UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE
EDUCATION, LANGAGES, INTERACTIONS, COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ RENNES 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2
COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par
Murielle POULAIN GERIN

Co-écriture fille-garçon en symétrie

Une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des sexes au CP

Thèse présentée et soutenue à l'Université Rennes 2, le 6 juillet 2020
Unité de recherche : Centre de Recherche sur l'Education les Apprentissages et la Didactique (CREAD) EA 3875

Rapporteurs avant soutenance :
Rapporteurs : Jean-Charles CHABANNE, Professeur des universités, ENS Lyon
Patrick RAYOU, Professeur des universités émérite, Université Paris 8

Composition du Jury :
Présidente : Chantal AMADE-ESCOT, Professeure des universités émérite
Université de Toulouse Jean Jaurès

Examinateurs : Gaël PASQUIER, Maître de conférences, Université Paris-Est Créteil
Gérard SENSEVY, Professeur des universités émérite
Université de Bretagne Occidentale

Directrice de thèse : Monique LOQUET, Professeure des universités, Université Rennes 2
Co-directrice de thèse : Anke WEGNER, Universitätsprofessorin, Universität Trier, Allemagne

UNIVERSITÉ RENNES 2
Unité de Recherche : CREAD EA 3875
Ecole Doctorale : ELICC n°603

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

CO-ÉCRITURE FILLE-GARÇON EN SYMÉTRIE
UNE INGÉNIERIE DIDACTIQUE COOPÉRATIVE POUR CONCRÉTISER L'ÉGALITÉ DES SEXES AU CP

Thèse de Doctorat

Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

Présentée par Murielle POULAIN GERIN

Directrice de thèse : Monique LOQUET
Co-directrice de thèse : Anke WEGNER

Soutenue à l'Université Rennes 2, le 6 juillet 2020

Présidente :
Chantal AMADE-ESCOT Professeure des universités émérite, Université Toulouse Jean Jaurès (CNU 70)

Rapporteurs :
Jean-Charles CHABANNE Professeure des universités, ENS Lyon (CNU 70)
Patrick RAYOU Professeur des universités émérite, Université Paris 8 (CNU 70)

Examinateurs :
Gaël PASQUIER Maître de conférences, Université Paris-Est Créteil (CNU 19)
Gérard SENSEVY Professeur des universités émérite, Université de Bretagne Occidentale (CNU 70)

Directrice :
Monique LOQUET Professeure des universités, Université Rennes 2 (CNU 70)

Co-directrice :
Anke WEGNER Universitätsprofessorin, Universität Trier, Allemagne (Sciences de l'éducation. Didactique des langues)

A Théo, Maël, Youna

Avant-propos

Où la thèse apparait comme un essai

La thèse comme un essai. Un essai au sens d'engagement dans une action aux issues incertaines. Je me suis *essayée* à penser concrètement l'égalité des sexes à partir de la didactique, et à tenter d'ébaucher les prémices d'un arrière-plan épistémologique à cet effet. Un essai comme une mise à l'épreuve. La mise à l'épreuve de l'écriture. La mise à l'épreuve de mon travail à l'appréciation de celles et ceux qui y porteront leur attention. Un essai au sens d'ouvrage qui ne prétend pas à l'exhaustivité. Un essai en tant que première tentative. Un essai comme un brouillon : une œuvre déjà, mais une œuvre encore transformable. A ce propos, revenant dix-sept ans plus tard sur son livre *La guerre n'a pas un visage de femme*, Alexievitch écrit :

> *« Je poserais sûrement aujourd'hui beaucoup d'autres questions et j'entendrais bien d'autres réponses. Et j'écrirais un autre livre, pas totalement différent, mais différent tout de même. (…) Nous sommes capables de puiser sans fin de la matière neuve au fond des mots, ou plus exactement au fond de nous-mêmes. »* (Alexievitch, 2004, p. 20)[1]

Au moment où j'écris ce préambule, l'écriture de la thèse touche à sa fin, et pourtant cette fin m'apparait à présent comme un commencement.

[1] Svetlana Alexievitch est une écrivaine et journaliste biélorusse, prix Nobel de littérature. Cette citation est extraite de son ouvrage *La guerre n'a pas un visage de femme* (Alexievitch, 2004), dans lequel l'autrice retrace des récits de femmes envoyées au front lors de la Seconde Guerre mondiale.

Remerciements

Où les remerciements offrent l'occasion d'une première réflexion sur la reconnaissance. Où des « signes de reconnaissance »[2] marquent ma gratitude à l'égard de celles et ceux qui m'ont soutenue dans l'élaboration de ce travail.

Selon le dictionnaire, « remerciement » définit « l'action de remercier quelqu'un, d'exprimer sa gratitude ». En français le mot « gratitude » trouve ses racines dans le latin *gratia* signifiant « remerciement-reconnaissance ». Par conséquent les remerciements mettent en œuvre une forme de reconnaissance : « la reconnaissance au sens de gratitude » (Ricoeur, 2004a, p. 32). L'écriture de cette partie est l'occasion de se prêter à une première réflexion sur la reconnaissance, concept développé plus avant dans le corps de la thèse.

Ainsi, « reconnaissance » désigne ici l'action de « témoigner par la gratitude que l'on est redevable envers quelqu'un de quelque chose, d'une action » (Ricoeur, 2004a, p. 30). Dans un ouvrage tel que la thèse ce témoignage prend la forme de mots écrits. D'une certaine manière, les mots des remerciements constituent des « signes de reconnaissance » (Ricoeur, 2004a, p. 33). Dans la définition ci-dessus, la précision « envers quelqu'un » pose la question du « qui », au sens de : à qui adresser ces signes de reconnaissance ? S'actualisant dans un souci d'exhaustivité ce premier élément du « qui » peut s'avérer source d'affects pour celle·celui qui remercie, comme chez le personnage de Pennac dans sa pièce de théâtre « Merci ».

> « A chaque personne que le lauréat remercie, on l'entend littéralement penser : « Bon Dieu, je suis en train d'oublier quelqu'un de très cher, de plus cher peut-être, mais qui ? »… Et dès qu'il remercie chaleureusement la personne dont il vient de se souvenir in extremis, on voit se peindre sur son visage la terreur d'un nouvel oubli… » (Pennac, 2004, p. 95)

Par ailleurs deux autres questions en prise avec les affects émergent de cet exercice de « reconnaissance-gratitude ». Tout d'abord celle du « quelque chose », autrement dit du « quoi » : remercier à propos de quoi ? Il s'agit lors de reconnaître, au sens cette fois de « reconnaissance comme identification » (Ricoeur, 2004a, p. 45), c'est-à-dire d'identifier l'objet de la gratitude. Cependant la partie « Remerciements » se résumant généralement à une ou deux pages de la thèse, l'objet de la gratitude n'a pas vocation à être développé outre mesure. Par conséquent la formulation du « quoi » s'en voit nécessairement limitée, courant le risque d'être perçue comme insuffisante, voire de « susciter de la colère ou l'accusation

[2] (Ricoeur, 2004a, p. 33)

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

d'ingratitude » (Ricoeur, 2004a, p. 371) de la part d'aucun·e·s qui ne se sentiraient pas *reconnu·e·s*. Autrement dit, dans la « reconnaissance-identification » de l'objet de la gratitude s'actualiseraient deux autres formes de reconnaissance : « la reconnaissance de soi » et/par « la reconnaissance d'autrui » (Ricoeur, 2004a, p. 119). Enfin l'expression de la gratitude révèle la question du « comment », autrement dit celle des modalités du remerciement. A ce propos l'exercice académique sous-tend généralement une certaine forme d'ordonnance, qui s'inscrit potentiellement en contradiction avec l'objet de recherche, par exemple lorsque celui-ci porte sur l'égalité. Contradiction elle aussi éventuellement source d'affects.

> « Et voilà qu'en égrenant les noms, le lauréat découvre que ce foutu remerciement, c'est l'heure du tri ! Il ne s'y attendait pas du tout. Le tri ! Le classement ! L'ordre hiérarchique ! » (Pennac, 2004, p. 94)

En résumé, l'expression de la « reconnaissance-gratitude » semble solidaire d'autres formes de reconnaissance définies par Ricoeur telles que : la « reconnaissance-identification », la « reconnaissance de soi », la « reconnaissance d'autrui ». De plus elle apparait comme une entreprise relativement délicate, au regard des affects qu'elle peut générer. Aussi, peut-être serait-il plus sage de ne pas m'y engager...

Néanmoins ce serait sans compter que le témoignage de la gratitude s'inscrit initialement dans ce que le Littré cité par Ricoeur définit comme le « souvenir affectueux d'un bienfait reçu avec désir de s'acquitter en rendant en pareil » (Ricoeur, 2004a, p. 425). En ce sens, il me semble que la « reconnaissance-gratitude » s'actualise au départ dans un sentiment de joie, et qu'à ce titre elle gagne à être explorée. Ceci d'autant plus que dans le cas d'un ouvrage comme la thèse une partie est dédiée aux remerciements, ce qui offre deux avantages. D'une part cela permet de dire sa gratitude de manière durable par la trace indélébile des mots imprimés sur le papier. D'autre part cette partie spécifique donne la possibilité de rassembler en un seul et même lieu ces marques de reconnaissance adressées aux personnes qui ont particulièrement compté pour la réalisation de la thèse. Aussi, quand bien même son caractère formel pourrait rendre relativement vaine la recherche du mot juste pour dire à chacun·e toute ma reconnaissance, je fais le choix de m'essayer à cet exercice *a priori* joyeux des remerciements. Ainsi j'exprime ici ma gratitude à chaque personne m'ayant aidée à mener ce travail à son terme, en particulier…

A Monique Loquet, ma directrice de thèse, enseignante-chercheuse à l'université Rennes 2 au CREAD, avant tout pour sa confiance sans faille et émancipatrice, et son initiation à une certaine finesse de l'analyse didactique chaque fois menée avec l'idée que « la théorie ne doit pas écraser la pratique ».

A Anke Wegner, ma co-directrice de thèse, enseignante-chercheuse à l'université de Trier en Allemagne, pour son soutien dans la constitution du terrain de recherche allemand et son regard bienveillant.

A Armelle Chevallier et Didier Piquemal, ainsi qu'à Mathieu Chomard, professeur·e·s des écoles membres de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP », pour leur engagement constructif et créatif, et pour leurs singularités respectives qui ont contribué à transformer cette recherche de manière inattendue. Aux professeur·e·s français·e·s d'écoles de Rennes et ses alentours, et aux *Grundschullehrer·innen*[3] d'écoles allemandes situées à Francfort et Cologne, ayant ouvert la porte de leur classe pour se prêter à l'exercice peu habituel de l'enregistrement vidéo dans le cadre de mon observation des pratiques semi-ordinaires. Aux élèves de ces classes, pour leur capacité avérée d'attention et de recherche, et pour la possibilité qu'ils et elles incarnent d'une concrétisation de l'égalité des sexes.

Aux Inspecteur·rice·s de l'Education nationale et aux directeur·rice·s des écoles allemandes qui ont autorisé cette recherche dans les classes.

Aux membres du Collectif didactique pour enseigner. En particulier, à Gérard Sensevy, enseignant-chercheur au CREAD, notamment pour une certaine vision de la solidarité épistémique, décisive dans les moments critiques d'introduction d'un objet de recherche jusque-là rarement appréhendé par les didacticien·ne·s. A Caroline, pour les échanges passionnés sur les questions d'égalité, mais pas que.

A Isabelle Danic, enseignante-chercheuse en sociologie à l'université Rennes 2, pour ses conseils dans le cadre du comité de suivi de la thèse.

A Céline Piquée et Jérôme Eneau, enseignant·e·s-chercheur·e·s à l'université Rennes 2 au CREAD, pour leurs marques d'attention professionnelles et joyeuses.

A Chloé, Lise, Véronique, Anne-France, doctorantes au CREAD à l'université Rennes 2 pour le soutien dans cette expérience partagée.

A Chantal Amade-Escot, et Ingrid Verscheure, enseignantes-chercheuses à l'université de Toulouse Jean Jaurès, pour la confiance qu'elles m'ont témoignée en me conviant aux symposia genre et didactique, et pour les riches échanges qui en ont émergé.

A l'équipe pédagogique du DIU Etudes sur le genre de l'université Rennes 2. En particulier, à Gaïd Le Maner-Idrissi, enseignante-chercheuse à l'université Rennes 2 et Fanny Bugnon, enseignante-chercheuse à l'université Rennes 2, pour leur confiance et mon intégration au sein

[3] Grundschullehrer·innen : professeur·e·s des écoles en allemand

du DIU ; ainsi qu'à Nicole Guenneuguès, chargée de mission égalité filles-garçons à l'Académie de Rennes, pour les échanges stimulants marqués par son analyse subtile des enjeux de l'égalité des sexes à l'école.

A mes ami·e·s qui sans peut-être le savoir m'ont portée dans ce travail. En particulier, à Célia, et à Hélène, pour la relecture appliquée de ma thèse. A Audrey pour son aide précieuse dans ma recherche de terrain. Au groupe Porto pour la bonne humeur.

A ma famille, particulièrement à ma mère qui nous a quitté si vite au printemps 2019, à mon père et à mon frère pour leur attention chaleureuse et drôle, et à chacun·e des Poulain et des Gerin pour ces moments ensemble qui sont autant de source de confiance.

A mes tou·te·s proches, à mes enfants, par ordre d'apparition, Théo, Maël, Youna, pour l'énergie que chacun·e d'elle·eux m'insuffle à sa manière. Et bien sûr à Philippe, pour sa présence et son soutien depuis tant d'années, mais pas seulement.

Merci

Sommaire

Avant-propos **4**
Remerciements **6**
Sommaire **10**
Avertissement aux lecteur·rice·s **12**
Introduction **16**
PARTIE I Dialogue épistémologique entre Lavatar et Lindagatrix **18**
Chapitre I Conceptions ordinaires sur l'égalité des sexes à l'école 20
Chapitre II Epistémologie « à côté du genre » 44
Chapitre III Epistémologie de « l'ingénierie didactique coopérative » 56
Chapitre IV Epistémologie de l'écriture comme un brouillon 76
PARTIE II Ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP* **110**
Chapitre I Analyses préalables à l'ingénierie : pratiques semi-ordinaires d'écriture fille-garçon au CP/1.Kl. 112
Chapitre II Méthodologie et premières variables pour l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP* 136
Chapitre III L'impasse des premières situations d'ingénierie mises en œuvre 150
Chapitre IV La Bande-brouillon : invention d'un brouillon pour une reconnaissance épistémique fille-garçon dans la co-écriture 240
Limites et perspectives. Conclusion **306**
Glossaire **316**
Epilogue **320**
Bibliographie **322**
Table des illustrations et tableaux **338**
Table des matières **344**
Annexes **348**

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Avertissement aux lecteur·rice·s

Où les lecteur·rice·s sont averti·e·s de l'usage du point médian

La langue française connait deux genres : féminin, masculin. Autrement dit, en français, ce qui n'est pas au féminin est au masculin, et inversement, ce qui n'est pas au masculin est au féminin. Ni le féminin, ni le masculin n'expriment le neutre, genre qui existe dans d'autres langues. Par conséquent écrire au masculin n'est pas écrire dans un neutre qui serait universel. Pour dire les femmes et les hommes dans la langue française, pour rendre chacun et chacune visible à l'écrit, il existe un signe typographique : le point médian. Ce point du milieu est situé au-dessus de la ligne de base, à mi-hauteur d'une petite lettre. Placé dans un mot entre le suffixe masculin et le suffixe féminin, le point médian permet de relier et d'inclure la forme du féminin et celle du masculin dans un même terme, comme dans : lecteur·rice. D'aucun·e·s diront que cette forme d'écriture complique la lecture.

> - Qu'y a-t-il de drôle, Jenny ?
>
> Elle ne pouvait s'arrêter de rire.
>
> - Mon cœur bat, dit-elle enfin.
>
> Et c'était vrai.
>
> Extrait de *Beloved* de Toni Morrison[4]

Avez-vous eu du mal à lire ce dialogue de *Beloved* ? Probablement pas. Pourtant, ces quatre lignes comptent cinq tirets, deux pour indiquer qu'une personne parle et trois comme traits d'union de formes verbales, trois apostrophes, deux virgules, un point d'interrogation, trois points. L'autrice nous a épargné deux paires de guillemets... Le texte aurait-il été moins lisible avec quatre marques typographiques en plus de part et d'autre de chaque prise de parole ? Probablement pas. Pourtant, on y voit aussi d'autres signes détachés des lettres : sept points sur les i, deux accents circonflexes et un accent aigu.

[(« - ‘ , : . ; … ! ? »)]

[4] (Morrison, 1989, p. 199)

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Ouvrez les crochets, ouvrez les parenthèses, ouvrez les guillemets ; tiret, apostrophe, virgule, deux points, point, point-virgule, points de suspension, point d'exclamation, point d'interrogation ; fermez les guillemets, fermez les parenthèses, fermez les crochets.

i j ë è é ê

Des points il y en a encore dans la langue française, les trémas bien sûr, mais mettons les points sur les i, et sur les j, il faut aussi mettre l'accent sur l'accent grave, aigu, circonflexe. Malgré tous ces signes typographiques nous arrivons la plupart du temps à lire sans effort comme dans le cas de la lecture de cet extrait de *Beloved*. Alors pourquoi lorsqu'un point médian est placé ici ou là dans quelque mot au fil d'un texte, je m'entends parfois dire par des lecteur·rice·s avéré·e·s, par exemple des collègues chercheur·e·s, deux points ouvrez les guillemets avec l'écriture inclusive je trouve ce texte illisible point final fermez les guillemets ?

Pour tenter de répondre à cette question, voici l'extrait d'une discussion enregistrée dans une classe de CP[5] dans le cadre de mes observations des pratiques ordinaires. Dans cet épisode, les élèves doivent au départ débattre d'un thème lié à l'égalité filles-garçons, cependant l'échange évolue de manière inopinée vers un questionnement sur la langue française. La transcription commence au moment où le professeur (P) formule l'objet du débat du jour.

1	P	[*S'adressant à la classe*] Le thème du débat d'aujourd'hui : « Les filles et les garçons ont les mêmes droits, qu'est-ce que ça veut dire ? »
2	E1	Ça veut dire qu'ils ont le droit de faire les mêmes choses les filles et les garçons
3	P	[*A voix haute en même temps qu'il écrit au tableau*] « ça veut dire qu'ils ont le droit de faire les mêmes choses »
4	E1	Les filles et les garçons
5	P	Oui mais, [*indiquant le « ils » qu'il vient d'écrire*] ce « ils » avec un « s », il remplace qui ?
6	E1	Bah les garçons et les filles…
7	P	Les garçons et les filles bien sûr
8	E2	C'est pas que des garçons
9	P	Pas que des garçons. Oui parce que ce « ils » - là [*entoure le mot « ils » au tableau*] on pourrait croire que ce sont *que* des garçons [*change d'intonation pour insister sur le « que »*]. Mais ici ce « ils » ça n'est pas *que* les garçons
10	E3	C'est les garçons et les filles !
11	E4	Parce que d'habitude pour les filles on dit « elles »
12	P	Oui, mais pourquoi on met « ils » pour dire les garçons *et* les filles ?
13	E2	Parce que ça ferait bizarre avec « elles »[6]
14	E3	Parce que ça ferait bizarre qu'on dise « elles et ils ont le droit de faire les mêmes choses » !

[5] P : professeur, E : élève

[6] Notons que « ça ferait bizarre avec « elles » » pourrait aussi être entendu comme « ça ferait bizarre de mettre « elles » pour englober le féminin et le masculin au pluriel ». C'est cependant le cas en allemand. Ainsi, « Sie » est à la fois un pronom personnel qui désigne « elle » au singulier, et la troisième personne du pluriel pour dire le féminin et le masculin, dans la forme classique.

15	P	A la place de ce « ils », je pourrais dire « ils et elles », et je pourrais dire « ça veut dire qu'ils et elles ont le droit de faire les mêmes choses »
16	E2	Oui mais la phrase elle est pas correcte !
17	P	Ah pourquoi la phrase n'est pas correcte ?
18	E3	Bah ça fait bizaaarre…
19	E4	C'est une langue extraterrestre !
20	P	Ah ça vous *parait* bizarre. Vous avez *l'impression* qu'elle est bizarre…
21	E2	Parce qu'on l'a pas beaucoup entendu !
22	P	Ah ! [*marque une pause*]. On n'est pas *habitué* à entendre ça. On n'est pas habitué à entendre « ils et elles » pour dire garçons et filles. Donc c'est pas que ça n'est pas correct, la phrase est correcte, ça n'est pas une langue extraterrestre : c'est une question *d'habitude*.

Tableau 1 Pratiques ordinaires au CP. Débat les garçons et les filles ont les mêmes droits. CP

Le manque d'habitude (tdp[7] 21, 22), autrement dit le manque d'expérience pratique, ferait obstacle à la compréhension d'un énoncé marqué par la double présence du féminin et du masculin, là où habituellement[8] seul le masculin est de mise. Peut-être en va-t-il ainsi du point médian ? Autrement dit lire un texte marqué par le point du milieu nécessiterait un temps d'apprentissage. Si tel est le cas, la lecture de cette thèse vient, sans jeu de mots, à point nommé, puisqu'elle offre ce temps de la pratique. Et comme tout apprentissage, après une expérience pratique plus ou moins longue et laborieuse, l'incertitude devrait se dissiper. Ainsi, le premier ressenti de désordre devrait laisser place à l'évidence d'un tout cohérent, concrétisé ici par une lecture devenue fluide.

Parce qu'« on fait des choses avec les mots » (Austin, 1991), la langue constitue un lieu de pouvoir, et la question de la « parité linguistique » (Fraisse, 2010, p. 350) me semble politique. Et si au départ ce désordre momentané créé par le point médian participe du désordre d'un ordre social sexué asymétrique, alors je pense qu'il vaut la peine qu'on en fasse l'expérience pratique, pour le partage d'une certaine vision du monde.

[7] tdp : tour de parole

[8] Surtout depuis le XVIIe siècle, voir à ce propos le film *Les garçons et les filles sont belles* (Gerin & Riban, 2017) disponible sur Youtube.

Introduction

L'objectif de cette thèse consiste en la proposition d'hypothèses de travail pour une concrétisation de l'égalité des sexes ancrée dans l'enseignement-apprentissage du lire-écrire au CP. L'entrée choisie pour « vérifier l'égalité » (Rancière, 2012, p. 204) s'inscrit dans la conception et la mise en œuvre de situations didactiques favorisant une *reconnaissance épistémique fille-garçon* de leur *équipotence*[9] dans l'écriture. Pour être définitivement validées, ces hypothèses mériteraient d'être répliquées dans une recherche ultérieure. Néanmoins, élaborées dans le cadre d'une « ingénierie didactique coopérative » (CDpE, 2019) rassemblant trois professeur·e·s de CP et une doctorante (moi-même), elles constituent des pistes de travail éprouvées dans le concret de la pratique. Cette étude s'actualise dans une visée transformatrice de la forme scolaire classique vers une forme scolaire favorisant l'expérience par chacun·e de la reconnaissance de l'*équipotence fille-garçon* dans les savoirs en jeu. Ces savoirs sont définis à l'aune de la pratique des connaisseur·euse·s-pratique, en l'occurrence, les écrivain·e·s.

La thèse se compose de deux parties. La première propose une tentative de réflexion épistémologique visant à penser conjointement égalité des sexes et didactique, en dehors de la question habituelle des stéréotypes. Cette partie prend la forme d'un dialogue épistémologique entre Lavatar et Lindagatrix. Lavatar est la transformation en une seule personne de tou·te·s celles et ceux ayant jusque-là réagi à cette recherche. Lindagatrix est la doctorante à qui sont adressées les questions, les remarques de Lavatar et qui tente d'y répondre, autrement dit il s'agit de moi. Faisant suite à cette première partie épistémologique, la deuxième partie de la thèse porte sur l'ingénierie didactique coopérative intitulée *Co-écriture fille-garçon en symétrie*. Le premier chapitre de cette seconde partie rend compte des résultats issus de l'observation, en France et en Allemagne, de pratiques ordinaires, voire semi-ordinaires, en lire-écrire au CP au regard de l'égalité fille-garçon. Le chapitre numéro deux présente la méthodologie adoptée ainsi que les premières variables qui constituent des hypothèses de

[9] La *reconnaissance épistémique fille-garçon* et l'*équipotenc*e sont définies dans cette thèse à la Partie I Dialogue épistémologique entre Lavatar et Lindagatrix, ainsi que dans le glossaire en fin d'ouvrage.

De plus, tout au long de cette thèse, il est question de reconnaissance *fille-garçon*, de co-écriture *fille-garçon*, d'égalité *fille-garçon*... et non de reconnaissance *garçon-fille*, de co-écriture *garçon-fille*, d'égalité *garçon-fille*... Il ne s'agit pas ici de mettre en avant un sexe plutôt qu'un autre en le positionnant en premier. Au contraire, parce que « les mots font les choses » (Austin, 1991), choisir l'ordre alphabétique m'a semblé le moins partisan pour décider de l'ordre d'apparition des vocables fille et garçon lorsque ceux-ci sont amenés à être présentés dans une simultanéité difficilement réalisable. De même pour égalité femmes-hommes. Par ailleurs, le singulier est utilisé ici dans le cas de fille-garçon. Non pas parce qu'il s'agirait chaque fois d'une catégorie homogène, qu'il n'existerait qu'une seule manière d'être fille ou garçon, mais parce que l'étude porte sur des binômes composés d'*une* fille et d'*un* garçon.

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

travail pour la conception des situations d'ingénierie. Le troisième chapitre donne à voir l'impasse des premiers dispositifs à partir « d'exemples emblématiques » (CDpE, 2019) issus de notre recherche coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP*. Ces exemples mettent en évidence des éléments saillants révélés par la pratique, et qui ont guidé le collectif vers des choix décisifs. Enfin le quatrième et dernier chapitre présente le dispositif de la Bande-brouillon auquel aboutit l'ingénierie. Il tente de mettre en évidence en quoi ce dispositif, inventé par les membres de la recherche, parait adéquat pour concrétiser *l'équipotence fille-garçon* en écriture. De plus, une petite BD permet de faire une brève incursion dans le dialogue d'ingénierie lors de la conception de la Bande-brouillon. Ainsi le caractère coopératif de cette recherche n'en constitue pas l'objet principal mais apparait à cet endroit et en filigrane au fil de l'ouvrage.

L'objet présent s'inscrit en lien avec deux films réalisés pendant mon doctorat. Le premier, *Les garçons et les filles sont belles* (Gerin & Riban, 2017) co-réalisé avec un autre doctorante en sciences de l'éducation au CREAD, peut être vu comme une introduction à ce travail de thèse. En effet, ce très court métrage part d'une situation didactique concrète, l'enseignement-apprentissage en cours de français de la règle de primauté du masculin au pluriel, pour donner à voir l'intérêt de penser les questions d'égalité des sexes en sciences de l'éducation. Cette vidéo s'actualise en partie en tant que piste de réponses aux résistances[10] exprimées quant à la pertinence d'un tel objet de recherche dans ce champ. Le second court métrage, *Co-écriture fille-garçon en symétrie* (Gerin, Chevallier, & Piquemal, 2019), co-écrit avec deux professeur·e·s de CP membres de l'ingénierie, pourrait éventuellement être considéré en tant que conclusion de ce travail. Ce film, centré sur notre ingénierie didactique coopérative, présente le caractère complexe de la mise en œuvre d'une situation de co-écriture fille-garçon en symétrie dans une perspective de reconnaissance épistémique. Il donne aussi à voir des hypothèses de travail pour un art d'enseigner concrètement l'égalité des sexes dans les situations d'écriture au CP.

[10] Ces résistances se trouvent en grande partie formulées dans le *Dialogue épistémologique entre Lavatar et Lindagatrix*. Leur manifestation a diminué à partir de ma deuxième année de thèse en 2017-18. Outre les fruits du travail réalisé en première année de doctorat pour éclairer sur la légitimité de cet objet d'étude, cette deuxième année s'avère concomitante avec le mouvement de prise de parole des femmes #MeeToo (Croquet, 2018), qui il me semble a participé d'une certaine légitimité d'une telle recherche dans le champ des sciences de l'éducation.

PARTIE I Dialogue épistémologique entre Lavatar et Lindagatrix

Où des éléments d'épistémologie prennent la forme d'un dialogue pour clarifier en particulier mon choix de positionnement épistémologique « à côté du genre »[11] *d'une ingénierie didactique coopérative sur la co-écriture en symétrie fille-garçon*

[11] « à côté du genre » sera repris au fil de la thèse, cela réfère à l'ouvrage de Geneviève Fraisse paru en 2010 aux éditions Le bord de l'eau : *A côté du genre. Sexe et philosophie de l'égalité*.

L'objectif de cette partie est de clarifier autant que faire se peut mon positionnement épistémologique situé « à côté du genre » pour attraper la question de l'égalité des sexes dans la classe, et dont découlent en partie mes choix épistémologiques quant à l'action didactique et en ce qui concerne l'écriture. Ce texte se présente comme un dialogue qui regroupe des questions ou des remarques qui m'ont été adressées à propos de mes recherches.[12]

Il m'a été inspiré par « Les dialogues mésologiques » de Berque, toute proportion gardée quant à la qualité de l'écriture et à la profondeur de la pensée. D'une certaine manière, l'ouvrage de Berque (Berque, 2017) m'a autorisée à intégrer le dialogue comme forme d'explicitation possible d'une partie de mes choix épistémologiques.

Ici « la prosopopée » (Berque, 2017) formulant des questions ou des remarques auxquelles je tente de répondre se nomme Lavatar. Issu de « avatar », Lavatar est le résultat de la transformation en une seule figure de personnes ayant réagi à mes travaux, dans le cadre de communications, de séminaires, mais aussi de manière plus informelle. Le vouvoiement est de rigueur dans ce dialogue. Il marque cette impression confuse de distance épistémologique d'avec Lavatar lorsque ses questions jaillissent. Mes réponses seront formulées par Lindagatrix. Ce nom trouve son origine dans le mot latin « indagatrix », qui vient de « indagare » : découvrir en faisant une enquête.

Le dialogue entre Lavatar et Lindagatrix est organisé en quatre chapitres. Le premier rend compte de conceptions ordinaires sur l'égalité filles-garçons à l'école primaire. Le second traite de mon choix épistémologique de penser la question de l'égalité des sexes « à côté du genre ». Le troisième donne des éléments sur le cadre théorique et méthodologique de l'action conjointe en didactique et sur l'épistémologie de l'ingénierie didactique coopérative. Enfin le quatrième et dernier chapitre de ce dialogue entre Lavatar et Lindagatrix présente mon arrière-plan épistémologique à propos de l'écriture envisagée ici comme un acte social en mixité à partir de la pratique du brouillon, de la rature. Selon le mot de Barthes cité par De Biasi : « La littérature, c'est la rature » (De Biasi, 2001a, p. 145).

[12] Ce dialogue se situe en avant-propos. Néanmoins il peut aussi bien, être lu au gré des questionnements épistémologiques émergeant au fil de la découverte des cas donnés à voir dans la deuxième partie de la thèse.

Chapitre I Conceptions ordinaires sur l'égalité des sexes à l'école

Dialogue 1 L'école est neutre

LAVATAR

Quel est votre sujet de thèse ?

LINDAGATRIX

Je m'intéresse à l'égalité filles-garçons dans les situations d'enseignement-apprentissage du lire-écrire au CP.

LAVATAR

Mais, l'école est neutre, les professeur·e·s comme les élèves sont neutres, où est le problème ?

LINDAGATRIX

L'école est-elle neutre ?

> « Nous disposons d'un ensemble de travaux montrant que l'école n'est pas aussi égalitaire qu'elle pourrait espérer l'être. Si l'on ne s'intéresse qu'aux aspects transversaux de l'enseignement, citons par exemple les travaux sur la prise de parole en classe (Jarlégan et al. 2011; Collet 2015), sur les manuels scolaires, la cour de récréation (Delalande 2005), l'orientation scolaire (Vouillot 2014), etc. En ce qui concerne le français, les recherches sur les albums pour enfants (Dafflon-Novelle 2002; Brugeilles, Cromer et Cromer 2002), la disparition des autrices (Viennot 2014) ou encore les partis-pris de la grammaire sont tout à fait éclairants sur la manière dont le genre est à l'œuvre dans le quotidien de la classe. » (Collet, 2016a, p. 116).

De plus des études sociologiques mettent en évidence la (re)production d'inégalités entre les sexes à l'école, notamment à travers la notion de « curriculum caché » de Forquin.

> « En classe, on n'apprend pas seulement des savoirs scolaires mais aussi "ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites" (Forquin, 1985), ce que les sociologues nomment un "curriculum caché". La socialisation sexuée à l'école en fait partie.» (Mosconi, 2004, p. 165).

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

L'origine de mes recherches trouve en partie sa source dans la lecture de ces travaux qui s'avèrent précieux parce qu'ils donnent à voir les inégalités de sexe à l'école et l'enjeu de penser l'égalité filles-garçons dans les situations d'enseignement-apprentissage. Cependant, j'attrape la question de l'égalité des sexes moins à l'aune des inégalités, déjà mises en exergue par ces études, davantage au regard de la *concrétisation de l'égalité*.

Or la neutralité dit peu de chose de la concrétisation de l'égalité des sexes. En effet que signifie être neutre ? Du latin *neuter* « ni l'un, ni l'autre », être neutre consiste à s'abstenir de prendre parti pour l'un ou pour l'autre. Au contraire, de mon point de vue, concrétiser l'égalité des sexes dans les situations didactiques, revient à prendre *également* parti pour l'un·e *et* pour l'autre. Sans jeu de mots, la nuance n'est pas neutre, elle s'actualise dans l'action dont dépend la concrétisation de l'égalité. L'une des raisons à cela relève du fait que comme le souligne souvent Fraisse : « L'égalité ne pousse pas comme l'herbe verte ».

En effet, l'égalité des sexes ne s'inscrit pas dans un mouvement naturel et continu. Au contraire, l'égalité filles-garçons émerge à la condition d'une action professeur·e-élèves adéquate prenant acte de ce que la classe est sexuée. De plus, je pense que l'égalité des sexes se concrétise dans la production d'une œuvre commune filles-garçons. Cette coréalisation filles-garçons s'actualise dans un « mélange des sexes » (Fraisse & Don Guillermo, 2006). Elle suppose d'une part, de prendre en compte à un moment donné la variable sexe, d'autre part de s'interroger sur la situation qui permet aux élèves d'œuvrer conjointement à la réalisation de leur production commune. D'une certaine manière, dans « l'école est neutre, les professeur·e·s, les élèves sont neutres, il n'y a pas de problème », c'est comme si on entendait : il n'y a pas d'objet de recherche. Or il existe bien un objet de recherche, celui lié au problème de la conception et de la mise en œuvre de telles situations d'enseignement-apprentissage propices à la concrétisation de l'égalité filles-garçons.

LAVATAR

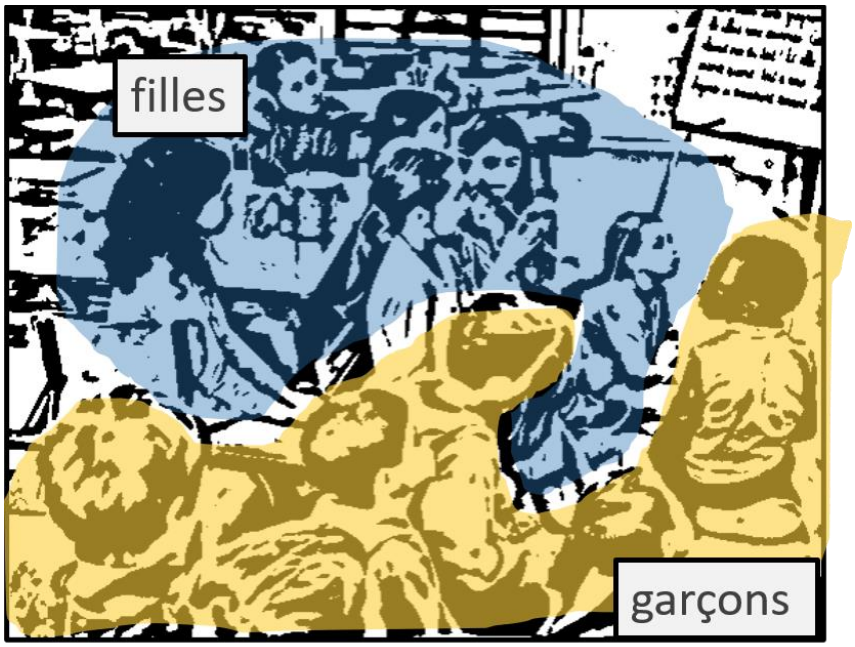
Le « mélange des sexes », est-ce la mixité ?

LINDAGATRIX

Effectivement j'aurais pu dire « mixité » mais je choisis « mélange des sexes » (Fraisse, 2004a, 2004b, Fraisse & Don Guillermo, 2006). Pour la philosophe Geneviève Fraisse, le « mélange » est un concept philosophique, c'est le contraire de la séparation, de la ségrégation. Le « mélange des sexes » dit explicitement la sexuation, au contraire de la mixité. Le mot « mixité » a en partie perdu sa dimension sexuée notamment dans la mesure où on entend

généralement sous mixité la mixité sociale. De plus, le « mélange des sexes » dit la rencontre entre les sexes, autrement dit l'idée que filles et garçons entrent en contact, en relation. Comme souligné ci-après, à l'école, la mixité ne revêt pas toujours une dimension de « mélange des sexes », de rencontre fille-garçon.

En 1975, la loi Haby rend obligatoire la mixité en France dans tous les établissements publics d'enseignement. Depuis, la mixité s'avère généralisée à l'école, filles et garçons sont ensemble dans une même classe et soumis·e·s aux mêmes programmes scolaires. Cependant, les interactions ont le plus souvent lieu entre le·la professeur·e et les élèves, peu souvent entre élèves, encore plus rarement entre élèves filles et élèves garçons, et cela dès le CP. En effet, j'ai relevé cette simple co-présence des sexes dans mes observations des pratiques ordinaires en lire-écrire au CP[13]. De plus le placement libre des élèves lors des temps de regroupement, donne généralement à voir une séparation des sexes. C'est le cas ci-après. Les arrêts sur image qui suivent sont extraits de films d'observation de pratiques ordinaires réalisés dans deux classes de CP. Sur le photogramme ci-dessous les élèves sont réuni·e·s près du tableau, aucune consigne de placement n'a été donnée par la professeure.

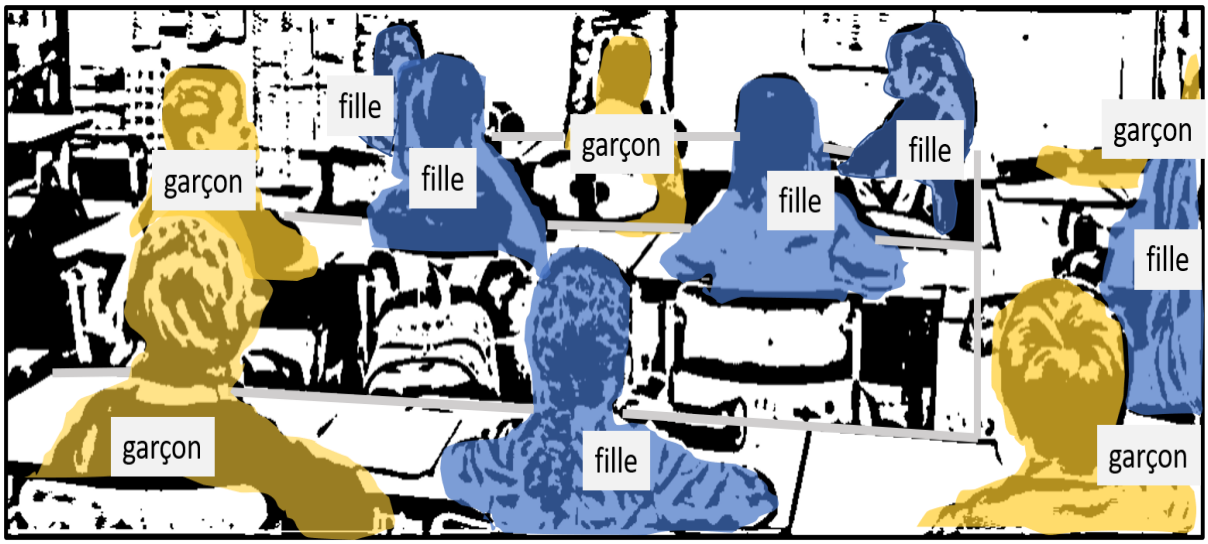


Photogramme 1 Pratiques ordinaires au CP. Placement libre des élèves

Comme c'est généralement le cas, lors de regroupements libres, ici les filles se mettent avec les filles, les garçons avec les garçons, seul·e·s les retardataires et/ou quelques exceptions se mélangent parfois. En général « le mélange des sexes » (Fraisse & Don Guillermo, 2006) s'avère peu spontané chez les élèves. Qu'en est-il des professeur·e·s ? L'image suivante, elle

[13] A propos des pratiques ordinaires en lire-écrire au CP, voir dans cette thèse la partie « Analyses préalables » de l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie*.

aussi extraite d'un film d'étude sur les pratiques ordinaires, donne à voir des élèves de CP assis·e·s à leur table de travail. Le placement de chacun·e relève du professeur.



Photogramme 2 Pratiques ordinaires au CP. Placement imposé fille/garçon par le professeur au CP.

En cas de placement imposé par le·la professeur·e, on observe souvent, comme ici à plusieurs reprises, qu'une fille est placée à côté d'un garçon. Cependant, il ressort des entretiens avec onze professeur·e·s[14] de première année d'élémentaire[15] ce qui suit. D'une part cette modalité de répartition des élèves dans la classe varie en fonction des contraintes posées par l'effectif. Il n'est pas toujours numériquement possible de placer une fille à côté d'un garçon. D'autre part, ce placement des filles a pour but de séparer des garçons pour calmer leur comportement éventuellement perturbateur. Cela tend vers les études sociologiques déjà réalisées à ce sujet, notamment par Duru-Bellat.

> « (…) suggérer aux filles de jouer un rôle d'auxiliaire et de pacifier les garçons est une voie tentante pour les enseignants, de même que leur consacrer une part importante de leur attention, car, quelles que soient leurs convictions (anti-sexistes ou plus conventionnelles), il faut « tenir » sa classe face à ces perturbateurs en puissance… ». (Duru-Bellat, 2008, p. 141)

Lorsqu'il est parfois demandé aux élèves de travailler avec leur voisin·e, alors la rencontre des sexes advient, de manière aléatoire, en général en dehors d'une perspective d'égalité des sexes. Peu spontanée chez les élèves et rarement pensée chez les professeur·e·s comme un levier pour l'égalité des sexes, la mixité prend souvent la forme d'une simple co-présence des sexes,

[14] Il s'agit ici de onze professeur·e·s interrogé·e·s dans le cadre d'une étude des pratiques ordinaires de mixité en lire-écrire en première année d'élémentaire. Ces observations ont été menées en perspective de l'analyse préalable de notre ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie* conçue et mise en œuvre l'année suivante. Les onze professeur·e·s exercent dans des écoles primaires publiques, cinq enseignent en France, six sont allemandes et exercent en Allemagne dans des écoles allemandes.

[15] Par « première année d'élémentaire » il faut entendre ici des élèves de six à sept ans scolarisé·e·s dans des écoles publiques en Cours Préparatoire (CP) en France et/ou en erste Klasse dans des écoles allemandes en Allemagne. *Première année d'élémentaire* me semble plus approprié que l'appellation *première année primaire*, parce qu'en France l'école primaire commence avec la classe de petite section constituée d'élève âgé·e·s de trois ans et ne correspond pas à la classe de CP.

rarement celle du « mélange des sexes » (Fraisse & Don Guillermo, 2006). Par « mélange » j'entends : une action conjointe fille-garçon en prise avec un enjeu de savoir, mise en œuvre dans une perspective de concrétisation de l'égalité des sexes.

LAVATAR

Dans ma classe et dans l'école où j'enseigne, la dimension sexuée ça n'est pas un problème parce que le milieu est cultivé. Dans cette école c'est pas compliqué, ils sont informés et convaincus ! Ça n'était pas le cas en région parisienne. Vous ne croyez pas que ça dépend du milieu social ?[16]

LINDAGATRIX

L'observation fine des pratiques peut parfois révéler des faits autres. Voici un épisode intitulé *T'écris « sont à vélo »,* extrait d'un film d'étude réalisé dans cette classe d'élèves issu·e·s d'un milieu social cultivé que vous évoquez. Il fait partie du corpus d'observations filmées de pratiques ordinaires[17] de lire-écrire en mixité dans onze classes de première année d'élémentaire constituées d'élèves de six à sept ans. Ces données ont été recueillies pour une analyse préalable en perspective de l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie* mise en œuvre par la suite qui constitue le cœur de ce travail de thèse. L'extrait dure environ dix minutes. Il donne à voir un binôme fille-garçon en situation d'écriture de phrases communes.

Mais avant de montrer l'épisode, laissez-moi rapidement préciser quelques éléments de méthodologie. Le mode de présentation de cet extrait, et de ceux donnés à voir tout au long de cet ouvrage, est réalisé à partir d'arrêts sur image issus d'un enregistrement vidéo. Il s'agit dans ce cas précis d'observations filmées de « pratiques semi-ordinaires » en lire-écrire dans la classe précitée. Ces images sont retravaillées pour un effet bande-dessinée en noir et blanc. Pourquoi ce choix ? Cette option permet de maintenir visibles les expressions du visage tout en favorisant, *via* l'effet d'abstraction émanant des traits graphiques et de l'absence de couleur, la possibilité d'anonymat du·de la professeur·e et des élèves. Ainsi, le passage de la photo-couleur au dessin noir et blanc, transforme les personnes en personnage. Personnage qui de par son

[16] Extrait d'un entretien avec une professeure dans le cadre d'observations de pratiques ordinaires constitutives de l'analyse préalable à l'ingénierie didactique coopérative.

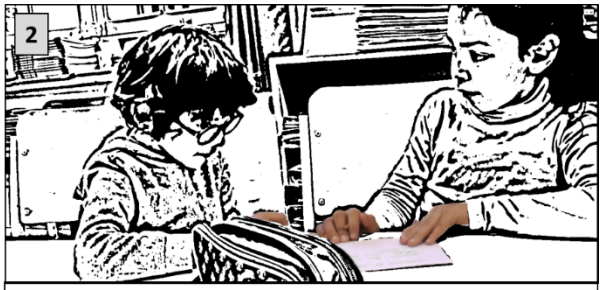
[17] Précisément, il s'agit de pratiques que je qualifierais de « semi-ordinaires ». En effet, dans les pratiques ordinaires de lire-écrire en première année d'élémentaire, les filles et les garçons âgé·e·s de six à sept ans sont très rarement en interactions. Les interactions ont davantage lieu entre le·la professeur·e et les élèves. Par pratiques « semi-ordinaires » j'entends ce qui suit. Des pratiques pensées à l'origine par les professeur·e·s pour une activité en temps solitaire des élèves et que les professeur·e·s ont l'habitude de mettre en place dans leur classe,· mais adaptées ici par elles·eux, pour les besoins de l'observation, en activités en binômes mixtes.

statut figuratif, pourrait en un sens, représenter n'importe quel·le élève ou professeur·e. Ce faisant, je pense que ce mode d'illustration permettrait au·à la lecteur·rice de faire sienne la situation donnée à voir, et dans le cas d'un·e professeur·e, d'y reconnaître certaines postures d'élèves, certaines scènes vécues en classe, voire de s'y reconnaître en tant qu'enseignant·e. En effet, il semble que la transformation en dessin noir et blanc participe de donner aux protagonistes une dimension relativement universelle. L'universalité s'exprime aussi d'une certaine manière par l'échappement au bleu/rose des vêtements des élèves apparaissant souvent dans le format original des enregistrements filmés. Seul·e·s les mains, moyen d'expression et d'action, ainsi que les outils scripturaux à disposition des élèves, apparaissent en mode photo-couleur. Outre l'esthétique du rendu et la touche de réel qu'il insuffle, ce procédé permet de mettre un éclairage particulier sur certains éléments pour une meilleure perception de la situation. Enfin je fais le choix de ne pas appliquer de convention de transcription mais de privilégier une ponctuation classique, afin de ne pas faire obstacle à la lecture au tout-venant. A présent voici l'épisode.

La consigne est la suivante : chaque dyade doit inventer une ou deux phrases composée(s) de mots contenant le son [v] qui vient d'être étudié en classe. Les élèves du binôme disposent d'une feuille pour deux et sont libres d'organiser leur travail comme il et elle l'entendent. Au moment où commence l'épisode *T'écris « sont à vélo »* ci-après, le garçon (G) (à gauche sur l'image) a déjà inventé le début de la phrase « Vittorine et Vivien », l'a dicté à la fille (F) qui écrit (à droite sur l'image). Il lui dicte ici la suite « vont dans un volcan pour trouver… un livre ».



1. G : [*Dicte à F la suite d'un énoncé inventé par lui*]
« …vont dans un volcan pour trouver… »
2. F : [*Ecrit sous la dictée de G l'énoncé inventé par lui*]



3. F : [*Se redresse, regarde G, déplace très légèrement la feuille pour faciliter sa lecture par G*]
4. G : [*Regarde ce que F vient d'écrire*]



5. G : [*Se rapproche de F pour relire ce qu'elle a écrit. G relit*] « Vittorine et Vivien vont dans un volcan…»
6. F : [*Concentre son regard sur ce qu'elle a écrit et que G relit*]



7. G : [*Finit de lire*] « pour trouver un livre », [*regarde la fille puis ajoute*] «de volcan » !
8. F : [*Regarde G*]



9. F : [*Ecrit le nouvel énoncé inventé par G: « de volcan »*]
10. G : [*La mine réjouie, regarde ce que F écrit*]



11. G : [*Ramasse sa gomme qu'il vient de faire tomber*]
12. F : [*Se redresse*] C'est bon on a fini !



13. P : [*Arrive appose ses mains sur le dossier de la chaise de G, demande aux élèves de lire leur phrase*]
14. G et F : [*Lisent en chœur*] « Vittorine et Vivien vont dans un volcan pour trouver un livre de volcan »
15. P : Bien, qu'est-ce qu'on pourrait ajouter encore avec le son [v] ?
16. F : Vert !



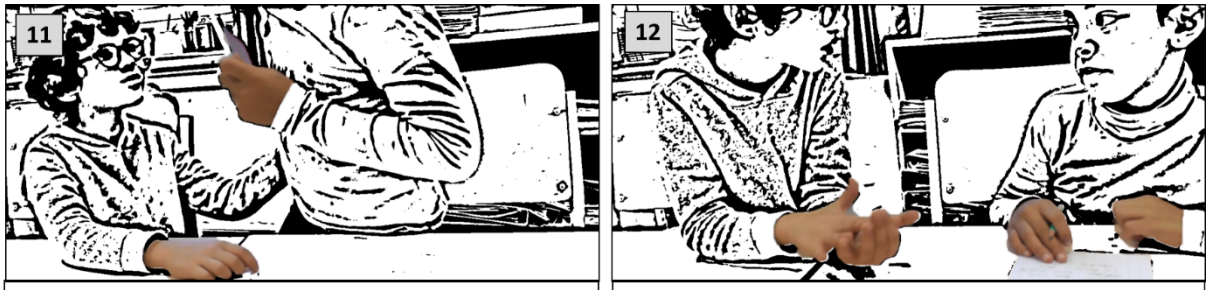
17. P : Allez-y écrivez ! [*P retourne s'asseoir à son bureau*]
18. F : [*Gomme les mots « de volcan », puis écrit « vere » (pour « vert ») juste après « un livre »*]
19. G : [*Regarde sa gomme et la manipule*]



20. F : [*Se redresse*] C'est bon ! On a fini !
21. G : [*Se lève, puis propose un nouvel ajout à mettre à la suite de « un livre vert »*] « qui parle de volcan »



22. F : [*Ecrit le nouvel ajout inventé par G : « qui parle de volcan »*]
23. G : [*Se rassoit, manipule et observe sa gomme*]



24. G: Là on ajoute : « sont allez en vélo dans un volcan »
25. F : Oh non ! [*F se lève avec la feuille en direction de P*]
26. G : [*Stoppe F avec son bras gauche*] Alleeez ! Mais c'est bien ! Déjà, t'as sauté une ligne…
27. F : [*Se rassoit, relit ce qu'elle a écrit*] Non ! Non !

28. G : Mais t'as sauté une ligne donc on peut écrire, donc t'écris « sont allés à vélo » !
29. F : [*Regarde G en faisant la moue l'air agacé*]

Driiing ! [*Le time-timer sonne, indiquant que le temps d'écriture est écoulé, c'est la fin de l'activité.*]

Photogramme 3 Pratiques semi-ordinaires au CP. Episode "T'écris : « sont à vélo »"

Le tableau synoptique ci-après rend compte des cinq étapes qui composent l'épisode *T'écris « sont à vélo »*. A chaque étape correspondent des responsabilités d'écriture assumées par la fille et par le garçon.

Etapes		**tdp**[18]	**cases**
1	1ère proposition de G : « Vittorine et Vivien vont dans un volcan pour trouver un livre » -G propose/dicte à F -F graphie énoncé de G	1-4	1-2
2	2ème proposition de G : « de volcan » -G propose/dicte à F -F graphie énoncé de G	5-8 9-12	3-4 5-6
3	1ère proposition de F : « vert » -Relecture en chœur de F et G à P -Relance de P -F propose et graphie énoncé de F	13-19	7-8
4	3ème proposition de G : « qui parle de volcan » -G propose/dicte à F -F graphie	20-23	9-10
5	4ème proposition de G : « sont allés en vélo dans un volcan » -G dicte/impose à F -F refuse de graphier -Minuteur sonne fin de l'activité	24-29	11-12

Tableau 2 Pratiques semi-ordinaires au CP. Tableau synoptique de l'épisode "T'écris : "sont à vélo""

A l'exception du tour de parole 16 (tdp 16) où la fille propose d'ajouter le mot « vert » suite à la relance de la professeure, le garçon est celui qui est à l'origine des quatre propositions d'écriture. En effet, c'est le cas au tour de parole 1 (tdp 1) « Vittorine et Vivien vont dans un volcan pour trouver un livre », tdp 7 « de volcan » , tdp 21 « qui parle de volcan », et enfin pour « sont allés en vélo dans un volcan » (tdp 24, 28). Le garçon dicte à la fille les énoncés inventés par lui. La fille écrit sous la dictée du garçon ces fragments dont il est à l'origine, à l'exception

[18] « tdp » signifie tour de paroles, « cases » indique le numéro de la case BD correspondant.

du dernier. Lorsque la fille écrit, le garçon manipule sa gomme, puis relit ce que la fille a noté, et suggère un nouvel ajout, voire tente de l'imposer (tdp 28). Pour la majeure partie du temps de co-écriture, le garçon invente et dicte, la fille graphie et encode sous la dictée du garçon. A part le mot « vert », le contenu de la phrase trouve son origine dans l'action du garçon, la mise en forme graphique et l'encodage dans l'action de la fille. Par conséquent les responsabilités assumées par la fille correspondent peu à celles du garçons. Elles sont *asymétriques*.

LAVATAR

Oui. Mais elles sont complémentaires, et grâce à la complémentarité du garçon qui invente et dicte, et de la fille qui écrit ce que lui dit le garçon, le binôme est parvenu à coopérer pour répondre à la consigne d'écriture. Par conséquent en quoi est-ce problématique ?

LINDAGATRIX

Oui, les responsabilités assumées par la fille et celles assumées par le garçon sont complémentaires et c'est précisément le problème, car comme le souligne Collet, complémentarité ne signifie pas égalité.

> « Une erreur, plus grave, est de croire que complémentarité est synonyme d'égalité. Le fait que des éléments complémentaires soient différents l'un de l'autre, d'une part, et indispensables l'un à l'autre, d'autre part, ne nous dit rien sur leur égalité : on peut être complémentaires et tout à fait inégaux. Un bref exemple mathématique permet à tout le monde de comprendre instantanément : 2 est complémentaire à 8 pour faire 10, il lui est aussi absolument nécessaire. Pour autant, 2 est inférieur à 8. Complémentarité et Égalité sont des concepts distincts. » (Collet, 2016a, p. 113)

Dans le cas de l'égalité des sexes, la complémentarité dans le travail coopératif risque à tout instant de glisser vers une supposée complémentarité des sexes.

> « Il ne s'agit pas de nier la complémentarité des sexes dans la procréation mais d'analyser le rôle central qui lui est donné dans une cosmogonie binaire et inégalitaire où le deuxième sexe complète un masculin défini comme norme et autorité. » (Sénac, 2015a, p.19)

A l'inverse, favoriser chez les élèves l'expérience[19] d'une reconnaissance mutuelle filles-garçons « en tant que pair·e·s et non comme complémentaires » (Sénac, 2015a, p.30) serait propice à l'émergence de l'égalité des sexes. Pour Fraisse, « l'important est qu'en prenant le point de vue de la symétrie, on offre un outil de plus à la pensée de l'égalité : est-ce la même chose pour les hommes et pour les femmes ? » (Fraisse, 2016b, p. 47). Appliquée aux situations

[19] Par *expérience* il faut entendre la définition du dictionnaire cntrl : « Fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde. » repéré à https://www.cnrtl.fr/definition/expérience.

de co-écriture, la symétrie devient un outil pour penser et concrétiser l'égalité lorsque la question devient : « est-ce le même savoir en jeu pour la fille et pour le garçon ? ». Dans l'extrait donné à voir ici, ce n'est pas tout à fait le cas. Chacun·e des deux élèves lit effectivement un énoncé écrit. Cependant les savoirs mobilisés par la fille pour graphier et encoder cet énoncé, et ceux mobilisés par le garçon pour inventer le contenu de la phrase et pour dicter, ne sont pas les mêmes.

L'observation fine des pratiques révèle ce qui suit. Même dans le cas d'un milieu social des élèves perçu comme « cultivé », et même si les élèves semblent *a priori* « informés et convaincus », cela ne parait pas suffire pour que l'égalité des sexes soit concrétisée. Comme le souligne Collet ci-après, l'égalité ne se réduit pas à une information ou à une « éducation à… ».

> « Depuis quelques années, un ensemble de thèmes regroupés sous la formule les « éducations à... » ont fait leur entrée à l'école: éducation au développement durable, à la laïcité, à la santé, à la citoyenneté, etc. À la différence des enseignements disciplinaires, les « éducations à... » visent plutôt à développer des valeurs ou des d'attitudes par la construction de compétences sociales et/ou éthiques (Lebeaume et Pavlova 2009). L'éducation à l'égalité fait partie de ces « éducations à... » (…). Or, l'éducation à l'égalité n'est qu'une très petite partie de la « culture de l'égalité » dont parle la Convention de 2013. Former les enseignant-e-s à la pédagogie de l'égalité est une entreprise bien plus vaste et plus complexe que la simple organisation de quelques séances annuelles d'« éducation à ... ». » (Collet, 2016a, p. 115)

Ainsi, même si le milieu social des élèves joue probablement un rôle quant à leur sensibilisation à l'enjeu d'égalité des sexes, il semble qu'être informé·e·s ne suffit pas. L'expérience par les élèves de la concrétisation de l'égalité fille-garçon dans les situations d'enseignement-apprentissage parait nécessaire. Cette concrétisation suppose la mise en place d'un dispositif élaboré à cet effet. C'est pourquoi il me parait pertinent de réfléchir à la conception et mise en œuvre de tels dispositifs quel que soit le milieu social des élèves.

Dialogue 2 Les mêmes programmes scolaires suffisent

LAVATAR

Pour l'égalité des sexes, il suffit que filles et garçons aient les mêmes programmes scolaires et c'est le cas. Par conséquent je ne vois pas où est le problème ?

Effectivement, depuis la loi Haby de 1975 qui a généralisé la mixité à tous les degrés d'établissements, les élèves filles comme garçons bénéficient des mêmes programmes scolaires. Cela s'avère un progrès indéniable pour l'égalité des sexes, notamment dans la mesure où les programmes ne sont plus définis à l'aune d'une supposée complémentarité des sexes, souvent source de hiérarchie entre les sexes. Cependant, les données 2019 de la DEPP (Ministère de l'Education nationale, 2019) mettent en exergue le problème suivant. En français, domaine qui nous intéresse ici, les filles présentent de meilleurs résultats que les garçons en début de CP et à l'entrée en sixième. Puis au lycée, en première, les filles représentent 80% des élèves en littéraire, 87% en santé-social. Les garçons 85% en sciences de l'ingénieur, 82% en sciences et technologie de l'industrie et du développement durable. Malgré les programmes scolaires communs, des inégalités de réussite et d'orientation entre filles et garçons apparaissent. Il semble que l'école ne prépare pas chaque sexe à s'ouvrir à tous les possibles. De plus,

> « filles et garçons d'origine populaire ont plus de chances de se retrouver dans l'enseignement professionnel ou technologique, mais dans des filières nettement séparées ; filles et garçons de classes privilégiées se retrouveront dans l'enseignement long, là aussi dans des filières différentes. » (Mosconi, 2004, p. 171).

Pour Mosconi « l'institution scolaire, par ces processus d'orientation et de sélection, opère une "division socio-sexuée des savoirs", "socio-sexuée" car elle est à la fois sociale et sexuée. » (Mosconi, 2004, p. 171). Dispenser les mêmes programmes aux filles et aux garçons est nécessaire mais ne suffit pas pour concrétiser l'égalité des sexes.

Mon propos n'est pas de remettre en question l'unicité des programmes ni la mixité. Au contraire, il s'agit de réfléchir aux situations didactiques propices à l'émergence de l'égalité dans et par « le mélange des sexes ». A cet effet, concevoir et mettre en œuvre des situations didactiques où filles et garçons construisent des savoirs « de qualité », la « qualité épistémique » (Hudson, Loquet, Meyer, Wegner, 2018), étant appréciée, pour les filles comme pour les garçons, au vu de la proximité qu'elles·ils entretiennent avec la pratique de la culture, ici celle de l'écrivain·e. Autrement dit, une pratique des filles et des garçons *également* proche de la pratique du·de la « connaisseur·euse pratique »[20] favorise une qualité des savoirs appris et en cela me semble une piste à explorer pour ouvrir tous les possibles aux élèves quel que soit leur sexe.. Dès lors l'enjeu de ma recherche consiste à concevoir et mettre en œuvre des

[20] « En TACD, le connaisseur pratique est celui qui a longuement travaillé une pratique de la *culture**, et qui est donc capable de l'accomplir avec art, qu'il soit jardinier, musicien, mathématicien, ébéniste, danseur, plombier, etc. » (CDpE, 2019, pp. 9-10).

situations didactiques en lire-écrire qui favorisent une reconnaissance mutuelle fille-garçon de leurs égales capacités à s'inscrire dans une pratique proche de celle d'un·e écrivain·e.

Dialogue 3 Lutter contre les stéréotypes

LAVATAR

Pour favoriser l'égalité des sexes en classe, ne faut-il pas avant tout lutter contre les stéréotypes ?

LINDAGATRIX

Qu'entend-on par « stéréotypes de sexe » ? Pour Fraisse, « Le stéréotype résume, en une représentation imagée, les assignations auxquelles chaque sexe est renvoyé, psychologiquement, socialement, comme des identités sûres et intangibles. » (Fraisse, 2014, p. 43). Comme le souligne Duru-Bellat, les stéréotypes de sexe ont à voir avec une définition d'un supposé « féminin » et d'un supposé « masculin ».

> « Les psychologues sociaux désignent [par « stéréotypes »] les croyances partagées – à une époque et dans un contexte donnés – concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes, en invitant à considérer que tous les membres de ce groupe partagent ces caractéristiques. Ils obéissent, notamment pour ce qui est des stéréotypes masculin/féminin, à une logique essentialiste, en ce sens qu'on va expliquer ce que les gens font (leurs conduites) par ce qu'ils sont (leur essence). » (Duru-Bellat, 2016, p. 91)

Mosconi précise que ces croyances caricaturales « contribuent à modeler les comportements de tous et toutes à l'école comme dans l'ensemble de la société » (Mosconi, 2004, p. 166). D'après le Dictionnaire culturel en langue française (Rey, 2005), le mot « stéréotype » vient du grec *typos* « empreinte, marque » et du latin *typus* « modèle, image » avec le préfixe stereo- du grec *stereos* « dur, ferme ». Il désigne « un imprimé avec des planches clichées à l'identique, un cliché obtenu par reproduction, une opinion toute faite, un cliché réduisant les singularités, une association stable d'éléments (images, idées, symboles, mots) formant une unité ».

Concernant l'école, la « lutte contre les stéréotypes » prend la forme d'une injonction gouvernementale à l'instar du rapport du commissariat général à la stratégie et à la prospective intitulé « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons » (Commissariat général à la stratégie et à la prospective, 2014). Notons que cette « lutte » n'est pas nouvelle, puisque comme le rappelle Pasquier, elle était déjà préconisée au début des années soixante :

> « Le décret du 31 octobre 1961, qui met en application la Convention des Nations Unies de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, préconise l'élimination de « toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignements ». » (Pasquier, 2010a, p. 61)

De même dans les années quatre-vingt le Ministère des droits de la femme intitule l'arrêté du 12 juillet 1982 : « Action éducative contre les préjugés sexistes » (Pasquier, 2010a, p. 61). Qu'en est-il des préconisations du Ministère de l'Education nationale adressées aux enseignant·e·s du primaire à propos de « la lutte contre les stéréotypes » ?

> « Le code de l'éducation rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire. Cette politique publique est une condition nécessaire pour que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et que d'autres modèles de comportement se construisent sans discrimination sexiste ni violence. (…) Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) intègrent dans les enseignements du tronc commun la mobilisation contre les stéréotypes, notamment sexistes, et les discriminations ainsi que la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. » (Ministère de l'Education nationale, 2018a)

« Les directives de l'Éducation nationale incitent explicitement, et depuis plusieurs années, à travailler en faveur de l'égalité des filles et des garçons et à interroger les stéréotypes de sexes » (Pasquier, 2010a, p. 60). Cependant les enseignant·e·s s'emparent rarement des textes portant sur l'égalité des sexes, qui restent d'ailleurs « peu relayés par les instances hiérarchiques et donc peu appliqués » (Collet, 2016a, p. 113)

LAVATAR

Pour lutter contre les stéréotypes, il faut en parler, mettre en place des débats avec les élèves dans la classe.

LINDAGATRIX

Dans le cadre d'observations des pratiques ordinaires en CP, j'ai enregistré des débats en lien avec l'égalité filles-garçons. Les questions posées aux élèves relèvent de séances clé en main issues de sites internet, ou extraites d'un manuel adressé aux enseignant·e·s pour mener des débats en classe comme c'est le cas ici avec : « Être une fille ou un garçon, est-ce que c'est pareil ? ». Comment des élèves s'emparent-ils·elles de cette question ? Les verbatims cités ci-après sont ceux d'élèves de CP d'une école de campagne située à trente kilomètres d'une grande ville et ont été transcrits à partir d'un enregistrement audio réalisé en juin 2018. L'enjeu ne consiste pas ici à distinguer qui des filles ou des garçons prend plus souvent la parole et pour

quel type d'intervention. Ni d'étudier le placement des filles et des garçons, source d'une éventuelle « sexuation de l'espace » (Kolly, 2016, p. 101). Ces points de vue d'analyse tout à fait intéressants n'ont pu être pris en compte car le recueil de données consistait en un enregistrement audio, les autorisations pour une étude filmée faisant défaut. Il ne s'agit pas non plus de décrire les responsabilités assumées par la professeure. En revanche, notre démarche s'actualise dans l'étude ce que disent les élèves lors de ce débat d'une vingtaine de minutes composé de 133 tours de parole.

Le contenu des interactions entre élèves concerne tout d'abord principalement l'apparence physique, notamment la longueur des cheveux, les vêtements (robes), les accessoires (serre-tête). De plus, un temps d'échanges conséquent est aussi consacré aux couleurs « bleu/rose » (Fraisse, 2014, p. 44) ainsi qu'aux parties du corps liées à la reproduction. Viennent ensuite, par ordre décroissant de nombre de tours de paroles, des interactions à propos des films et des jeux, particulièrement Barbies/voitures et le jeu de cour de récréation « filles attrapent gars ». L'article indéfini « un » pour les garçons, « une » pour les filles, est évoqué. Enfin deux remarques davantage d'ordre anthropologique sont relevées : les filles et les garçons sont des êtres vivants. Donner à voir chaque thématique dans le détail a peu de sens ici dans la mesure où « la lutte contre les stéréotypes » ne constitue pas le cœur de ce travail de thèse. En revanche « Les cheveux longs » s'actualise en tant qu'exemple emblématique à plusieurs égards. Ainsi, « les cheveux longs » fait l'objet du premier tour de parole et concerne l'apparence physique, thème majoritairement évoqué lors du débat. De plus, les modalités d'évolution des échanges entre élèves autour de cette thématique rejoignent celles des autres points largement cités : un·e élève propose une assertion en lien avec les clichés dans le sens « filles et garçon sont différent·e·s », d'autres élèves contestent et l'un·e ou l'autre donne un contre-stéréotype pour justifier cette remise en question de la première remarque. Par conséquent, présenter l'épisode « les cheveux longs » semble pertinent pour révéler en partie comment les élèves s'emparent de la question « Être une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ? ». Voici le contenu de l'extrait « Les cheveux longs ». Les prénoms des élèves ont été changés.

tdp	actant·e	contenu
1	Lou-Anne	Les filles ça a souvent les cheveux longs et pas les garçons.
2	Maëlys	Les garçons c'est pas pareil parce que, i' sont pas pareils, parce que si on était exactement pareil on aurait les mêmes cheveux…
3	Lilou	Les filles et les garçons c'est pareil parce que c'est des êtres vivants et si i' veut avoir les cheveux longs, ils peuvent avoir les cheveux longs, et si ils veulent avoir les cheveux courts, ils peuvent avoir les cheveux courts, y a des filles qui ont les cheveux courts comme les garçons hein !
4	Maxence	Les cheveux peuvent être longs pour les garçons et ça peut être aussi pour les filles. Comme Hugo par exemple c'est un garçon et il a les cheveux un peu longs. Par exemple Léni, c'est un garçon, il a les cheveux un peu longs. Avant moi j'avais les cheveux un peu longs et j'étais un garçon.

Tableau 3 Pratiques ordinaires au CP. Débat. Episode "Les cheveux longs"

Le critère des cheveux est le premier évoqué pour répondre à la question de savoir si être une fille ou un garçon « c'est pareil ». Dans un premier temps, au tour de parole numéro un tdp 1 une élève remarque : « Les filles ça a souvent les cheveux longs et pas les garçons ». S'agit-il d'un fait constaté ? d'un cliché ? Il semble parfois complexe de circonscrire les contours du stéréotype. Au tdp 2, la longueur des cheveux devient un argument pour dire explicitement qu'être une fille ou un garçon ça n'est pas pareil, sous-entendu c'est différent. Ainsi, « parce que si on était exactement pareil », sous-entendu semblables, « on aurait les mêmes cheveux ». Ici les cheveux font la différence fille/garçon. Le fait, la longueur des cheveux, devient la cause de la différence des sexes. Cependant au tdp 3 la longueur des cheveux est reprise, mais pour dire le contraire de l'assertion précédente, cette fois être une fille et être un garçon c'est pareil. L'élève qui dit cela, introduit son propos avec une argumentation d'ordre anthropologique : « c'est pareil parce que c'est des êtres vivants ». De plus elle associe un élément supplémentaire à celui de la longueur des cheveux : pouvoir et vouloir. Les filles et les garçons c'est pareil car s'ils veulent, ils peuvent, sous-entendus elles et ils sont également libres de…, en l'occurrence libres d'avoir les cheveux longs/courts. Ce faisant l'élève relie la caractéristique physique de la longueur des cheveux à une dimension plus politique où pouvoir et vouloir évoqueraient la liberté d'action. Puis, avec « y a des filles qui ont les cheveux courts comme les garçons », elle justifie son propos en utilisant une image contraire à celle suggérée en premier lieu par les deux autres élèves. Enfin, au tdp 4 un autre élève confirme ce point de vue que filles et garçons sont semblables au regard des cheveux. Il illustre son propos en nommant trois garçons de l'école, dont lui-même, ayant (eu) des cheveux « un peu longs ». Ici, le fait des cheveux longs ne constitue pas la cause de la différence des sexes. Néanmoins il précise qu'il s'agit de cheveux « un peu » longs, ce qui marque une nuance pouvant potentiellement altérer la puissance de l'exemple. D'une certaine manière l'évocation de ces trois garçons pourrait prendre la forme du modèle à rebours des normes traditionnelles. Cependant à l'inverse, le caractère minoritaire de l'exemple (trois garçons sur l'ensemble des garçons de l'école) ne constituerait-il un contre-stéréotype, participant à certains égards par son statut d'exception, de renforcer la règle de l'image énoncée au départ « cheveux longs pour les filles/courts pour les garçons » ? Ainsi, d'une certaine façon, les contre-exemples ne cessent de « faire exister ces images, de les maintenir en en parlant, fût-ce en les dénonçant » (Fraisse, 2014, p. 55). C'est peut-être là l'une des principales limites de la question posée. « Critiquer les « images », ou qualifier les identités, traquer les mauvaises définitions, ou courir après le bon sujet, sont deux démarches qui s'avèrent limitées ou périlleuses, exactement aporétiques. » (Fraisse, 2016b, p. 43).

Par ailleurs, la formulation de la question du débat « Être une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ?» induit potentiellement le contenu des échanges. Distinguer si « c'est pareil » suppose une comparaison et par conséquent d'être en mesure de définir ce qu'on entend par « être une fille » et « être un garçon ». Le singulier, « une fille », « un garçon », peut laisser croire qu'il n'y a qu'une manière d'exister en tant que fille, et qu'une manière d'exister en tant que garçon. Autrement dit chacune de ces catégories serait homogène et l'enjeu de la discussion consisterait à les définir. Et c'est semble-t-il ce que les élèves s'appliquent à faire. Or ces échanges donnent l'impression d'évoluer sur un terrain glissant et de tourner en rond, pris au piège qu'ils sont de la question des catégories. Il s'agit en effet « [d'] un contenu à l'infini discuté du masculin et du féminin. (…) L'identité comme critique induit toujours aussi l'identité comme finalité. » (Fraisse, 2010, pp. 460-461).

LAVATAR

Mais le débat ne peut-il pas conduire à identifier les stéréotypes pour les déconstruire ?

LINDAGATRIX

D'une part, comme nous venons de le voir avec l'épisode « Les cheveux longs », cela ne s'avère pas si simple. En effet, il semble parfois délicat de définir précisément ce qui relève d'un stéréotype *versus* d'un fait. De plus identifier les stéréotypes et mobiliser les contre-stéréotypes pour les « déconstruire » peut d'une certaine manière renforcer les stéréotypes. D'autre part, est-ce que « identifier » signifie « déconstruire » ? Autrement dit, si identifier les stéréotypes peut paraître nécessaire pour les dépasser, le fait de les débusquer implique-t-il mécaniquement leur déconstruction ? Je pense qu'il y a dans cette formule « identifier pour déconstruire » un raccourci problématique. D'ailleurs, est-ce seulement possible de déconstruire les stéréotypes ? Héritier citant Voltaire souligne « Les progrès de la raison sont lents, les racines des préjugés sont profondes. » (Héritier, 2012a, p. 9). Pour Fraisse « la critique des préjugés du 17è siècle ressemble furieusement à celle des stéréotypes d'aujourd'hui » (Fraisse, 2016b, p. 43). Le grec *stereos* « dur, ferme », rappelle effectivement que les stéréotypes ont la vie dure et leur longévité depuis (au moins) le XVIIème siècle laisse à penser que chercher à les déconstruire s'avère une entreprise peu aisée. Dans *De l'égalité des deux sexes* écrit en 1673, le philosophe « Poulain de La Barre met sur la table le concept «égalité», rompant définitivement avec la «querelle» sur les vertus de l'un ou l'autre sexe. Il pense une égalité radicale des sexes » (Fraisse, 2016a). Penser l'égalité radicale des sexes me semble particulièrement inspirant.

LAVATAR

Est-ce à dire qu'il faut proscrire les débats sur l'égalité des sexes en classe ?

LINDAGATRIX

Mon intention n'est nullement de proscrire la pratique du débat en tant que telle. En effet, je pense pertinent d'articuler des pratiques variées pour l'enseignement-apprentissage de savoirs entendus au sens de puissance d'agir (CDpE, 2019, p. 603). Les pratiques du débat et de la coopération en font partie et semblent à ce titre particulièrement liées.

> « En somme, coopérer constitue une condition très favorable (bien que non nécessaire) à l'apprentissage de la philosophie, de même que philosopher alimente profitablement la pratique coopérative. Les deux entretiennent, comme dans tout processus complexe, des rapports de rétroaction.» (Go, 2010, p. 98)

Cependant le débat apparait parfois comme une évidence à nombre d'enseignant·e·s pour « travailler » l'égalité des sexes dans la classe. C'était d'ailleurs mon cas lorsqu'en poste en CP j'ai commencé à m'intéresser à cet enjeu, et le contenu des échanges extraits du débat donné à voir ici fait largement écho aux discussions des élèves de ma classe. Mon propos consiste dès lors à interroger cette évidence, notamment au regard de la formulation de l'objet du débat. Faut-il nécessairement définir le contenu de la différence des sexes, c'est-à-dire décrire ce qui relèverait d'un supposé « féminin » ou d'un supposé « masculin » pour favoriser l'égalité des sexes à l'école ?

> « Je pense qu'il faut penser la différence des sexes comme vide de toute essence car si on la pense pleine de distinction, de valeur, de qualités féminines et maternelles alors on s'inscrit dans la complémentarité des sexes, source de hiérarchie il me semble. » (Fraisse, 2000, p. 143)

Je reprends à mon compte la proposition de Fraisse de penser « la différence des sexes comme une catégorie vide » d'une part. De m'intéresser davantage au rapport fille/garçon en tant que « pair·e·s et non comme complémentaires » (Sénac, 2015b), d'autre part.

> « Ce n'est pas que je ne veuille pas mettre au centre la question des sexes, mais je le fais à travers une grille de lecture qui touche à un ensemble, et pas seulement à la définition masculin/féminin ou hommes/femmes. Je ne dis pas : les femmes sont ceci, les hommes sont cela, c'est pour cette raison que les femmes ne pourraient pas participer. » (Fraisse, 2007, p. 287)

Je choisis de centrer mon travail de thèse sur la manière dont filles et garçons agissent conjointement en symétrie, dans une perspective d'égalité des sexes, sans tenter de remplir la catégorie différence des sexes d'un contenu visant à dire : « les filles sont ceci, les garçons sont cela ». Alors qu'on attendrait classiquement d'une recherche sur l'égalité fille-garçon au CP qu'elle s'articule autour de la question de l'identification des stéréotypes, mon choix se situe

ailleurs, je n'attrape pas la question de l'égalité fille-garçon par celle de « la lutte contre les stéréotypes de sexe ».

LAVATAR

Cela signifie-t-il que vous renoncez à toute remise en question des stéréotypes de sexe, notamment ceux véhiculés dans les supports mis à disposition des élèves, comme par exemple les manuels, les albums de littérature de jeunesse ?

LINDAGATRIX

Au contraire, je prends en compte ces clichés présents dans les manuels et les albums d'autant que les recherches en sociologie ont montré ce qui suit.

> « Les manuels scolaires ne sont pas des livres neutres aux yeux des enfants car souvent prêtés par l'école et utilisés en classe, ils sont chargés de l'autorité de l'institution, même si celle-ci interfère peu dans leur élaboration. Ils véhiculent une vision «masculiniste», c'est-à-dire «ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui compte et leur point de vue)» (Le Doeuff,1989). Ce biais, doublé d'une représentation stéréotypée des hommes et des femmes lorsque celles-ci sont présentes (Fontanini, 2007), continue d'être dénoncé par les études les plus récentes (Tisserant et Wagner, 2008). » (Pasquier, 2010a, pp. 65-66)

Concernant le domaine d'enseignement qui nous intéresse, la lecture au CP, une étude du Centre Hubertine Auclert de 22 manuels, édités entre 2008 et 2015, et parus dans dix maisons d'édition va dans ce sens.

> « Les manuels de lecture de CP sont manifestement vecteurs d'une vision restreinte du champ des possibles pour les filles et les garçons dès leur plus jeune âge. (…) Les filles sont à la fois cantonnées à des rôles sociaux stéréotypés dans leurs vies d'enfants, et limitées dans leurs projections en tant que futures adultes. (…) De leur apparence physique à leurs actions, en passant par leurs interactions avec les autres personnages, tout semble les limiter à des rôles stéréotypés et hiérarchisés. » (Centre Hubertine Auclert, 2015, p. 39)

Brugeilles, Cromer & Cromer confirment la présence de stéréotypes de sexes véhiculés par les manuels scolaires. Leurs travaux font par ailleurs état des clichés dans les albums jeunesse :

> « Au terme de la première étude quantitative des albums illustrés, nous pouvons résumer ainsi la situation : la construction d'identités et de rapports sociaux de sexe est bien au cœur de la problématique des albums avec l'élément central que sont les personnages. Ces représentations s'élaborent, non sur la base de stéréotypes immédiatement repérables, mais de manière fine et complexe, à partir d'un ensemble de variables : le sexe, l'âge, le rôle (personnage principal,

> secondaire, d'arrière-plan), la catégorie (personnage humain, animal habillé, animal réel), les fonctions parentales et les activités professionnelles du personnage, sans négliger le lectorat auquel est destiné l'ouvrage et le sexe des auteurs et illustrateurs. Basés sur la suprématie du masculin et le poids de la génération adulte, induisant hiérarchisation des sexes et différenciations subtiles de rôles, les albums illustrés véhiculent des rapports sociaux de sexe inégalitaires. La littérature de jeunesse n'est pas anodine (…). Elle contribue à la reproduction et à l'intériorisation de normes de genre. » (Brugeilles, Cromer, & Cromer, 2002, p. 289)

Ignorer volontairement « l'androcentrisme »[21] (Mosconi, 1994, p. 62) de certains manuels scolaires et albums de littérature jeunesse me semble problématique. En effet, mettre de côté la question de l'hégémonie masculine dans les supports pédagogiques ne reviendrait-il pas d'une certaine manière à pratiquer une forme de « sexisme par abstention » (Duru-Bellat, 2009, p. 53) ?

LAVATAR

Mais alors comment procéder si l'on ne souhaite pas mettre en exergue les stéréotypes de ces supports par crainte de les faire exister même dans l'idée de les dénoncer ?

LINDAGATRIX

Fraisse propose de renverser la logique de lutte contre les clichés en envisageant la mise en avant des « bonnes images » (Fraisse, 2014, p. 62).

> « Un modèle par exemple, un personnage ou une personne qui sert de modèle ; une figure exemplaire. Pour notre propos ce serait une héroïne, celle qui incarne l'émancipation, ou tout simplement une singularité, celle qui montre de la subversion, de la transgression. » (Fraisse, 2014, pp. 62-63)

Pour ma recherche, je retiens cette proposition de modèle donné à voir sous les traits d'une héroïne à contre-courant des personnages classiques de filles généralement proposés. Cependant, si cette démarche en lien avec les modèles paraît nécessaire, elle me semble insuffisante pour concrétiser l'égalité fille-garçon dans les situations d'enseignement-apprentissage. C'est notamment pour cette raison que je considère que penser l'égalité des sexes dans le rapport fille-garçon est une piste à explorer, en particulier dans une perspective de reconnaissance mutuelle de leurs égales capacités.

[21] Androcentrisme vient de du grec ancien ἀνδρός, *andros* « homme », signifie d'après le dictionnaire : fait ou tendance à être centré sur l'homme. A propos de « l'androcentrisme » des programmes et des manuels, Mosconi écrit : « non seulement le masculin sert sans cesse de référent, mais il est considéré comme l'expérience humaine dans sa totalité – ce qui implicitement, « sournoisement », dévalorise l'expérience féminine. » (Mosconi, 1994, p. 222).

Dialogue 4 L'égalité absolue ?

LAVATAR

D'accord mais… quand même, il y a bien des différences entre filles et garçons, ne serait-ce que physiquement, alors comment penser l'égalité absolue ?

LINDAGATRIX

D'une certaine manière votre question revient à se demander comment dépasser « l'indépassable différence qui fait que l'un n'est pas l'autre » (Ricoeur, 2004, p. 225) ? « L'autre est toujours plusieurs » (Fraisse, 2010, p. 62). Or si l'autre est plusieurs, on peut raisonnablement penser que l'un·e le soit aussi. Ainsi si la différence se pose entre soi et l'autre, elle s'inscrit aussi entre soi et soi, ce qui pourrait annuler cet argument de différence comme empêchement de l'égalité. Au XVIIème siècle, le philosophe Poulain de la Barre propose d'attraper la question des sexes en pensant l'égalité radicale. Ainsi,

> « dans *De l'égalité des deux sexes* (1673) ; son discours est cette fois-ci affirmatif. Toute réflexion approfondie, selon lui, induit le constat de l'égalité des sexes ; ainsi sera développé le sous-titre de la première partie : « Où l'on montre que l'opinion vulgaire est un préjugé, et qu'en comparant sans intérêt ce que l'on peut remarquer dans la conduite des hommes et des femmes, on est obligé de reconnaître entre les deux Sexes une égalité entière. » (Fraisse, 2010, p. 75).

Néanmoins la pensée de l'égalité radicale femmes-hommes, filles-garçons, s'avère rarement une pensée commune et aisée, probablement pour les raisons suivantes. Pour Mauss, « La division par sexes est une division fondamentale, qui a grevé de son poids toutes les sociétés à un degré que nous ne soupçonnons pas. » (Théry, 2003 cite Mauss, 1931). « L'observation de la différence des sexes est au fondement de toute pensée, aussi bien traditionnelle que scientifique. » (Héritier, 2012a, p. 19). En effet, « Le sexe est à la base d'un code fondamental, code conformément auquel s'élaborent les interactions et les structures sociales, code qui soutient également les conceptions que se font les individus de ce qui fonde leur nature humaine authentique. » (Goffman, 2002, p. 41). Ainsi, il peut s'avérer compliqué de s'extraire de l'idée prégnante de différence qui constitue comme « un butoir pour la pensée » (Héritier, 2012a, p. 19) dans la mesure où « Dans toutes les sociétés, le classement initial selon le sexe est au commencement d'un processus durable de triage, par lequel les membres des deux classes sont soumis à une socialisation différentielle. » (Goffman, 2002, p. 46). Ceci d'autant plus que cette différence s'avère généralement immédiatement visible, « Où que soit un individu, où qu'il aille, il doit emporter son corps avec lui. » (Goffman, 2002, p. 108). Pourtant, d'après Goffman, « les différences physiques entre les sexes sont en elles-mêmes très peu pertinentes pour les

capacités humaines requises dans la plupart de nos entreprises. » (Goffman, 2002, p. 89). Penser la question de l'égalité des sexes ailleurs qu'à l'endroit de la différence, implique d'une certaine manière de résister à la facilité d'une pensée communément admise depuis des siècles.

En cela les travaux de Rancière sur l'égalité, quoique ne se s'inscrivant pas dans la problématique de l'égalité des sexes, s'avèrent inspirant pour réaliser ce pas de côté lorsqu'il affirme le présupposé de « l'égalité des intelligences » (Rancière, 2012, p. 204). Par « intelligence » il faut entendre : « l'intelligence est attention et recherche avant d'être combinaison d'idées. » (Rancière, 1987, p. 92). Dans notre cas, le présupposé de « l'égalité des intelligences » consiste en l'affirmation que chaque sujet est capable d'attention et de recherche, et ce quel que soit son sexe. C'est-à-dire penser l'égalité femmes-hommes, filles-garçons, à l'aune du présupposé de l'égalité d'attention et de recherche. A ce propos Rancière précise : « notre problème n'est pas de prouver que toutes les intelligences sont égales. Il est de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition. » (Rancière, 1987, p. 79). Dans *La méthode de l'égalité* le philosophe souligne : « C'est pour moi le point fondamental : le caractère affirmatif de l'égalité et la construction d'une scène de vérification de l'égalité. » (Rancière, 2012, p. 199). Lorsque Rancière évoque la construction d'une telle scène, il s'agit de l'identification et de la reconstitution après-coup d'une scène de vérification de l'égalité à partir d'archives historiques comme dans son ouvrage donnant à voir des ouvriers écrivants[22], et non de la constitution préalable d'une situation visant à concrétiser l'égalité. Cependant même si Rancière ne le pense pas de cette manière, ces travaux ouvrent à cette possibilité, et participent de la construction de l'arrière-plan épistémologique de ma recherche pouvant être formulé comme suit. Poser l'affirmation du présupposé de l'égalité d'attention et de recherche entre filles et garçons, et à partir de cette supposition, concevoir et mettre en œuvre des situations didactiques pour « vérifier l'égalité » filles-garçons et la rendre visible. Autrement dit, la démontrer par la pratique, méthodologie issue du cadre théorique de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; Collectif DpE, 2019).

LAVATAR

Est-ce à dire que vous faîtes comme si les élèves n'étaient pas sexué·e·s ?

LINDAGATRIX

Ce n'est pas tout à fait cela, une telle approche me semblerait inadéquate notamment parce que la psychologie du développement et dans une certaine mesure la psychologie sociale

[22] *La nuit des prolétaires : archives du rêve ouvrier* de Jacques Rancière, édité chez Fayard en 1981.

montrent que dès la naissance un enfant apprend à devenir « un individu sexué de sa culture » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 7). En effet, il apparait que :

> « La prise de conscience de soi en tant que garçon ou fille ainsi que l'adhésion aux rôles et aux valeurs qui s'y rattachent constituent l'une des bases de la construction de l'identité individuelle et sociale ». (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 7)

Ces recherches portant sur la construction de « l'identité sexuée » (Le Maner-Idrissi, 1997) consistent à :

> « comprendre comment un enfant adhère aux rôles sociaux qui lui préexistent et ce à partir de l'identité physique reconnue à la naissance. Lorsque l'enfant est reconnu garçon ou fille, il va se trouver confronté à des pressions éducatives qui vont orienter ses comportements. Parallèlement, il va devoir choisir certains rôles plutôt que d'autres à partir de la connaissance qu'il a de son propre sexe, c'est-à-dire du sexe qui lui a été assigné à la naissance. » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 18)

De ces travaux en psychologie ressortent notamment les éléments suivants. L'enfant adhèrerait aux rôles sociaux de sexe en partie du fait de l'influence de l'environnement social au sein duquel il·elle évolue. Ses capacités cognitives, autrement dit la part active de l'enfant mise en jeu pour structurer son environnement, peuvent néanmoins faire varier le degré de sa conformisation aux rôles de sexe traditionnels. Ainsi, « Les attitudes éducatives semblent être également dépendantes de l'activité propre de l'enfant qui parvient à modeler certaines conduites de l'adulte. » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 110). Enfin les psychologues révèlent une précocité dans cette construction de l'identité sexuée.

> « Les points importants de la prise de conscience de soi en tant que garçon ou fille prennent place autour de la troisième année. Les choses s'intensifient ensuite, et on considère que dès 10 ans les stéréotypes que les enfants ont en termes de représentation de l'un ou l'autre sexe sont très ressemblants à ceux qu'on peut observer chez les adultes. » (Le Maner-Idrissi, 2013)

Ma thèse ne s'inscrit pas en psychologie. Cependant, il me semble que les éléments émergeant de ce champ de recherche (l'influence de l'environnement social, la variabilité du degré d'adhésion aux rôles sociaux de sexe traditionnels et en particulier la part plus ou moins active de l'enfant dans cette conformisation, enfin le caractère précoce de la construction de l'identité sexuée) *obligent* la didactique. Ainsi, d'une certaine manière, ces travaux invitent à penser l'expérience de la symétrie fille-garçon au cœur des situations d'enseignement-apprentissage. Ceci pour parer à une adhésion prégnante et précoce des enfants à l'idée d'asymétrie entre les sexes. En un sens, je pense que ces éléments issus de la psychologie justifient l'élaboration de situations didactiques favorisant, dès le début de leur scolarité, l'expérience chez les élèves de la symétrie des puissances d'agir fille-garçon. Héritier (2000) citée par (Vouillot, 2002) souligne :

> « Il faut mettre en place très tôt des systèmes d'éducation, dès la maternelle... (si l'on veut agir) sur ce socle de représentations ordinaires qu'il est difficile mais pas impensable d'ébranler ».

Car en effet le problème ne semble pas tant résider dans l'identification en tant que fille ou garçon, mais dans l'adhésion à des rôles sociaux de sexe asymétriques qui limitent les possibles de chacun·e. Par conséquent, dans cette recherche, il ne s'agit pas de considérer les élèves comme asexué·e·s, mais, précisément, de mobiliser à un moment donné la différence des sexes pour constituer des binômes mixtes. La vérification par chacun·e de *l'équipotence fille-garçon* dans l'écriture d'une histoire commune, est l'expérience que l'ingénierie entend faire vivre aux élèves.

Chapitre II Epistémologie « à côté du genre »

Dialogue 1 Militantisme

LAVATAR

N'est-ce pas militant que de travailler sur l'égalité des sexes ?

LINDAGATRIX

Favoriser l'égalité des sexes fait partie des devoirs des enseignant·e·s inscrits dans la loi, notamment dans les textes de loi suivants. Le *Code de l'éducation* (Article 121-1 du Code de l'éducation), la *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018* (Ministère de l'Education nationale, 2013a) et dans plusieurs circulaires dont la Circulaire n° 2015-003 du 20 janvier 2015 *Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École* (Ministère de l'Education nationale, 2015). Mener une recherche sur l'égalité des sexes signifie s'inscrire dans la loi. Nous le précisons d'ailleurs en prologue du très court métrage *Les garçons et les filles sont belles* (Gerin & Riban, 2017). Partant d'une situation de classe ordinaire concrète, l'apprentissage de la règle du masculin pour un pluriel d'un groupe de noms féminins et masculins, l'objectif du film est de mettre en évidence l'intérêt de penser les questions d'égalité des sexes en sciences de l'éducation dans une perspective d'émancipation de tou·te·s. L'accueil[23] du film participe d'une certaine manière de confirmer l'intérêt de telles études.

Si en creux de la question « N'est-ce pas militant que de travailler sur l'égalité des sexes ? » il faut entendre : « êtes-vous féministe ? », je répondrais : « Comment ne pas l'être ? » (Fraisse, 2008). Et j'irais plus loin : si œuvrer à l'égalité de tou·te·s pour ouvrir *également* des possibles à chacun·e fait partie d'un projet politique éducatif, comment la recherche en éducation pourrait ne pas l'être (féministe) ? Par conséquent il me semble que le problème posé par votre question s'inscrit dans la manière dont l'épistémologie choisie me permet de tendre vers une certaine lucidité dans la conduite de ma recherche. A cet effet j'adopte les choix

[23] Le film s'est vu décerné le second prix du jury au *Festival Sciences en court[s]* en 2017, puis a été finaliste des finales nationales de films de doctorant·e·s l'année suivante à La Rochelle. Cette même année, le Groupement d'Intérêt Scientifique Institut du Genre l'a projeté lors des portes ouvertes de la Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord. Le très court métrage d'à peine cinq minutes *Les garçons et les filles sont belles* est visible sur internet à : https://www.youtube.com/watch?v=8X45yYIF1Gw.

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

épistémologiques suivants. M'appuyant d'une part sur des travaux en philosophie, en particulier ceux de Fraisse, je tente de penser la question de l'égalité des sexes « à côté du genre » (Fraisse, 2010). D'autre part mon étude s'inscrit dans « une ingénierie didactique coopérative » située dans le cadre théorique et méthodologique de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; Collectif DpE, 2019).

Dialogue 2 « A côté du genre »

LAVATAR

Comment ça penser l'égalité des sexes « à côté du genre » ?

LINDAGATRIX

Fraisse a édité en 2010 un ouvrage intitulé *A côté du genre. Sexe et philosophie de l'égalité*. Dans un cours qu'elle donne en 2015 la philosophe précise ce qu'elle entend par « à côté du genre ». « « A côté du genre », c'est-à-dire, ni contre, ni du côté de. C'est « à côté » et donc le « quoi » et non pas le *« qui »*. Je ne cherche pas à définir des identités ou des déconstructions d'identités. Je cherche à voir là où ça bouge. » (Fraisse, 2015). Je reprends à mon compte ce positionnement épistémologique en ce que je tente, à ma manière, de penser le « quoi », le « comment », et non pas le « qui ». Ainsi, à l'instar des travaux de Fraisse, ma recherche ne s'intéresse pas au « qui » des identités « féminin »/« masculin », qui comme je l'ai dit me parait un terrain potentiellement glissant voire enfermant. Elle s'intéresse au « quoi ». Pour Fraisse, le « quoi » concerne l'histoire de la pensée féministe, le « comment » « là où ça bouge » c'est-à-dire la manière dont « les sexes font l'histoire ».

Si elle s'inspire des travaux de la philosophe, ma recherche s'en distingue, en particulier dans l'appréhension du « quoi » et surtout du « comment ». D'une part parce que cette étude s'inscrit en didactique, donc au cœur des situations d'enseignement-apprentissage, et est centrée sur le « quoi » de ce que j'appellerais la « symétrie épistémique filles-garçons », ici la symétrie des responsabilités filles-garçons en lire-écrire au CP. D'autre part, parce que j'appréhende le « comment » dans un objectif de transformation des pratiques des professeur·e·s et des élèves. Par exemple, à partir de l'épisode *T'écris « sont à vélo »,* je pourrais définir à quelles caractéristiques supposées « féminines » renverrait le comportement de la fille, et à quelles caractéristiques supposées « masculines » renverrait celui du garçon, et/ou à quels schémas de la domination masculine pourrait renvoyer la répartition des rôles entre la fille et le garçon. Au lieu de cela je choisis d'interroger les *dispositifs* didactiques mis en œuvre, plutôt que

d'identifier des *dispositions* dites « féminines », ou dites « masculines », des élèves, de la professeure. En effet, je me demande comment faire pour qu'une telle situation asymétrique « bouge » vers une « symétrie épistémique fille-garçon ». Par « symétrie épistémique fille-garçon » j'entends une symétrie dans le savoir, c'est-à-dire une situation didactique où les responsabilités assumées par la fille dans le savoir co-écrire correspondent à celles du garçon, et réciproquement. Dans le cas de *T'écris « sont à vélo »* cela revient à poser la question suivante. Quelles variables didactiques faut-il envisager afin que la fille et le garçon s'inscrivent dans une action conjointe où elle et il assument également l'invention du contenu à écrire, la graphie, l'encodage, dictent à l'autre, écrivent sous la dictée de l'autre, pour la production d'un écrit commun ? Précisément, quelles situations d'enseignement-apprentissage mettre en œuvre pour favoriser une reconnaissance fille-garçon de leurs équipotence dans la co-écriture ? Voilà la question à laquelle je tente de répondre. La perspective transformatrice de ma recherche implique de m'inscrire dans une épistémologie de l'ingénierie didactique coopérative qui d'une certaine manière me permet, il me semble, de gagner en lucidité tout en tenant en tension les dimensions éthique de l'égalité et épistémique des savoirs en jeu.

LAVATAR

Mais alors vous ne travaillez pas sur le genre ?

LINDAGATRIX

Cela dépend de ce que l'on entend par « genre » … Dans *Introduction aux études sur le genre* Bereni et al. (2012), définissent le genre à partir de quatre éléments :

> « Le genre est une construction sociale ; le genre est un processus relationnel ; le genre est un rapport de pouvoir ; le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir. Pour ces auteurs et autrices, les études sur le genre pourraient être définies, de façon très large, comme l'ensemble des recherches qui prennent pour objet les femmes et les hommes, le féminin et le masculin. » (Bereni, Chauvin, Jaunait, & Revillard, 2012, p. 7)

Mes recherches ne portent pas sur le féminin et le masculin, car cela rejoint me semble-t-il des questions de définition de catégories qui m'intéressent peu pour les raisons évoquées préalablement. En revanche elles prennent bien pour objet les filles et les garçons. Sinon j'aurais étudié la coopération dans le travail de groupe sans prendre en compte le sexe des élèves. Or je me penche sur les formes que peut prendre la mixité dans une perspective d'égalité des sexes. Je me demande comment mettre en place une forme de mixité qui favorise une reconnaissance mutuelle fille-garçon de leur équipotence en écriture. Autrement dit je travaille sur l'égalité fille-garçon, en choisissant pour entrée : la mixité. L'historien Antoine Prost

souligne l'enjeu de la mixité : « De toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profondes. Elle oppose l'école de notre temps à celle de tous les siècles précédents. » (Pezeu, 2011 cite Prost). Or, si la mixité des sexes apparaît aujourd'hui comme une évidence, des études sociologiques en sciences de l'éducation soulignent qu'elle n'a rien d'évident au regard de l'égalité des sexes.

Dialogue 3 La mixité : de la co-présence au « mélange des sexes »

LAVATAR

La mixité à l'école crée des inégalités de sexes ?

LINDAGATRIX

Effectivement des recherches en sociologie de l'éducation s'inscrivant dans le champ des études sur le genre soulignent que le contexte de mixité scolaire (re)produit des inégalités entre les sexes.

> « En France, si l'école mixte peut être perçue comme favorisant l'émancipation des femmes en donnant à chacun·e un droit égal d'accès à tous les savoirs, de nombreuses études féministes ont montré depuis les années 1970 qu'elle demeurait également un instrument de reproduction des rapports sociaux de sexes traditionnels. » (Pasquier, 2010a, p. 60)

Pour Mosconi, la mixité telle qu'elle est mise en œuvre dans les classes maintient chaque sexe à une place définie par un ordre social établi inégal. « En fait on pourrait dire que la mixité socialise également les deux sexes à un égal apprentissage de leurs positions sociales inégales. » (Mosconi, 2004, p. 168). L'une des raisons à cela résiderait dans le fait que la mixité prend, comme nous l'avons vu, souvent la forme d'une simple co-présence des sexes, d'« une juxtaposition des sexes ». Il y a bien des filles et des garçons dans une classe mais elles et ils ont rarement l'occasion de s'inscrire dans une action conjointe en prise avec un enjeu de savoir.

> « La mixité dans le système scolaire, est une coexistence et non pas une coéducation à l'égalité des sexes. La mixité en effet, si elle est une condition nécessaire de l'égalité des sexes, n'en est pas pour autant la condition suffisante. Elle n'assure pas d'elle-même cette égalité. Car l'égalité des sexes ne va pas de soi.» (Mosconi, 2011, p. 56)

LAVATAR

Pour répondre à cette lacune de la mixité, d'aucun·e·s suggèrent un retour à une forme scolaire non-mixte totale ou partielle…

LINDAGATRIX

Oui. Néanmoins, d'après Pasquier (2010b), les recherches sur des expériences de non-mixité relèvent que les classes unisexes profiteraient en partie à une meilleure réussite scolaire pour les filles, mais rarement pour les garçons. Or, de mon point de vue, il s'avère compliqué de décorréler l'égalité des sexes d'une égale réussite des filles et des garçons quel que soit le domaine d'enseignement-apprentissage. De plus, selon le sociologue en éducation, les professeur·e·s de groupes non-mixtes auraient tendance à un moment donné à réduire leurs exigences pour certains enseignements-apprentissages. Enfin il semble que ces études présentent les manques suivants.

> « D'une manière générale, il apparaît que les recherches qui dressent un bilan positif des expériences de non-mixité omettent de prendre en compte trois éléments : le comportement et la réussite des élèves ayant connu des situations de non-mixité lors de leur retour dans un contexte mixte ; l'origine sociale des élèves, souvent plus élevée dans les écoles non mixtes ; les rapports de domination intrasexe dans les groupes non mixtes. » (Pasquier, 2010b, p. 98)

A la question de savoir s'il faut séparer les filles et les garçons à l'école, Petrovic répond par la négative, expliquant le peu d'efficacité d'une telle mesure à l'échelle de la société.

> « Non, car seule la situation de mixité offre le moyen de modifier les rapports sociaux de sexe dans leur ensemble. Le fait de les nier ou de les réduire artificiellement par un retour à la ségrégation peut permettre de corriger quelques effets à un niveau individuel, mais ne suffirait pas à provoquer un changement de société profond allant vers davantage d'égalité entre les hommes et les femmes. » (Petrovic, 2004, p. 171)

Par ailleurs « La mixité est le principe même de la vie sociale dans une démocratie et la condition nécessaire d'une véritable égalité des sexes. Le principe de la mixité scolaire en découle nécessairement. » (Mosconi, 2004, p. 172). Dès lors, penser la mixité dans les situations didactiques revêt un enjeu politique. « Une chose est sûre, la mixité exige un surcroît de réflexion pédagogique spécifique, alors qu'elle apparaît le plus souvent comme une donnée naturelle. » (Duru-Bellat, 2010, p. 209). Ainsi, la mixité filles-garçons à l'école s'actualise comme un outil de l'égalité à condition d'être réfléchie et mise en œuvre à cette fin dans les situations d'enseignement-apprentissage. D'après Collet (2019), « pour savoir si la mixité est plus ou moins efficace en termes de résultats, il faudrait réellement la mettre en œuvre ». A cet effet la chercheuse propose les pistes suivantes.

> « d'une part, en faisant travailler filles et garçons ensemble (groupes de travaux mixtes, plan de classe où les élèves sont mélangés, prises de parole en classe mieux équilibrées), d'autre part, en réinjectant de la mixité dans les contenus d'enseignement (redonner leur place aux femmes dans l'histoire, les lettres et les sciences, veiller à ce que les exemples utilisés dans les exercices et illustrations soient mixtes et non stéréotypés, s'assurer que les albums comportent une ou plusieurs héroïnes…). » (Collet & Vouillot, 2019, p. 52)

Enfin, « Mixité contre séparation, mélange contre ségrégation : il faut imaginer la vie de la cité future. Pour ma part, je choisis la mixité et le mélange. » (Fraisse & Don Guillermo, 2006, p. 74). Dans cet esprit, je propose de penser la mixité en tant que « mélange des sexes » (Fraisse & Don Guillermo, 2006) à partir d'une action conjointe fille-garçon symétrique en prise avec un enjeu de savoir, ici le lire-écrire.

Dialogue 4 Sociologie et didactique

LAVATAR

Comment articulez-vous dans votre recherche sociologie et didactique ?

LINDAGATRIX

D'après le dictionnaire, *articuler* signifie en anatomie : « réunir deux ou plusieurs os par une articulation.[24]». Par exemple l'omoplate et l'humérus sont réunis par l'articulation scapulo-humérale. D'une certaine manière, les travaux en philosophie de Fraisse figurent pour ma recherche l'articulation entre sociologie et didactique. Cependant, il ne s'agit pas ici d'étudier comment « articuler perspectives sociologiques et perspectives didactiques (…) pour rendre compte ensemble de la récurrence de phénomènes pour lesquels ni la sociologie ni la didactique ne peut donner des explications suffisantes. » (Rayou & Sensevy, 2014, p. 24). Une telle étude serait probablement intéressante mais constitue il me semble une recherche en tant que telle. Voici comment et pourquoi partant de l'étude de travaux en sociologie j'ai cheminé vers la didactique[25].

Les travaux en sociologie de l'éducation s'incrivant dans le champ des études sur le genre sont en grande partie à l'origine de ma recherche. Ces études sociologiques soulignent notamment les inégalités de sexe et questionnent les identités et les normes. Elles portent en

[24] Définition du dictionnaire en ligne repérée à : https://www.cnrtl.fr/definition/articuler

[25] Etudier dans un temps post-thèse le trajet retour de la didactique vers la sociologie me paraitrait tout à fait stimulant et intéressant.

grande partie[26] sur les politiques éducatives concernant l'égalité des sexes et des sexualités à l'école (Pasquier, 2010a), les inégalités filles-garçons dans le contexte scolaire de mixité (Zaidman, 1996 ; Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 2010 ; Collet, 2016a), la formation des enseignant·e·s à l'égalité des sexes (Collet, 2016a), les pratiques déclarées de professeur·e·s d'une « éducation à » l'égalité des sexes et des sexualités (Pasquier, 2019) c'est-à-dire principalement ce qu'elles·ils disent mettre en œuvre dans une perspective de « lutte contre les stéréotypes », les « malentendus »[27] qui peuvent parfois ressortir de ces pratiques (Pasquier, 2017), leurs questionnements au regard du lien école-famille (Pasquier, 2016). Ces travaux tout à fait précieux constituent mon point de départ. J'en ai pris connaissance dans le cadre d'une formation validant un Diplôme d'Université d'études sur le genre[28]. Ils ont motivé ma décision de me saisir de ces questions au sein de la classe de CP dans laquelle j'enseignais.

LAVATAR

Comment vous êtes-vous saisie de ces travaux en sociologie de l'éducation sur les inégalités de sexe à l'école primaire, dans votre classe de CP ?

LINDAGATRIX

Dans le prolongement des recherches en sociologie de l'éducation, il s'agissait principalement de m'appuyer sur les politiques éducatives mises en avant dans ces travaux afin de lutter contre les stéréotypes pour parer aux processus de domination en cours dans ma classe. Par exemple par la mise en place de discussions en classe, où par la chasse aux clichés dans les affichages, les albums de littérature jeunesse, les énoncés mathématiques mais pas que ; la mise en visibilité de personnages historiques femmes, d'artistes femmes, de femmes et d'hommes dans des pratiques sportives à rebours des stéréotypes ; la prise en compte du langage oral avec une tentative de répartition d'une prise de parole équilibrée entre filles et garçons, une attention portée à la mobilisation d'un langage décliné au masculin et au féminin et non seulement au masculin, un retour sous forme de discussion avec les/des élèves à propos de remarques sexistes dites ou entendues en classe ou lors des récréations, ou sur des pratiques potentiellement sexistes dans la cour ; la tentative d'organisation d'un partage équilibré filles/garçons des

[26] La liste de ces travaux donnée ici n'est pas exhaustive.

[27] Pasquier réfère à la notion de « malentendus scolaires » (Bautier & Rayou, 2009) prenant l'exemple d'une lecture d'un album de jeunesse à partir de laquelle la professeure invite les élèves à questionner les stéréotypes de sexe. « Ces échanges ont bien souvent pour conséquences de placer le texte au second plan et même de simplifier ou d'esquiver son enjeu principal, [ce qui créerait des « malentendus »] c'est-à-dire un décalage entre les intentions de l'enseignante ou de l'enseignant et la réception par les élèves des tâches que celui-ci ou celle-ci leur demande ». (Pasquier, 2017).

[28] DIU Etudes sur le genre dispensé en formation continue en distanciel par l'Université Rennes 2.

espaces de la cour de récréation et du ballon de foot ; la proposition en EPS d'activités variées d'aucunes dites « féminines » ou dites « masculines » dans l'imaginaire collectif ; etc… Ces pratiques font en partie écho à celles rapportées notamment dans les travaux en sociologie de Pasquier (Pasquier, 2010 ; 2017 ; 2019) que déclarent mettre en place des enseignant·e·s du premier degré se saisissant de la question de l'égalité des sexes. Elles rejoignent aussi pour certaines, celles préconisées par des recherches en sciences de l'éducation alliant approche historique et sociologique (Anka Idrissi, Gallot, & Pasquier, 2018)

LAVATAR

Quel élément décisif vous a orientée de la sociologie vers la didactique ?

LINDAGATRIX

Nonobstant ces adaptations inspirées d'un état des choses donné à voir par les études en sociologie de l'éducation, je notais dans ma classe ce que j'ai pu ensuite relever dans d'autres classes lors de mes observations des pratiques ordinaires préalablement évoquées. Ainsi, lorsque je demandais aux élèves de se mettre par deux ou de rejoindre le coin regroupement, à l'exception de deux ou trois élèves la configuration de placement à l'initiative des élèves s'avérait la suivante. Les filles avec les filles, les garçons avec les garçons. En dépit de mon attention portée à l'endroit de « la lutte contre les stéréotypes », qui par ailleurs nous l'avons vu dans le cas du débat peut apparaître délicate, une division par sexe subsistait dans ma classe. Ces pratiques, nécessaires, s'avéraient insuffisantes à ce que filles et garçons se reconnaissent suffisamment en tant que pair·e·s pour que la différence des sexes soit dépassée. Bien sûr il serait illusoire d'imaginer que le changement advienne au cours d'une année scolaire, il s'actualise en effet dans un temps long de continuité des pratiques. Cependant il m'a semblé que la dimension temporelle n'était pas la seule raison à un maintien de la division par sexe dans ma classe.

Ainsi ces gestes professionnels inspirés des travaux en sociologie mis en place pour faire évoluer les rapports sociaux de sexes entre filles et garçons, s'actualisaient en réalité rarement dans des rapports filles-garçons symétriques. Parler des clichés, montrer les « bonnes images » (Fraisse, 2014, p. 62) est une chose. Concrétiser la symétrie dans les rapports filles-garçons à partir d'un enjeu de savoir en est une autre. De plus, suite à la lecture des travaux en sociologie de l'éducation, l'approche adoptée avait consisté pour moi à instiller un questionnement des normes et des identités, au fil de la journée de classe, ici et là comme un « saupoudrage » (Pasquier, 2019, p. 135), et lors de créneaux précis dans des domaines s'y prêtant *a priori*

comme en éducation civique et morale, ou en histoire. Or, ces pratiques relevant d'une « éducation à » disent peu de choses des rapports effectifs filles-garçons, dans ces enseignements d'une part, d'autre part dans les autres domaines tels que les mathématiques ou le lire-écrire qui constituent en CP une partie significative du temps didactique.

Par conséquent, appréhender les inégalités de sexe dans la classe à partir d'un arrière-plan sociologique s'avérait nécessaire mais insuffisant. Penser (aussi) l'égalité des sexes à un autre endroit que celui de la lutte contre les images, le questionnement des identités et des normes, s'est imposé comme une piste à explorer. Il s'agissait dès lors d'attraper la question de l'égalité par le rapport de symétrie filles-garçons dans les savoirs. Autrement dit, de penser d'abord les savoirs en jeu, par exemple en lire-écrire, et de réfléchir à des situations favorisant l'expérience de rapports symétriques filles-garçons en prise avec le lire-écrire.

Néanmoins il me semblait que la plupart des travaux de recherche m'étant connus issus principalement de la sociologie, mais aussi les injonctions des circulaires du Ministère de l'Education nationale, et la couverture médiatique sur les enjeux de l'égalité des sexes (à l'école) appréhendaient celle-ci avant tout à partir de « la lutte contre les stéréotypes de sexe ». Dans ce contexte, le pas de côté pour penser l'égalité ailleurs qu'à l'endroit des clichés n'avait rien d'évident.

LAVATAR

Dès lors, comment êtes-vous passée d'une approche sociologique partant du questionnement des normes et des identités pour ensuite l'intégrer à la gestion de classe ou à certains domaines d'enseignement, à une approche didactique attrapant l'égalité par l'expérience de rapports filles-garçons symétriques dans et par les savoirs ?

LINDAGATRIX

Tout d'abord, l'une n'exclut pas l'autre. Au contraire, d'une certaine manière, tendues vers un même objectif d'égalité des sexes, l'approche inspirée des travaux en sociologie et l'approche en didactique apportent chacune un point de vue suffisamment éclairant et lacunaire pour être pensées comme nécessairement solidaires tels l'humérus et l'omoplate.

En lisant des écrits de Fraisse, même s'ils ne paraissent pas toujours limpides pour moi qui ne suis pas de formation philosophique, je comprends alors que la philosophe pense ailleurs la question de l'égalité des sexes. Par conséquent, il s'avérait possible d'appréhender autrement cet enjeu. D'une certaine manière, la lecture de *Les excès du genre* (Fraisse, 2014) m'a autorisée

à porter ma réflexion ailleurs que sur les inégalités de sexe, la domination masculine, les normes et les identités, les stéréotypes de sexes.

Mon arrière-plan épistémologique « à côté du genre » (Fraisse, 2010) se compose des éléments suivants émanant des travaux de Fraisse (Fraisse, 2006, 2010, 2014, 2016b). Penser l'émancipation plutôt que la domination, la construction plutôt que la déconstruction, considérer que, identifier les mécanismes de la domination parait nécessaire mais ne suffit pas à faire advenir l'émancipation. Envisager la question des identités comme « aporétique », celle des « clichés » comme « une ritournelle », et par conséquent considérer « la différence des sexes comme une coquille vide » de contenu. Appréhender la mixité à travers « le mélange des sexes », comme un outil de l'égalité mais qui ne fabrique pas mécaniquement de l'égalité ; « la symétrie comme un outil supplémentaire pour penser l'égalité ». Cet arrière-plan épistémologique constitue de mon point de vue un pont facilitant le passage entre sociologie et didactique. D'une certaine façon, cette voie me permet de tenter de tenir en tension l'éthique de l'égalité des sexes et l'épistémique des savoirs à enseigner-apprendre.

LAVATAR

N'est-ce pas politiquement problématique de ne pas prendre en compte la domination ?

LINDAGATRIX

« Ça n'est pas « qui s'émancipe », « qui est dominé » mais par où ça passe, donc le fameux quoi » (Fraisse, 2015). Cette recherche n'étudie pas les mécanismes de domination masculine à l'œuvre dans la classe dans les relations filles-garçons comme pourrait le faire une étude sociologique. Pour une première raison : en la matière, des travaux en sociologie de l'éducation existent déjà, en particulier ceux préalablement cités. Ne pas centrer son attention sur la domination ne signifie pas la nier. Au contraire, je prends en compte ces travaux sur la domination puisque ma recherche y trouve en partie sa source. Ils donnent à voir un état du monde, à partir duquel je tente de penser un monde en devenir. Et c'est là la deuxième raison de mon choix : dans une visée transformatrice, je m'interroge plutôt sur les possibilités de reconnaissance mutuelle fille-garçon de leurs égales capacités dans une perspective d'émancipation. Penser l'égalité des sexes au cœur des situations d'enseignement-apprentissage d'un point de vue à la fois éthique et épistémique me semble politique. Ceci d'autant plus quand l'égalité émerge de la construction du commun, comme ici avec la co-écriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie.

LAVATAR

Ça ne relèverait pas quelque part d'une forme de trahison envers le féminisme ?

LINDAGATRIX

Je ne suis pas sûre de savoir ce qu'il faut entendre sous « le » féminisme, car il me semble que la pensée féministe peut recouvrir des points de vue variés. Ceci étant, pour répondre à votre question, je ne pense pas, puisque l'objet de cette recherche trouve son origine dans la question de l'égalité des sexes. Comment favoriser l'émergence de l'égalité des sexes en classe dans les situations d'enseignement-apprentissage en lire-écrire au CP ? J'attrape la question de l'égalité des sexes par une autre entrée que celle usuellement choisie, cela ne signifie pas que ma démarche s'inscrive à l'encontre d'une pensée féministe plurielle évolutive : « il n'y a pas de camp quand il faut construire un champ de pensée. » (Fraisse, 2015 cite Canguilhem). De plus, « réfléchir à l'universalité possible nécessite de se détourner de deux exigences habituelles du féminisme, celle qui se concentre sur la lutte contre les images, normes ou stéréotypes, et celle qui concerne l'identité du sujet, individuel ou collectif » (Fraisse, 2016b, p. 39).

Chapitre III Epistémologie de « l'ingénierie didactique coopérative »

Dialogue 1 Recherches en didactique et égalité des sexes

LAVATAR

Qu'entendez-vous par approche didactique ?

LINDAGATRIX

D'après Wegner, la didactique pensée en tant que « Allgemeine Didaktik » (au contraire de la « Fachdidaktik » c'est-à-dire la didactique des disciplines) constitue une discipline centrale pour une réflexion scientifique sur l'enseignement-apprentissage. (Wegner, 2016, p. 14).

> « La didactique est la science dont les pratiques d'éducation font l'objet. Une pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un savoir. Dans cette acceptation, l'éducation englobe l'enseignement, l'apprentissage, et l'instruction, au sens courant de ces termes. Eduquer, c'est instruire d'un savoir. » (CDpE, 2019, p. 595)

L'approche didactique consiste à analyser l'activité d'enseignement-apprentissage d'un savoir. En *théorie de l'action conjointe en didactique* (Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest, & Loquet, 2012 ; CDpE, 2019) ou *TACD*, cadre théorique et méthodologique de cette étude, « le savoir est vu comme ce qui rend capable d'agir en situation. Le savoir confère donc une puissance d'agir. (…) Réciproquement, toute puissance d'agir est un savoir. » (CDpE, 2019, p. 603). Par exemple, lorsqu'un·e adulte apprend à un·e enfant à faire du vélo, il s'agit d'une situation d'enseignement-apprentissage, autrement dit d'une situation didactique. De plus, le savoir donne forme à l'action professeur·e-élève. En effet, en TACD, la compréhension de l'acte d'enseignement-apprentissage se réalise au regard de l'action coordonnée entre professeur·e et élève(s) et à laquelle le savoir en jeu donne forme. Cette action coordonnée ayant lieu entre au moins deux personnes est appelée « action conjointe ». Par ailleurs, afin de décrire les interactions à travers le savoir en jeu, la TACD mobilise le modèle du jeu (Gruson, Forest, & Loquet, 2012), nous y revenons plus bas.

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Dans notre cas, l'approche didactique consiste à analyser l'activité d'enseignement-apprentissage de l'écriture d'une histoire inventée au CP à partir de l'articulation étroite de deux points de vue. A la fois celui du savoir épistémique de l'écrire et celui du savoir éthique de l'égalité des sexes. Autrement dit à comprendre comment l'enseignement-apprentissage du savoir co-écrire permet de construire un rapport fille-garçon favorisant l'identification de leur équipotence à co-écrire.

LAVATAR

La didactique s'intéresse-t-elle aux questions d'égalité des sexes ?

LINDAGATRIX

L'extrait ci-dessous rend compte d'une étude menée par Schneuwly qui souligne d'une manière générale et dans le champ qui nous intéresse, la didactique du français[29], « la relation encore distancée entre la didactique et la question de genre » (Schneuwly, 2015)

> « Pour connaître ce que dit la didactique à propos de la question du genre, j'ai donc recensé les travaux spécialisés, dédiés à cette thématique dans dix revues représentatives de différentes didactiques. (…) Le constat est radical : 0.85% seulement des articles sont dédiés à cette problématique ; sur 2 952 titres, 25 l'abordent d'une manière ou d'une autre, ce qui ne représente presque rien. (…) Dans les deux revues francophones généralistes de didactique qui couvrent l'ensemble du champ disciplinaire « didactique » à savoir *Education et didactique* et *Recherches en didactique*, aucun article n'a paru consacré à cette thématique. Aucun titre non plus ne fait référence à la question du genre dans les deux principales revues de didactiques du français, à savoir *Repères* et *Pratiques*. » (Schneuwly, 2015)

Ces éléments de 2015 « démontrent à l'évidence que la didactique ne s'est pas emparée de la question genre » (Schneuwly, 2015). Depuis il semble que peu de didacticien·ne·s se soient saisi·e·s de cet objet d'étude. Comme vu précédemment, cette thèse s'inscrit en didactique dans le champ des recherches menées à l'aune du paradigme de « l'action didactique conjointe professeur·e-élève(s) » (Sensevy & Mercier, 2007). Dans ce champ de recherches, il apparait que seuls les travaux réalisés par Amade-Escot et Verscheure traitaient jusqu'ici de la question de l'égalité des sexes. A la suite des recherches sur le « contrat didactique différentiel » (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002) ces études en didactique de l'EPS donnent à voir les phénomènes de « contrat didactique différentiel » et ses effets sur les actions des élèves au

[29] L'étude couvre aussi les champs de la didactique des mathématiques, de l'histoire, de l'EPS.

regard de leur « positionnement de genre épistémique » (Amade-Escot, Elandoulsi, & Verscheure, 2015) , (Amade-Escot, 2019)

> « La problématisation de la question du genre dans les recherches didactiques est récente. Elle consiste à identifier les subtiles différenciations à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage des savoirs scolaires qui sont à l'origine des mécanismes de production et de reproduction d'un ordre genré dans les classes. Nos recherches ont ainsi mis au jour les mécanismes très fins sous-tendant la reproduction des inégalités sexuées en mettant en évidence la co-construction des savoirs et du genre au fil des interactions didactiques (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014, Verscheure & Vinson, 2018). » (Verscheure, Debars, Amade-Escot, & Vinson, 2019, p. 42)

Ces études s'intéressent à « la construction sociale des rapports sociaux de sexe ainsi qu'à l'actualisation des multiples formes de « féminin**i**téS » et « masculinitéS » dans la classe » (Verscheure et al., 2019, p. 41).

Nonobstant l'importance de ces travaux, la problématique de l'égalité des sexes en didactique s'avère à ce jour un champ en développement en France. Ceci notamment dans la mesure où dans la plupart des études en didactique, il est question de « l'Elève » et « du Professeur » envisagés en tant que « instance élève » et « instance professeur », et par conséquent appréhendés comme asexués. Les rares travaux existants tendent à attraper cet objet de recherche en tenant en tension savoirs en jeu et identités « féminin »/« masculin ». En cela, penser l'égalité des sexes à partir de la symétrie des responsabilités filles-garçons dans et par les savoirs, comme le propose cette thèse, pourrait apparaitre comme une piste relativement originale.

Dialogue 2 L'égalité comme fait d'équipotence

LAVATAR

Comment définissez-vous l'égalité ?

LINDAGATRIX

> « Il peut sembler surprenant que jamais les innombrables textes politiques ou juridiques qui se réclament de l'idée d'égalité ne disent jamais en quoi elle consiste. (…) Jamais elle n'est définie, sinon comme refus de l'inégalité qui, elle, est immédiatement visible. Quel sens alors donner au concept ? »

Cet extrait du Dictionnaire culturel en langue française révèle il me semble trois éléments notables. Premièrement la complexité de circonscrire les contours d'un tel concept. Deuxièmement le fait que l'égalité s'avère souvent définie à l'aune de l'inégalité.

Troisièmement le caractère invisible de l'égalité. Quoique la tâche s'avère peu aisée, je vais tenter de définir l'égalité autrement qu'en référant à l'inégalité.

L'égalité est un principe démocratique. Pour Fraisse, « La pensée démocratique offre avec l'opérateur « égalité », une possibilité de penser le partage sexué en toute rigueur. L'égalité dérègle le partage ancien et dissymétrique, et s'allie à la liberté. » (Fraisse, 2010, p. 10). Je retiens l'idée de symétrie comme outil pour penser l'égalité des sexes. De plus l'égalité est un droit. Droit qui cependant n'implique pas mécaniquement l'égalité de fait. Or il me semble que l'enjeu revient précisément à penser l'égalité de fait c'est-à-dire la concrétisation de l'égalité dans et par la pratique, ici celle de la co-écriture d'une histoire inventée. Si j'osais m'aventurer vers une définition de l'égalité des sexes, forcément lacunaire compte-tenu de la complexité du terme à définir et du caractère exploratoire de ma recherche, je proposerais ce qui suit. L'égalité des sexes se concrétise dans un fait d'équipotence fille/garçon dans la réalisation d'une œuvre commune. De plus, comme nous l'avons vu dans le Dialogue 4 du Chapitre 1, l'égalité constitue un présupposé à vérifier par la conception et la mise en œuvre de dispositifs didactiques adéquats.

LAVATAR

Qu'entendez-vous par équipotence ?

LINDAGATRIX

Le mot équipotence est composé de équi- du latin *aequus* « égal », et de potence du latin *potens* « puissance ». Dans notre cas, cela amène à définir l'équipotence en tant que correspondance des puissances d'agir fille-garçon. Il y a *fait d'équipotence fille-garçon* lorsqu'apparait un *fait de symétrie épistémique* fille-garçon. C'est-à-dire lorsque l'observation d'une situation donne à voir que les responsabilités assumées par la fille dans le savoir/la pratique en jeu correspondent à celles assumées par le garçon, et réciproquement. Par exemple dans l'épisode *T'écris « sont à vélo »*, les responsabilités assumées par la fille ne correspondent pas tout à fait à celles assumées par le garçon, lors il s'avère compliqué de vérifier l'équipotence fille-garçon. L'équipotence s'éprouve dans la relation fille-garçon induite par la co-construction d'une œuvre, autrement dit dans une action conjointe. Ici la relation fille-garçon est induite par la situation de co-écriture. Néanmoins, si elle est un préalable, l'action conjointe fille-garçon ne garantit pas toujours une concrétisation de l'équipotence fille/garçon. D'où l'intérêt de mener une ingénierie didactique pour identifier les variables qui, dans une situation didactique, contribueraient à rendre visible l'équipotence fille/garçon. Ceci pour être en mesure

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

de concevoir des situations didactiques de telle manière qu'elles concrétisent l'équipotence fille/garçon, dans une perspective de favoriser l'égalité des sexes à l'école.

Ainsi l'égalité s'actualise dans une dimension symétrique au cœur de la relation fille-garçon. Cependant, l'égalité revêt aussi une dimension politique à travers la construction du commun par une coopération en mixité. Le mot coopération est à entendre ici au sens de Laurent. « Les femmes et les hommes coopèrent avant tout pour améliorer leur connaissance d'eux-mêmes, des autres et du monde. » (Laurent, 2018, p. 15). La coopération fille-garçon s'inscrit en lien étroit avec un enjeu de savoir.

> « On coopère pour connaître. L'œuvre collective que vise la coopération est la connaissance commune, le plus précieux des biens humains. Parce que coopérer c'est apprendre à connaître ensemble, la coopération transforme les humains en pédagogues les uns pour les autres. (…) Il existe un lien fondamental entre coopération et démocratie. » (Laurent, 2018, pp. 17-18)

Dialogue 3 Reconnaissance épistémique fille-garçon

LAVATAR

Le fait que les filles et les garçons fassent la même chose en classe suffit pour l'égalité des sexes, pourquoi y ajouter la construction d'une œuvre commune ?

LINDAGATRIX

Effectivement, « L'utopie de la didactique a été proposée il y a très longtemps déjà par Comenius selon lequel « il faut apprendre tout à tout le monde par tous les moyens, les filles et les garçons ». » (Schneuwly, 2015). Cependant, prenons l'exemple des situations ordinaires de lire-écrire en première année d'élémentaire. Il est généralement demandé aux filles et aux garçons de réaliser le même travail. Les situations d'écriture y prennent généralement place dans le cadre d'un temps solitaire d'écriture, rarement dans celui d'un temps social de travail en groupe et encore moins en groupe mixte. C'est le cas de la situation ci-dessous représentée par deux arrêts sur image extraits d'un film d'observation de pratiques ordinaires d'écriture dans une même classe en décembre 2016.



[*Dans la classe, chaque élève assis à sa table, écrit sa lettre au Père Noël. La professeure debout à droite s'approche d'un élève.*]

Photogramme 4 Pratiques ordinaires au CP. Ecriture en temps solitaire. Plan large

L'attention de l'élève est généralement portée à son action propre, ou bien elle est appelée à être portée à l'attention du·de la professeur·e. Par conséquent, comme on peut le voir sur le photogramme ci-après, dans les pratiques ordinaires les rapports fille-garçon s'actualisent rarement dans une attention portée à l'attention de l'autre dans le savoir écrire.



[*Le garçon écrit sa lettre au Père Noël, la fille écrit sa lettre au Père Noël. Un échange a lieu : le garçon demande à la fille de lui prêter sa gomme, ce qu'elle fait. Puis chacun, chacune, se concentre à nouveau sur son écriture.*]

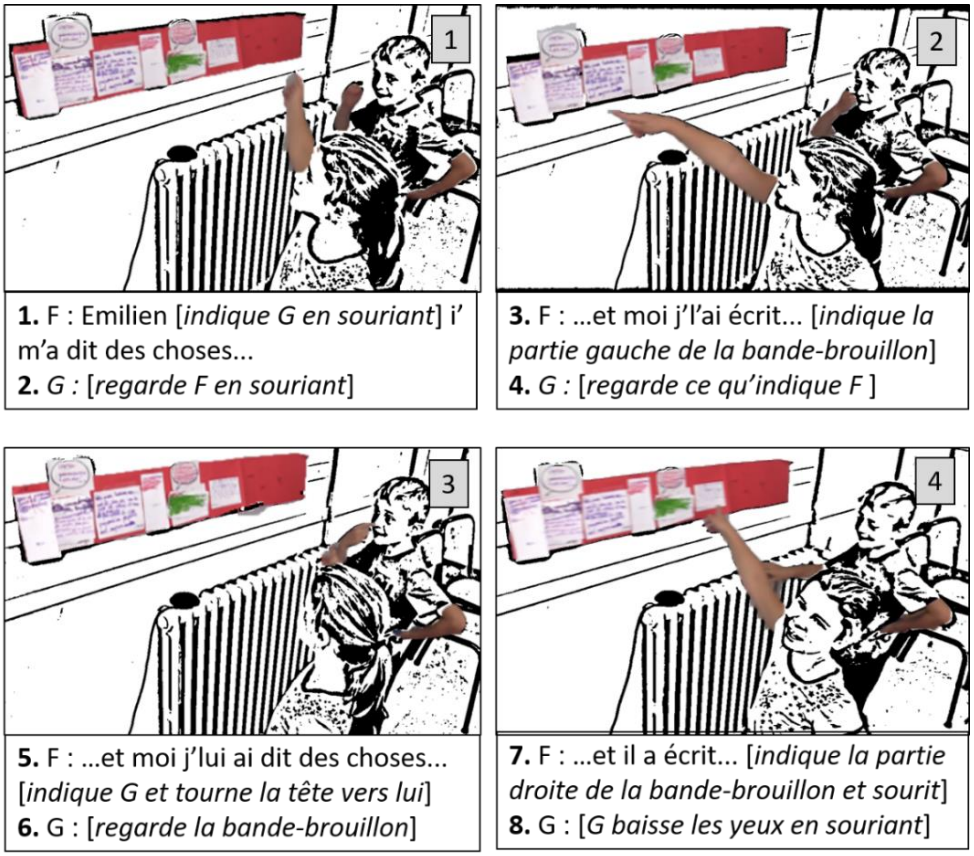
Photogramme 5 Pratiques ordinaires au CP. Ecriture. Plan serré sur un garçon et une fille

L'attention réciproque fille-garçon s'inscrit peu dans l'éprouvé des élèves. L'identification par chacun·e de la symétrie des capacités d'attention et de recherche s'en voit moins prégnante.

A l'inverse, la production d'une œuvre commune fille-garçon parait davantage propice à ce que la fille porte son attention à l'attention du garçon dans le savoir, et réciproquement, à ce que le garçon porte son attention à l'attention de la fille dans le savoir. *La Théorie de l'action conjointe en didactique* désigne l'attention du·de la professeur·e portée à l'attention de l'élève dans le savoir en tant que « reconnaissance didactique ».

> En TACD, la notion de reconnaissance didactique renvoie à l'attention portée par le professeur à l'élève, à l'attention de l'élève, et à l'arrière-plan sur lequel cette attention de l'élève prend son sens. » (CDpE, 2019, p. 602)

Je m'en inspire et propose de nommer l'attention réciproque fille-garçon dans le savoir : « reconnaissance épistémique fille-garçon ». Ainsi, la construction d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie me semble propice une *reconnaissance épistémique fille-garçon* dans la mesure où chacun et chacune peut identifier concrètement la symétrie des actions des co-auteur·rice·s au regard du savoir en jeu. C'est le cas dans l'exemple suivant extrait du film[30] *Co-écriture fille-garçon en symétrie* (Gerin, Chevallier, & Piquemal, 2019). Cet épisode intitulé « Il m'a dit, j'l'ai écrit. J'lui ai dit, il a écrit » donne à voir un binôme de co-auteur·rice·s fille-garçon (F pour fille et G pour garçon) dans le cadre d'un entretien *post*-séance. Ici la fille prend appui sur leur « bande-brouillon »[31] pour rendre compte d'une *dictée à l'autre* mise en œuvre pour la co-écriture de l'histoire commune.



Photogramme 6 Ingénierie didactique coopérative. Episode "Il m'a dit, j'ai écrit. J'lui ai dit, il a écrit"

« I' m'a dit des choses et moi j'l'ai écrit, et moi j'lui ai dit des choses et il a écrit » : la construction symétrique de la phrase de l'élève rend compte de la symétrie et de la réciprocité

[30] *Co-écriture en symétrie fille-garçon* (Gerin, Chevallier, & Piquemal, 2019) est un court métrage co-réalisé à l'issue de notre recherche avec Armelle Chevallier et Didier Piquemal deux professeur·e·s de CP membres de l'ingénierie didactique coopérative éponyme. Le film a été présenté le 26 juin 2019 dans le cadre d'une communication à l'occasion du *Premier congrès international de la théorie de l'action conjointe en didactique* à l'ESPE de Rennes. Il donne à voir en quinze minutes l'ingénierie, son enjeu et ses résultats les plus prégnants.

[31] « La bande-brouillon » est un type de brouillon particulier inventé par les membres de l'ingénierie pour répondre à un problème central de la recherche : favoriser et rendre visible la symétrie fille-garçon en co-écriture. Il a été nommé ainsi car il se compose d'une longue bande de papier couleur et de petits morceaux de papier sur lesquels les élèves écrivent leur histoire au brouillon. Les étapes de co-écriture de la « Bande-brouillon » sont explicitées dans le chapitre IV.2 de la partie II de la thèse.

des actions fille/garçon dans l'action conjointe de co-écriture. La fille prend appui sur leur brouillon commun, appelé la « bande-brouillon », pour dire la symétrie des actions à partir de signes visibles. Ce faisant elle confirme que les responsabilités assumées par elle correspondent à celles prises en main par le garçon, et réciproquement. Dire ainsi la symétrie et la réciprocité fille/garçon dans l'action conjointe participe d'une part de faire émerger l'égalité de fait, d'autre part, de la renforcer compte tenu du « caractère performatif des mots » (Austin, 1991). Ces « signes de reconnaissance » (Ricoeur, 2004b, p. 33) contribuent à ce que la fille et le garçon du binôme tiennent chacun·e pour vraie l'équipotence fille/garçon à co-écrire.

LAVATAR

Concrètement à quoi réfère « signes de reconnaissance » ?

LINDAGATRIX

Prenons un exemple concret, celui de l'épisode[32] ci-dessous intitulé « D'abord moi et après lui ». Il s'agit du même contexte que pour le binôme précédent, c'est-à-dire un entretien *post*-séance. Ici la fille répond à la question de savoir quel ordre d'apparition a été décidé pour chaque monstre de l'histoire inventée en commun.



Photogramme 7 Ingénierie didactique coopérative. Episode "D'abord moi et après lui"

L'image numéro un donne à voir ce qui suit. La fille pose sa main droite à plat sur la première partie du récit à gauche de la bande-brouillon. Le placement de la main correspond au chapitre concernant le monstre inventé par la fille. Par « moi » il faut entendre *mon monstre.* Puis l'image numéro deux montre la fille faisant de même sur la partie droite de la bande-brouillon, chapitre concernant le monstre inventé par le garçon. Le garçon confirme. La fille,

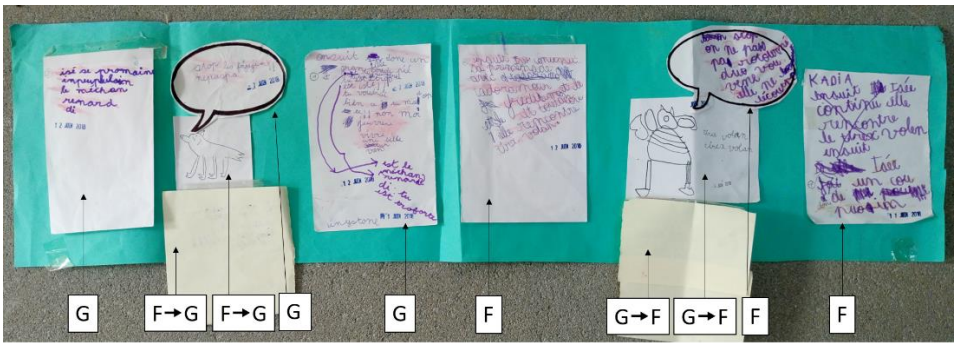
[32] Cet épisode est également extrait du film documentaire *Co-écriture en symétrie fille-garçon* (Gerin, Chevallier, & Piquemal, 2019).

puis le garçon, identifient ainsi la part de chacun·e dans la co-écriture de leur histoire commune. Les mots et les gestes des élèves « parlent » à partir de la bande-brouillon.

> « On peut dès maintenant assigner à ce „signe de reconnaissance“ beaucoup plus qu'un rôle dérivé secondaire, mais celui de médiation implicite, d'idée pont, jetée entre la première idée souche, saisir par la pensée, etc., et la seconde, accepter, tenir pour vrai. » (Ricoeur, 2004b, pp. 33-34)

D'une part, la bande-brouillon co-produite par les deux élèves en symétrie constitue une trace matérialisée de l'équipotence fille-garçon dans la co-écriture. En cela elle représente déjà à elle seule « un signe de reconnaissance » de cette égale capacité à (co-)écrire. D'autre part, la bande-brouillon constitue un lieu à partir duquel la symétrie peut être dite et montrée, où des signes de reconnaissance oraux et gestuels peuvent émerger comme dans *D'abord moi, et après lui*. Ce faisant la bande-brouillon constitue un média à partir duquel la symétrie des actions d'écriture de la fille et du garçon peut être « tenue pour vraie », « acceptée ».

La bande-brouillon opérant comme « signe de reconnaissance » de l'équipotence fille-garçon à co-écrire, s'avère elle-même constituée de marques de reconnaissance variées mises en exergue dans le photogramme ci-après. F désigne l'action d'écriture de la fille, G celle du garçon. F→G indique que la fille dicte au garçon un contenu inventé par elle, et réciproquement pour G→F.



Photogramme 8 Ingénierie didactique coopérative. Bande-brouillon du binôme de l'épisode "D'abord moi et après lui"

De quelles marques s'agit-il ? Premièrement, le placement des paperoles, petits morceaux de papier inspirés des paperoles de Proust sur lesquels les élèves écrivent. Leur écriture a été attribuée en symétrie à la fille et au garçon. Les paperoles sont placées sur la bande de papier couleur selon cette symétrie. Deuxièmement, le monstre inventé par chacun·e constitue une seconde marque. Le monstre inventé est dessiné. Puis il est recouvert d'une paperole (sur le photogramme ci-dessus la paperole a été relevée afin que l'on puisse voir le dessin du personnage), morceau de papier sur lequel l'élève écrit la description du monstre. Troisièmement il s'avère relativement aisé d'identifier le.la scripteur·rice à l'origine de chaque paperole à partir des signes liés à la graphie en fonction de l'épaisseur des traces d'écriture des élèves. En effet, la fille dispose d'un feutre large et le garçon d'un stylo à pointe fine. Lorsqu'il

arrive que les élèves à un moment donné inversent les stylos (soit par inadvertance comme ici, soit pour écrire à la place de l'autre), les styles différents de graphie des élèves permettent encore d'identifier qui a écrit quoi. Ces trois types de « marques », placement des paperoles en symétrie fille-garçon, dessin d'un monstre par chacun·e, traces de la graphie de chacun·e, rendent visible l'équipotence fille-garçon à co-écrire. Ainsi la bande-brouillon constitue « un signe de reconnaissance » (Ricoeur, 2004b, pp. 33-34) composée de « signes de reconnaissance » variés donnant à voir l'équipotence fille-garçon dans la co-écriture. L'égalité de fait émerge lorsqu'elle est rendue visible par des « signes de reconnaissance » qui permettent de la « tenir pour vrai[e], [de l']accepter » (Ricoeur, 2004b, p. 30).

Faire émerger l'égalité de fait consiste à mettre en œuvre des dispositifs qui *vérifient* l'équipotence fille-garçon, du latin *verus* (« vrai ») et *facio* (« faire »). « Faire vraie » l'équipotence fille-garçon suppose d'inscrire l'action conjointe fille-garçon dans une « sémiose » (CDpE, 2019). Autrement dit dans notre cas, à faire produire des signes aux élèves attestant de la capacité de chacun·e à co-écrire, de telle manière que les élèves en aient une perception visuelle immédiate, afin que chacun·e puisse tenir pour vraie cette équipotence fille-garçon. Ricoeur illustre ce lien entre signes et reconnaissance-acceptation notamment à partir d'épisodes de l'Odyssée d'Homère.

> « C'est alors à la cicatrice de sa blessure que la vieille servante, lavant les pieds de l'étranger, reconnaît son maître (XIX) : „Ulysse, c'est donc toi ! – Nourrice, c'est donc toi !" Prenant maintenant l'initiative en présence de ses serviteurs, Ulysse déclare : „Mais tenez s'il vous faut une marque (*sèma*) certaine, vos cœurs sans plus douter pourront me reconnaître." „A ces mots, écartant ses haillons, il montra au bouvier la grande cicatrice" (XIX, 22). » (Ricoeur, 2004b, p. 127)

Dans cet extrait, la marque de reconnaissance est une cicatrice. Cependant, à propos d'Ulysse Ricoeur relate d'autres signes comme par exemple lorsque le héros dit à son père Laërte le nom et le nombre d'arbres fruitiers offerts. « Mais Laërte, à ces mots, sentait se dérober ses genoux et son cœur. Il avait reconnu (*anagnontos*) la vérité des signes (*sèmata*) que lui donnait Ulysse. » (Ricoeur, 2004, p. 129). Dans l'épisode « Il m'a dit, j'ai écrit. J'lui ai dit, il a écrit » et dans « D'abord moi et après lui », les mots constituent aussi des signes qui disent le concret de la symétrie qui émane de la bande-brouillon. D'une certaine manière les paroles confirment le caractère égalitaire de l'état des choses.

LAVATAR

En quoi la « reconnaissance épistémique fille-garçon » est-elle pertinente pour favoriser l'égalité des sexes ?

LINDAGATRIX

Je fais le postulat suivant. L'expérience dès le plus jeune âge et en continu de reconnaissance mutuelle fille-garçon réduirait les risques d'une « disqualification » (Fraisse, 2017a) aux âges ultérieurs.

> « Dans une croyance ou un discours, dans un geste ou un comportement sexistes, on comprend que les êtres humains, notamment d'un sexe, ne sont pas de la même *qualité*. C'est même la finalité du sexisme, que de dire : « vous n'êtes pas de la même qualité que moi ». » (Fraisse, 2017a).

Ainsi, l'égalité de droit n'induisant pas mécaniquement l'égalité de fait, je fais la supposition d'une part que l'égalité femmes-hommes advient d'une reconnaissance mutuelle de leurs puissances d'agir symétriques. D'autre part que cette reconnaissance mutuelle femme-homme s'avère en partie favorisée par l'expérience continue dès les premières classes de primaire d'une *reconnaissance épistémique fille-garçon*.

Si les travaux de Fraisse inspirent ma réflexion, il me semble cependant que la philosophe n'envisage pas la reconnaissance en tant qu'objet philosophique à penser dans le cadre de la question des sexes. De même, les situations d'enseignement-apprentissage ne constituent pas son domaine de recherche. Par conséquent, pour penser la reconnaissance dans les situations didactiques j'ai recours au cadre théorique mobilisé de l'action conjointe en didactique. Comme je l'ai évoqué, me référant au concept de « reconnaissance didactique » (CDpE, 2019, pp. 440-441) entre professeur·e et élèves, je propose de penser la reconnaissance mutuelle entre élèves filles et élèves garçons à partir de la *reconnaissance épistémique fille-garçon*.

LAVATAR

Dans votre recherche, vous essayez de montrer que l'égalité réelle adviendrait d'une reconnaissance mutuelle fille-garçon ?

LINDAGATRIX

L'objet de cette recherche n'est pas de prouver ce postulat affirmant que l'égalité des sexes émerge de la *reconnaissance épistémique fille-garçon*. Dans la mesure où « L'égalité ne se donne ni ne se revendique, elle se pratique, elle se vérifie » (Rancière, 1987, p. 227), l'enjeu de cette recherche est le suivant. A partir de ce postulat, concevoir et mettre en œuvre des situations didactiques qui favoriser la *reconnaissance épistémique fille-garçon*.

LAVATAR

« La reconnaissance épistémique fille-garçon » est-elle mutuelle ou réciproque ?

LINDAGATRIX

Question complexe. Dans *Parcours de la reconnaissance*, Ricoeur écrit ce qui suit à propos de la distinction entre reconnaissance mutuelle et reconnaissance réciproque.

> « Le recours au concept de reconnaissance mutuelle équivaut à ce stade de la discussion, à un plaidoyer en faveur de la mutualité des rapports *entre* acteurs de l'échange, par contraste avec le concept de réciprocité situé par la théorie *au-dessus* des agents sociaux et de leurs transactions. Par convention de langage, je réserve le terme de « mutualité » pour les échanges *entre* individus et celui de « réciprocité » pour les rapports systématiques dont les liens de mutualité ne constitueraient qu'une des « figures élémentaires » de la réciprocité. » (Ricoeur, 2004, pp. 338-339)

On peut entendre ici saisir ici la nuance « entre acteurs » / « au-dessus des acteurs ». Néanmoins dans le concret cette nuance demeure quelque peu confuse pour moi. De mon point de vue, « mutuelle » sous-tend l'idée de partage, de solidarité et de mise en commun. Quant à réciproque, le mot vient du latin *reciprocus* signifiant : alternatif, qui revient au point de départ, qui va et vient. Une des nuances entre ces deux mots semble s'inscrire d'une part dans ce mouvement en va et vient de l'échange, d'autre part dans la réunion ou pas des objets de l'échange. Ainsi réciproque ne supposerait pas nécessairement de mise en commun solidaire pour produire du commun, au contraire éventuellement de l'idée de mutuel.

Prenons l'exemple du *kan ha diskan*[33] pour réfléchir concrètement à partir de ce chant à deux au caractère réciproque et/ou mutuel de la reconnaissance. Lorsque Ernest Hourmand, mon grand-père finistérien, et Marie Nédelec, sa voisine, chantaient *a capella* dans les *festou-noz*, chacun·e répondait à l'autre à tour de rôle par un couplet. L'action de l'un·e faisait écho à celle de l'autre. Il et elle s'inscrivaient dans une action réciproque. Cependant la mise en commun de leurs voix générait un même rythme, à partir duquel l'assemblée évoluait dans un lent mouvement reptilien spiralaire soubresautant à la cadence du chant scandé par le duo. L'action de Marie trouvait sa source dans celle d'Ernest, et réciproquement, l'action d'Ernest trouvait sa source dans celle de Marie, pour produire du commun. Leurs voix étaient nécessairement solidaires. De plus, le chant produit par ces voix mutualisées se trouvait à l'origine de la danse exécutée par l'assemblée. Aussi, il me semble que dans cette double action conjointe, celle du chanteur et de la chanteuse, celle du duo et des danseur·euse·s de l'assemblée, la reconnaissance émergeant du *kan ha diskan* s'avérait réciproque *et* mutuelle.

[33] Le *kan ha diskan* (du breton, signifiant : chant-contre chant) est un chant breton pratiqué dans les *festou-noz*.

Dans le cas du lire-écrire au CP, les pratiques ordinaires d'écriture en classe sont généralement proposées dans un temps solitaire. Chaque élève écrit son texte. Il peut cependant arriver qu'à un moment donné, le garçon propose à la fille une relecture-corrective du texte qu'elle a écrit, et réciproquement. Cependant si l'enjeu de co-écriture est absent de la relation fille-garçon, les deux textes ne seront, ni mis en commun, ni écrits de manière nécessairement solidaires afin de former un tout cohérent pour une œuvre commune. Leur reconnaissance serait alors réciproque mais pas mutuelle. Au contraire, dans le cas d'un projet de co-écriture, il y aurait une relecture réciproque pour une écriture adéquate à une mise en commun cohérente des récits de chacun·e. D'une certaine manière, la co-écriture en symétrie offrirait la possibilité à la fille et au garçon de faire l'expérience d'une *reconnaissance épistémique fille-garçon* à la fois réciproque et mutuelle.

LAVATAR

Quel est le lien entre la « reconnaissance épistémique fille-garçon » et la constitution de binômes mixtes pour l'ingénierie didactique coopérative ?

LINDAGATRIX

Le concept de *reconnaissance mutuelle* proposé par Ricoeur trouve son héritage dans les travaux de Hegel. Or pour construire le concept de *Anerkennung*, le philosophe allemand met notamment en avant « la dialectique entre auto-réflexion et orientation vers l'autre. Cette détermination réciproque du rapport à soi et de l'intersubjectivité [est] héritée de Fichte » (Ricoeur, 2004, p. 253). De plus, dans sa troisième étude de la reconnaissance du *Parcours de la reconnaissance* (Ricoeur, 2004, p. 221), Ricoeur s'inspire des travaux de Honneth. Pour Honneth, la reconnaissance s'inscrit aussi dans l'intersubjectivité c'est-à-dire dans la relation de personne à personne. A propos de l'intersubjectivité, Honneth précise :

> « J'aborde la deuxième grande partie systématique de ce travail en tentant de reformuler l'idée de Hegel sur un plan empirique, à l'aide de la psychologie sociale de G.H. Mead ; il en résulte un concept de la personne envisagée en termes d'intersubjectivité, au sein duquel la possibilité d'une relation harmonieuse à soi-même dépend de trois formes de reconnaissance (amour, droit, estime sociale). » (Honneth, 1992, pp. 7-8).

Avoir des filles et des garçons dans une classe est une condition pour que les relations filles-garçons émergent. Cependant cet état de mixité ne garantit pas le rapport entre les sexes. Si « le mélange des sexes » (Fraisse & Don Guillermo, 2006) n'est pas pris en compte dans les situations d'enseignement-apprentissage, il semble qu'il y ait peu de chance que l'intersubjectivité entre filles et garçons advienne, réduisant ainsi les possibilités de

reconnaissance mutuelle. Au contraire, proposer une action conjointe en prise avec un enjeu de savoir en groupe mixte favorise l'intersubjectivité préalable à la reconnaissance de soi et de l'autre.

Par ailleurs, le choix du binôme s'est imposé pour les raisons suivantes. D'une part, de l'avis des professeur·e·s du collectif de l'ingénierie, mais aussi des professeur·e·s observé·e·s lors de mon analyse des pratiques ordinaires, lorsqu'activité en groupe il y a, il s'avèrerait plus adapté en première année d'élémentaire de constituer des dyades. Ainsi, au-delà de deux élèves par groupe l'engagement de chaque élève dans l'enjeu de savoir semble compromis. D'autre part, l'observation à un grain fin des actions de chacun·e dans le cadre d'un film d'étude, apparait moins évidente lorsque le nombre d'élèves dépasse celui de deux.

LAVATAR

N'est-ce pas contradictoire de dire les filles et les garçons sont égaux mais de constituer les groupes en les renvoyant à leur sexe ?

LINDAGATRIX

Effectivement, ça peut sembler contradictoire. Cependant ma recherche portant sur les conditions didactiques d'une *reconnaissance épistémique fille-garçon*, je suis contrainte, à un moment donné, lors de la constitution des binômes, « d'opter pour un usage circonstancié des catégories fille-garçon » (Pasquier, 2010a, p. 69). Ensuite, l'identité sexuée intervient peu dans l'analyse, l'enjeu se situant davantage dans la symétrie des actions de l'un·e et de l'autre et dans la possible identification par chacun·e de cette symétrie.

LAVATAR

Mais dans ce cas vous pourriez étudier des binômes fille-fille ou garçon-garçon, ça reviendrait au même ?

LINDAGATRIX

D'une certaine manière oui, on pourrait imaginer que ces recherches servent éventuellement une réflexion plus globale sur la coopération en binôme, puisque je ne me penche pas sur la question du contenu des catégories fille et garçon. Sauf qu'au départ, je prends bien en compte la variable sexe pour la constitution des binômes. Sans cela, mon objet ne

porterait pas sur le « mélange des sexes », précisément, sur une forme de mixité favorisant la *reconnaissance épistémique fille-garçon* pour faire émerger l'égalité des sexes.

LAVATAR

Constituer les binômes fille-garçon, pour les enfants se trouvant dans une configuration de transidentité, c'est les renvoyer à une identité de sexe avec laquelle ces personnes ne se sentent pas en adéquation et s'inscrire dans une vision binaire des sexes. N'est-ce pas problématique ?

LINDAGATRIX

Effectivement, c'est le risque et oui, cela me semble problématique. J'ai réfléchi à cette question. Tout d'abord, la mise en œuvre d'une action conjointe fille-garçon dans les situations d'écriture au CP parait nécessaire. Ceci notamment dans la mesure où les conditions du mélange s'avèrent en général rarement réunies pour une *reconnaissance épistémique fille-garçon*. Cependant cette recherche n'a pas pour vocation d'encourager à une action conjointe fille-garçon dans chaque situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, la pluralité des situations didactiques favorise il me semble l'enseignement-apprentissage dans une visée à la fois épistémique et éthique. Dès lors il peut s'agir d'une part, de penser des situations diverses, présentant l'alternance temps solitaires/temps sociaux. D'autre part, de proposer une déclinaison multiple de ces temps sociaux incluant des modalités de regroupement variées, non seulement en fonction des catégories fille ou garçon.

Ensuite, le caractère itératif de l'ingénierie montre qu'une situation est toujours transformable, pour une vie bonne. Cette recherche propose des hypothèses de travail sur les modalités d'une coopération en symétrie pour une concrétisation de l'égalité fille-garçon. A partir de là, il serait tout à fait pensable, d'inscrire dans le prolongement de cette étude une nouvelle transformation de la situation didactique, prenant mieux en compte la transidentité. Cependant ce projet de recherche dépasse le cadre de cette thèse.

LAVATAR

Vous observez les binômes fille-garçon, d'accord. Mais pourquoi ne comparez-vous pas un binôme mixte avec un binôme non-mixte ?

Il me semble que cela reviendrait à « (…) avoir l'obsession de savoir où se nichent le masculin et le féminin, où ils sont déconstruits, subvertis, ou reconduits » (Fraisse, 2007). Je pense en effet que prendre un binôme témoin non mixte et le comparer à une dyade mixte, aboutirait à penser les questions de contenu des catégories filles/garçons, c'est-à-dire à rattacher l'action de la fille à une identité du dit « féminin », et celle du garçon à une identité du dit « masculin ». Cela me parait délicat notamment car ce serait sans compter l'hétérogénéité de chaque catégorie et la potentielle porosité entre les deux catégories. Je rejoins la pensée de Fraisse lorsqu'elle conclut que cette question « féminin/masculin » est « aporétique » puisque « nous [les femmes et les hommes] sommes à la fois semblables et différents » (Fraisse, 2010, p. 364).

Le choix de constituer des binômes mixtes pour l'ingénierie a pour but de réfléchir aux variables d'une situation didactique susceptibles de favoriser une *reconnaissance épistémique fille-garçon*. La focale est mise sur ce qui se passe *entre* la fille et le garçon du point de vue des savoirs en jeu, et de comment cela peut se transformer en fonction des variables mises en œuvre. Il ne s'agit pas de tenter de définir à l'aune de leur identité de sexe, des comportements typiques de filles lorsqu'elles travaillent en groupe avec des filles, ou ceux de garçons lorsqu'ils travaillent en groupe avec des garçons, en comparant avec une configuration de travail en binôme mixte. D'une certaine manière ce type de recherche existe déjà, en sociologie de l'éducation, elles ont été évoquées plus haut notamment à propos des avantages/inconvénients de la mixité *versus* non-mixité. Ce n'est pas l'objet de ma recherche. Cette thèse part du « mélange des sexes », et tente de penser la mixité à partir d'un savoir en jeu de telle manière qu'elle favorise une concrétisation visible de l'équipotence fille-garçon. La question ici ne se situe pas au niveau des identités filles-garçons et de ce qu'elles révèlent dans une configuration de « mélange des sexes » *versus* une configuration unisexe. Elle se situe dans ce qui pourrait se jouer *entre* la fille et le garçon en termes de reconnaissance épistémique, en fonction des variables de la situation didactique proposée. A cet effet, l'ingénierie didactique coopérative apparait à la fois comme une méthodologie de recherche et une épistémologie adéquate.

Dialogue 4 Ingénierie didactique coopérative comme épistémologie

LAVATAR

Qu'entendez-vous par « ingénierie didactique coopérative » ?

LINDAGATRIX

Historiquement, « La notion d'ingénierie didactique a émergé en didactique des mathématiques au début des années 1980. » (Artigue, 1990-1991). Les raisons à cela s'inscrivent principalement dans les insuffisances des méthodes jusque-là mobilisées pour rendre compte du caractère complexe de l'acte d'enseigner-apprendre. En effet, d'après Artigue « Les méthodologies externes (parce qu'externes à la classe) : questionnaires, entretiens, tests, sur lesquelles se fondent la majeure partie des recherches publiées à l'époque sont insuffisantes à attraper la complexité du système étudié ». La notion d'ingénierie didactique va alors « désigner à la fois des productions réalisées pour l'enseignement à l'issue de recherches ayant fait appel à des méthodologies externes à la classe et une méthodologie de recherche spécifique. » L'ingénierie didactique se situe « dans le registre des études de cas et dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori*. » (Artigue, 1990-1991).

L'ingénierie didactique s'actualise en réponse à un dysfonctionnement identifié dans une situation d'enseignement-apprentissage, appelant une transformation des pratiques usuelles. Cette insatisfaction peut être relevée par le·la professeur·e de la classe. Elle peut par ailleurs être mise en exergue par des travaux de recherche en didactique ou issus d'un autre champ par exemple en sociologie comme c'est le cas ici pour la question de l'égalité des sexes.

Puis, partant du postulat que « professeurs et chercheurs devraient pouvoir œuvrer ensemble pour une meilleure éducation, à la fois plus efficace et plus équitable. » (Sensevy, 2011, p. 676), « l'ingénierie didactique » évolue vers une « ingénierie didactique coopérative » (Sensevy, 2011, p. 737) appelée aussi « ingénierie coopérative » (Sensevy & al., 2013) en TACD. Il s'agit d'un collectif de pensée, constitué de chercheur·e·s et/ou doctorant·e·s et professeur·e·s, éventuellement de formateur·rice·s, éducateur·rices, etc… « qui travaille à l'élaboration conjointe de séquences didactiques, mises en œuvre, évaluées, et mises en œuvre de nouveau à partir de cette évaluation, au sein d'un processus itératif. » (CDpE, 2019, p. 597). Dans notre cas, le collectif est composé de quatre membres : trois professeur·e·s de CP d'écoles différentes et une doctorante (moi-même). L'objectif d'une ingénierie didactique coopérative

est double. « Elle doit permettre : -1. de mieux comprendre la pratique, comme tout étude anthropologique. -2. de transformer la pratique en fonction des fins que le collectif de pensée de l'ingénierie s'est donné à lui-même. » (CDpE, 2019, p. 597). Concernant notre étude, l'ingénierie didactique coopérative poursuit la fonction suivante. Mieux comprendre la pratique d'enseignement-apprentissage de la co-écriture au CP et transformer cette pratique pour rendre visible l'équipotence fille-garçon dans une perspective de concrétisation de l'égalité des sexes.

LAVATAR

En quoi « l'ingénierie didactique coopérative » vous parait adéquate pour une recherche sur l'égalité des sexes en didactique ?

LINDAGATRIX

Il me semble que la part du « comment » autrement dit la visée transformatrice et le caractère itératif de l'ingénierie didactique coopérative, mais aussi la coopération professeur·e·s des écoles-doctorante qu'elle suppose, et la variété des données recueillies, participeraient dans une certaine mesure d'une relative *lucidité* dans la conduite de cette étude sur l'égalité des sexes[34].

En effet, la transformation de la pratique générée par l'ingénierie s'avère propice à l'émergence de faits saillants. La description de ces faits affine la description initiale de l'état des choses réalisée avant transformation. Par conséquent la transformation de la pratique permet de comprendre mieux la pratique. Comme dans un cercle vertueux, cette compréhension plus fine de la pratique en favorise une transformation plus adéquate pour concrétiser l'égalité fille-garçon, et ainsi de suite... Ce procédé de « comprendre pour transformer pour comprendre pour transformer » (Sensevy & al., 2013, p. 1033) est au cœur de l'ingénierie didactique définie dans la TACD. D'une certaine manière, ce processus itératif de mise à l'épreuve de la pratique d'énoncés décrivant un état des choses, et de ceux suggérant ce qui serait désirable, agit comme une rétroaction interrogeant chaque fois le caractère lucide de l'analyse.

Ce souci de tendre vers une analyse lucide de la situation pour mettre en œuvre des dispositifs qui vérifient l'égalité des sexes, s'inscrit aussi dans la coopération chercheur·e(s)-non chercheur·e(s) qu'implique l'ingénierie didactique *coopérative*. Ici trois professeur·e·s de CP et une doctorante œuvrent conjointement à la conception, mise en pratique, et analyse d'un dispositif didactique visant à vérifier et rendre visible l'équipotence fille-garçon en co-écriture.

[34] Par lucidité il faut entendre la définition du dictionnaire : « faculté de voir et de comprendre les choses avec clarté et justesse » repéré à https://www.cnrtl.fr/definition/lucidité.

La confrontation de points de vue entre les membres de l'ingénierie peut d'une certaine manière, à un moment donné, constituer une forme de rétroaction mettant à l'épreuve l'analyse de la situation observée. En un sens, la coopération permet de tendre vers une lucidité entendue comme objectivité. Selon Stengers (2018), « l'objectivité n'est pas à entendre en opposition à subjectivité ». Pour la philosophe il s'agit plutôt de mettre en œuvre une « collégialité critique » pour un partage d'objections entre chercheur·e·s et non chercheur·e·s : « Objectivité tient avec objections. Dire « c'est objectif », c'est toujours un mot collectif : nous pouvons dire maintenant que la controverse est clause, que cette proposition a surmonté les objections. » (Stengers, 2018).

Par ailleurs, d'une certaine façon, l'appréciation du dispositif mis en œuvre est aussi mise à l'épreuve du croisement de données d'origines variées : les traces écrites des élèves, l'entretien avec chaque élève du binôme observé, les entretiens avec les professeur·e·s avant et après la séance, les réunions entre les membres du collectif, les échanges à distance, l'enregistrement vidéo de la séance observée, les éléments issus de ce que dit la recherche sur l'égalité des sexes, sur l'écriture et la co-écriture. En un sens, ce croisement de données variées participe de la perception d'une relative complexité des choses qui, dans une certaine mesure, contribue à l'élaboration de dispositifs plus adéquats pour donner à voir l'équipotence fille-garçon en lire-écrire.

Chapitre IV Epistémologie de l'écriture comme un brouillon[35]

Dialogue 1 L'écriture une activité complexe

LAVATAR

Dans votre recherche, en parallèle de la question des sexes, il y a celle de l'écriture au CP. S'agit-il ici de l'enseignement-apprentissage du tracé des lettres « en attaché » ou de la production d'un énoncé écrit ?

LINDAGATRIX

Parler d'écriture au CP revient souvent à évoquer ce qui suit. L'enseignement-apprentissage du geste graphique destiné à rendre les élèves capables de tracer des lettres en écriture cursive pour écrire des mots « en attaché ». Le fait d'associer plus rarement au CP l'écriture à la production d'écrit, s'avère-t-il lié aux pratiques ordinaires ? Probablement. En effet, des travaux issus de la recherche *Lire-écrire au CP* (Goigoux, R. (dir.), 2015) basée sur l'observation de tâches d'écriture, lors de trois semaines d'enquête à différentes périodes de l'année scolaire, dans 131 classes de CP, révèlent les résultats suivants.

> « (…) une majorité de classes de CP orientent essentiellement leur activité du côté de la lecture et du déchiffrage, recourant à des tâches d'écriture (calligraphie, dictée, copie) avant tout pour valider des démarches d'encodage au plus près des compétences phonographiques. (…) Les tâches de production – toutes unités confondues – ne représentent que 9,5 % du budget temps total du lire-écrire. » (Pasa, et al., 2015)

Ainsi, dans les pratiques ordinaires en lire-écrire au CP, d'une part la lecture occupe une place prépondérante en comparaison du temps dédié à l'écriture. D'autre part, l'écriture s'actualise peu dans la production d'écrit, davantage dans le tracé des lettres, la copie d'un énoncé sans erreur, et dans une perspective orthographique et grammaticale par l'exercice de la dictée. Cette tendance s'avère encore plus prononcée en début de CP. « Sur les deux heures trente de tâches hebdomadaires consacrées à l'écriture, les élèves effectuent en moyenne 45 min de copie avec modèles. » (Kervyn, Riou, Roderon, & Chabanne, 2011, p. 80).

[35] Titre en référence au livre de Ernaux *L'écriture comme un couteau* (Ernaux, 2003)

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Dans cette thèse, l'attention est peu portée au graphisme en dehors du fait suivant. En situation de co-écriture, la relecture de son écrit à soi par le·la co-auteur·rice peut advenir. Or la qualité de la calligraphie facilite plus ou moins l'activité de relecture. Ainsi l'intérêt de tracer lisiblement les lettres réside ici dans le fait que la manière de graphier ne doit pas constituer une entrave à la compréhension du contenu de l'énoncé. Par conséquent la situation de co-écriture pourrait favoriser l'expérience chez l'élève, de la nécessité de former les lettres selon la norme enseignée-apprise. Pour le dire autrement, la capacité à graphier ne constitue pas ici un objectif d'enseignement-apprentissage en tant que tel qui se suffirait à lui-même. Elle est mise au service de l'écriture entendue comme production d'un texte écrit, d'une histoire inventée.

LAVATAR

Produire des textes, n'est-ce pas trop complexe pour des élèves de CP ?

LINDAGATRIX

Des travaux, notamment en psychologie cognitive et psycholinguistique, attestent en effet de la complexité de l'activité d'écriture.[36] Pour ces approches, l'écriture s'avère complexe car elle implique un réseau de processus cognitifs. Hayes et Flower (1980) ont mis en exergue trois processus cognitifs liés à l'écriture : la planification, la mise en texte et la révision[37]. Au contraire de la conception traditionnelle de la production d'écrit, « ces opérations sont récursives : elles se répètent et dans des ordres différents. » (Reuter, 2000, p. 39). Dans la lignée de ces recherches, des études sur la planification et la révision sont menées chez des enfants par Bereiter et Scadarmalia à la fin des années 80, puis Harris et Graham (1990) se centrent sur la mise en texte. De plus, des travaux portent sur « l'influence déterminante de « la mémoire de travail » lors de l'acquisition de la production écrite » (Favart & Olive, 2005, p. 278)Ce serait notamment « grâce à l'automatisation de la transcription, que des ressources peuvent être libérées pour les autres processus [planification et révision] » (Favart & Olive, 2005, p. 278). Ainsi, d'après ces études, les contraintes pesant sur « la mémoire de travail » du CP au CE2, seraient celles majoritairement liées à la transcription.

[36] Le caractère foisonnant des travaux théoriques sur l'écriture, en psychologie cognitive, en psycholinguistique mais aussi en anthropologie, histoire, sociologie, génétique textuelle, permet peu d'en faire ici un état des lieux exhaustif. Aussi, ils sont présentés en lien avec l'objet de la thèse selon les questionnements émergeants au détour du dialogue, et s'avèrent par conséquent lacunaires.

[37] « Les opérations de mise en texte -où rédaction proprement dite- gèrent les contraintes textuelles globales et locales. Les opérations de révision peuvent se subdiviser en relecture critique, détection de problèmes et mise au point. Il convient d'ajouter que ces opérations sont récursives : elles se répètent et dans des ordres différents. Les opérations de planification concernent le but, la visée du texte (écrire pour quoi ? pour qui ?) et établissent une sorte de plan-guide pour la production. » (Reuter, 2000, p. 39)

Cette idée que faire produire des textes serait trop complexe pour des élèves de CP a été exprimée par les professeur·e·s du collectif, en début d'ingénierie, lors des réunions de préparation de la première situation d'écriture. Dans le verbatim qui suit, cette complexité est exprimée en termes de temporalité : « Je sais que ce sera hyper long d'écrire une phrase ». De plus, d'après les professeur·e·s, seul·e·s certain·e·s élèves seraient en mesure de produire un texte. Cet élément est mis en avant dans ce que dit l'un·e des enseignant·e·s : « L'année dernière oui, mais cette année je ne leur demanderai jamais ça [écrire un texte]. Ça dépend des classes. ». Cependant, à l'issue du dernier dispositif mis en œuvre, ce point de vue diffère du début de l'ingénierie. Le verbatim suivant issu de la prise de parole d'un·e des professeur·e·s lors d'une réunion de bilan de l'ingénierie marque cette évolution : « Que des enfants ayant de fortes compétences écrivent un tel texte, ça j'étais habitué. Mais que des enfants ayant des compétences encore moyennes en lecture puissent accéder à cette production d'écrit, là je me l'imaginais moins, j'en étais resté à des enfants capables d'une production d'écrit d'une phrase ou deux. ». Cela ne remet pas en cause le fait que produire un texte s'avère un acte complexe. Cependant cette complexité dit relativement peu de choses du milieu didactique adéquat pour que les élèves de CP s'emparent de cette complexité.

LAVATAR

Oui mais comme le montre ces études en psychologie, on sait bien qu'écrire, au CP, ça a un coût cognitif important et que c'est compliqué pour les élèves d'inventer un énoncé et de le garder en mémoire pour l'écrire tant ils sont accaparés par la correspondance phonèmes-graphèmes et par l'écriture en attaché qu'ils maîtrisent mal. D'où la question de savoir si cela n'est pas *trop* complexe pour des élèves de cet âge ?

LINDAGATRIX

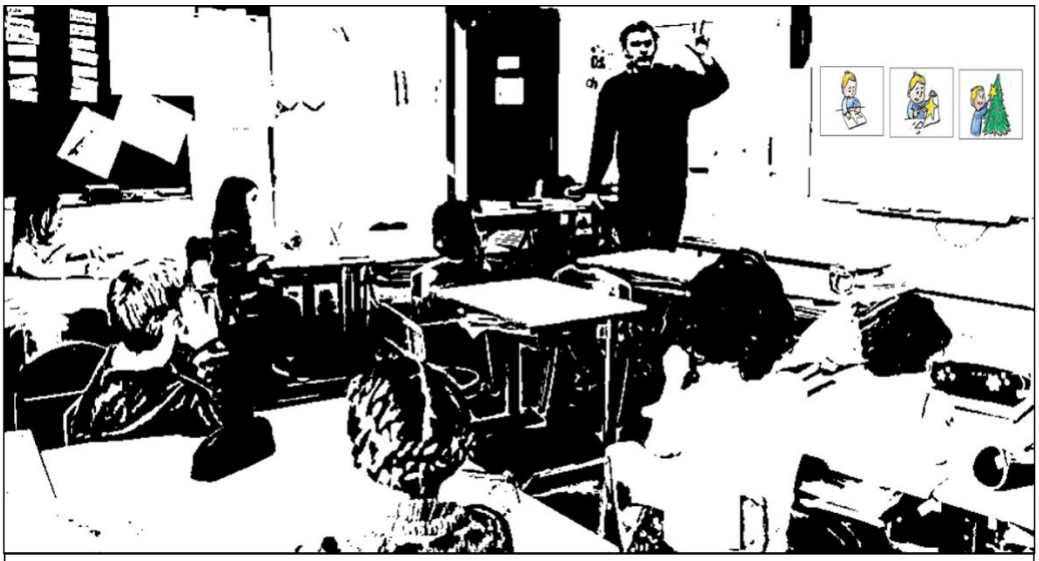
Effectivement des travaux évoquent cela.

> « S'agissant de jeunes élèves, nous prenons tout d'abord en considération le coût cognitif de l'encodage et du geste graphomoteur, coût tel que les ressources disponibles pour les opérations de haut niveau décrites pour la production de texte par Hayes et Flower (1980) et Hayes (1996) – la planification, la mise en texte et la révision – sont très limitées. L'écriture au sens de génération du texte est donc entravée par la transcription graphique (geste graphomoteur et encodage, tâches dites de bas niveau), qui mobilise largement les ressources du jeune élève de 6-7 ans. » (Brissaud, Pasa, Ragano, & Tortereau, 2016, p. 86)

Cependant, ces observations sont-elles à attribuer au seul jeune âge des élèves de CP ? Ou bien les caractéristiques de la situation didactique mise en œuvre, en particulier les modalités

d'évaluation des écrits des élèves, renforcent-elles (aussi) cette centration de la « mémoire de travail » de l'élève de CP sur l'encodage et le geste graphique ?

Mon observation des pratiques ordinaires en lire-écrire au CP donne à voir ce qui suit. La production d'écrit au CP consiste souvent à écrire seul·e et soigneusement, une (voire deux ou trois) phrase(s) correcte(s) au crayon à papier sur son « cahier du jour ». Précisément, il s'agit de s'appliquer à graphier en écriture cursive une suite de mots, en mobilisant les règles de correspondance phonèmes-graphèmes pour l'encodage. La gomme est disponible pour effacer les ratures. Ainsi, « l'image de la rature à l'école élémentaire est encore très négative » (Doquet-Lacoste, 2006). Souvent, le contenu à écrire est défini au préalable à l'oral en classe entière. Des élèves proposent des mots voire des phrases à écrire, par exemple à partir d'images séquentielles comme dans l'épisode ci-dessous. Cet extrait est issu de mes observations des pratiques ordinaires en lire-écrire au CP.



1. P : [*s'adressant aux élèves de CP*] Je vous montre trois images [au TBI] qui racontent une histoire et cette histoire il va falloir l'écrire. Regardez, et cherchez des mots qui vont permettre de dire les phrases. [*P marque une pause d'un peu plus d'une minute, puis reprend*] Qui peut me dire de quoi parle cette histoire ? On va essayer de trouver trois phrases, une pour chaque image.
2. [*les élèves font des propositions de phrases pour chaque image*]

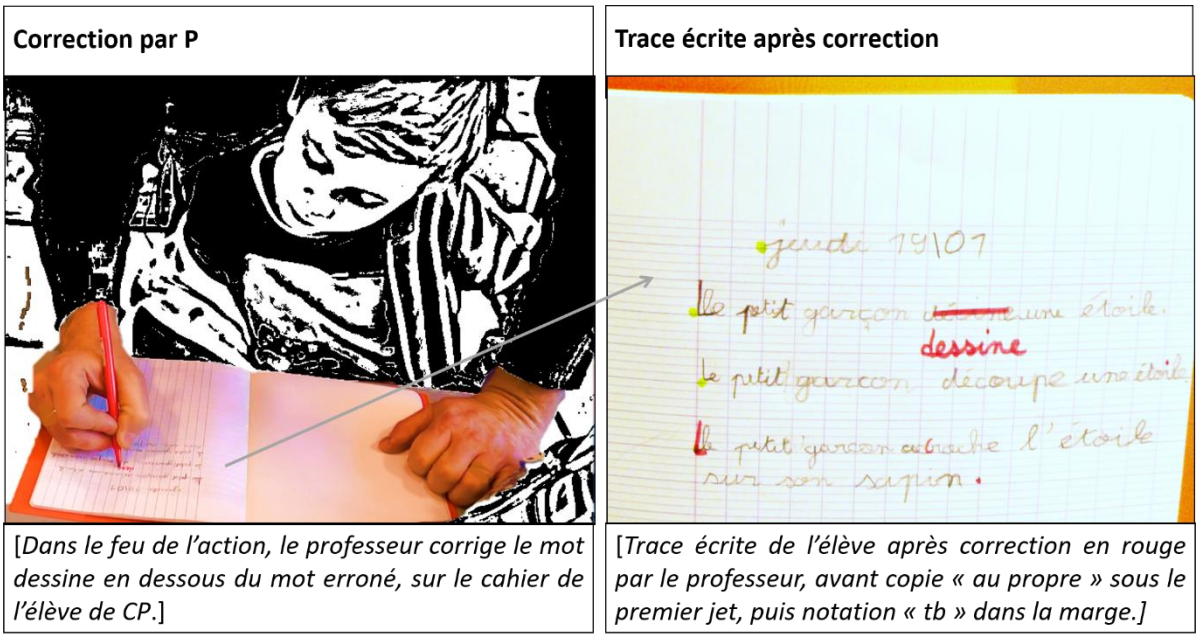
Photogramme 9 Pratiques ordinaires au CP. Préparation collective du contenu à écrire

Les élèves s'inspirent ensuite des phrases proposées pour écrire leur énoncé. Juste avant la mise à l'écrit, comme c'est souvent le cas dans les pratiques ordinaires, le professeur rappelle la règle de la phrase qui sonne comme une ritournelle.

1	P	Une phrase commence par une… ? [*le·la professeur·e laisse la fin de sa phrase en suspens…*]
2	élèves	Majuscule ! [*des élèves de la classe scandent en chœur*]
3	P	…et elle finit par un… ? [*le·la professeur·e laisse la fin de sa phrase en suspens…*]
4	élèves	Point ! [*des élèves de la classe scandent en chœur*]
5	P	Une phrase commence par une majuscule et se termine par un point ; et elle a du sens, elle veut dire quelque chose.

Tableau 4 Pratiques ordinaires au CP. Déclamation de la règle de la phrase

Chaque élève doit ensuite écrire seul·e, en silence. Puis, l'évaluation de l'écrit de l'élève consiste en général en sa correction par le·la professeur·e sur le cahier. Cela peut avoir lieu comme ici *dans le feu de l'action,* lorsque l'élève est en train d'écrire ou quand il·elle vient de terminer son énoncé. C'est le cas ci-dessous.



[*Dans le feu de l'action, le professeur corrige le mot dessine en dessous du mot erroné, sur le cahier de l'élève de CP.*]

[*Trace écrite de l'élève après correction en rouge par le professeur, avant copie « au propre » sous le premier jet, puis notation « tb » dans la marge.]*

Photogramme 10 Pratiques ordinaires au CP. Evaluation d'une production d'écrit.

Comme dans cet exemple, la plupart du temps le·la professeur·e, stylo (rouge) en main, écrit sur le cahier de l'élève au-dessus ou en dessous de chaque mot erroné l'orthographe correcte, corrige la ponctuation, la syntaxe. Pour finir, il·elle appose parfois une appréciation dans la marge : « tb », « b »… ou parfois « vu » lorsque la production contient de nombreuses erreurs. Avant cette notation, il arrive que l'élève copie « au propre » l'énoncé corrigé sur la même page, en dessous du premier jet. Il·elle doit le faire avec attention, pour une trace finale soignée et sans fautes. Que disent les trois professeur·e·s de l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie* de ce procédé d'évaluation des productions écrites des élèves ? La transcription ci-dessous constitue l'extrait d'une réunion entre les professeur·e·s P1, P2, P3

et la doctorante D. Elle a lieu avant la mise en œuvre du premier dispositif de co-écriture en binôme mixte.

315	P2	Je préfère être à la place des enfants qui écoutent les autres lire leur phrase, plutôt que de prendre le crayon et corriger
316	P1	Moi je réécris en dessous
317	D	T'es peut-être pas obligé de prendre le crayon…
318	P2	Oui, sauf que tu as une demande de l'institution et des parents pour que la trace écrite soit corrigée
319	P3	Je réécris en corrigeant les erreurs et je leur donne après et eux le réécrivent. Pareil, moi j'suis gêné d'arriver avec mon stylo rouge

Tableau 5 Ingénierie didactique coopérative. Réunion des membres du collectif

Le procédé d'évaluation décrit plus haut fait partie des pratiques ordinaires des professeur·e·s du collectif. Cette habitude de correction s'inscrit prioritairement dans une réponse à une demande extérieure de trace écrite corrigée, moins dans une perspective d'enseignement-apprentissage de l'écriture, et semble peu les satisfaire. En effet, « habituellement, le seul regard que le professeur pose sur la copie est celui du correcteur sur des épreuves d'imprimerie, et non celui d'un lecteur à l'écoute d'un auteur. » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 35). De telles pratiques ordinaires d'évaluation influeraient-elles sur les pratiques d'écriture des élèves ? Des travaux en didactique du français évoquent tout du moins quelle conception de l'écriture ces pratiques peuvent participer de construire chez les élèves.

> « Certaines pratiques scolaires de l'écriture contribuent à sédimenter chez l'élève la conviction qu'à l'école écrire se réduit à « faire des phrases sans faire de fautes » et à « construire un texte selon les règles ». » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 34)

Les approches en psychologie cognitive et en psycholinguistique révèlent que les élèves de CP centrent leurs efforts sur la transcription au détriment des autres processus cognitifs. Au-delà de l'âge des élèves, il me semble qu'une des raisons à cela pourrait en partie trouver son origine dans les modalités d'évaluation des écrits des élèves, traditionnellement marquées par la norme orthographique et grammaticale. Modalités d'évaluation qui constituent un des éléments qui déterminent la situation didactique mise en œuvre. En effet, en lire-écrire, le lien entre situation didactique et pratiques des élèves s'avère mis en évidence dans plusieurs travaux. En lecture au CP, Piquée & Sensevy (2007) soulignent un « effet des choix didactiques » sur les progrès des élèves.

> « Globalement, on confirme donc, par une approche différente des travaux antérieurs plutôt de type expérimentaux, que les stratégies optimales pour l'apprentissage de la lecture initient les enfants au déchiffrage certes, mais également à la morphologie, la syntaxe, la compréhension de textes et l'écriture (ONL, 2005). » (Piquée & Sensevy, 2007, p. 243)

De plus, l'enseignement-apprentissage de la lecture parait plus probant lorsque celle-ci s'avère appréhendée non pas uniquement au regard du décodage graphème-phonème, mais dans sa complexité, à partir de contenus variés incluant une « articulation « mot-phrase-texte » » (Piquée & Sensevy, 2007, p. 243). Comparant deux classes de CP suivant des modèles d'enseignement-apprentissage en lire-écrire contrastés, une autre recherche donne à voir les résultats suivants.

> « les différences observées entre les enfants des deux classes évoquent bien, à plusieurs reprises, une relation directe entre, d'une part, la conception qu'ont les enseignants de la langue écrite, de son apprentissage et des objectifs pédagogiques qui en résultent, et, d'autre part, les conceptualisations de la langue écrite élaborées, ainsi que les compétences effectivement développées par les enfants. » (Pasa & Fijalkow, 2000, p. 64)

Par conséquent, il parait pertinent d'analyser les données en psychologie cognitive et en psycholinguistique, à l'aune d'une description fine des situations didactiques au sein desquelles les pratiques des élèves sont observées. Notamment, afin de se garder de prêter une dimension essentialiste à ces résultats qui conduirait à formuler le raccourci suivant. En production d'écrit, les élèves de CP, pour des raisons intrinsèques à leur état de scripteur·rice·s débutant·e·s de CP et/ou à leur jeune âge, s'avèrent peu en capacité de porter leur attention à d'autres dimensions de l'écriture que celle de l'encodage. Les confronter à la complexité de l'écriture dans sa totalité risquerait de les mettre en échec. Par conséquent, il vaut mieux simplifier les tâches d'écriture pour soulager les élèves d'une éventuelle « surcharge cognitive », surtout en début d'année scolaire.

Dans les pratiques ordinaires, la simplification de la tâche d'écriture peut s'actualiser dans une activité proposant aux élèves de produire des phrases à partir d'étiquettes. Produire une phrase à partir d'unités linguistiques pré-imprimées comme des étiquettes de mots, apparait une pratique relativement classique au CP. Or, une étude en souligne le caractère contre-productif en écriture.

> « Venant compléter les traditionnelles tâches de calligraphie, copie et dictée, l'exercice consistant à assembler des unités linguistiques pré-imprimées occupe à lui seul 12 min en moyenne (soit 8,33 % du temps consacré à l'enseignement de l'écriture). (…) On constate que passer du temps à produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées a un effet linéaire négatif significatif sur les performances globales en écriture de tous les élèves.» (Brissaud, Pasa, Ragano, & Tortereau, 2016, p. 94)

Cette durée hebdomadaire de douze minutes constituant une moyenne, il peut arriver dans certaines classes qu'elle s'avère supérieure ou inférieure au temps moyen indiqué ci-dessus. De plus, sa fréquence varie au cours de l'année scolaire. En début de CP, Kervyn et al. soulignent

ce qui suit. D'une part, la moitié du temps de production d'écrit, déjà minime, consiste en l'assemblage d'unités pré-imprimées pour former un(des) mot(s) ou une phrase, l'unité texte semblant peu souvent travaillée à cette période de l'année. D'autre part, l'organisation, la planification de l'écriture, et le retour sur les écrits produits, paraissent rarement enseignés-appris en début de CP. Il en découle que les élèves s'avèrent peu sensibilisé·e·s « à l'épaisseur de l'écriture, au fait qu'il s'agit souvent d'un processus complexe qui gagne à être travaillé en plusieurs temps » (Kervyn, et al., 2011, p. 92). Confronter les élèves à la complexité de l'écriture dès le début de CP participe de son enseignement-apprentissage. Les études en psychologie cognitive et en psycholinguistique donnent un éclairage sur les processus cognitifs des élèves mis en jeu lors d'une activité de production d'écrit.

> « Le modèle proposé par Hayes et Flower a ainsi pour mérite à la fois de mettre en lumière la complexité de l'activité de l'élève et de mieux comprendre les difficultés auxquelles se trouvent confronté.e.s les élèves devant l'exercice de la production écrite. » (Joubaire, 2018 cite Garcia-Debanc & Fayol, 2002).

Néanmoins, situer finement les observations psycho-cognitivistes et psycholinguistiques dans le contexte des situations didactiques mises en œuvre me semble pertinent. Sans quoi une interprétation de ces travaux risquerait potentiellement de laisser croire qu'il vaut mieux éviter de confronter les élèves de CP à la complexité de l'écrire. Par ailleurs, pour les didacticien·ne·s du français une des limites de ces recherches réside dans la manière dont elles tendent parfois à considérer l'écriture essentiellement en tant que technique.

> « [Ce modèle] repose sur une conception très classique des rapports entre la pensée et le langage : ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement. (…) La langue et l'écriture sont réduites à un rôle purement instrumental, qui ne peut participer, si ce n'est sous forme de gêne à la construction de la pensée. » (Reuter, 2000, p. 41)

Une telle conception émerge souvent des pratiques ordinaires, comme dans l'épisode précédent où il s'agit d'abord de formuler les trois phrases à l'oral pour ensuite les écrire sur le cahier. « A l'école, cette représentation de l'écriture comme traduction claire d'une pensée déjà formée a prévalu – et prévaut souvent encore- au moins au primaire et au premier cycle du secondaire. » (Doquet, 2011, p. 114). Or, cette conception peut desservir l'enseignement-apprentissage de l'écrire.

> « Ecrire c'est traduire de la pensée en langue : cette assertion se retrouve dans l'ensemble des études sur les représentations de l'écriture ordinaire. Dahlet, auteur d'une étude de ce type, a souligné à quel point ce type de représentation faisait obstacle à l'apprentissage. » (Doquet, 2011, p. 114)

Ainsi, « On n'écrit pas seulement pour transcrire et transmettre de la pensée, mais aussi pour penser, pour apprendre, et même pour se construire comme sujet. » (Chabanne, 2011, p. 8). Pour Chabanne et Bucheton, chercheur·e·s en didactique du français,

> « Ecrire, c'est d'abord *mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme sémiotique pour agir dans une situation.* L'écrit met au travail ce contenu, permet de le poser, puis de faire évoluer au fur et à mesure des réécritures partielles ou totales. Ce contenu symbolique, c'est tout simplement *l'histoire* qu'on raconte, les *idées* qu'on liste et qu'on articule en raisonnement, les *concepts* qu'on développe, assemble, illustre, les *affects* qu'on nomme et qu'on figure, les *percepts* qu'on organise en compte rendu ou en description, etc. » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 34)

A partir de ces éléments, la recherche engagée ici aborde l'écriture comme suit. L'écriture se définit par une action complexe au cours de laquelle l'élève met à l'ouvrage narration d'une histoire et transcription. Cette action s'actualise dans un mouvement où histoire racontée et mise en mots écrits se croisent et se nourrissent mutuellement dans et pour la réalisation d'une œuvre[38]. L'enjeu consiste à revenir chaque fois sur l'ouvrage en cours, pour agir sur son état, dans la perspective de produire *in fine* un tout cohérent. Ainsi, comme l'évoque Simone de Beauvoir dans un entretien:

> « On n'a pas d'abord dans la tête une vérité déjà établie, positive, clairement cernée, qu'on n'aurait plus ensuite qu'à traduire par des mots. Écrire, ce n'est pas traduire : c'est désigner « quelque chose » qui est en train de s'inventer, de se créer dans le moment même où on le désigne. » (de Beauvoir, 1966, p. 270)

Ce processus de l'écrire s'inscrit nécessairement dans un temps long.

LAVATAR

D'accord mais tous les élèves de CP ne sont pas capables de produire un texte, ça dépend du milieu social, des habitudes familiales. En classe, on voit tout de suite les élèves à qui on lit des livres à la maison, et les autres. Est-ce que ça n'est pas d'une certaine façon mettre les autres élèves en difficulté voire en échec, que de leur demander de mener une action aussi complexe ?

[38] Par *œuvre* il faut entendre ici « [l']ensemble d'actions accomplies par quelqu'un en vue d'un certain résultat » (cntrl) et le produit de cet ensemble d'actions en tant que « manifestation tangible de la pensée » (Wiktionnary).

En effet, comme nous venons de le voir, l'écriture déborde de la seule fonction instrumentale. Des études en sociologie s'appuyant en partie sur des travaux anthropologiques et historiques envisagent l'écriture à l'école en tant qu'objet d'étude socialement situé.

> « Ainsi, Jack Goody a bien mis en lumière que l'écriture n'était certainement pas une affaire purement technique. Avec son avènement, ce sont bien de mutations culturelles et épistémiques dont il s'agit. (…) Cela implique au moins d'un point de vue didactique, de ne pas sous-estimer les relations complexes entre l'individu, l'écriture, l'oralité, les cultures familiale et sociale ; de ne pas perdre de vue que l'écriture est aussi ce qui construit des formes de pensée et de savoirs, voire de rapports au monde. » (Reuter, 2000, p. 46)

La culture scolaire historiquement construite autour du langage écrit, appréhende l'écriture comme un objet d'étude. Or, à la suite de Goody, pour Lahire (2008), apprendre à écrire à l'école nécessiterait une mise à distance vis-à-vis du langage, un rapport réflexif. Autrement dit elle impliquerait un « rapport scriptural scolaire ». Cependant, « Les enfants de milieux populaires sont socialisés dans des formes de vie sociale où le langage est étroitement lié aux actes sans nécessité de retours réflexifs, a fortiori sous une forme écrite. » (Rayou, 2017, p. 18). Ainsi, les élèves issu·e·s de milieux populaires construiraient un « rapport oral pratique » au langage. Il en découle ce qui suit. Induit par une culture scolaire construite autour de l'écrit, le nécessaire rapport réflexif au langage écrit pourrait générer pour ces élèves une « confrontation contradictoire entre raison scripturale scolaire et raison orale pratique » (Lahire, 1994, p. 22). L'enseignement-apprentissage de l'écriture s'en verrait particulièrement complexe pour les élèves de milieux populaires. Cela implique-t-il qu'il faut renoncer à enseigner-apprendre l'écriture à l'école ?

> « L'opposition (en même temps que la complémentarité) cognitive entre raison pratique et raison scolaire, maîtrise pratique et maîtrise symbolique, rapport oral-pratique au langage et rapport scriptural-scolaire au langage, réflexif et pré-réflexif a un sens profondément politique. » (Lahire, 1994, p. 23)

Pour Lahire, la maîtrise de l'écriture, bien que selon Halté et Dabène cité·e·s par Reuter (2000) cette dernière ne soit jamais totalement maîtrisée, la maîtrise suffisante de l'écriture donc, participerait d'une forme de pouvoir elle-même source de hiérarchie entre les individus. Par ailleurs, Cornu-Bernot souligne le caractère émancipateur de l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

> « Mais quel est ce processus par lequel on se rend égal et libre, et dans lequel l'école est impliquée ? C'est celui de l'émancipation intellectuelle, celui de l'apprentissage de l'exercice et de l'usage par tout un chacun de toutes ses facultés (…). Penser par soi-même, devise de l'émancipation intellectuelle,

> nous disons que cela passe par le lire et l'écrire. Pense par lui-même non seulement celui qui sait lire mais celui qui sait écrire. » (Cornu-Bernot, 2015, p. 91)

Il existerait un enjeu politique à l'endroit de l'écriture. Aussi il me semble que la question n'est pas tant : faut-il enseigner l'écriture ? mais plutôt : comment enseigner l'écriture ? D'une certaine manière, la dimension politique de l'écriture oblige la didactique.

LAVATAR

Comment la didactique s'empare-t-elle de cette question politique de l'écriture ?

LINDAGATRIX

A propos de l'écriture à l'école, deux points sont à distinguer : d'une part la mise en forme écrite de tout contenu d'enseignement, d'autre part la production écrite comme par exemple écrire une histoire inventée. A propos du premier point, la sociologie met en évidence le caractère discriminant d'une « forme scolaire »[39] (Rayou, 2017 cite Vincent, 1994) organisée autour de l'écrit.

> « La culture écrite scolaire est en la matière particulièrement discriminante, car elle demande une cohérence textuelle (garder un fil conducteur dans un récit, maîtriser l'alternance des temps…) que ne possèdent pas ceux qui produisent des textes « sans queue ni tête ». » (Rayou, 2017, p. 18)

La « forme scripturale scolaire » fait écho en *Théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD), cadre didactique de cette recherche, à la notion de « textualisation des savoirs ». De même, ses effets potentiellement discriminants sont évoqués par la TACD en tant que « contrats didactiques différentiels » (Sensevy, 2011, p. 322). Sensevy (2011) précise que « la textualisation donne sa forme à l'enseignement, et donc à l'action professorale qui se trouve comme surdéterminée par le texte du savoir. » (Sensevy, 2011, p. 319). De plus, la didactique met en évidence l'aspect suivant de la « forme scripturale scolaire ». La mise en texte des savoirs a pour effet de les circonscrire et de les diviser en unités, en objets de savoir multiples. « Ainsi le professeur, dans cette forme, exprimera-t-il qu'il a fait cette semaine-ci, tel objet de savoir, et qu'il fera la semaine prochaine, tel autre, qui constituera la suite logique du premier. » (Sensevy, 2011, p. 319). Pour Chevallard, cité par Sensevy (2011), la multiplicité des objets de savoirs à enseigner-apprendre, induit ce qui suit.

[39] La forme scolaire « désigne une modalité particulière d'apprentissage, développée notamment en Europe à partir du XVIIe siècle, caractérisée par la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices qui ne visent qu'à apprendre » (Rayou, 2017 p. 85 cite Vincent et alii, 1994).

> « A peine l'élève commence-t-il à se rendre un peu connaisseur d'un objet de savoir, qu'il faut passer à un autre, puis encore à un autre. L'élève et le professeur sont pris par le défilement incessant des objets de savoir, qui interdit l'élève d'expertise, et le condamne à des apprentissages jamais terminés. » (Sensevy, 2011, p. 321)

Ce « temps didactique classique » (Sensevy, 2011, p. 320) du défilement des objets de savoirs appelé « temps d'objet », tend davantage à l'aliénation des élèves (et des professeur·e·s) qu'à leur émancipation. Ainsi, d'après Chevallard (1991), l'élève « parvient rarement au sentiment de maîtrise d'un savoir », ce qui pour lui·elle constitue « la preuve tangible de son incapacité indéfiniment exposée » (Chevallard cité par Sensevy, 2011, p. 322). Il en découle une hypothèse de travail suggérée par la TACD consistant à concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage favorisant un temps didactique particulier, autre que le « temps didactique classique ». Il s'agirait d'un temps didactique s'inscrivant moins dans un « temps d'objet » morcelé, davantage dans un « temps de situation » propice à l'expérience continue de l'enquête.

Concernant l'enseignement-apprentissage de l'écrire, ce temps didactique doit de mon point de vue permettre à chaque élève, partant de l'écriture par soi d'éléments épars mêmes les plus infimes, de progresser vers un tout cohérent. Autrement dit, la production d'écrit s'actualiserait dans un travail d'écriture relativement long, visant à faire évoluer un texte « sans queue ni tête » vers un texte *bien ficelé*. Je pense que ce temps didactique nécessairement laborieux peut s'actualiser dans un *temps du brouillon* ritualisé au cours duquel *chaque élève* organise ses fragments d'écriture en un tout cohérent, comme le ferait un·e écrivain·e.

> « [Tauveron a] toujours la même ligne de conduite : ne pas cantonner les élèves en difficulté à des tâches simples mais au contraire les faire se confronter à l'écriture la plus impliquante et la plus complexe qui soit, l'écriture littéraire. (…) Ce faisant, Tauveron fait basculer la didactique de l'écriture dans des problématiques ancrées dans l'écriture créative et l'idée que les élèves sont capables de mettre en œuvre des processus et de produire des images proches de ceux des écrivains.» (Doquet, 2013)

Ainsi l'enseignement-apprentissage de la production écrite consisterait moins à simplifier la tâche d'écriture en particulier pour les enfants qui en seraient peu familier·ière·s. Il résiderait davantage en l'aménagement d'un temps du brouillon ritualisé suffisamment long pour permettre aux élèves d'aboutir à un tout cohérent, comme pour un·e écrivain·e.

Dialogue 2 Ecrire au CP comme un·e écrivain·e

LAVATAR

Envisager la pratique des élèves au regard de celle des écrivains et des écrivaines, alors qu'ils n'ont que six ou sept ans et qu'ils apprennent tout juste à lire et à écrire, n'est-ce pas un peu *stratosphérique* ?

LINDAGATRIX

Une telle approche implique de se situer hors (*exo*) des conceptions ordinaires de l'enseignement-apprentissage de l'écriture au CP, pour penser le sens/l'essence du savoir en jeu, et concevoir un milieu (*meso*) didactique adéquat à sa pratique. Par conséquent, je dirais, sans jeu de mots, qu'il s'agit d'une approche à la fois *exo*sphérique et *meso*sphérique.

Cette démarche suppose en premier lieu de penser le dispositif d'enseignement-apprentissage d'abord au regard du savoir en jeu. C'est-à-dire à l'inverse de la démarche généralement opérée consistant en ce qui suit. Partir de l'âge des élèves pour ensuite morceler les contenus d'enseignement via un découpage par tranche d'âge. En effet, contrairement à l'enseignement-apprentissage classique, il est moins question de dire ici « ils peuvent faire cela à cet âge », que : « dans tel cadre, ils peuvent faire cela à cet âge » (Reuter, 2015, p. 214).

Par ailleurs, l'enseignement traditionnel de l'écriture s'organise en général comme suit.

> « Il est basé sur une grille d'horaire découpée en sous-disciplines du Français qui a pour effet une atomisation de la discipline rendant difficile des investissements ou transferts des unes dans les autres. Et surtout, l'activité d'écriture est ainsi morcelée en petites unités qui ne permettent pas de continuité de travail sur un texte, dans une proximité temporelle suffisamment grande pour ne pas « perdre le fil » : on travaille une heure isolée par semaine sur l'écriture – et donc on doit calibrer l'écriture sur cette unité temporelle, ce qui réduit singulièrement l'acte d'écriture à des genres très courts, si l'on veut inclure les différentes phases d'écriture comme l'élaboration de contenus, un premier jet, de la révision ; ou alors, si l'écriture est longue, ce découpage en une heure par semaine a pour effet de devoir réinvestir l'écriture après un long laps de temps puisque l'écriture revient une fois par semaine seulement au programme. » (Schneuwly, 2018)

L'identification du savoir en jeu ne s'effectue pas ici en fonction d'un découpage par tranches horaires comme cela s'avère souvent le cas dans certains manuels.

LAVATAR

Oui mais, si le savoir n'est plus d'abord défini en fonction de la tranche d'âge des élèves, ni des grilles horaires des manuels (ou des programmes), à quoi peut se référer le professeur pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture ?

LINDAGATRIX

La TACD (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019), propose de définir le savoir à enseigner-apprendre au regard de la pratique du·de la connaisseur·euse pratique, dans notre cas, au regard de la pratique de l'écrivain·e. Pourquoi ? Le postulat qui préside à cette épistémologie pourrait être formulé de la façon suivante. Si les écrivain·e·s s'y prennent d'une certaine façon pour écrire leurs histoires, c'est qu'il doit y avoir une raison à cela. Une raison qui émane de la pratique. Par conséquent, plus la pratique des élèves s'approche de celle des écrivain·e·s, plus elle gagne en « authenticité » pratique, et donc plus elle s'avère valable. « Quand une pratique est-elle suffisamment authentique ? Quand un connaisseur pratique peut s'y reconnaître suffisamment. Ou pour le dire autrement, quand elle est suffisamment proche de la pratique savante. » (CDpE, 2019, p. 562). « Suffisamment » ne signifie pas qu'on doive chercher une correspondance parfaite, mais plutôt un « air de famille » (Loquet, 2017), une parenté plus ou moins prégnant·e·s entre la pratique des élèves et celle du.de la connaisseur·euse pratique, ici, l'écrivain·e. Autrement dit, plus la pratique de chaque élève du binôme mixte est proche de celle de l'écrivain·e, plus elle s'avère dense en savoir écrire, plus l'œuvre a une chance de gagner en valeur, et plus la *reconnaissance épistémique fille-garçon* de leur équipotence à écrire a des chances d'être prégnante. En effet, de quoi la *reconnaissance épistémique fille-garçon* serait-elle le nom si l'œuvre commune n'est pas *valable* ?

Le dictionnaire[40] définit le mot *valable* au sens de « qui a un fondement accepté et reconnu, qui est vraisemblable. Qui a des qualités, qui est digne d'être apprécié, estimé.». Ainsi par *valable* il faut entendre ici : ce qui est proche de la justesse des choses, tel que cela doit être. L'œuvre de l'élève écrivant·e est légitime, fondée, lorsqu'elle rappelle l'écriture telle que pratiquée par un·e écrivain·e. C'est une œuvre à laquelle les qualités estimées à bon droit à l'aune de la parenté avec celle de l'écrivain·e, donnent de la valeur. D'une certaine manière, la considération ainsi témoignée à l'œuvre induit une considération portée à chacun·e des auteur·rice·s de l'œuvre, à soi en tant qu'auteur·rice et à l'autre en tant que co-auteur·rice. La considération de l'œuvre appelle la considération de soi et la considération mutuelle fille-garçon. La

[40] Définition de valable repérée à : https://www.cnrtl.fr/definition/valable

reconnaissance épistémique fille-garçon peut émerger si l'œuvre commune, vue à la fois comme processus de création et production finale, vaut quelque chose en ce qu'elle révèle un air de famille avec celle de l'écrivain·e.

LAVATAR

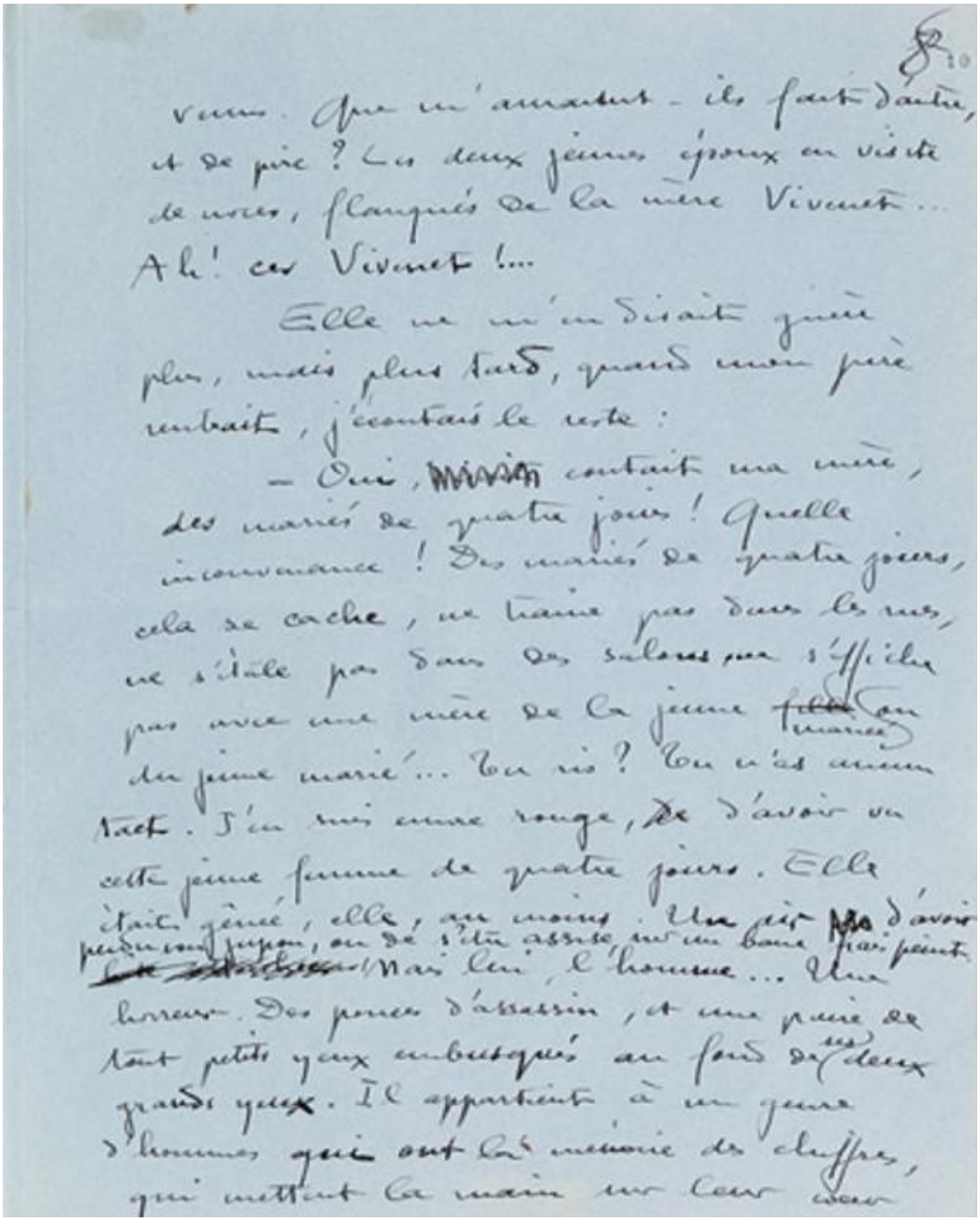
Cependant les écrivain·e·s ne s'y prennent pas tou·te·s de la même manière pour écrire, alors comment faites-vous pour définir cette parenté entre la pratique de l'élève et celle de l'écrivain·e ?

LINDAGATRIX

Tout à fait, la génétique textuelle s'intéressant à la genèse des textes, analyse le processus d'élaboration de l'écriture à partir de l'étude de brouillons d'écrivain·e·s. Il en ressort ce qui suit. « L'aspect des brouillons, leur forme et leur nature dépendent de la technique de travail de l'écrivain, du processus d'écriture qu'il a choisi de mettre en œuvre. » (De Biasi, 2001b, p. 122).

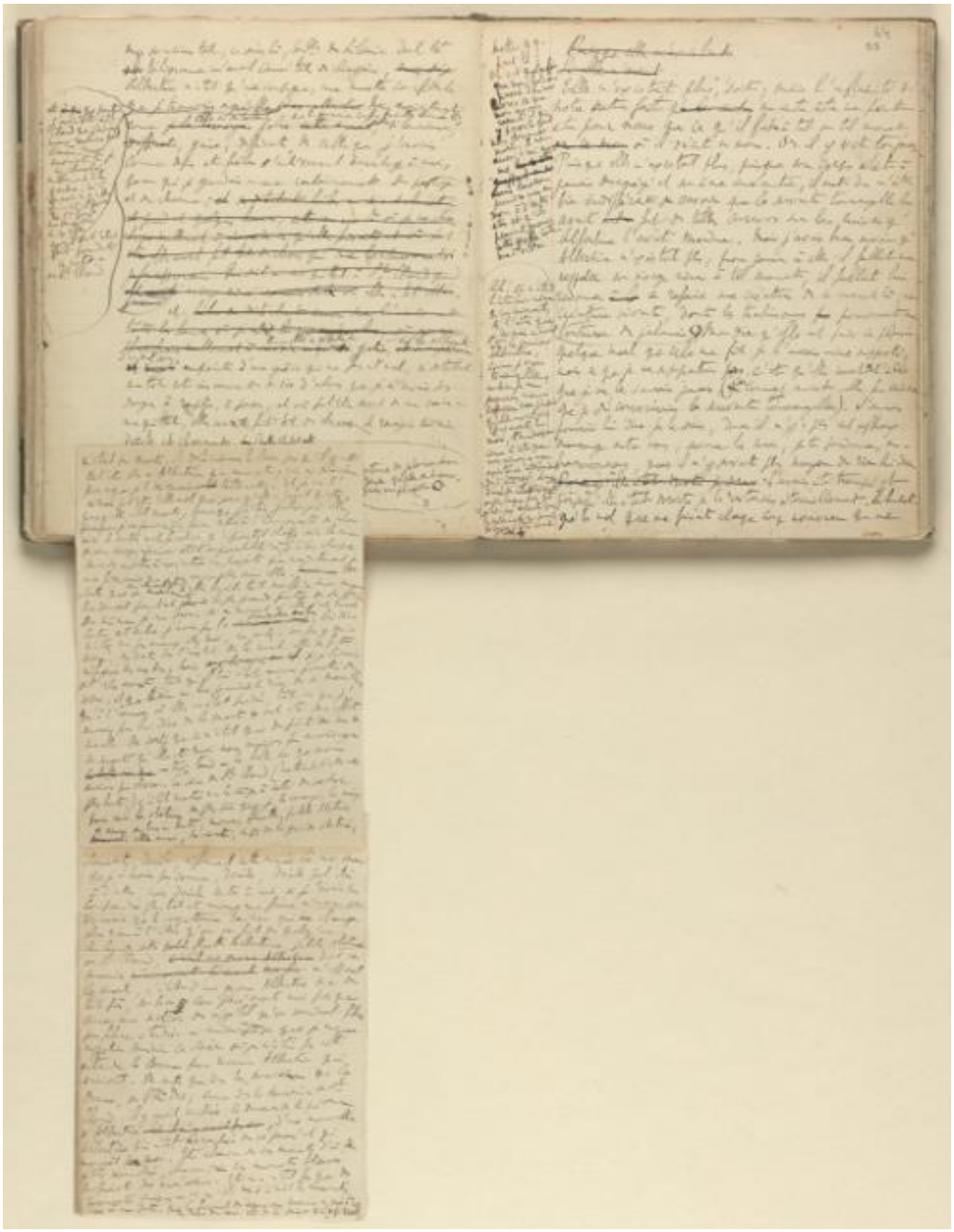
Comme le donnent à voir les photogrammes ci-dessous de deux brouillons[41], l'un de Colette (Colette, 1929), l'autre de Proust (Proust, 1914), les manuscrits peuvent effectivement s'avérer variés. Colette écrit souvent sur du papier bleu. Par ailleurs, « Maurice Goudeket, qui fut pendant quelque trente ans à ses côtés, dit qu'"elle recommençait plus qu'elle ne corrigeait, et, prudente, plutôt par pages que par grands fragments". » (Germain & Thibault, 2001, p. 141). Dans sa correspondance, Colette décrit ce procédé laborieux du recommencement : "Ça fait huit fois que je recommence ma scène avec l'homme [dans La Naissance du jour]. Il me semble que je franchis un tournant..." » (Germain & Thibault, 2001, p. 141).

[41] Les manuscrits ne figurent pas ici en taille réelle.



Photogramme 11 Brouillon de Colette (format A4 réduit). "Sido", 1929 (Source : BNF)

Les brouillons de Proust, comme ci-après les pages 64-65 du cahier 54, donnent souvent à voir « son usage de la paperole qui bouleverse l'espace d'écriture en lui adjoignant une troisième dimension ou dans celui de la rature qui permet de souligner la proximité entre rature/découpage et réécriture/collage, la suppression étant presque bannie du Cahier. » (André, 2009). Les « paperoles proustiennes » sont des petits morceaux de papiers sur lesquels Proust écrit des fragments. Ces fragments d'écriture constituent des ajouts au texte initial. Les paperoles peuvent aussi contenir des notes adressées à soi par l'écrivain, comme des aide-mémoires indiquant par exemple à quel endroit précis du récit l'ajout doit être placé.



Photogramme 12 Brouillon de Proust. « A la recherche du temps perdu », 1914 (Source : BNF)

De plus, il arrive, comme sur l'exemple ci-dessus, que l'auteur colle plusieurs « paperoles » d'affilée.

> « Addition et fusion, tissage infini de répliques, unification de l'écriture et du commentaire sur l'écriture aboutissent à une écriture composite, souvent scénarique et toujours dialogique car l'on sent combien l'œuvre est nourrie du dialogue constant entre l'auteur-scripteur et l'auteur-lecteur, entre le texte et les commentaires sur le texte. » (André, 20009)

Recommencements multiples page par page sur papier bleu pour Colette. Ajouts infinis dans la marge et via des « paperoles » pour Proust. En effet, comme vous le soulignez, tou·te·s les écrivain·e·s ne procèdent pas pareillement pour écrire, leurs manuscrits en attestent. Cependant,

le brouillon constitue bien ici un élément commun aux pratiques d'écriture des connaisseur·euse·s pratique. Et au cœur du brouillon : la rature. « Elle [la rature] est tout à la fois perte et gain, manque et excès, vide et plein, oubli et mémoire ». (Calil 2013, cite Grésillon, 2008). Pour Calil (2013), la rature s'avère « le signe d'une création en marche ». De Biasi souligne le lien entre littérature et rature :

> « « La littérature, c'est la rature. » (De Biasi, 2001 cite Barthes) (…) Replacée dans le champ des curiosités homophoniques, cette relation native entre rature et littérature peut d'ailleurs se lire comme une sorte d'injonction – « Lis tes ratures » - qui constitue en effet l'un des impératifs catégoriques majeurs du métier d'écrivain. » (De Biasi, 2001a, p. 145)

De plus, la rature semble intimement liée à l'histoire de l'écriture, apparaissant déjà dans les tablettes cunéiformes, et de manière continue dans les papyrus et les parchemins :

> « Les paléographes ont retrouvé, dans un poème amoureux griffonné sur un mur de Pompéi, un exemple de rature de substitution (un mot rayé, remplacé par un autre en interligne) dont la forme gravée en graffiti, ressemble de très près à notre usage moderne. » (De Biasi, 2001a, p. 145)

Ancrée historiquement et de façon continue dans l'histoire de la culture écrite, « De simple procédé d'amendement graphique, la rature est devenue le symbole même du travail intellectuel et artistique de l'écrivain. » (De Biasi, 2001a, p. 145). D'une certaine manière, le brouillon et la rature constituent des « repères épistémiques » (Joffredo-Le Brun et al., 2020, p.27) caractérisant la pratique de l'écrivain·e, et à partir desquels le·la professeur·e peut identifier la parenté entre la pratique de l'élève et celle de l'écrivain·e.

LAVATAR

Le brouillon et la rature en tant que « repères épistémiques » de la pratique de l'écrivain·e… c'est-à-dire ?

LINDAGATRIX

Le *repère épistémique* s'avère un élément concret constitutif de la pratique référente. Autrement dit dans le *repère épistémique* construit à partir de deux mots, « repère » du latin *reperire* retrouver, et « épistémique » du grec *épistémê* savoir connaissance, on (re)trouve une composante du sens/de l'essence du savoir en jeu. Ainsi la pratique n'est pas toute entière contenue dans ce repère. Cependant si le « repère épistémique » ne prétend pas embrasser toutes les dimensions de la pratique, il demeure immanent à la pratique, c'est-à-dire qu'il y est pleinement impliqué. D'une certaine manière, le « repère épistémique » est une marque d'authenticité de la pratique, une marque dans laquelle le·la connaisseur·euse pratique peut se

reconnaître *suffisamment*. De l'identification de « repères épistémiques » d'une pratique référente par le·la professeur·e découle une « identification commune » (CDpE, 2019, p. 440) professeur·e-élèves du sens de la pratique en jeu.

> « Ces repères (paperoles proustiennes, clic droit, …) permettent au professeur et aux élèves d'avoir le même *voir-comme*. Cette manière commune de perce*voir* l'écriture à l'aune de la pratique du·de l'écrivain·e sert de base à l'évaluation de la pratique de l'élève. C'est à cette aune qu'est identifié ce qui rapproche la pratique de l'élève de celle de l'écrivain·e, et ce qui reste à mettre en œuvre. » (Joffredo, et al., 2020)

Dans cette thèse, le « voir-comme »[42] commun s'actualise aussi entre élèves, précisément entre la fille et le garçon du binôme. Il participe de la reconnaissance mutuelle fille-garçon.

> « Si vous et moi nous voyons tel aspect du monde de façon parente, nous nous reconnaissons. D'une certaine manière, nous instituons le monde de la même façon. L'institution est le lieu, le processus où l'on se reconnaît ». (CDpE, 2019, p. 440)

LAVATAR

Entendu, mais il reste que les brouillons c'était *avant* l'ère de l'informatique, du numérique. Aujourd'hui, avec l'usage de l'ordinateur, il n'y a plus de brouillon, et donc plus de rature non plus. Par conséquent n'est-ce pas problématique de prendre le brouillon et la rature comme « repères épistémiques » de la pratique de l'écrivain·e ?

LINDAGATRIX

Tout d'abord, même si nous sommes à l'ère du numérique, *tou·te·s* les écrivain·e·s contemporain·e·s ne saisissent pas directement leur texte sur le clavier d'un ordinateur.

> « Mes brouillons -je travaille sur des feuilles avec des feutres fins- sont pleins de ratures – mais cela dépend aussi des textes -, d'ajouts, de surcharges, de transferts de phrases et de paragraphes. (…) Je supprime beaucoup en revanche, dans la dernière étape, quand je saisis le texte sur ordinateur (depuis sept ans, avant j'utilisais une machine à écrire, qui limitait forcément le nombre des corrections et des repentirs). » (Ernaux, 2003, p. 122 et 131)

Comme Ernaux, Faye, écrivain, écrit d'abord au papier, puis tape son texte. L'une des raisons évoquées réside dans le fait que, la machine peut constituer une entrave à l'écriture en ce qu'elle en efface le cheminement. Ainsi, « le traitement de texte introduit des modifications du rapport

[42]« La notion de *voir-comme* proposée par Wittgenstein, est retravaillée en TACD pour signifier qu'une manière de penser ou d'agir dans le réel suppose toujours une manière de voir ce réel, et plus généralement, une manière de le percevoir étroitement entrelacée à un style de pensée. (…) Penser en termes de *voir-comme* est étroitement solidaire d'une conception qui accorde au processus de représentation une importance cruciale pour l'entrée dans la culture » (CDpE, 2019, p. 606).

à l'objet texte ; la principale est l'invisibilité des ratures qui matérialisent, sur un manuscrit, le passé de l'écriture. » (Doquet-Lacoste, 2006)

> « Je n'aime pas l'ordinateur, je n'y vois pas la route de la pensée ; une fois qu'on efface, il ne reste plus rien. Sur le papier, si on rature, si on gomme, si on a un doute, on comprend le cheminement de sa pensée car les choses sont restées. J'ai l'impression que la matière et le toucher ont une influence sur le cerveau : il y a une dimension charnelle dans l'acte d'écrire, une émotion du toucher. » (Faye, 2018)

Les recherches de Doquet (2006) en génétique textuelle soulignent que, les sens s'avèrent activés dans « l'écriture manuscrite [qui] fait intervenir le toucher, l'odorat, la vue bien sûr », au contraire du texte électronique qui « échappe à l'appréhension directe des sens. ».

D'autres écrivain·e·s créent directement leur texte sur l'ordinateur mais disent recourir parfois à des notes écrites. Soit parce qu'une idée jaillit à un moment où ils·elles ne disposent pas de leur machine. Soit parce qu'ils·elles butent, le recours au crayon sur le papier apparait alors comme un moyen pour dénouer le nœud, affronter le problème, comme dans le cas de Martinez, écrivaine.

> « Dans les moments de difficulté je reviens vers l'écrit. Quand j'ai décidé quelque chose sur le destin d'un personnage, que j'ai fini un chapitre, c'est comme si ça avait séché, je ne reviens pas dessus. Chaque décision est capitale alors je retourne sur le papier quand je me trouve face à un obstacle. » (Martinez, 2012)

Enfin, concernant les écrivain·e·s qui utilisent uniquement l'ordinateur, est-ce à dire que, ce qu'ils·elles saisissent constitue *immédiatement* le produit fini ? Autrement dit, taper directement sur la machine annihilerait-il toute étape intermédiaire, tout état brouillonnant, tout procédé du repentir ? La rature n'existe-t-elle plus, ou bien est-elle simplement rendue invisible par le traitement de texte qui l'efface et fait tomber dans l'oubli les mouvements « d'ajouts, suppression, remplacement, déplacement »[43] ? D'une part, « Il est rare qu'un texte s'écrive entièrement face à l'écran. En général, les scripteurs, à moins d'un texte extrêmement court, impriment périodiquement leur écrit et, parfois, l'annotent. » (Doquet-Lacoste, 2006). Ces impressions papier, annotées ensuite au crayon par l'écrivain·e, concrétisent des étapes intermédiaires de l'écriture. D'autre part, des logiciels ou autres « suivis de modification » donnent à voir les « ratures numériques ».

> « les faits constatés à l'aide de la restitution en temps réel ne permettent pas de distinguer clairement dans l'usage du traitement de texte des éléments absents de l'écriture manuscrite, puisque l'on peut

[43] « [La rature] est, rappelons-le, le fondement de l'analyse génétique des manuscrits : c'est à partir des ratures qu'ont été définies les quatre opérations de base (ajout, suppression, remplacement, déplacement). » (Doquet-Lacoste, 2006).

> toujours supposer que la restitution chronologique rend visible des processus déjà à l'œuvre dans toute écriture. C'est pourquoi, à la question de savoir si écriture sur traitement de texte et écriture manuscrite sont une même activité, on répondra que, si certaines caractéristiques les différencient, ces dernières n'affectent que très peu les fondements de l'activité scripturale, en particulier lorsqu'on la regarde du point de vue du jeu du scripteur et de la langue." (Doquet-Lacoste, 2006)

Ainsi, même médiatisée par la machine informatique, l'écriture demeure laborieuse. Elle s'actualise dans un mouvement de ratures quoique effacées, dans un mouvement de suppressions, ajouts, remplacements, déplacements. Et s'il les avait tapés à l'ordinateur, « non, Les Châtiments ne [seraient] pas sortis tout armés de la tête de Victor Hugo ! » (Doquet, 2011). Pour toutes ces raisons, il me semble par conséquent pertinent d'identifier le brouillon et la rature comme « repères épistémiques » de la pratique de l'écrivain·e. Cela permet d'envisager l'écriture, non pas à partir du mythe du don, mais en tant qu'action complexe, laborieuse, et longue.

> « L'observation de manuscrits d'écrivains atteste qu'en composant, les plus fameux d'entre eux ont hésité, cherché, quelquefois renoncé, comme le font les élèves et les adultes « tout venant ». Cette observation bouleverse les représentations sacralisantes de l'écriture. (…) Découvrir des avant-textes d'écrivains revient alors à faire voir la production écrite sous un jour neuf, à déculpabiliser et à stimuler les essais et erreurs. » (Fabre-Cols, 2004)

Par conséquent, institutionnaliser dès le CP le brouillon et la rature en tant que constitutifs de l'acte d'écriture, serait une piste pour répondre aux affects inhérents à l'écriture relevés par l'approche clinique.

> « Les approches cliniques (Cifali 1996) interrogent ce qui, dans l'activité d'écriture, met en jeu des affects, des émotions, de l'image de soi, et des résistances souvent profondes qui font de l'acte même d'écrire une mise en danger, une prise de risque qui explique bien souvent les réticences, voire les angoisses que déclenche toute situation de passage à l'écrit (aussi bien chez les débutants et les plus jeunes que chez les experts, ou supposés tels !). » (Chabanne, 2011, p. 14)

Nombre d'écrivain·e·s font état de ces affects. « Le doute c'est écrire. Donc c'est l'écrivain aussi. L'écriture c'est l'inconnu. Avant d'écrire on ne sait rien de ce qu'on va écrire. » (Duras, 1993, p. 52). « Il y a beaucoup de textes qui ont vu le jour au prix d'une résistance violente d'abord. » (Ernaux, 2003, p. 124).

> « Les manuscrits [d']écrivains les montrent hésitant, revenant, réécrivant sans cesse leur texte entamé, ajoutant des phrases et des paragraphes, collant des paperoles comme Proust, supprimant compulsivement tel ou tel élément comme Céline…Cette manière d'écrire n'est pas celle qu'on enseigne d'ordinaire à l'école, ni au primaire, ni au secondaire. » (Doquet, 2011)

Identifier le brouillon et la rature en tant que « repères épistémiques » implique d'appréhender l'écriture autrement que telle qu'elle est mise en œuvre dans les pratiques ordinaires, au plus près de celles des écrivain·e·s.

LAVATAR

D'accord, il n'empêche qu'un élève de CP n'écrit pas comme un·e écrivain·e...

LINDAGATRIX

Comment écrivent les écrivain·e·s ? Vaste question. Cependant, l'étude des brouillons par la génétique textuelle donne des indices sur la démarche d'écriture de l'auteur·rice.

> « L'analyse des manuscrits fait apparaître l'existence de deux grands types d'écritures littéraires. Il y a les écrivains (comme Flaubert ou Zola) qui ne peuvent travailler que s'ils disposent d'un canevas précis et qui rédigent selon le principe d'une « programmation scénarique » : dans ce cas de figure, la textualisation est programmée par un scénario ou un plan que l'écrivain pourra modifier en cours de route, mais qui lui servira de guide pendant toute la rédaction. Tout à l'inverse, d'autres écrivains (comme Stendhal) ont besoin de se jeter dans la rédaction sans se sentir contraints par le moindre plan : ils suivent la méthode d'une « structuration rédactionnelle » qui se construit au fur et à mesure de l'élaboration de l'œuvre. » (De Biasi, 2001b, p. 122)

Ainsi, là où la structure de l'histoire est à l'origine de la « programmation scénarique », elle advient en cours d'écriture dans la « structuration rédactionnelle » parfois guidée par le caractère des personnages, comme pour Germain, écrivaine.

> « Même si je n'ai jamais de plan précis au départ, au bout d'un moment les choses se mettent en place, s'emboîtent, les idées engendrent des idées, les images appellent des images, et une direction se dessine. Mais souvent, ce que je finis par décider est battu en brèche, ça ne fonctionne pas. Les personnages font autre chose, ils surprennent l'auteur, ils lui résistent. » (Germain, 2010)

De plus, les types d'écriture peuvent varier chez un·e même écrivain·e. Néanmoins, la génétique textuelle souligne un point commun dans les étapes d'écriture. Ce point commun aux démarches d'écriture variées est actualisé dans les phases de travail suivantes.

> « Dans la plupart des cas, le dossier de genèse d'une œuvre publiée fait apparaître quatre grandes phases de travail qui se succèdent avec des durées et une importance relativement variables : la phase prérédactionnelle, consacrée à la confection du plan initial (lorsqu'il s'agit d'une écriture à programmation), la phase rédactionnelle, où l'écrivain procède à la textualisation, la phase prééditoriale, au cours de laquelle se prépare la version imprimée du texte (du manuscrit définitif au « bon à tirer » des épreuves typographiques) et enfin la phase éditoriale (les différentes versions imprimées du texte, de l'édition préoriginale à la dernière édition du vivant de l'auteur). » (De Biasi, 2001b, p. 123)

Ces grandes phases de travail, (pré-rédactionnelle), rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale, dévoilent un peu du « comment » d'une démarche commune des écrivain·e·s. Elles constituent par conséquent un autre « repère épistémique » pour une parenté entre pratique des élèves et pratique des écrivain·e·s.

Cependant, des différences irréductibles entre élève de CP et écrivain·e empêcheraient-elles d'apparenter la pratique de l'élève à celle du·de la connaisseur·euse ? Premièrement, il semble que le contexte scolaire de l'écriture distingue la pratique d'un·e élève de CP de celle d'un·e écrivain·e. Ainsi, généralement, à l'école, l'écriture s'inscrit initialement dans une écriture de commande, moins de désir de l'élève : le·la professeur·e demande à l'élève de produire un écrit. A l'inverse, l'écriture de l'écrivain·e naitrait du désir de l'auteur·rice. Néanmoins, des écrivain·e·s répondent en réalité aussi parfois à des commandes, de leur éditeur·rice par exemple, notamment en termes de date de livraison d'un roman. « Grasset souhaitait une sortie en janvier 2016 et attendait le manuscrit pour mars 2015 : cette limite m'a stimulé » (Faye, 2018). Des contraintes économiques peuvent transformer l'écriture de l'écrivain·e en écriture de commande. « Le fait que je n'aie pas fait de l'écriture mon métier, que je n'aie pas besoin de publier rapidement, joue beaucoup : je peux prendre le temps d'accepter mon désir. » (Ernaux, 2003, p. 121). Les élèves de CP répondent à une écriture de commande, comme cela peut parfois être le cas pour certain·e·s écrivain·e·s,.

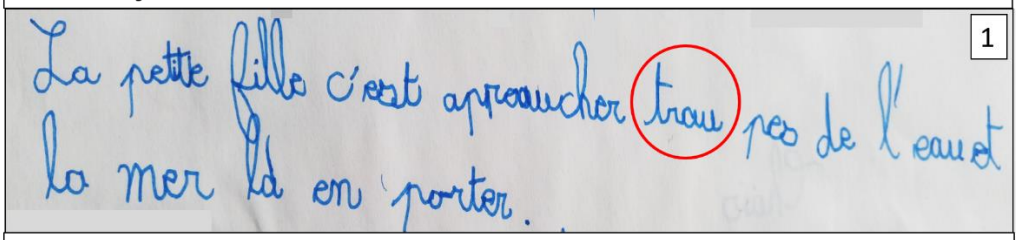
Deuxièmement, il parait évident qu'un·e élève de CP éprouve des difficultés avec la maîtrise de la langue, dans sa transcription mais aussi dans les accords, la syntaxe, ce qui est rarement le cas d'un·e écrivain·e. Néanmoins, Germain déclare ce qui suit : « S'il y a lutte, c'est avec les mots. Enfin, avec les mots, la grammaire, la syntaxe… bref, avec la langue (…) avec la langue, avec la structure – pas de maîtrise totale. » (Germain, 2010). Comme les écrivain·e·s, les élèves de CP luttent *à leur mesure* avec la langue. A propos du rapport à la langue, observons l'épisode ci-dessous intitulé *trop pas tout*. Il donne à voir la production écrite d'une élève dans le cadre de la mise en œuvre d'une situation d'écriture de l'ingénierie *Co-écriture fille-garçon en symétrie*. L'image ci-après, issue de l'album de Lee, autrice, intitulé *La Vague* (Lee, 2011), est présentée aux élèves.



Photogramme 13 Ingénierie didactique coopérative. D2[44]. Album « La Vague » (Lee, 2011, pages 30-31)

La consigne d'écriture est la suivante. A partir de cette seule image des pages 30 et 31 d'un album sans paroles, et sans connaître le titre du livre présenté, les élèves doivent écrire en binôme mixte ce qu'il s'est passé pour en arriver là. Lors d'un premier jet, la fille du binôme écrit ce qui figure sur la vignette 1 ci-dessous. Centrons notre attention sur le mot que j'ai entouré en rouge sur la photo.

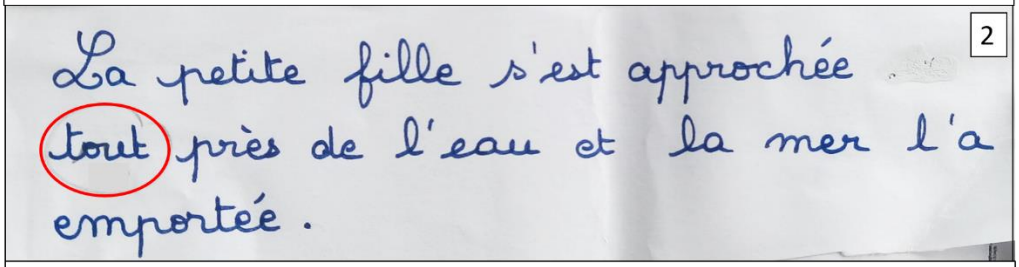
Premier jet de l'élève



[*Suite à ce premier jet de l'élève, la professeure recopie au propre sans erreur d'orthographe l'énoncé afin que l'élève puisse le saisir à l'ordinateur. La vignette 2 donne à voir la copie par la professeure remise à l'élève.*

La professeure a lu « trou » au lieu de « trau ». Prenant le « a » pour un « o », la professeure a pensé que l'élève avait écrit « trou » au lieu de « tout ». Elle corrige.]

Première correction orthographique par la professeure

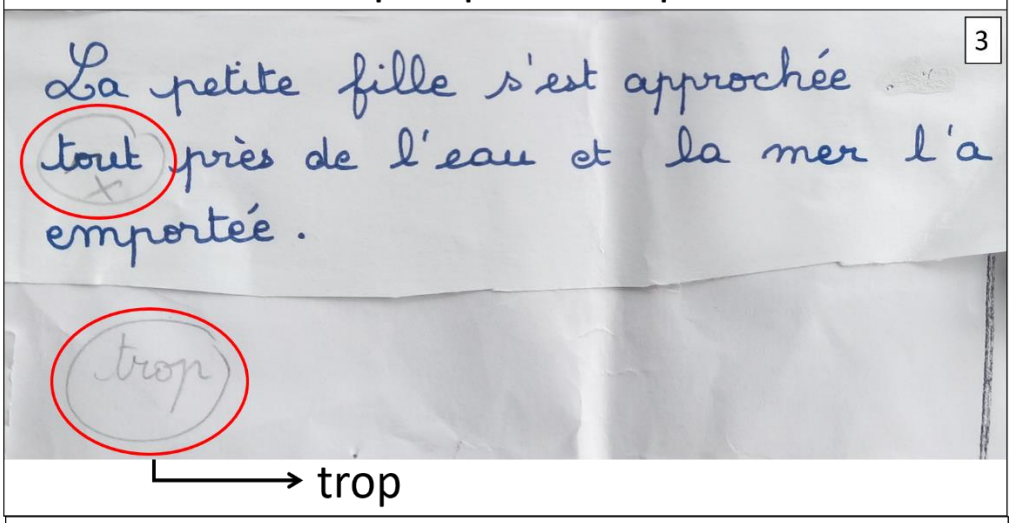


[*A la réception de la copie, l'élève lit l'énoncé réécrit et corrigé par la professeure. Puis elle lève la main pour appeler l'enseignante. A l'arrivée de la professeure, l'élève explique l'air ennuyé : elle n'avait pas voulu écrire « la petite fille s'est approchée* ***tout*** *près de l'eau et la mer l'a emportée », mais « la petite fille s'est approchée* ***trop*** *(écrit «* trau *») près de l'eau et la mer l'a emportée ».*

La nuance a son importance : c'est parce que la petite fille s'est approchée trop près de l'eau que la mer l'a emportée. Elle aurait pu s'approcher tout près de l'eau sans que la mer l'emporte.]

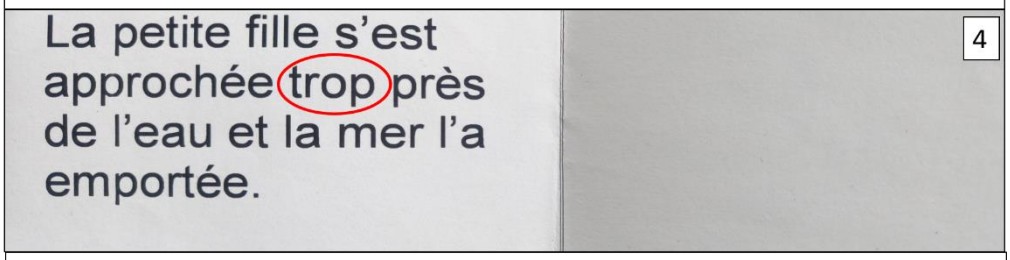
[44] Dans le cadre de l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie*, trois dispositifs ont été mis en œuvre. Le premier dispositif D1 a eu lieu en janvier 2018, le second D2 en mars et le dernier D3 en mai-juin de la même année. Ingénierie D2 signifie qu'il s'agit d'un épisode du deuxième dispositif.

Révision de la correction par la professeure après retour de l'élève



[*Prenant en compte la remarque de l'élève, la professeure revoit sa correction en annotant sous l'énoncé de l'élève le mot* « trop ». *La vignette 4 ci-dessous donne à voir l'énoncé final saisi par l'élève. Il s'agit d'un extrait de l'histoire du binôme édité sous forme de livre plié.*]

Enoncé final



[*Suite à la correction, l'élève saisit son énoncé sur l'ordinateur et l'imprime.*]

Photogramme 14 Ingénierie didactique coopérative. D2. Episode "trop pas tout"

L'épisode *trop pas tout*, n'est pas isolé. Des élèves issu·e·s des deux autres classes de CP de l'ingénierie font aussi des remarques sur des transformations opérées sur leur énoncé par le·la professeur·e lors de la copie corrigée. D'une certaine manière l'épisode *trop pas tout* s'avère emblématique de ce qui suit. D'une part, des élèves de CP ont déjà une « relation à la langue complexe et singulière, distanciée et fusionnelle à la fois, toujours constitutive de l'être de langage à l'œuvre dans la production écrite » (Doquet, 2011), comme un·e écrivain·e. D'autre part, des élèves de CP sont en mesure d'adopter une posture d'auteur·rice. Comme un·e écrivain·e. Ainsi, « Toute explicitation de choix (quelle que soit la pertinence de ce choix) nous paraît manifester une posture d'auteur » (Tauveron & Seve, 2005, p. 35). En effet, comme le soulignent ces didacticien·ne·s du français :

> « Voici quelques textes d'enfants dont les marques de surface défaillantes ou ce que la tradition considère comme des maladresses (répétitions, confusion des temps, imprécision des reprises anaphoriques, utilisation d'un vocabulaire familier ou d'une syntaxe calquée sur la syntaxe orale, par

> exemple), peuvent cacher un parti pris d'auteur, pourtant bien réel, que l'enseignant devrait parvenir à mettre au jour si son intention est d'aider l'élève à le faire fructifier. » (Tauveron & Sève, 2005, p.166)

En revanche, ce qui semble différencier la pratique de l'écrivain·e de celle de l'élève de CP s'inscrit dans le fait suivant. En classe, la situation d'écriture s'actualise dans un projet d'enseignement-apprentissage qui prend acte dans une action conjointe professeur·e-élève. Cependant, contrairement aux pratiques ordinaires d'écriture au CP, l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture en symétrie fille-garçon*, tente de penser et mettre en œuvre l'action conjointe professeur·e-élève à partir d'une épistémologie particulière de l'écriture. Il s'agit de l'épistémologie d'une parenté de la pratique d'élève avec la pratique de l'écrivain·e, notamment à partir du brouillon, de la rature, de la posture d'auteur·rice.

> « Pour un élève, adopter une posture auctoriale, c'est se sentir autorisé à se dire dans l'espace de la classe : « je suis certes un apprenant qui a encore un long chemin à parcourir pour parvenir à maitriser langue et discours mais tout apprenant que je suis, je me positionne déjà comme un auteur (…) » » (Tauveron C. , 2007)

Précisément, la posture visée dans cette recherche est celle de co-auteur·rice.

Dialogue 3 Co-écrire

LAVATAR

L'écriture se pratique seul·e, alors pourquoi la co-écriture ? Pourquoi pas plutôt un travail en binôme mixte dans des activités de jeux mathématiques comme ça se fait plus souvent en classe et notamment au CP ?

LINDAGATRIX

L'écriture se pratique-t-elle nécessairement seul·e ? D'aucun·e·s pensent que oui. « Personne n'a jamais écrit à deux voix. On a pu chanter à deux voix, faire de la musique aussi, et du tennis, mais écrire, non. Jamais. » (Duras, 1993, p. 22). Historiquement, la construction de la figure d'auteur·rice se conjugue au singulier.

> « C'est à la fin du Moyen Âge qu'émerge autour d'auteurs comme Pétrarque en Italie ou Christine de Pisan en France, l'identité fondamentale d'une œuvre référée à un nom propre et placée dans un livre manuscrit qui ne comporte plus qu'elle. (…) Une seconde étape intervient au début de l'âge moderne, (…) Le nom d'auteur fonde une identité fondamentale, car c'est lui qui permet le plus aisément la répression. Le XVIIIe siècle constitue un troisième moment, avec la reconnaissance de la propriété littéraire : l'œuvre est désormais considérée comme la propriété de son auteur parce qu'elle transmet

> son style, son sentiment, son langage. (…) Ce sont ces trois temps sédimentés (fin du Moyen Âge, début de l'âge moderne, XVIIIe siècle) qui forment encore la conscience d'auteur aujourd'hui. » (Germain & Thibault, 2001, pp. 17-18)

Peut-être est-ce en partie pour cette raison d'ordre historique qu'il s'avère généralement compliqué d'envisager l'écriture comme un acte social c'est-à-dire engageant plusieurs auteur·rice·s. La co-écriture de romans est rare, oui. Cependant cela parait moins le cas pour les romans policiers. Bioy Casares & Borgès en ont d'ailleurs écrit plusieurs conjointement.

> « De 1937 à 1977, Adolfo Bioy Casares et Jorge Luis Borges ont régulièrement écrit en commun. Trois livres sous le nom de H. Bustos Domecq (composé des noms d'ancêtres respectifs). Un livre sous le nom de Suarez Lynch. Ils ont également édité et préfacé plusieurs anthologies de contes fantastiques, policiers, et de poésie. Ils ont enfin écrit deux scénarios de film et créé une collection fameuse de romans policiers, le Septième Cercle. » (Lafon, 2001)

Bioy Casares a aussi co-écrit en binôme mixte avec Ocampo un roman policier en 1946, *Ceux qui aiment haïssent*[45]. L'écriture d'un journal à quatre mains parait quant à elle peu fréquente, quoique les frères Goncourt s'y soient attelés. De même pour la réalisation de bandes-dessinées. « Il est rarissime que deux auteurs accomplis, une trentaine d'années de métier, se mettent à dessiner ensemble, remisant leurs ego pour se fondre dans un style commun fait du meilleur de chacun d'eux » (Loisel & Tripp, 2006, pp. 2-3). C'est pourtant le cas de Loisel et Tripp pour la série d'albums *Magasin Général*. A propos de cette expérience, Ratier, critique de bandes dessinées, souligne dans un film documentaire consacré à ces co-auteurs[46], le caractère inattendu de cette association entre deux auteurs de BD.

> « J'ai pas pensé une seconde que ça puisse fonctionner. Comment ces deux types, sur un album pouvaient bosser ensemble. Et quand j'ai vu la planche j'étais complètement étonné parce que Jean-Louis a réussi à imposer sa marque graphique, sans dénaturer le dessin de Régis. Donc, dans la collaboration pour moi ils s'y sont retrouvés. Complètement. » (Le Lokal Production, 2009)

De plus le critique met en évidence le gain en rapidité de création obtenu par la coopération.

> « Et en plus comme ils sont contents de travailler ensemble, ils vont vite. Alors que tous les deux mettaient du temps à créer. Là ils ont fait deux albums en un an alors que Régis mettait trois-quatre ans à faire un album avant. » (Le Lokal Production, 2009)

Moins rares sont les co-écritures de documentaires, d'articles ou d'ouvrages collectifs scientifiques s'avèrent plus nombreuses. De même que les co-écritures de scénarios de films

[45] (Ocampo & Bioy Casares, 1998)

[46] *Loisel et Tripp. Traits complices* co-réalisé par Tripier-Mondano, D.; Foch, P.; Le Guellaud, A. produit par Le Lokal Production en 2009. Le collectif de l'ingénierie a pris connaissance de ce documentaire grâce à Armelle Chevallier, professeure membre. Ce partage de référence a en partie participé de nourrir un *arrière-plan* (CDpE, 2019) commun aux membres de l'ingénierie quant à l'idée de co-écriture.

de fiction, par exemple ceux réalisés par les frères Dardenne (Dardenne & Dardenne, 2016), les scénarios de séries télévisées[47], ou bien encore de films documentaires.

> « Dans le documentaire, l'écriture est le cœur du réacteur de notre métier, et la co-écriture une thématique extrêmement importante. Parmi les films que je produis, les deux tiers des projets font appel à des co-écritures. » (CNC, 2017)

Pourtant, « Le phénomène de l'écriture à quatre mains reste fondamentalement incompris. » (Lafon & Peeters, 2006, p. 10), et il s'avère relativement compliqué d'identifier des travaux consacrés à cet objet de recherche.

> « S'il existe de rares études de cas, aucune approche globale ne lui a jamais été consacrée. Tout se passe comme si, de l'écriture en collaboration, il n'y avait rien à dire. Comme si elle ne donnait pas à penser. Comme si, tout simplement, elle n'existait pas. Les recherches que nous avons entreprises depuis une quinzaine d'années nous ont pourtant persuadés que le sujet est d'une immense richesse et qu'il ouvre sur d'innombrables perspectives littéraires et artistiques, mais aussi juridiques, psychologiques ou politiques. » (Lafon & Peeters, 2006, p. 10).

Ainsi, « l'écrire ensemble, cette alchimie par laquelle deux « je » se transforment en un tout autre « nous » » (Lafon & Peeters, 2006, p. 11) demeure une énigme peu explorée. En effet, l'écriture parait souvent appréhendée au prisme de la solitude. « C'est une solitude. C'est la solitude de l'auteur, celle de l'écrit » (Duras, 1993, p. 15). Et même si la co-écriture s'avère une pratique sociale, la plupart des pratiques scolaires ordinaires reflètent cette vision solitaire de l'écriture.

Or le lire-écrire représente en première année d'élémentaire un temps conséquent des situations d'enseignement-apprentissage, et sur ce temps-là les élèves filles et garçons interagissent très rarement. Cette observation prend son origine dans des endroits variés. Dans ma classe de CP d'abord, mais aussi plus généralement dans les pratiques ordinaires. Je fais référence ici d'une part, à la recherche de l'Ifé *Lire-écrire au CP* dirigée par Goigoux de 2013 à 2015 ayant filmé des situations en lire-écrire dans 131 classes[48], d'autre part à mes observations des pratiques ordinaires dans cinq classes de CP en France et le niveau équivalent (erste Klasse) dans six classes allemandes. A chacun de ces endroits, il s'est avéré que les situations d'enseignement-apprentissage en groupe en lire-écrire, et *a fortiori* en groupe mixte, étaient extrêmement rares. « Le mélange des sexes » dans une activité de lire-écrire au CP semble peu spontané chez les professeur·e·s. Il en découle l'insatisfaction suivante. Sur un

[47] Par exemple la série *Le bureau des légendes* compte quatre co-scénaristes : Éric Rochant, Camille de Castelnau, Emmanuel Bourdieu, Cécile Ducrocq. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Bureau_des_légendes

[48] Ma co-directrice de mémoire de master 2 ayant participé à la recherche de l'Ifé *Lire-écrire au CP* (Goigoux, R. (dir.), 2015), j'étais autorisée à étudier les vidéos dans le cadre de mon mémoire. Il s'est avéré compliqué d'identifier une situation où filles et garçons étaient en interaction en prise avec un enjeu d'écriture, la plupart des séances d'écriture filmées donnant à voir un temps où chaque élève écrivait seul·e.

temps conséquent de classe, la mixité prend peu la forme d'une action conjointe fille-garçon en prise avec le savoir lire-écrire. C'est comme si « le mélange des sexes » dans et par l'écriture apparaissait peu évident pour les professeur·e·s. D'une certaine manière la mise en œuvre de situations de co-écriture au CP pose problème. De ce point de vue cette pratique semble nécessiter un temps de recherche, au contraire des jeux mathématiques qui se prêteraient *a priori* davantage spontanément à une activité en groupe. C'est en partie parce que cela semble compliqué à mettre en pratique que je choisis d'étudier l'écriture à plusieurs en mixité.

Pour répondre à votre question : oui, la co-écriture est complexe, puisqu'écrire s'avère complexe ainsi que coopérer. Cependant, la co-écriture peut aussi participer de donner un (nouveau) souffle à un·e auteur·rice. C'est le cas du co-auteur de BD Régis Loisel. « le fait de pouvoir travailler avec Jean-Louis sur ce projet-là moi m'a donné un regain d'énergie que j'avais perdu depuis au moins une bonne dizaine d'années, à savoir que j'ai travaillé uniquement dans le plaisir. » (Le Lokal Production, 2009). Dans cet esprit lié aux affects, Reuter voit dans la co-écriture « une mise en cause pratique de la représentation, souvent inhibante, de l'écriture comme activité solitaire » (Reuter, 2000, p. 149), et le didacticien inclut la dimension coopérative dans l'écriture.

> « Dire, dans ma définition, que l'écriture peut être assumée par un ou plusieurs sujets, c'est –en réaction notamment contre nombre de discours scolaires inspirés par le littéraire ou, du moins, certaines de ses mythologies –insister sur diverses possibilités existantes :- un sujet unique dans toutes les « phases » de l'écriture, - plusieurs sujets dans toutes les « phases » de l'écriture, - alternance de sujets, mais à chaque fois unique, selon les « phases », - alternance de sujets, collectifs et individuels : conception plus ou moins collective (d'une loi, d'un projet de travail, d'un roman en classe), puis écriture individuelle. » (Reuter, 2000, p. 63)

Reuter développe les avantages potentiels en termes d'entraide offerts par l'écriture à plusieurs. Il précise cependant, qu'une modélisation de cette pratique apparait comme un préalable. Ainsi, sans contraintes, la coopération en écriture peut s'avérer problématique et servir le projet inverse de celui de l'égalité.

> « Il n'en reste pas moins vrai que, même si les avancées des théories de l'écriture, de l'apprentissage et de la pédagogie, ont permis de mieux formaliser les avantages des groupes pour la didactique de l'écriture, leur usage est à modaliser en tenant compte plus particulièrement de la nécessaire rotation des tâches,(…), de la construction de l'alternance entre les situations individuelles, les situations collectives et les situations de classe, (…), de l'importance de phases individuelles de textualisation et de mise en texte (…), de la personnalité de chacun et des risques, notamment en matière d'écriture, d'une exposition constante au regard et aux idées d'autrui. » (Reuter, 2000, pp. 149-150)

En dehors de la didactique du français, les travaux de Baudrit (2007) sur la coopération ont aussi porté leur attention à la co-écriture, en en déclinant les modalités de mises en œuvre variées.

> « [Pour Saunders (1989)] deux grandes orientations peuvent être distinguées. La première concerne des activités collaboratives où des élèves travaillent ensemble dans le sens d'une production commune. (…) La seconde a trait à des activités d'entraide où les productions restent individualisées. (…) A partir de là, Saunders (1989) va entrer un peu plus en détail en proposant cinq grandes catégories : le « co-writing », le « co-publishing », le « co-responding », le co-editing » et le « writing-helping ». » (Baudrit, 2007, pp. 81-82)

Ainsi, bien que peu étudiée, la co-écriture existe en tant que pratique sociale et peut prendre acte dans des situations didactiques à l'école. Rarement éprouvée au CP, je fais le postulat que l'écriture en mixité s'avère un outil pour concrétiser l'égalité des sexes.

Dialogue 4 L'écriture n'a point de sexe[49]

LAVATAR

En quoi l'écriture à l'école a-t-elle à voir avec l'égalité des sexes ?

LINDAGATRIX

De 2003 à 2016, seuls des textes d'auteurs masculins ont été proposés à l'épreuve de littérature du bac littéraire (Gouvernement français, 2018). D'après Thiesse, chercheure en histoire sociale de la littérature, citée par Naudier, il en découle ce qui suit : « Les écrivaines sont les grandes absentes de la consécration scolaire qui institue les auteurs en classiques (Thiesse, 1981) » (Naudier, 2010, p. 7). Ce défaut de « consécration scolaire » s'inscrit d'une certaine manière dans le prolongement d'un autre phénomène relevé par Planté (Planté, 2012) professeure de littérature française, et par Lasserre (Lasserre, 2009) historienne de la littérature française : l'écart entre la présence constante des écrivaines dans l'histoire littéraire depuis le Moyen-Âge, et la faible visibilité des femmes dans le récit qui est fait de cette histoire littéraire.

[49] En référence au philosophe Poulain de la Barre du XVIIe siècle pour qui « L'esprit n'a point de sexe. » (Poulain de la Barre, cop. 2015)

LAVATAR

Concernant le bac de français, n'y a-t-il pas eu dernièrement plusieurs textes d'écrivaines en série L ?

LINDAGATRIX

Effectivement, en 2018. Cette année fait exception dans la mesure où trois autrices sont choisies pour le corpus de textes des épreuves du bac de français en série littéraire : Madame de la Fayette, Madame de Staël, et Colette. Néanmoins, Planté tempère cette avancée.

> « En soi c'est plutôt une bonne chose, ce sont trois beaux textes, et c'est très bien de donner aux candidates et aux candidats l'occasion de les commenter, explique-t-elle. (…) [Mais] alors qu'on propose très rarement des sujets d'examen portant sur des œuvres de femmes, celui-ci donne l'impression qu'on ne peut leur faire de place que lorsqu'il s'agit de sentiments et de relations amoureuses, et que leurs œuvres ne peuvent être étudiées qu'entre elles, séparées de celles des hommes. » (Planté, 2018)

Ainsi, une division par sexe de l'écriture se cristalliserait dans un regroupement des œuvres d'écrivaines justifié par un supposé caractère « féminin » de leur écriture. Or, d'après Planté, inscrire les textes écrits par des femmes dans une telle catégorie, c'est « faire peser une menace d'enfermement, d'assignation à résidence (…), [les femmes s'en trouvent] « assignées à ce « féminin » trop connu d'avance (le sensuel et le sensible, le fluide, l'irrationnel, l'oral…) » (Planté, 2012, p. 28). Cette assignation peut aussi d'ailleurs se révéler dans les retours de lectrices : « des lectrices se disent gênées par « l'impudeur » ou « l'absence d'émotion » de mes livres, reproches qu'elles ne songent pas à adresser aux textes des hommes. » (Ernaux, 2003, p. 97). D'une certaine façon, la notion « d'écriture féminine » qualifie les femmes en tant qu'écrivaines, mais disqualifie l'universalité de leur écriture et ce faisant les disqualifie en tant qu'écrivaines. A ce propos, dans *L'écriture comme un couteau*, Ernaux souligne ce qui suit :

> « Pas plus que Nathalie Sarraute je n'aime figurer dans la rubrique « écriture féminine ». Il n'y a pas de division de la littérature intitulée « écriture masculine », c'est-à-dire rattachée au sexe biologique ou au genre masculin. Parler d'écriture féminine, c'est de facto faire de la différence sexuelle – et seulement pour les femmes- une détermination majeure à la fois de création et de réception : une littérature de femme pour les femmes. » (Ernaux, 2003, p. 90)

Les trajectoires des écrivaines sont marquées par une disqualification des femmes en tant qu'autrice, relatée ci-dessous dans *Une chambre à soi* de Woolf.

> « (…) l'indifférence du monde que Keats et Flaubert et d'autres hommes de génie ont trouvée dure à supporter, était, lorsqu'il s'agissait de femmes, non pas de l'indifférence mais de l'hostilité. Le monde

> ne leur disait pas ce qu'il disait aux hommes : écrivez si vous le voulez, je m'en moque… Le monde leur disait avec un éclat de rire : Ecrire ? Pourquoi écririez-vous ? ». (Woolf, 1997, 1992, p. 79)

Longtemps assignées au rôle de muses, « Inspirez, mais n'écrivez pas » (Fraisse, 1995, p. 77), il s'avère plus compliqué pour les femmes d'être reconnues comme créatrices. A cet égard, Naudier, sociologue, souligne ce qui suit :

> « (…) nombre d'écrivaines (Sand, Desbordes-Valmore…) après avoir été louées de leur vivant pour leurs innovations esthétiques ont ensuite été réduites à des « imitatrices » (Planté, 2003) soulignant ainsi l'enjeu de pouvoir symbolique et d'autorité littéraire, sexuellement marqué, de la faculté de créer.» (Naudier, 2010, p. 7)

« Le genre constitue alors un critère de différenciation majeur et un opérateur de hiérarchie dans le champ littéraire. » (Naudier, 2010, p. 6). Ernaux évoque « des schémas de pensée, des imaginaires culturellement et historiquement constitués, qui attribuent aux hommes et aux femmes des rôles et des langages différents. » (Ernaux, 2003, pp. 96-97).

LAVATAR

Quel est le rapport avec votre recherche ?

LINDAGATRIX

Ces éléments donnent à voir une forme de division sexuée et hiérarchisée de l'écriture, une répartition asymétrique entre femmes et hommes de cet acte créatif. Je fais le postulat suivant. Mettre en œuvre dès le plus jeune âge et en continu des dispositifs de co-écriture fille-garçon en symétrie, participe aux âges ultérieurs de « redistribuer les jouissances aux deux sexes, [cette redistribution des jouissances] entraîne un changement de perspective où les places du génie et de la muse ne sont plus attribuées. » (Fraisse, 2010, p. 198). De plus, inscrite dans une œuvre commune, cette répartition symétrique fille-garçon des *jouissances* de la création écrite, peut être rendue visible. Cette visibilité de la part de chacun·e *au même titre que l'autre* dans l'œuvre commune favorise une *reconnaissance épistémique fille-garçon* de leur équipotence à écrire. Pratiquée dès les premières classes et en continuité dans les classes qui suivent, cette reconnaissance épistémique prépare d'une certaine manière les filles et les garçons à une reconnaissance femmes-hommes de leur équipotence à écrire. Autrement dit, cette recherche constitue une hypothèse de travail pour une reconnaissance de la capacité des femmes à écrire *au même titre que* les hommes. Par ailleurs, considérons la moindre réussite en français de la moyenne des garçons, évoquée au chapitre I de cette partie. Mettre en œuvre de tels dispositifs implique que les exigences attendues dans la production écrite de la fille d'un

binôme correspondent à celles attendues pour le garçon. Ce faisant, la contrainte de symétrie fille-garçon dans les responsabilités d'écriture contribue d'enseigner-apprendre *également* l'écriture aux filles et aux garçons, autrement dit de rendre chaque garçon capable d'écrire *au même titre que* chaque fille. Aussi, cette recherche constitue aussi une hypothèse de travail pour tenter de répondre à la moindre réussite de certains garçons en lire-écrire.

PARTIE II Ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP*

Où il s'agit de donner à voir des éléments remarquables de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie », conçue et mise en œuvre dans des classes de CP pour concrétiser l'égalité des sexes.

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

L'objectif de cette partie est de présenter des éléments clés de l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie*. Le chapitre I intitulé « Analyses préalables à l'ingénierie », répond à la question suivante. Que donnent à voir les observations de pratiques semi-ordinaires concernant le lire-écrire et l'égalité des sexes en première année d'élémentaire ? Le chapitre II informe sur la méthodologie de recherche pour la mise en œuvre de l'ingénierie *Co-écriture fille-garçon en symétrie*, ainsi que sur les premières variables constituant des hypothèses de travail pour la conception des premiers dispositifs d'ingénierie. A partir d'exemples emblématiques, le chapitre III révèle les impasses de ces premiers essais et la nécessaire ré-interrogation épistémique pour réorienter la recherche en cours vers un dispositif plus adéquat. Le chapitre IV donne à voir l'invention par le collectif de la Bande-brouillon, dispositif propice à la concrétisation de l'égalité fille-garçon.

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Chapitre I Analyses préalables à l'ingénierie : pratiques semi-ordinaires d'écriture fille-garçon au CP/1.Kl.

Où sont présentés des éléments issus d'observations de pratiques semi-ordinaires d'écriture fille-garçon en première année d'élémentaire en France et en Allemagne. Où est précisée la méthodologie de recueil de données, les résultats, les contraintes émergeant pour la mise en œuvre de situations d'ingénierie.

Selon Artigue (1988), la méthodologie de l'ingénierie didactique distingue quatre phases.

> « la phase 1 des analyses préalables, la phase 2 de la conception et de l'analyse *a priori* des situations didactiques de l'ingénierie, la phase 3 de l'expérimentation et enfin la phase 4 des analyses *a posteriori* [des situations didactiques mises en œuvre] et de leur évaluation. » (Artigue, 1988, p. 287)

Les « analyses préalables » concernent notamment l'étude de l'enseignement usuel. Dans le cadre de mon mémoire en Master 2, j'ai souhaité décrire à partir d'un enregistrement vidéo comment se mettent en place les interactions filles-garçons dans les situations ordinaires de lire-écrire au CP. En premier lieu, j'ai tenté d'identifier au sein d'un corpus de 131 films de classe[50] issu de la recherche lire-écrire au CP (Goigoux, R. (dir.), 2015), une vidéo où filles et garçons interagissent. Cependant, parmi cette centaine d'enregistrements, l'identification d'une telle séance où filles et garçons interagissent en prise avec un savoir en lire-écrire s'est avérée compliquée. Dès lors, un premier résultat a émergé : généralement dans les pratiques usuelles de lire-écrire au CP, d'une part les situations impliquant un travail en groupe s'avèrent rares, d'autre part les situations impliquant une mixité où filles et garçons interagissent apparaissent extrêmement peu fréquentes.

Dans la mesure où, comprendre ce qu'il se passe ordinairement quand une fille et un garçon opèrent ensemble en lire-écrire en première classe d'élémentaire constituait un préalable sur lequel allait prendre appui notre ingénierie didactique, j'ai constitué un terrain de recherche

[50] Ma co-directrice de mémoire de Master 2, engagée dans l'étude Lire-écrire au CP (Goigoux, R. (dir.), 2015), était autorisée à donner accès à ce corpus de données aux étudiant·e·s qu'elle dirigeait dans le cadre d'une recherche pour leur mémoire.

visant à observer des pratiques que je qualifie dorénavant de *semi-ordinaires. Semi-ordinaires* car usuelles, mais en partie adaptées aux besoins de la recherche. En effet, les professeur·e·s des classes observées ont fait évoluer des activités habituellement effectuées en solitaire par leurs élèves, vers une réalisation en groupe mixte. J'ai simplement signifié aux enseignant·e·s que je souhaitais filmer des situations en lire-écrire où filles et garçons interagiraient. La configuration en binômes mixtes et le contenu des séances ont relevé du choix non concerté de chaque professeur·e. Les classes composant ce terrain d'observation des pratiques semi-ordinaires sont présentées ci-après.

I.1 Recueil de données en France et en Allemagne

Pour les analyses préalables à l'ingénierie, je fais le choix d'un terrain situé en France et en Allemagne. Cependant cela ne signifie pas que le cœur de cette recherche consiste en une étude comparative des usages des enseignant·e·s de part et d'autre du Rhin. Ainsi, l'observation se centre sur les pratiques semi-ordinaires de professeur·e·s des écoles et de *Grundschullehrer·innen*[51] en lire-écrire en première année d'élémentaire au regard du rapport fille-garçon. Le choix d'un terrain d'étude français et allemand relève principalement de deux raisons. D'une part, bien avant mon entrée en doctorat, mon parcours en partie franco-allemand et surtout mon année d'enseignement en tant que professeure de français langue étrangère dans une école primaire allemande à Rostock a révélé ce qui suit. Une expérience culturelle autre, permet un regard distancié propice à l'émergence d'allants de soi des pratiques françaises. D'autre part, en s'actualisant dans l'observation de pratiques de professeur·e·s de culture allemande, cette étude revêt en partie une dimension interculturelle. Celle-ci contribue il me semble, à sa mesure, à progresser dans la connaissance d'un aspect de la culture allemande, connaissance culturelle constitutive en un sens de l'entente franco-allemande. A ma mesure, cette action tout à fait modeste s'actualise d'une certaine manière en tant qu'action politique. Le corpus pour les observations préalables à l'ingénierie se compose de cinq classes de cours préparatoire (CP), et de six classes de *erste Klasse* (*1.Kl.* ou *Kl.1*) l'équivalent du CP en Allemagne, soit onze classes de première année d'élémentaire réparties sur sept écoles.

[51] *Grundschule* est un mot allemand signifiant école primaire, et *Lehrer·in,* professeur·e. *Grundschullehrer, Grundschullehrerin* : terme allemand pour désigner un professeur des écoles, une professeure des écoles (*-innen* étant la marque du féminin pluriel).

FRANCE				ALLEMAGNE		
Ecole A	**Ecole B**	**Ecole C**	**Ecole D**	***Schule* E**	***Schule* F**	***Schule* G**
CP1	CP2 CP3	CP4	CP5	*Kl.1a*	*Kl.1b* *Kl.1c* *Kl.1d*	*Kl.1e* *Kl.1f*
petite ville française V1 proche de V2	grande ville française V2	grande ville française V2	grande ville française V2	grande ville allemande V3	grande ville allemande V3	grande ville allemande V4
milieu social mixte	milieu social favorisé à très favorisé	milieu social mixte	milieu social favorisé	milieu social favorisé à très favorisé	milieu social mixte	milieu social populaire, équivalent REP

Tableau 6 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Classes observées en France et en Allemagne 2016-2017

Les professeur·e·s des classes concernées sont tou·te·s volontaires. En France, ils et elles ont émergé de mon réseau personnel, à l'exception de l'enseignant de la CP4 vers lequel la voie institutionnelle m'a orientée. En Allemagne seule la *Kl.1a* est issue de mon réseau personnel, les autres *Klassen* ont répondu à un appel à participation de ma part transmis aux professeur·e·s par la voie institutionnelle[52]. J'ai notamment contacté différents ministères de l'éducation, par exemple le *Ministerium für Schule ou Bildung* de Rhénanie du nord-Westphalie. Ainsi, à l'inverse de la France, l'Allemagne, organisée selon un principe fédéral, compte seize *Länder* (régions) et chaque *Land* (région) dispose de son propre ministère de l'éducation. Chacun des seize ministères de l'éducation a notamment pour mission de fixer les programmes scolaires pour sa région, ou encore le temps de scolarité en primaire. Ce dernier peut varier d'un *Land* à l'autre : généralement d'une durée de quatre ans, il atteint cependant six ans dans les *Länder* de Brandebourg et de Berlin. Autre particularité de l'Allemagne, outre que les élèves allemand·e·s commencent et terminent la journée de classe plus tôt, les temps de classe quotidiens augmentent au fur et à mesure de l'avancement dans les classes. Ainsi un·e élève de *1. Klasse* termine la classe vers 11h30 alors qu'un·e élève de *5. Klasse* finit en moyenne sa journée de classe à 13h30.

Dans cette recherche, les professeur·e·s de cours préparatoire observé·e·s en France enseignent depuis plus de cinq ans et sont par conséquent expérimenté·e·s. De même en Allemagne, à l'exception de la *Grundschullehrerin* de *Kl.1d* qui débute dans le métier. Les cinq enseignant·e·s français·e·s comptent trois hommes et deux femmes. En Allemagne il s'agit de six femmes.

[52] Dont les *Kl.1e* et *Kl.1f* par ma co-directrice de thèse Prof. Dr. Anke Wegner qui a transmis mon appel à participation via la voie institutionnelle et que je remercie ici.

Après une prise de contact par mel et/ou par téléphone, une rencontre a lieu entre la doctorante (moi)[53] et le/les professeur·e·s des écoles/*Grundschullehrer·innen*. L'objectif de cet entretien est de recueillir des éléments sur la séance à observer préparée par l'enseignant·e, ainsi que sur les évaluations visant à définir le niveau en lire-écrire des élèves. En effet ces derniers éléments sont nécessaires car la recherche se centre sur des binômes mixtes de niveau ordinaire, autrement dit dont le niveau n'est ni excellent, ni révélateur de grandes difficultés. Lors de ce premier entretien, la doctorante remet au·à la professeur·e un dossier comprenant les documents suivants. Un formulaire de demande d'autorisation de droit à l'image pour l'enregistrement vidéo à adresser aux parents d'élèves et à toute personne susceptible d'être filmée lors de la séance, une description du protocole d'observation. A cela s'ajoute un livret d'évaluation en lire-écrire que les enseignant·e·s français·e·s soumettent à leurs élèves. Le même livret d'évaluations traduit en allemand est également remis aux Grundschullehrer·innen. Cependant il s'avère inadapté pour les collègues allemandes qui ne le mettent pas en œuvre dans leur classe. Une enseignante allemande précise à cet égard : « Si je donne ces tests, j'aurai des plaintes de parents ». Néanmoins les *Grundschullehrer·innen* indiquent à la doctorante les élèves présentant un niveau ordinaire en lire-écrire pouvant faire l'objet d'un enregistrement vidéo plus ciblé (à condition d'un accord écrit des parents en lien avec les droits à l'image).

En Allemagne, l'autorisation parentale constitue avec l'aval du·de la supérieur·e hiérarchique de chaque enseignant·e, autrement dit du·de la directeur·rice de l'école, les seules conditions pour la mise en œuvre du protocole d'observation filmée. L'accord de chaque *Schulleiter·in*[54] est transmis par mel à la doctorante française, sans rencontre préalable. A l'inverse, en France, plusieurs démarches institutionnelles s'ajoutent aux demandes d'autorisation liées aux droits à l'image[55]. Tout d'abord les directeur·rice·s d'école sont informé·e·s de la recherche. Puis la doctorante contacte l'Inspecteur·rice de l'Education nationale (IEN) de la circonscription de chaque école. Dans notre cas, les écoles se situent sur trois circonscriptions différentes, trois IEN sont par conséquent contacté·e·s. L'objectif de cette prise de contact consiste à présenter le projet de recherche et solliciter l'accord de l'IEN pour sa mise en œuvre dans la classe visée de sa circonscription. Enfin une convention est signée entre le Directeur académique des services de l'Education nationale et le Président de l'université dont dépend la recherche doctorale, incluant les visas préalables du Directeur du laboratoire de recherche et de la

[53] Lorsqu'il s'agit de décrire un aspect de la recherche engageant des personnes variées, je choisis de décrire mon action en précisant « la doctorante ». Ceci afin de rendre mieux visibles les responsabilités assumées par chacun.e.

[54] *Schulleiter·in* : mot allemand signifiant directeur·rice d'école.

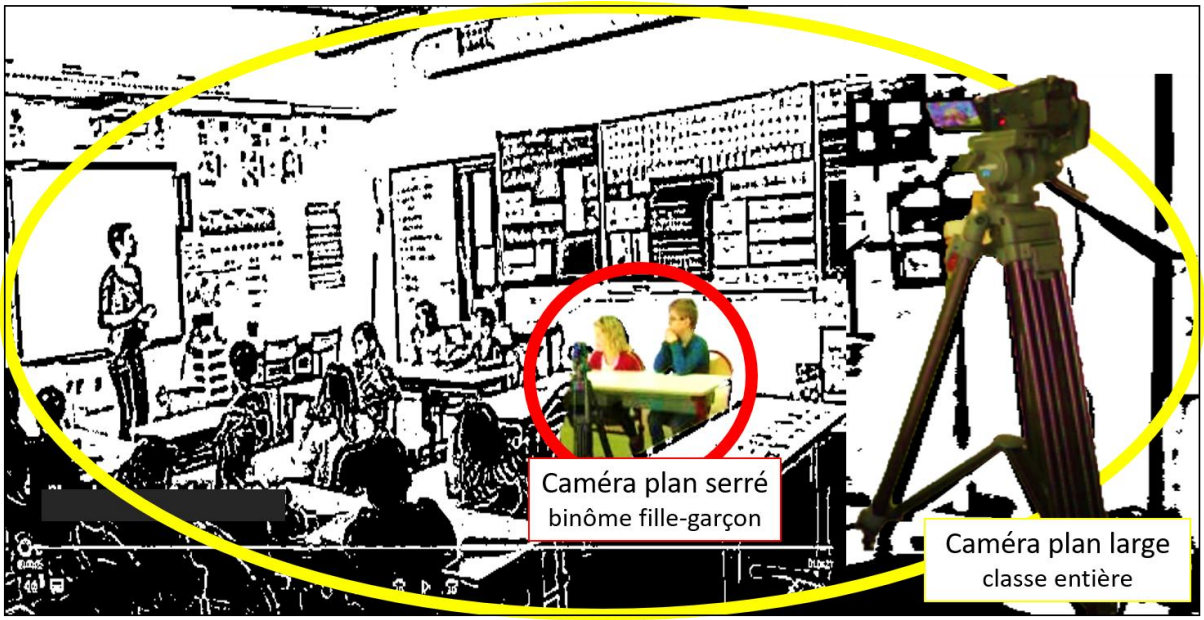
[55] Ces démarches sont impératives même dans le cas où le·la doctorant·e enseigne depuis plusieurs années dans l'académie concernée.

Directrice de thèse. Les autorisations rassemblées, le protocole d'observation se déroule selon les étapes suivantes.

Etape 1 30-45 min.	Entretien *ante*-séance doctorante-enseignante Objectif : présentation par l'enseignante à la doctorante de la situation semi-ordinaire qui sera mise en œuvre
Etape 2 20-30 min.	Observation *in situ* Objectif : Doctorante : enregistrement vidéo et prise de notes sur carnet Enseignante : mise en œuvre de la situation préparée par luielle
Etape 3 10 min.	Entretien *post*-séance doctorante-élève fille, puis doctorante-élève garçon Objectif : recueillir les propos des élèves du binôme filmé, sur la manière dont il et elle ont réalisé l'activité
Etape 4 30 min.	Entretien *post*-séance doctorante-enseignante Objectif : recueillir le retour de l'enseignante sur la situation mise en œuvre

Tableau 7 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etapes du protocole d'observation

Le film d'étude est réalisé à partir de deux caméras selon le photogramme ci-dessous. L'une placée en fond de classe filme l'ensemble de la classe en plan large. Un micro-cravate connecté à cette première caméra est fixé sur l'enseignant·e. La deuxième caméra, placée près d'un binôme mixte, filme la dyade de face en plan serré.



Photogramme 15 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Placement des caméras pour l'observation

Le binôme mixte sur lequel focusse l'une des caméras est suggéré par l'enseignant·e à la doctorante sur la base des critères suivants : validation par les parents de l'autorisation d'enregistrement vidéo et caractère ordinaire du profil des élèves notamment en ce qui concerne le niveau en lire-écrire. Les données filmées et les prises de notes sur carnet de bord sont complétées par les traces écrites des élèves, ainsi que les entretiens *post*-séance avec chaque enfant de la dyade, puis avec l'enseignant·e.

Le protocole d'observation filmée est tout d'abord testé dans une classe française, le CP1, et en Allemagne dans la *Kl.1a*. L'objectif de ces tests consiste à disposer de premières vidéos de classe afin de les analyser et ajuster le protocole dans une perspective d'amélioration de sa mise en œuvre dans les autres classes à partir de janvier 2017. En France, trois sessions d'observation sont réalisées. La distance géographique avec les écoles allemandes permet d'en mener seulement deux dans chaque classe. Au total, trente-trois séances de lire-écrire semi-ordinaires en première année d'élémentaire sont filmées selon le calendrier suivant.

Observation des pratiques semi-ordinaires	2016				2017					
	sept.	oct.	nov.	déc.	janv.	fév.	mars	avril	mai	juin
constitution du terrain de recherche en France et en Allemagne										
observation des pratiques semi-ordinaires en CP (France)					16-20		27-31			6-12
observation des pratiques semi-ordinaires en 1.Kl. (Allemagne)					23-27					19-21
passation des évaluations en lire-écrire en France					9-13					26-30

Tableau 8 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Calendrier des observations filmées

Le photogramme ci-après donne à voir les trente-trois binômes fille-garçon[56], vingt en France et treize en Allemagne, filmés de janvier à juin 2017.



Photogramme 16 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl.. 33 binômes filmés en plan serré

[56] Il arrive que dans une même classe, l'effectif soit divisé en deux groupes (l'un en autonomie, l'autre en lire-écrire) et que la séance soit mise en œuvre deux fois alternativement. Le nombre de binômes observés en plan serrés passe alors de 1 à 2 dans cette classe. D'où un écart entre le nombre de classes présentées dans le tableau du calendrier et le total de binômes mixtes filmés en plan serré par la deuxième caméra.

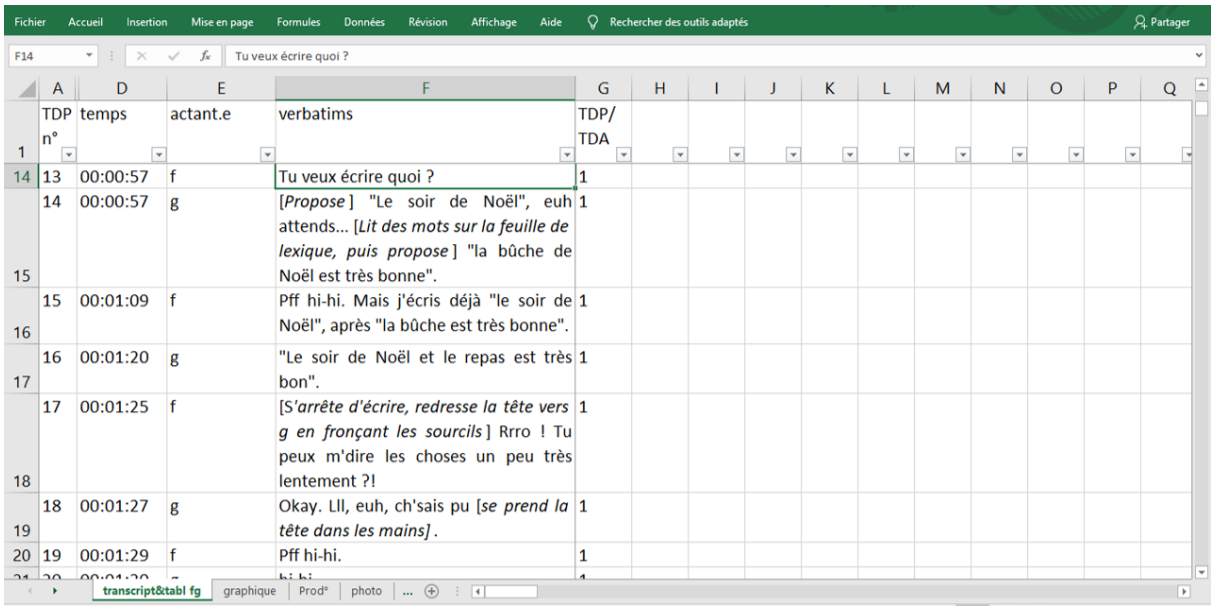
I.2 Résultats de l'observation des pratiques semi-ordinaires d'écriture fille-garçon au CP/1.Kl.

I.2.1 Méthodologie d'analyse des données recueillies

Les données recueillies sont analysées à l'échelle d'un binôme d'une part, à l'échelle de l'ensemble des trente-trois binômes observés finement d'autre part. Les premières étapes d'analyse des données concernent celles de chaque dyade.

- Etape 1 : transcription de l'enregistrement filmé de chaque binôme
- Etape 2 : catégorisation des tours de paroles/d'actions de la fille et de ceux du garçon
- Etape 3 : représentation graphique de tendances par binôme pour une perception visuelle immédiate

Les photogrammes suivants présentent le mode de saisie des données réalisées dans un tableur.[57]



	A	D	E	F	G
1	TDP n°	temps	actant.e	verbatims	TDP/ TDA
14	13	00:00:57	f	Tu veux écrire quoi ?	1
15	14	00:00:57	g	[*Propose*] "Le soir de Noël", euh attends... [*Lit des mots sur la feuille de lexique, puis propose*] "la bûche de Noël est très bonne".	1
16	15	00:01:09	f	Pff hi-hi. Mais j'écris déjà "le soir de Noël", après "la bûche est très bonne".	1
17	16	00:01:20	g	"Le soir de Noël et le repas est très bon".	1
18	17	00:01:25	f	[*S'arrête d'écrire, redresse la tête vers g en fronçant les sourcils*] Rrro ! Tu peux m'dire les choses un peu très lentement ?!	1
19	18	00:01:27	g	Okay. Lll, euh, ch'sais pu [*se prend la tête dans les mains*].	1
20	19	00:01:29	f	Pff hi-hi.	1

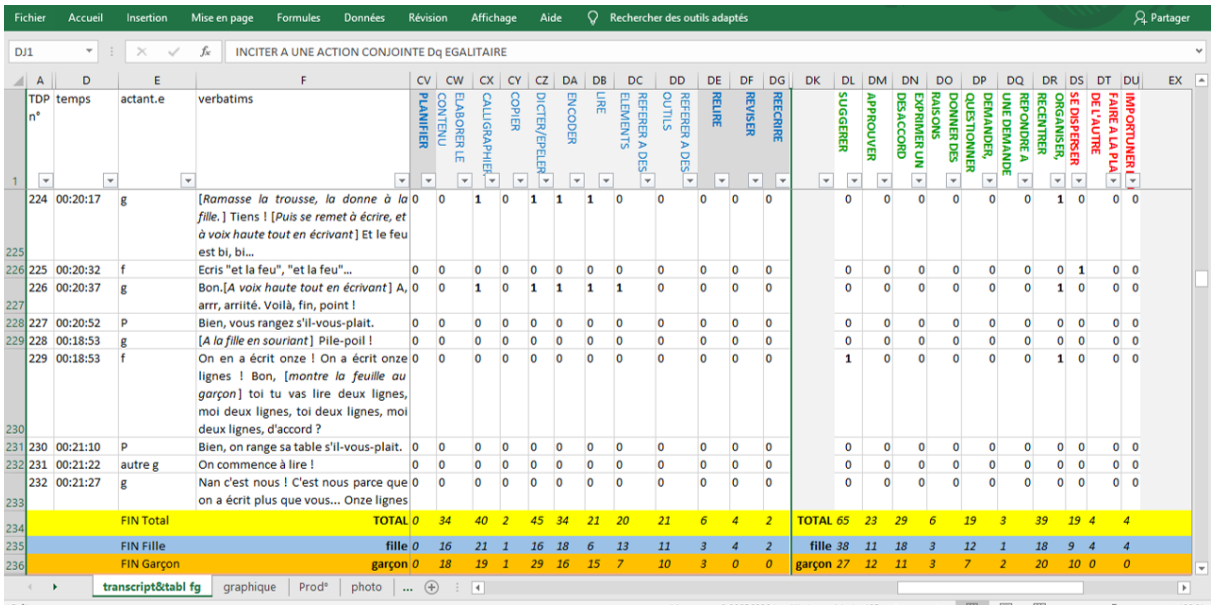
Tableau 9 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 1 Transcription de l'enregistrement vidéo d'un binôme[58]

A partir de la transcription, je tente de catégoriser les éléments des tours de parole/d'actions en deux catégories génériques : *lire-écrire* et *coopération fille-garçon*. De l'étude des premières transcriptions émergent des sous-catégories. Les sous-catégories d'action concernant l'action

[57] Au-delà de l'aspect relativement coûteux de *Transana* et *Nvivo*, mon exploration de ces logiciels s'est révélée peu convaincante. J'ai opté pour le tableur car cela me permettait de partir d'une page vierge et de modeler mon outil en l'ajustant aux besoins émergeant au fil de mon avancée dans l'étude de l'empirie. Le processus de tâtonnement dans la construction de cet outil constituait pour moi une étape nécessaire à une meilleure appréhension des données. Or il m'ait apparu qu'un outil clé en main m'offrait peu cette possibilité.

[58] Un agrandissement de ce tableau 9, ainsi que des tableaux 10 et 12 est présenté en annexe.

générique *lire-écrire* sont les suivantes : planifier, élaborer un contenu, calligraphier, copier, dicter/épeler, encoder, lire, référer à des éléments linguistiques, référer à des outils communs[59], relire, réviser, réécrire. Les sous-catégories d'action concernant la *coopération fille-garçon* sont : suggérer, approuver, exprimer son désaccord, donner des raisons pour son désaccord, demander/questionner, répondre à une demande, organiser, recentrer. De plus d'autres actions émanent du travail en groupe : se disperser, faire à la place de l'autre, importuner l'autre. Comme l'indique le tableau suivant, chaque sous-catégorie correspond à une colonne. Chaque élément de tdp/tda, est alors comptabilisé par 1 dans la case de la sous-catégorie correspondante. Un même tdp/tda peut s'inscrire dans plusieurs sous-catégories.



	TDP n°	temps	actant.e	verbatims	PLANIFIER	CONTENU	ELABORER LE	CALLIGRAPHIER	COPIER	DICTER/EPELER	ENCODER	LIRE	ELEMENTS	REFERER A DES	OUTILS	REFERER A DES	RELIRE	REVISER	RECRIRE	SUGGERER	APPROUVER	DESACCORD	EXPRIMER UN	RAISONS	DONNER DES	QUESTIONNER	DEMANDER,	UNE DEMANDE	REPONDRE A	RECENTRER	ORGANISER,	SE DISPERSER	DE L'AUTRE	FAIRE A LA PLA	IMPORTUNER
1																																			
	224	00:20:17	g	[*Ramasse la trousse, la donne à la fille.*] Tiens ! [*Puis se remet à écrire, et à voix haute tout en écrivant*] Et le feu est bi, bi...	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
225																																			
226	225	00:20:32	f	Ecris "et la feu", "et la feu"...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	226	00:20:37	g	Bon.[*A voix haute tout en écrivant*] A, arrr, arriité. Voilà, fin, point !	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
227																																			
228	227	00:20:52	P	Bien, vous rangez s'il-vous-plait.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
229	228	00:18:53	g	[*A la fille en souriant*] Pile-poil !	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	229	00:18:53	f	On en a écrit onze ! On a écrit onze lignes ! Bon, [*montre la feuille au garçon*] toi tu vas lire deux lignes, moi deux lignes, toi deux lignes, moi deux lignes, d'accord ?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
230																																			
231	230	00:21:10	P	Bien, on range sa table s'il-vous-plait.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
232	231	00:21:22	autre g	On commence à lire !	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	232	00:21:27	g	Nan c'est nous ! C'est nous parce que on a écrit plus que vous... Onze lignes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
233																																			
234			FIN Total	TOTAL	0	34	40	2	45	34	21	20	21	6	4	2				TOTAL 65	23	29	6	19	3	39	19	4	4							
235			FIN Fille	fille	0	16	21	1	16	18	6	13	11	3	4	2				fille 38	11	18	3	12	1	18	9	4	4							
236			FIN Garçon	garçon	0	18	19	1	29	16	15	7	10	3	0	0				garçon 27	12	11	3	7	2	20	10	0	0							

Tableau 10 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 2 Catégorisation des tdp et tda

Comme le montre le tableau ci-après, une représentation graphique de la répartition des actions fille-garçon au sein de la catégorie *lire-écrire* et de la catégorie *coopération* peut ensuite être extraite des sommes obtenues par la comptabilisation en sous-catégories des éléments des tdp/tda. Ces graphiques ne se veulent pas une représentation tout à fait fidèle de la réalité. Néanmoins ils favorisent une perception visuelle donnant à voir pour un binôme vers quelles catégories tendent les paroles/actions de la fille, et celles du garçon.

[59] La sous-catégorie « référer à des outils communs » renvoie par exemple au fait que l'un·e des deux élèves attire l'attention de l'autre sur un affichage de la classe informant sur les graphèmes d'un son, ou sur une leçon du cahier.

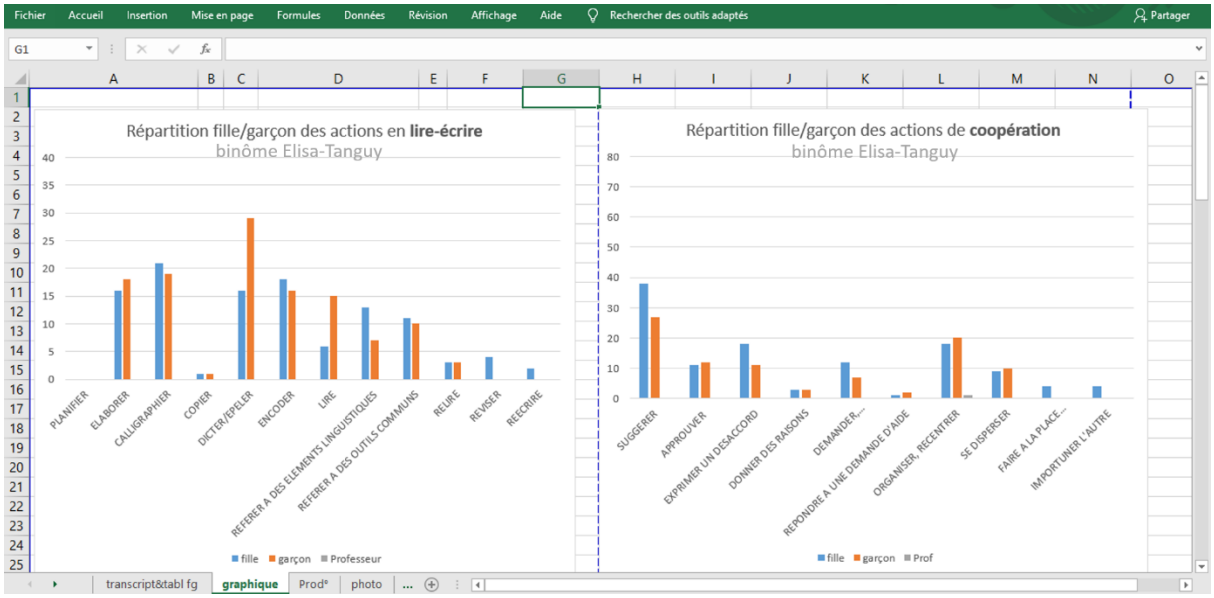


Tableau 11 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 3 Représentation graphique des actions fille/garçon d'un binôme

L'étape 4, s'inscrit à l'échelle de l'ensemble des binômes. Elle consiste en une intégration des résultats d'un binôme dans le tableau global ci-après.

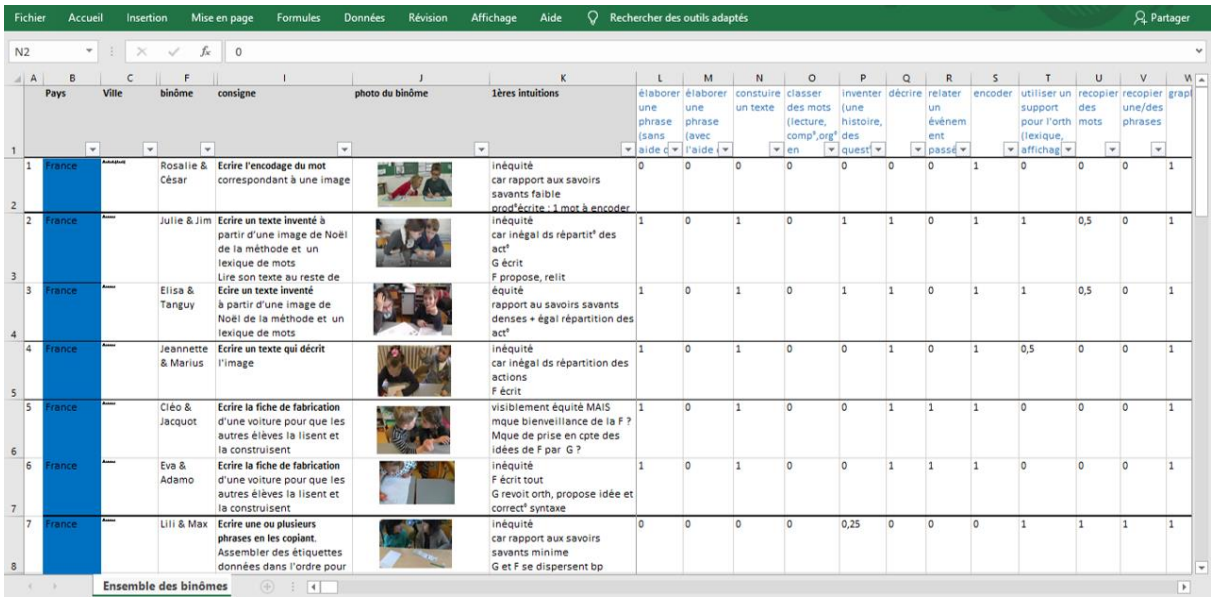


Tableau 12 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 4 intégration des résultats d'un binôme dans un tableau global

Enfin l'étape 5 consiste à extraire une représentation graphique donnant à voir cette fois pour l'ensemble des binômes vers quelles catégories tendent les paroles/actions de la fille, et celles du garçon. Ces graphiques présentés un peu plus loin, constituent une *tendance moyenne* et sont à interpréter avec prudence. En effet, comme en témoigne le tableau ci-dessous, les activités semi-ordinaires proposées par les professeur·e·s sont variées et s'avèrent à certains égards relativement éloignées les unes des autres, et par conséquent parfois difficilement comparables. Elles sont réparties en quatre catégories : écrire un mot, copier des phrases à partir d'étiquettes, décrire, concevoir un jeu, restituer, imaginer.

Ecrire un mot		
Ecrire un mot à partir d'une image	Les élèves disposent d'une image et doivent écrire sur leur ardoise le mot correspondant à cette image en prenant soin de l'encoder correctement	F
Copier le mot qui manque dans une phrase	Les élèves disposent chacun·e d'un fichier de lecture. L'exercice du fichier consiste ici à compléter des phrases par un mot manquant figurant dans une liste de mots	A
Copier des mots dans un tableau en les classant	Les élèves disposent d'une liste de mots. Chaque mot doit être classé dans un tableau en fonction de la saison à laquelle il réfère (exemple : le mot « neige » doit être écrit dans la case « hiver »)	A
Copier des phrases à partir d'étiquettes		
Copier une ou plusieurs phrases reconstituées à partir d'étiquettes mot-image	Trois boîtes sont à disposition des élèves. Chaque boîte contient des étiquettes dont les mots correspondent à une même fonction dans la phrase (sujet, verbe ou complément). Ces boîtes sont disposées sur une table dans l'ordre sujet, verbe, complément. Les élèves prennent une étiquette mot-image dans chaque boîte et positionnent le tout dans l'ordre sur la table pour former une phrase. Puis il et elle copient la phrase ainsi formée	F
Copier des phrases reconstituées à partir d'étiquettes mot	Les élèves disposent de quatre images, et d'étiquettes-mots liées à ces images et disposées dans le désordre. Il et elle doivent d'abord mettre les étiquettes-mots dans l'ordre pour reconstituer une phrase par image. Puis les élèves collent les étiquettes dans l'ordre sur une feuille. Enfin il et elle recopient les phrases ainsi formées.	A
Décrire		
Ecrire des phrases qui décrivent une image	Les élèves disposent d'une image issue de la méthode de lecture et doivent la décrire en quelques phrases	F
Ecrire trois phrases pour décrire trois images séquentielles, après formulation collective	Trois images séquentielles sont projetées au tableau. En classe entière les élèves proposent d'abord oralement une phrase décrivant chaque image. Puis ils et elles doivent copier dans l'ordre chaque phrase sur un cahier	F
Ecrire des phrases pour décrire la famille de l'autre, après formulation collective	Chaque élève réalise son arbre généalogique puis le transmet à son binôme. Dans la consigne collective les phrases à écrire sont formulées oralement (ex : Il a une sœur qui s'appelle…). A l'élève du binôme d'écrire des phrases pour présenter la famille de l'autre	F
Concevoir un jeu		
Ecrire des questions/réponses à partir d'une image, après formulation collective	Une image est présentée aux élèves. En classe entière des élèves proposent oralement des questions/réponses à écrire à propos de cette image. Puis les élèves doivent en écrire deux ou trois	F
Ecrire des phrases pour un jeu vrai/faux	Les élèves ont lu une histoire de la méthode de lecture. Il et elle doivent inventer et écrire des phrases pour un jeu vrai/faux à propos de cette histoire. Ces affirmations sont vraies ou fausses. Le jeu est ensuite transmis aux élèves de l'autre classe de CP	F
Restituer		
Ecrire à partir d'une image pour restituer une histoire déjà lue	Les élèves disposent d'une image issue de la méthode de lecture. Cette image réfère à un passage déjà lu en classe. Les élèves doivent en faire la restitution écrite à partir de l'image	F
Ecrire pour relater la visite d'un personnage	Les élèves ont eu dans leur classe la visite d'un personnage célèbre (le père de P en costume de St Nicolas). Chaque élève doit ensuite raconter cette visite dans un livre en papier plié.	A
Ecrire pour relater la participation à un événement artistique	Les élèves ont participé à un événement artistique (« La grande lessive ») et doivent le raconter en quelques phrases.	F
Ecrire pour restituer la fiche de fabrication d'un objet construit par soi	Les élèves ont d'abord fabriqué une voiture et doivent ensuite en écrire la fiche de fabrication pour que les autres élèves puissent à leur tour fabriquer leur voiture à partir de cette fiche rédigée	F
Imaginer		

Ecrire une (plusieurs) phrase(s) inventées avec des mots contenant un son donné	Les élèves doivent écrire une ou plusieurs phrases inventées contenant le son [v], son appris cette semaine-là	F
Ecrire à partir d'une image et d'un lexique de mots	Les élèves disposent d'une image de Noël issue de la méthode de lecture, et d'un lexique de mots. Ils et elles doivent écrire un texte à partir de ces éléments.	F
Ecrire la suite d'une histoire, après formulation collective	P lit aux élèves les premières pages d'un album. En classe entière des élèves proposent oralement des idées pour écrire la suite de l'histoire. Puis chaque élève écrit la suite de l'histoire.	F
Ecrire la suite d'une histoire	P lit le début d'un album à la classe. Les binômes doivent ensuite décider d'écrire la suite. Il et elle disposent de l'image de l'album correspondant à la dernière page lue par P	A

Tableau 13 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Contenu des activités proposées

Le nombre d'activités proposées ne correspond pas au nombre de binômes ou de séances car en Allemagne les différentes classes d'une même école mettent en œuvre une activité identique définie conjointement par les professeur·e·s. C'est aussi pour cette raison et parce qu'il n'y a pas eu d'observation filmée en mars dans les classes allemandes, que les activités observées en Allemagne (A) sont moins nombreuses que celles observées en France (F).

I.2.2 Résultats de l'observation des pratiques semi-ordinaires

I.2.2.1 Des différences France/Allemagne relativement peu marquées

Dans le contenu des activités une distinction flagrante entre les pratiques enseignantes des deux pays n'apparait pas. Concernant le lire-écrire, on peut cependant noter en tout début d'année une prégnance de la méthode syllabique dans l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les six classes en Allemagne. Cela pourrait s'expliquer par des caractéristiques propres à la langue allemande. En effet, dans la plupart des mots allemands chaque lettre se prononce et les sons complexes sont relativement rares comparés au français. Cependant, d'après les enseignant·e·s, cette approche syllabique de la lecture n'a pas toujours été de mise et apparait depuis quelques années dans l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les deux régions auxquels appartiennent les écoles des classes observées. De plus, l'écriture cursive n'est enseignée qu'à partir de la *2. Klasse*, autrement dit, en première classe d'élémentaire *1. Klasse* les élèves allemand·e·s écrivent en script contrairement à la France où ils·elles apprennent à écrire « en attaché » dès le CP. Par ailleurs, l'organisation de l'espace classe et l'usage qui en est fait apparait commun aux trois écoles allemandes et diffère des classes françaises élémentaires. Ainsi, un espace regroupement en cercle tel que celui présenté ci-dessous est aménagé dans chaque classe allemande observée pour la passation de consigne.

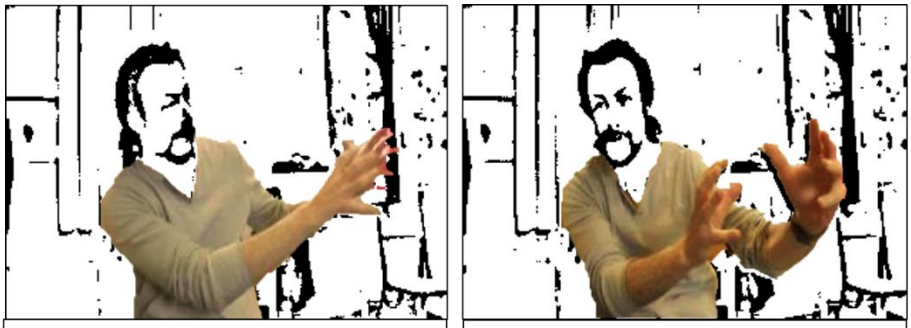


Photogramme 17 Pratiques semi-ordinaires 1.Kl. Espace et temps regroupement dans les classes allemandes

Ce temps de la consigne, marqué par le regroupement en cercle sur des bancs à un endroit précis de la classe, est particulièrement calme. Après l'écoute attentive de la consigne, les élèves regagnent leur table de travail. Les déplacements des élèves allemand·e·s en classe sont plus nombreux qu'en France où il est généralement demandé aux élèves de rester assis·e·s à leur place silencieusement. Par ailleurs en Allemagne les élèves sont autorisé·e·s à parler à voix haute pendant ces déplacements. De plus, il semble que le volume sonore toléré lors des échanges entre élèves, par exemple au moment du travail en binôme, soit plus élevé dans les classes allemandes[60]. Ceci étant, ces différences bien que non exhaustives, semblent peu influer sur les modalités de mise en œuvre d'une mixité dans les situations de lire-écrire en première année d'élémentaire. Par ailleurs les entretiens avec les professeur·e·s allemand·e·s ne font pas émerger une appréhension particulière de l'égalité fille-garçon à l'école, qui se distinguerait de la manière dont les professeur·e·s français·e·s l'envisagent.

Qu'en est-il du mélange spontané filles/garçons en classe et en cours de récréation ? Les propos d'enseignant·e·s présentés dans les photogrammes ci-dessous sont révélateurs de ce que disent les professeur·e·s français·e·s et allemand·e·s interrogé·e·s sur les pratiques de leurs élèves.

[60] Ne disposant pas de micro de surface pour l'observation des pratiques semi-ordinaires, ce volume sonore relativement élevé a pu poser des problèmes de prise de son lors des enregistrements vidéo.



1. P : Le premier jour de la rentrée je leur dis de s'asseoir où ils veulent. Eh là à chaque fois je me retrouve avec les filles d'un côté [*tourne son visage et son buste vers la gauche et indique avec ses mains le côté gauche de la salle de classe*]...

2. P : ... et les garçons de l'autre [*pivote vers la droite. Positionne ses mains comme si elles englobaient le groupe de garçons, tout en les orientant vers le côté droit de la salle de classe, côté opposé à celui indiqué précédemment*].

Photogramme 18 Pratiques semi-ordinaires au CP. Séparation spontanée filles/garçons en classe (France)



1. P : Chez les élèves de ma classe à la récréation c'est relativement marqué : les garçons veulent jouer au foot, ou grimper et courir [*par des gestes amples, balaye l'espace avec son bras gauche main ouverte, par des mouvements de gauche à droite*]...

2. P : ... et les filles elles font des roues, des équilibres, ou elles jouent à autre chose [*bras gauche replié sur lui-même ne bougeant pas, main gauche ouverte presque immobile très légèrement animée par de petits mouvements du poigné*], du coup c'est bien séparé.

Photogramme 19 Pratiques semi-ordinaires en 1.Kl. Séparation spontanée filles/garçons à la récréation (Allemagne)

Ainsi, d'après les professeur·e·s des classes observées des deux côtés du Rhin, il semble que les filles et les garçons se mélangent rarement de manière spontanée en classe ou dans la cour de récréation.

Par ailleurs, si les enseignant·e·s placent les filles à côté des garçons, et reprennent les élèves en cas de remarques sexistes, les enseignant·e·s disent ne pas véritablement prendre en compte la différence des sexes en classe. Ainsi, au sein du corpus étudié, il n'apparaît pas particularités françaises ou allemandes dans les pratiques des professeur·e·s au regard de l'égalité des sexes. C'est pourquoi l'analyse des résultats suivants ne s'organise pas selon une distinction France/Allemagne.

I.2.2.2 Tendance de la répartition fille/garçon des responsabilités au sein du binôme

Les graphiques ci-dessous donnent à voir une *tendance moyenne* de la répartition filles/garçons des actions/paroles concernant le lire-écrire d'une part, la coopération entre élèves d'autre part. Comme précisé plus haut, ils sont à interpréter avec prudence notamment du fait de la variété des situations.

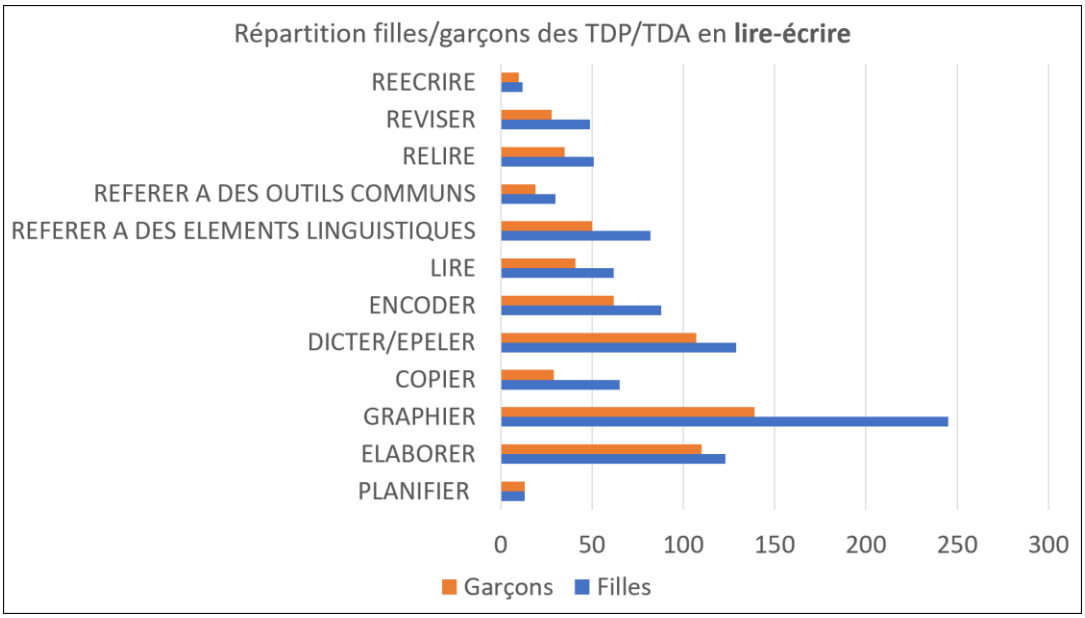


Tableau 14 Pratiques semi-ordinaires. Tendance globale de la répartition filles/garçons des TDP/TDA en lire-écrire.

En lire-écrire les éléments d'action/de paroles les plus fréquents sont : « graphier », « dicter/épeler », « élaborer ». Les moins fréquents sont avant tout « planifier » et « réécrire », puis « relire », « réviser », « référer à des outils communs ». Les éléments plus ou moins fréquents sont : « référer à des éléments linguistiques », « encoder », « lire », « copier ». A noter que pour « encoder », il s'agit d'un encodage à voix haute. Or, il semble que les élèves les plus avancé·e·s en lire-écrire, éprouvent moins souvent le besoin d'encoder à voix haute. Ce procédé ayant alors lieu dans leur tête, cela n'apparaît pas en tant qu'action explicite et n'est donc pas comptabilisé dans « encoder ». Cela ne signifie pas pour autant que ces élèves n'encodent pas.

> « De fait, enseignants et chercheurs cherchent à comprendre ce qui se passe dans la tête des élèves, leurs problèmes, leur compétence scripturale. Mais ils n'y ont accès que par l'ordre des performances qui constitue la partie (relativement) visible de l'iceberg. Le reste est construction, spéculation. Autant donc le savoir et le dire. ». (Reuter, 2000).

Par ailleurs, l'action « encoder » est souvent réalisée simultanément avec d'autres actions comme : segmenter le mot en syllabes, encoder par analogie ou en faisant référence au principe alphabétique, calligraphier, lire, s'auto-dicter. Encoder s'avère par conséquent une action

complexe associée à plusieurs autres actions, qu'il est parfois compliqué d'identifier, ce qui constitue une limite à cette analyse. Qu'en est-il de la coopération fille-garçon ?

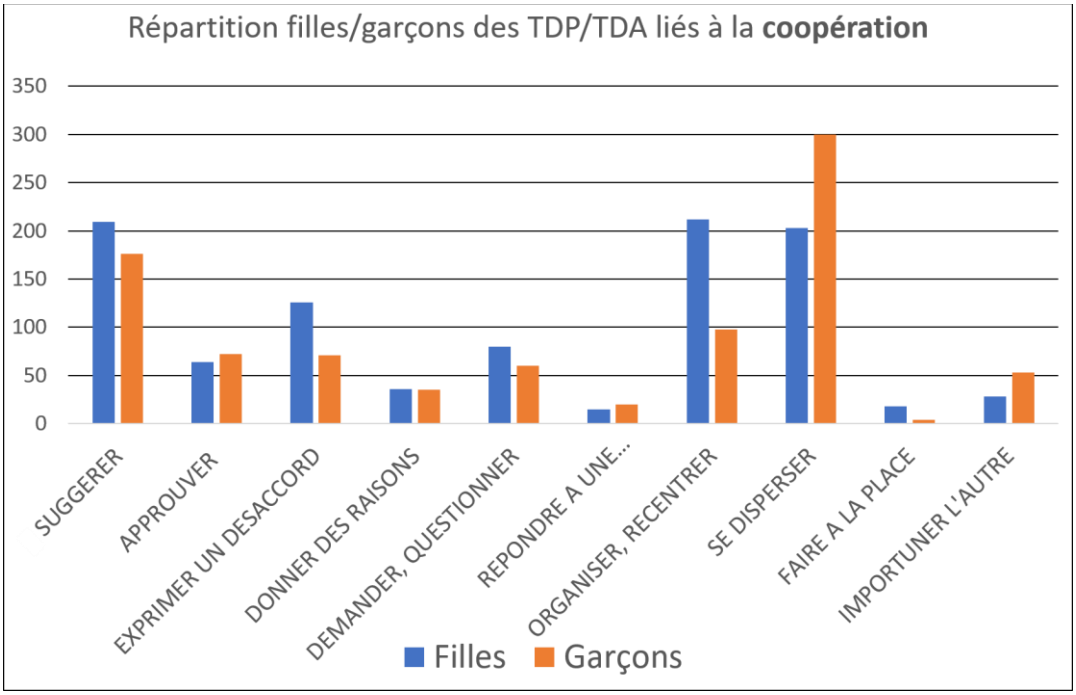


Tableau 15 Pratiques semi-ordinaires CP/1.Kl. Tendance globale de la répartition filles/garçons pour la coopération.

Concernant la coopération fille-garçon au sein des binômes, les éléments d'actions/de paroles les plus fréquents sont : « se disperser », « suggérer », « organiser/recentrer ». Les moins fréquents sont tout d'abord « faire à la place de l'autre », « répondre à une demande d'aide », puis « donner des raisons », « importuner l'autre ». Les éléments d'actions/de parole plus ou moins fréquents sont : « approuver », « demander/questionner », « exprimer un désaccord ».

Globalement, sur l'ensemble des binômes observés, aucune action n'est mise en place exclusivement par l'un des deux sexes. Filles et garçons semblent assumer des actions de même nature. Cependant, en lire-écrire, la part des filles est plus prégnante, en particulier dans la graphie, puis dans la copie et dans le fait de référer à des éléments linguistiques. Concernant les actions les plus fréquentes de la coopération fille-garçon, « se disperser », « organiser/recentrer », « suggérer », des déséquilibres existent entre filles et garçons. Ainsi, les garçons ont tendance à se disperser plus que les filles. Les filles sont nettement plus actives que les garçons pour « organiser/recentrer », elles suggèrent aussi davantage. Par ailleurs, elles sont majoritaires pour exprimer leur désaccord, demander/questionner, faire à la place de l'autre. Les garçons ont tendance à plus importuner les filles qu'inversement, ils répondent un peu plus à une demande d'aide et approuvent légèrement davantage que les filles. Néanmoins, à y regarder de plus près, en prenant les binômes un par un, la répartition fille/garçon des actions au sein d'une dyade donnée ne reflète pas toujours la tendance générale énoncée ci-dessus. Il

peut exister des écarts importants entre binômes quant aux actions prépondérantes au sein du groupe d'une part, et à la répartition fille/garçon de ces actions d'autre part. Par exemple pour le binôme Aïcha-Tom[61], les actions de loin les plus fréquentes en lire-écrire sont « graphier » (22 pour la fille, 16 pour le garçon) et « copier ». Les autres catégories sont rares voire inexistantes. Pour cette même dyade, les actions liées à la coopération sont fortement marquées par « se disperser » (76 pour le garçon, 61 pour la fille), puis « importuner l'autre » pour le garçon (33 pour le garçon, 8 pour la fille), et enfin « exprimer son désaccord » pour la fille. Ce n'est pas le cas du binôme Elisa-Tanguy où les actions en lire-écrire sont plus variées et se répartissent sur « dicter/épeler », « graphier », « élaborer », « encoder ». En ce qui concerne la coopération, « suggérer » (action inexistante dans la dyade Aïcha-Tom) reste l'action la plus significante (37 pour la fille, 27 pour le garçon), vient ensuite « organiser, recentrer », « exprimer son désaccord ». Quant à l'action « se disperser », la fille est à 9 et le garçon à 10. L'action « importuner l'autre » est en dessous de 5 pour chacun·e des membres. Lorsqu'on y regarde de plus près, Aïcha et Tom s'inscrivent peu dans une co-action fille-garçon en prise à un enjeu de savoir lire-écrire, alors que Elisa et Tanguy produisent une action coordonnée et coopérative. De plus, le premier binôme semble construire peu d'apprentissages décisifs pour le lire-écrire. Le second au contraire, est en prise à des actions complexes mettant en jeu le savoir lire-écrire. Par ailleurs l'action du binôme s'actualise dans une symétrie des responsabilités d'écriture assumées par la fille et celles assumées par le garçon. Est-ce à dire que chaque binôme révèle un fonctionnement qui lui est propre, lié notamment aux caractères des élèves ou encore à leur milieu social ? Peut-être. Néanmoins, inscrite dans le cadre de la TACD, cette recherche s'intéresse davantage de variables didactiques susceptibles de favoriser une action fille-garçon symétrique.

I.2.3 Variables susceptibles de favoriser une co-action fille-garçon symétrique

L'analyse *a priori* précède et participe de l'élaboration des situations d'ingénierie.

> « Dans cette seconde phase [intitulée phase de conception et analyse *a priori*], le chercheur prend la décision d'agir sur un certain nombre de variables du système non fixées par les contraintes : *variables de commande* dont il suppose qu'elles sont des *variables pertinentes* par rapport au problème étudié. » (Artigue, 1988, p. 291)

[61] Les prénoms des élèves de chaque binôme ont été changés dans un souci d'anonymat.

L'observation des pratiques semi-ordinaires fait émerger les résultats suivants qui constituent des variables autrement dit des hypothèses de travail pour la mise en œuvre de situations didactiques dans le cadre de l'ingénierie.

- Variable V1 Une œuvre commune fille-garçon

  Argument La réalisation d'une œuvre commune favorise la reconnaissance mutuelle fille-garçon

Dans le cas du binôme Jan-Anna, la professeure lit à voix haute le début de l'histoire *Tiefsee Doktor Theodor* de Leo Timmers, à la classe entière. Juste après cette lecture d'une partie de l'album jeunesse, la consigne donnée aux élèves est la suivante : « Du sollst jetzt deine eigene Ende schreiben », en français : « Tu dois maintenant écrire ta propre fin pour cette histoire ». L'observation montre que chaque élève s'engage dans l'activité. Il·elle invente, met en mots écrit, encode, graphie, suspend son attention pour mieux laisser venir à soi l'imagination. Ces actions ont lieu parfois dans cet ordre ou dans un ordre différent, voire simultanément dans une sorte d'enchevêtrement. Chacun·e prend en première main l'écriture de la fin de l'histoire de l'album. Cependant aucune interaction n'a lieu entre Jan et Anna. La mixité prend ici la forme d'une simple co-présence des sexes. L'une des raisons à cela nous semble la suivante. Comme dans la très grande majorité des 131 situations filmées de la recherche Lire-écrire au CP (Goigoux, (dir.), 2015), l'écriture est ici appréhendée comme un acte solitaire. La réalisation d'une production commune n'est pas envisagée. Ici, l'attention de la fille est centrée sur son action propre. De même pour le garçon. A aucun moment l'attention de l'un·e semble portée à l'autre. Dans une perspective d'égalité des sexes appréhendée à partir de la *reconnaissance épistémique fille-garçon*, dévoluer aux filles et aux garçons un projet d'écriture identique ne suffit pas. Ainsi, la variable consistant à inscrire filles et garçons dans la réalisation d'une œuvre commune apparait une contrainte nécessaire pour favoriser une attention de l'un·e portée à l'attention de l'autre, et réciproquement. Cependant, mettre une fille et un garçon ensemble pour un projet commun d'écriture, cela suffit-il pour que des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon* adviennent ?

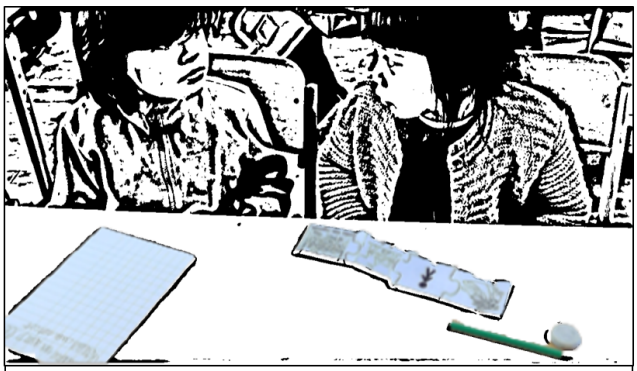
- Variable V2 Une situation d'écriture suffisamment complexe

  Argument Une situation suffisamment dense en savoir écrire favorise des interactions fille-garçon en prise avec les savoirs en jeu

Etudions l'exemple d'une des situations observées : construire des phrases à partir d'étiquettes-mots. Il s'agit ici pour les élèves du binôme, d'assembler des étiquettes mots-images, puis de

copier les phrases ainsi constituées sur une feuille. Les éléments suivants inscrivent les élèves dans un projet commun. Des binômes mixtes sont constitués par le professeur. La fille et le garçon partagent le même matériel : des étiquettes mots-images disposées dans des boîtes, ainsi qu'une feuille pour deux.

Les étiquettes sont classées dans des boîtes selon la nature des mots qu'elles comportent. De plus les boîtes sont placées sur la table du binôme selon l'ordre de construction syntaxique d'une phrase : sujet, verbe, complément. Par conséquent, il ne revient pas aux élèves de chercher comment les agencer pour une syntaxe correcte. De plus, sur chaque étiquette, le mot écrit est représenté par une image. Il en découle que chercher à lire les mots n'est pas nécessaire pour comprendre l'énoncé ainsi construit, voir les images suffit. Un questionnement du sens de la phrase pourrait éventuellement émerger, cependant cela s'avère rare chez les binômes observés. De même, lors de la copie de la phrase-puzzle ainsi obtenue, dans la mesure où les mots figurent sur les étiquettes, une recherche liée à l'encodage n'entre pas en jeu. L'attention des élèves est-elle portée sur l'action de copie de la phrase puzzle ? En partie seulement car, d'une part la copie prend acte sur une feuille de brouillon qui d'une certaine manière n'induit pas une exigence prégnante quant à la copie, d'autre part la qualité de la copie n'est pas évaluée par le professeur. Ces éléments amènent à penser que cette situation porte une densité de savoir en lire-écrire relativement faible. Comment les élèves s'emparent-ils·elles de cette situation ? Les photogrammes ci-dessous donnent à voir deux cas de binômes.

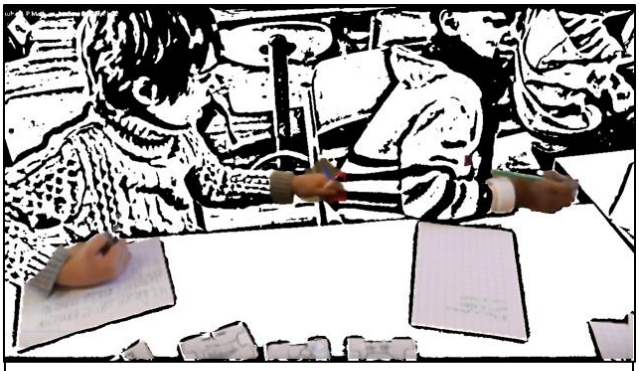


1. G : Aïssam i' m'a dit que son papa il a fait un bisou sur la bouche à une dame
2. F : Hou ! Beurk !
3. G : Et après j'ai dit : « mais est-ce qui z'ont eu un bébé ? » mais après il a dit non…
4. F: [*coupe G*]… parce que faut déshabiller si la graine elle rentre dans le ventre
5. G : Ah oui

Photogramme 20 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Copie de phrases à partir d'étiquettes mot-image. Binôme Tim-Maya

Dans le cas de ce premier binôme, l'attention du garçon s'évade vers d'autres considérations, entraînant avec elle celle de la fille dans un dialogue dont le contenu a peu à voir avec le lire-

écrire. D'un point de vue d'égalité des sexes, cet échange pourrait contribuer à favoriser les interactions filles-garçons. Cependant, même si elle n'est peut-être pas la seule explication à cette dispersion de l'attention, il semble que la faible densité du savoir en jeu participe d'une faible attention des élèves portée à l'activité proposée. Dans ces conditions des signes de reconnaissance épistémique fille-garçon ont peu de chance d'advenir. Par ailleurs, dans certains cas, cela peut s'avérer problématique dans les rapports fille-garçon comme pour le deuxième binôme ci-dessous.



[*G pique plusieurs fois F avec son crayon, puis G tire sur le pull de F*]

Photogramme 21 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Copie de phrases à partir d'étiquettes mot-image. Binôme Tom-Aïcha

Ici, l'attention du garçon est portée à importuner la fille physiquement. Dans ce cas la situation de mixité risque de servir le projet inverse. La faible densité de savoir en jeu n'est probablement pas la seule cause de cet état de la situation où l'un, il s'agit en l'occurrence du garçon, importune l'autre, la fille. Elle n'en reste pas moins un élément clé dans la mesure où elle favorise une dispersion de l'attention des élèves. L'activité proposée paraît peu satisfaisante au regard de l'enseignement/apprentissage du lire-écrire et de l'égalité des sexes. Mélanger filles et garçons pour les inscrire dans un projet commun ne suffit pas à concrétiser l'égalité des sexes, et peut parfois servir le projet inverse, notamment lorsque la situation didactique s'avère relativement peu complexe. Par conséquent il apparait qu'une situation suffisamment dense en savoir serait une variable à prendre en compte pour favoriser une attention des élèves s'actualisant nécessairement dans le lire-écrire. Parmi les situations semi-ordinaires observées, quelles sont celles qui permettent aux élèves d'appréhender la complexité de l'acte d'écriture ?

- Variable V3 La production d'une histoire inventée

  Argument Ecrire à deux une histoire inventée constitue une situation propice à

un partage symétrique des responsabilités fille-garçon dans l'écriture

L'analyse des situations semi-ordinaires observées montre que parmi les activités en lire-écrire, les plus complexes et par conséquent d'une certaine manière les plus denses en termes de savoir, sont celles visant l'écriture à deux d'une règle du jeu, ou la restitution d'un événement passé, et celles où il s'agit d'inventer une histoire. Elles impliquent en effet que les élèves assument un nombre d'actions variées du point de vue du lire-écrire, telles que : dans le désordre, encoder, graphier, inventer, (re)lire, élaborer, (s'auto)dicter/épeler. Parmi ces situations, celles proposant d'écrire à deux une histoire inventée présentent le plus de chance de faire émerger un partage symétrique fille/garçon des responsabilités d'écriture. Ce résultat issu de l'observation des pratiques semi-ordinaires, établit l'écriture à deux d'une histoire inventée comme une variable à prendre en compte pour l'ingénierie. Cependant si cela constitue une variable, mettre une fille et un garçon ensemble à l'écriture commune d'une histoire inventée, suffit-il pour faire émerger une reconnaissance épistémique fille-garçon de leur équipotence à écrire ? Observons quatre binômes.

- Variable V4 Un niveau des élèves en lire-écrire homogène

  Argument Constituer les binômes mixtes en fonction d'un niveau homogène des élèves en lire-écrire favorise une répartition symétrique des responsabilités d'écriture fille-garçon



Binôme Flora-César

Inventer la suite d'une histoire à partir d'une image de la méthode de lecture

F: écrit une histoire inventée principalement par elle
G : manipule sa gomme et son crayon, suggère vaguement une ou deux idées



Binôme Tina-Jule

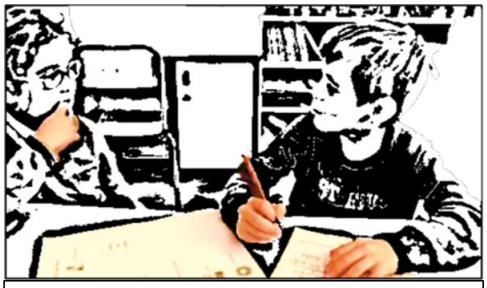
Inventer/écrire la suite d'une histoire à partir d'une image et de la lecture du début d'un album

F : graphie sous la dictée de G une histoire inventée principalement par G
G : invente une histoire, la dicte à F



Binôme Ninon-Léonard
Inventer/écrire une histoire
à partir d'une image de Noël
de la méthode de lecture

F : suggère des idées pour le contenu de l'histoire
G : écrit une histoire inventée en grande partie par lui, incluant parfois les idées de F



Binôme Elisa-Tanguy
Inventer/écrire une histoire à partir d'une image de Noël
de la méthode de lecture

F : écrit des énoncés de l'histoire commune inventés par elle, dicte parfois à G un énoncé inventé par lui
G : écrit des énoncés de l'histoire commune inventés par lui, dicte parfois à F un énoncé inventé par elle

Photogramme 22 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Variété des répartitions fille/garçon pour imaginer une histoire

Dans certains cas, comme pour la dyade Elisa-Tanguy, les responsabilités d'écriture de la fille correspondent à celles du garçon, et réciproquement. Cependant, comme le donne à voir les trois autres binômes ci-dessus, cette correspondance termes à termes des responsabilités n'est pas toujours garantie. Cela dépend-il des traits de caractère des élèves du binôme ? de leurs origines sociales ? de leur socialisation sexuée ? Peut-être. Néanmoins, d'un point de vue didactique, la variable « constitution des binômes en fonction du niveau en lire-écrire des élèves » aurait-elle une incidence sur les modalités de répartition des responsabilités ?

Concernant Flora et César, la fille assume la majorité des responsabilités d'écriture au sein de la dyade. Or effectivement, les niveaux en lire-écrire des deux élèves sont hétérogènes et Flora est celle qui présente un niveau nettement plus élevé. Nous pourrions en conclure qu'un niveau homogène des élèves en lire-écrire favoriserait une répartition homogène des responsabilités. C'est par exemple le cas pour Elisa et Tanguy. Cependant, les binômes Ninon-Léonard et Tina-Jule nuancent ce propos. Ainsi leurs niveaux en lire-écrire sont relativement homogènes, alors que la répartition des responsabilités s'avère asymétrique. Par conséquent, constituer les binômes mixtes à partir d'un niveau en lire-écrire homogène des élèves ne garantit pas une répartition symétrique des responsabilités mais pourrait constituer malgré tout un préalable. Autrement dit, une répartition symétrique des actions d'écriture a plus de chances d'advenir lorsque le niveau des élèves du binôme s'avère homogène. Aussi, la composition des binômes mixtes à partir du niveau homogène des élèves en lire-écrire, constitue une variable à prendre en compte pour l'ingénierie.

- Variable V5 Partage fille-garçon de l'activité de graphie

  Argument La graphie implique des actions variées et laisse une trace visible de l'élève dans l'œuvre commune. De plus, c'est aussi lors de la graphie que l'idée du contenu à écrire peut advenir. Dans la mesure où la graphie s'avère peu souvent également assumée par la fille et le garçon d'un binôme, la contrainte d'un partage fille-garçon de l'action graphique favoriserait une répartition symétrique des responsabilités d'écriture fille-garçon.

En graphiant l'élève laisse une trace visible de sa part dans l'œuvre commune. De plus, la graphie l'amène à s'interroger sur les stratégies d'encodage c'est-à-dire de correspondance entre phonèmes et graphèmes. Par ailleurs, le « contenu symbolique » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 34), l'histoire que raconte l'auteur·rice, peut jaillir dans cet acte de graphie. Dire cela c'est opposer à Boileau, selon lequel « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », une conception de l'écriture proche de celle de Merleau-Ponty. Ainsi selon le philosophe cité par Doquet :

> « Le sujet pensant reste dans une sorte d'ignorance de ses pensées tant qu'il ne les a pas formulées pour soi, ou même dites et écrites, comme le montre l'exemple de tant d'écrivains qui commencent un livre sans savoir au juste ce qu'ils y mettront. » (Doquet, 2011, p. 5).

Aussi, puisque le partage « à toi, à moi » de l'acte de graphie n'advient pas toujours spontanément chez les élèves, je propose de le poser en tant que contrainte. Une répartition symétrique de la graphie constitue dès lors une autre variable à prendre en compte dans l'élaboration de la situation d'écriture de l'ingénierie.

Récapitulons

Il ressort cinq éléments majeurs des analyses préalables issues de l'observation à l'aune de l'égalité des sexes des pratiques semi-ordinaires de lire-écrire en première année d'élémentaire. Ces variables (V) précisées ci-dessous ne garantissent pas une co-action fille-garçon en symétrie mais y participent. Elles constituent un point de départ pour la conception et la mise œuvre du premier dispositif de l'ingénierie didactique coopérative.

V1 Œuvre commune fille-garçon

V2 Situation d'écriture suffisamment dense

V3 Production d'une histoire inventée

V4 Niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme

V5 Partage fille-garçon de l'activité de graphie

I.3 Constitution du collectif pour l'ingénierie didactique coopérative

Suite aux observations semi-ordinaires dans les écoles françaises et allemandes, j'ai proposé à des professeur·e·s de prolonger l'expérience commune dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative. Il s'agissait cette fois de constituer un collectif pour concevoir et mettre en œuvre des situations de co-écriture au CP pour concrétiser l'égalité des sexes. La raison majeure opposée à cette proposition d'ingénierie se révèle liée à un élément : le temps.

En Allemagne, la *Schulinspektion* (inspection d'école) a constitué un empêchement définitif à la coopération doctorante-*Grunschullehrer·in*. En effet, deux écoles allemandes initialement partantes pour poursuivre la recherche ont finalement décliné leur participation du fait d'une *Schulinspektion* imposée par leur institution. En Allemagne, une inspection d'école constitue un dispositif particulièrement lourd, exigeant un investissement soutenu sur toute une année scolaire de la part de la direction et des enseignant·e·s. Il s'agit notamment de : mettre en place des projets, les documenter, constituer des dossiers administratifs, faire passer des évaluations, en extraire des statistiques selon les directeur·rice·s d'école. Cette procédure institutionnelle s'avère extrêmement chronophage pour les professeur·e·s et constitue une entrave à la mise en œuvre de l'ingénierie. Par ailleurs, la troisième école allemande au sein de laquelle j'ai effectué des observations de pratiques semi-ordinaires est située dans ce qui est appelé en France un « réseau d'éducation prioritaire ». Ces écoles présentent des problématiques particulières et les deux professeur·e·s m'ont dit être trop submergées par le temps de travail lié à ces problématiques pour pouvoir dégager des heures afin de s'engager sereinement dans une recherche coopérative. C'est pourquoi l'ingénierie n'a pas pu être mise en œuvre en Allemagne.

En France, la contrainte majeure évoquée par les enseignant·e·s des classes observé·e·s constituant un empêchement à la participation à l'ingénierie s'est aussi traduite en termes de temps. En particulier pour deux d'entre elles·eux qui mènent de front les heures de classe et de préparation, ainsi que, dans un cas la fonction de directeur d'école, et dans l'autre cas une préparation au concours de CAFIPEMF[62]. Enfin une autre collègue a fait le choix d'une nouvelle orientation professionnelle. Deux professeurs se sont engagés dans la poursuite de l'ingénierie coopérative, avec aussi des contraintes de temps fortes pour l'un d'entre eux assumant la fonction de directeur. De ce fait, cet enseignant participe à la conception et mise en œuvre des deux premiers dispositifs de l'ingénierie en janvier et mars 2018, mais pas à celles du troisième dispositif qui a lieu en fin d'année, période particulièrement dense en charge de

[62] CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur.

travail pour les directeur·rice·s d'école. Une professeure de CP, rencontrée dans le cadre d'un cours en Master 1 à l'ESPE[63] et fortement motivée par une participation à l'ingénierie, rejoint le collectif constitué au final de trois enseignant·e·s de CP et d'une doctorante. Afin de faciliter l'aménagement d'un temps dédié à l'ingénierie sans surcharger les professeur·e·s, une demande est réalisée auprès des IEN[64] de chaque professeur·e pour à comptabiliser les heures de réunion de l'ingénierie en tant qu'heures de formation. Les réponses à cette requête s'avèrent favorables, à l'exception de certaines heures demeurant obligatoires. Le nombre d'heures accordées par l'institution se révèle inférieur aux besoins de l'ingénierie. Il en découle que pour pour participer pleinement à la recherche, les professeur·e·s des écoles sont contraint·e·s de prendre sur leur temps personnel. La recherche dépend donc en grande partie d'un engagement des professeur·e·s des écoles en dehors de leur temps professionnel. Sans leur implication personnelle, l'ingénierie didactique coopérative n'aurait pas été ce qu'elle est, qu'ils et elle en soient à nouveau ici remerci·é·e·s. Cette absence d'un temps professionnel aménagé par l'institution pour l'engagement de professeur·e·s des écoles dans la recherche est peu satisfaisante, et peut mettre en péril la coopération entre praticien·ne·s et chercheur·e·s.

[63] ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, devenue en 2019 INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

[64] IEN : Inspecteur·rice de l'Education nationale

Chapitre II Méthodologie et premières variables pour l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP*

Où il s'agit de présenter les membres du collectif de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP », le calendrier de l'ingénierie, la méthodologie de recueil de données, et des modalités du « dialogue d'ingénierie » (Morellato, 2017, p. 61).

II.1 Eléments de méthodologie pour l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie*

II.1.1 Collectif de l'ingénierie

En 2017, année de sa constitution, le collectif de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie » se compose de quatre membres, deux femmes et deux hommes. Au moment de la constitution du collectif, les trois professeur·e·s des écoles (ci-dessous P1, P2, P3[65]) participant à la conception et mise en œuvre de situations de co-écriture dans leur classe de CP, sont expérimenté·e·s, enseignent dans des écoles primaires publiques différentes, et ne se connaissent pas encore. La doctorante (D) est également professeure des écoles. Cependant, du fait de son détachement de l'Education nationale auprès de l'université Rennes 2 dans le cadre d'un contrat doctoral de trois ans, elle n'exerce pas en école primaire durant cette période allant de septembre 2016 à août 2019.

	Années d'enseignement en primaire en 2017	Années d'enseignement au CP en 2017	Zone d'enseignement en 2017	Autres fonctions en 2017
P1	21 ans	13 ans	rurale	/
P2	34 ans	6 ans	urbaine	/
P3	14 ans (dont 11 ans en spécialisé)	3 ans	urbaine	Directeur d'école
D	17 ans	4 ans	/	Doctorante

Tableau 16 Ingénierie didactique coopérative. Profil des membres du collectif

[65] Le codage P1, P2, P3 présenté ici ne correspond pas nécessairement au codage P1, P2, P3 apparaissant dans les transcriptions au fil de la thèse.

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

II.1.2 Calendrier de l'ingénierie

Faisant suite aux observations des pratiques semi-ordinaires réalisées sur l'année scolaire 2016-17, des situations d'ingénierie sont conçues, mises en œuvre, analysées, selon le calendrier ci-dessous. Ces situations d'ingénierie sont rassemblées au sein d'un dispositif. Un dispositif est entendu ici comme une séquence d'enseignement/apprentissage. Autrement dit il s'agit d'un ensemble de séances d'écriture marquant différentes étapes de l'écrire allant du brouillon à la trace finale. Les premières situations d'ingénierie filmées ont lieu en janvier 2018. Ce moment de l'année semble le mieux adapté dans la mesure où il permet aux professeur·e·s de prendre en main leur nouvelle classe, et au collectif de profiter du premier trimestre pour réfléchir à la conception de ces séances.

Conception, mise en œuvre et analyse des situations didactiques de l'ingénierie	**2017** juil.	oct.	nov.	**2018** janv.	fév.	mars	avril	mai	juin	juil.	nov.	**2019** janv.	mars	mai	juin
1ère réunion : 1ère rencontre des 3 PE. Objectifs de	5														
2è réunion : présentation des analyses préalables		18													
3è réunion : conception situation test			29												
4è réunion : analyse *a posteriori* situation test. Conception				10											
Mise en œuvre Dispositif n°1 (D1) classes 1, 2, 3				15-23											
5è réunion : analyse *a posteriori* D1. Conception D2					21										
6è réunion : finalisation conception D2						14									
Mise en œuvre Dispositif n°2 (D2) classes 1, 2, 3						26-30									
7è réunion : Rencontre co-autrice							4								
8è réunion : analyse *a posteriori* D2. Conception D3							25								
9è réunion : finalisation conception D3								16							
Mise en œuvre Dispositif n°3 (D3) classe 1								14	- 7						
Analyse quotidienne D3. Réajustements D3 vers D3bis															
Mise en œuvre D3bis classe 2								28	- 22						
10è réunion : analyse *a posteriori* D3bis										4					
11è réunion : bilan de l'ingénierie											27				
12è, 13è, 14è, 15è réunions : bilan, écriture & réalisation film												16	20	1	19
Communication au Congrès TACD film de l'ingénierie															26

Tableau 17 Ingénierie didactique coopérative. Calendrier de la conception et mise en œuvre des situations didactiques

Trois dispositifs, D1, D2, D3, sont conçus, mis en œuvre et analysés dans le cadre de cette ingénierie.

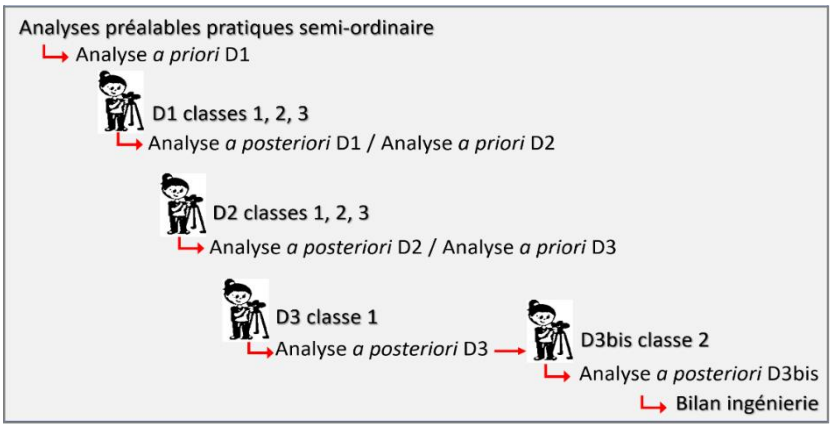


Illustration 1 Ingénierie didactique coopérative. Processus itératif

Comme le montre l'illustration ci-dessus, les dispositifs sont conçus puis mis en œuvre selon « le processus itératif » (Joffredo-Le Brun, 2016) propre aux ingénieries didactiques coopératives. Ainsi, l'analyse après coup, ou analyse *a posteriori,* d'un dispositif expérimenté en classe permet de définir des hypothèses de travail, ou analyse *a priori*, sur les ajustements à opérer ou nouvelles variables, pour la conception et la mise en place du dispositif suivant. La validation de l'ingénierie didactique s'inscrit dans la mise en perspective entre les variables de l'analyse *a priori* et celles émergeant de l'analyse *a posteriori*.

> *«* Comme méthodologie de recherche, l'ingénierie didactique se différencie d'abord des méthodes expérimentales alors usuelles en éducation par son mode de validation. Ce mode de validation est en effet interne et basé sur la confrontation entre une analyse a priori dans laquelle sont engagées un certain nombre d'hypothèses et une analyse a posteriori qui s'appuie sur les données issues de la réalisation effective. *»* (Artigue, 2002)

Pour les deux premiers dispositifs, les mêmes séances ont lieu dans les trois classes la même semaine. En revanche pour le troisième dispositif, la séquence est expérimentée dans une classe, puis des ajustements sont réalisés faisant évoluer D3 vers un D3bis qui est éprouvé dans une seconde classe. La raison initiale à cette expérimentation en décalé est d'ordre logistique. En effet, pour ce dispositif D3, le caractère ritualisé de la co-écriture chaque matin pendant plusieurs semaines ne permet pas que je filme dans les deux classes en parallèle. Cependant après coup cette contrainte s'est avérée un avantage. Ainsi, cela a tout d'abord permis d'affiner jour après jour la conception des situations dans la première classe en fonction de nos observations quotidiennes, puis d'éprouver l'ensemble dans la seconde classe, en réalisant des ajustements tirés de l'expérience de D3 pour une nouvelle mise en œuvre ajustée en version D3bis. D1 et D2 incluent les trois professeur·e·s, D3 est mené avec deux d'entre elles·eux pour les raisons exposées plus haut. La structure des deux premiers dispositifs est quasiment identique. Le troisième en revanche s'en distingue. Des précisions sur les raisons de cette transformation sont apportées par l'analyse des « exemples emblématiques » (CDpE, 2020).

II.1.3 Méthodologie de recueil de données

- Film d'étude

Selon un procédé semblable à celui des observations pratiques semi-ordinaires, le film d'étude s'inscrit au cœur des observations des situations didactiques expérimentées. Les autorisations institutionnelles, parentales, celles des professeur·e·s des écoles et des auxiliaires de vie scolaire présent·e·s lors du tournage sont recueillies. En cas d'absence d'autorisation, dans la mesure du

possible, un changement de place est opéré pour les élèves concerné·e·s afin qu'ils et elles se trouvent hors champs, sinon la doctorante réalise un floutage après-coup. Comme pour les pratiques semi-ordinaires, deux caméras sont positionnées dans la classe. L'une, connectée à un micro-cravate fixé sur le·la professeur·e, filme la classe en plan large ; l'autre un binôme mixte en plan serré. Néanmoins, cette fois la prise de son est réalisée via un micro de surface placé sur la table du binôme. En effet, l'observation filmée des pratiques semi-ordinaires a révélé que lorsque le son est capté à partir de la seule caméra, celle-ci doit impérativement être placée le plus près possible des élèves, ce qui peut parfois influer sur le comportement de la fille et/ou du garçon. L'utilisation du micro de surface permet d'éloigner la caméra d'une dizaine de mètres de la dyade. Il favorise une observation filmée nettement moins intrusive tout en garantissant une prise de son de qualité.

- Carnet de bord

La doctorante dispose d'un carnet de bord sur lequel elle griffonne quelques schémas ou remarques « à la volée » pendant l'observation filmée. Cependant, l'enregistrement filmé nécessite de s'assurer régulièrement de la précision du plan de chaque caméra et de la qualité de la prise de son. De plus, des élèves peuvent parfois solliciter la doctorante, surtout lors du dernier dispositif. Enfin un échange avec le·la professeur·e doit être possible à chaque instant de l'observation, et s'avère souvent initié par un contact visuel. Par conséquent, les notes prises sur le carnet de bord s'avèrent plus nombreuses après coup que dans le feu de l'action. Elles ont cependant généralement peu nourri l'analyse, à l'exception de celle donnée à voir dans la partie concernant le dialogue d'ingénierie générateur de la conception de la *Bande-brouillon*.

- Entretiens *post*-séance

A l'issue de chaque séance un entretien entre la doctorante et le·la professeur·e fait l'objet d'un enregistrement audio. Dans le cas où l'espace de stockage d'une des caméras le permet et si l'enseignant·e donne son accord, il peut aussi s'agir d'un entretien filmé. L'objectif de cet entretien est de recueillir le ressenti « à chaud » du·de la professeur·e sur la séance écoulée.

- Traces des élèves

Les traces écrites des élèves sont photographiées par la doctorante. Elles sont par ailleurs conservées par le·la professeur·e afin de pouvoir y recourir lors des réunions des membres du collectif.

II.1.4 Modalités d'échange entre membres du collectif

Comme le donne à voir plus haut le calendrier de mise en œuvre de l'ingénierie, les membres du collectif échangent via des réunions ayant lieu chaque mois. Ces réunions sont complétées par des messages électroniques ou des appels téléphoniques. Une synthèse de chaque réunion rédigée par la doctorante à partir de la transcription d'un enregistrement audio constitue une base de travail sur laquelle les membres formulent des commentaires dans la marge ou des transformations dans le texte. De même pour les fiches de préparation des séances conçues ensemble pour les deux premiers dispositifs, transmises par mel aux membres pour commentaires comme dans l'exemple ci-dessous. Le fait que la doctorante prenne la responsabilité de la transcription trouve son origine dans les deux raisons suivantes. D'une part la charge de travail des professeur·e·s des écoles ne leur permet pas de consacrer du temps à cette tâche chronophage. D'autre part l'activité de transcription est l'occasion pour la doctorante de saisir en détail ce qui s'est dit lors de la réunion. Cette étape s'avère nécessaire pour parvenir à identifier de manière relativement lucide les éléments saillants susceptibles d'orienter l'ingénierie, afin d'être en mesure ensuite d'en rendre compte dans la thèse.

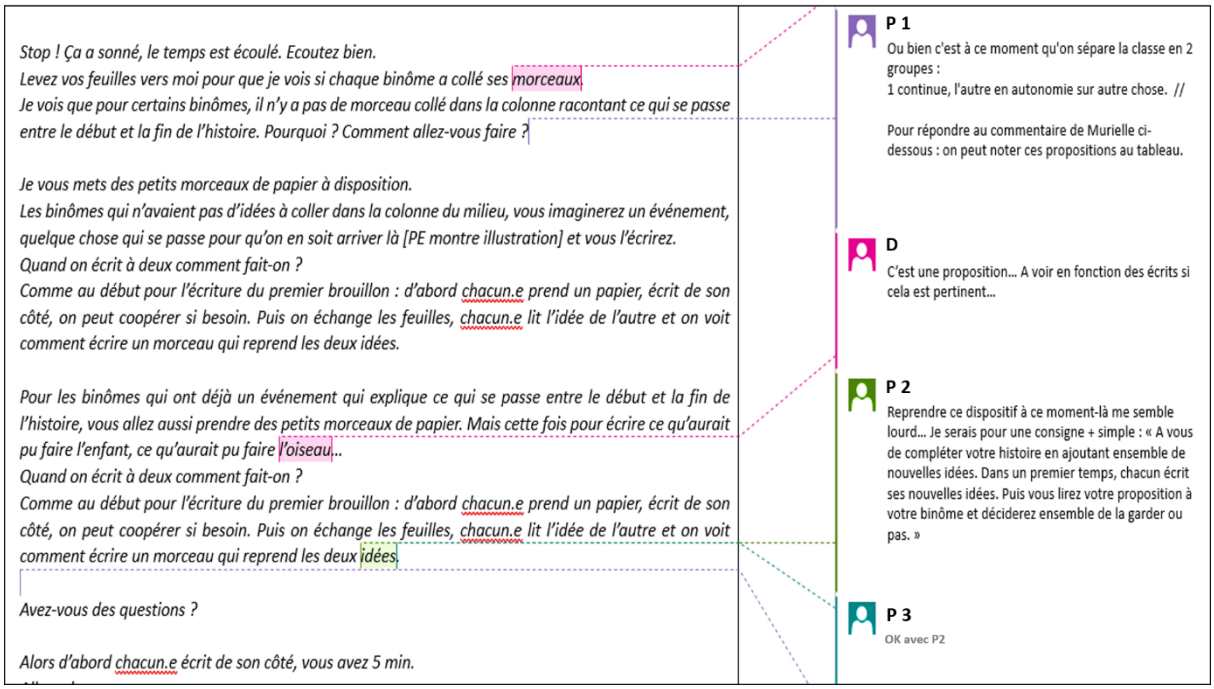


Illustration 2 Ingénierie didactique coopérative. Echange entre les membres du collectif. Relecture annotée d'une fiche de préparation de séance

Un diaporama vient en soutien de ces fiches de préparation rédigées sur plusieurs pages particulièrement longues à lire. Cette présentation, où chaque étape de la situation est mise en images, permet d'avoir une perception visuelle immédiate de chaque étape de la séance. Le diaporama constitue un aide-mémoire pour les membres du collectif. Il est utilisé avant et/ou pendant la séance. En voici ci-dessous deux exemples issus du premier dispositif. Le rond gris

symbolise le·la professeur·e, les violets les élèves garçons, les oranges les élèves filles. La première impression d'écran est issue d'un diaporama donnant à voir une séance préliminaire à l'écriture. Cette séance vise à étudier en classe entière la manière dont les écrivain·e·s s'y prennent pour écrire.



Illustration 3 Ingénierie didactique coopérative. Echange entre membres du collectif. Diaporama séance « brouillons d'écrivain·e·s », dispositif D1

Ci-dessus, la diapositive 9 dans la bandeau de gauche, et en grand à l'écran, indique au·à la professeur·e qu'il·elle doit poser la question aux élèves : « Comment s'y prennent les écrivain·e·s pour écrire ? », puis recueillir les hypothèses des élèves (symbolisées par les bulles des élèves). La diapositive suivante, numéro 10 dans le bandeau de gauche, indique que le·la professeur·e doit attirer l'attention des élèves sur l'usage du brouillon dans les procédés d'écriture des écrivain·e·s. La diapositive 11, indique que le·la professeur·e doit présenter des photos de brouillons d'écrivain·e·s à la classe afin que les élèves les décrivent et mettent en évidence la rature. La seconde impression d'écran ci-dessous concerne les étapes du travail en binôme mixte. La diapositive 62 indique la première étape d'écriture : une écriture en temps solitaire à partir de dix mots donnés à la classe entière et de l'image des pages 5-6 de l'album *Loup Noir*[66], avec un stylo épais pour la fille et un stylo à pointe fine pour le garçon. La diapositive 63 indique que les élèves d'un binôme doivent ensuite coller leurs énoncés respectifs sur une grande feuille commune, puis dessiner le contenu de l'énoncé de l'autre dans la marge. Enfin la diapositive 64 indique la saisie de leur texte par les élèves, sur traitement de texte, via la dictée à l'autre.

[66] (Guilloppé, 2014)

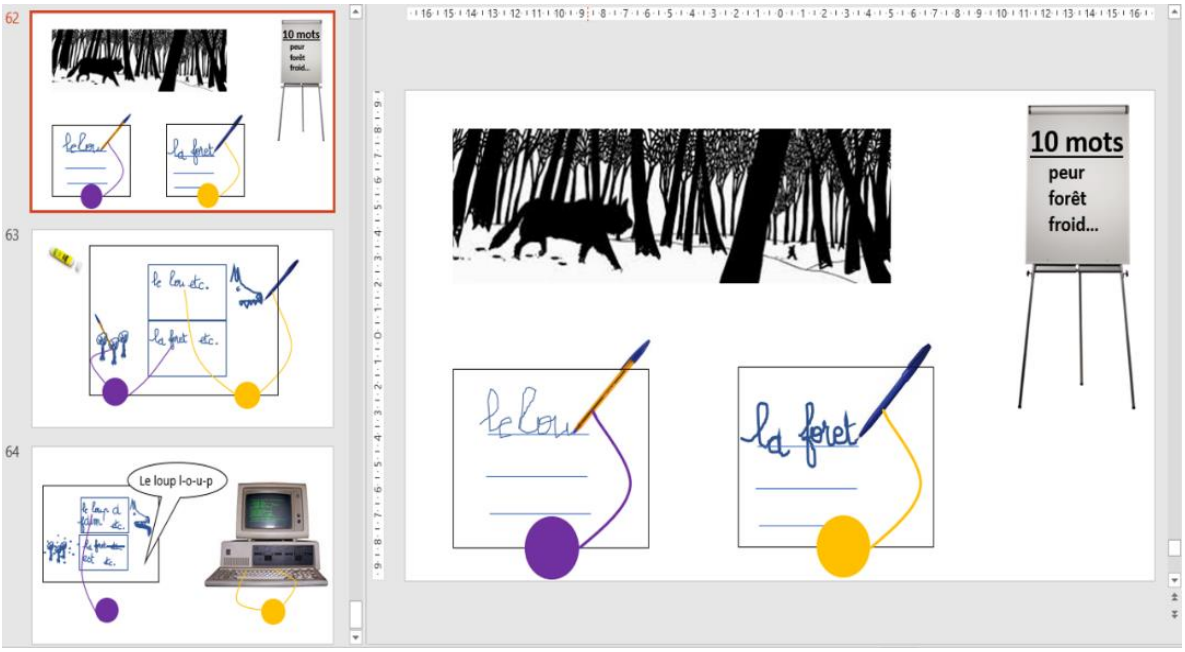


Illustration 4 Ingénierie didactique coopérative. Echange entre membres du collectif sur la séance. Diaporama binôme D1

Avec le dispositif numéro trois, D3, un nouveau mode de fonctionnement est mis en place découlant de l'évolution de la conception des situations d'écriture. Ainsi il ne s'agit plus de donner une même consigne à l'ensemble de la classe. Au contraire, des étapes d'écriture sont préalablement arrêtées et chaque binôme évolue à son rythme dans la réalisation de ces étapes. Par conséquent les fiches de préparation classiques laissent place à une feuille de route des étapes de co-écriture. Voici ci-dessous un aperçu de cette feuille de route, présentée en Annexe dans son entièreté.

		Prép° pour étape 1 : -feuilles blanches A4 (pour 1er brouillon) -stylos bleus + feutres bleus -tampon dateur -photocopie agrandie des monstres de Ponti -photocopie agrandie du dessin d'Isée qui marche -barquette « atelier écriture » (1 chemise de couleur différente pour chaque groupe pour : écrire sur le dessus le déroulement des séances, glisser à l'intérieur les productions des élèves)
Etape 1	Écriture en solo nouveau personnage + stratégie d'Isée	Objectif : s'assurer que chaque élève assume l'invention d'un personnage, pour parer à une éventuelle inéquité. Classe entière : -au tableau : 1 dessin d'Isée à gauche + à droite dessins des différents monstres de Ponti les uns en-dessous des autres + une feuille blanche -remettre en ordre d'apparition les monstres rencontrés par Isée Atelier d'écriture : inventer seul.e un personnage qu'Isée rencontrera dans le tome IV, écrire seul.e l'histoire de cette rencontre et comment Isée s'en sort (1er brouillon).
		Prép° pour étape 2 : -1er brouillon -stylos bleus + feutres bleus -tampon dateur
Etape 2	Co-écriture décrire à l'autre pour dessin	Objectif : se saisir du personnage de l'autre préparer le terrain pour l'étape d'écriture de la description Classe entière :

Illustration 5 Ingénierie didactique coopérative. Echange sur la séquence entre membres. Feuille de route D3

Concernant l'analyse des films d'étude, au début de l'ingénierie les échanges entre membres du collectif se déroulent comme suit. La présence de caméras et le port du micro-cravate

nécessitent à ce moment de la recherche une accoutumance certaine de la part des professeur·e·s peu habitué·e·s au matériel et à l'observation par un tiers. Ainsi en France à l'école primaire il est rare qu'une personne assiste à une leçon, à l'exception de l'inspecteur·rice qui inspecte les enseignant·e·s tous les quatre à cinq ans[67]. De plus l'emploi du temps des professeur·e·s des écoles permet peu une expérience d'observation entre pair·e·s. A l'inverse, en Allemagne, dans l'école où j'ai exercé, il arrivait parfois que des professeur·e·s assistent aux leçons d'un·e collègue d'un même établissement, sur les créneaux où ceux·celles-ci n'étaient pas en charge de cours. Par ailleurs, se voir et s'entendre à travers un film d'étude constitue aussi une expérience nouvelle pour les professeur·e·s qui peut, tout du moins au début, générer une certaine anxiété chez la personne filmée. Par conséquent à ce moment de l'ingénierie il apparaît d'autant plus délicat de donner à voir les vidéos issues de la classe d'un·e des enseignant·e·s aux autres professeur·e·s, et réciproquement. Il en résulte les modalités d'échange suivantes en début d'ingénierie. En amont de la réunion, chaque professeur·e visionne les vidéos de sa classe, la doctorante prend connaissance de l'ensemble des vidéos. Les analyses de chacun·e sont croisées pour parvenir à une synthèse commune. Cependant, chaque professeur·e exerce à plein temps, et cette activité s'avère rapidement trop chronophage pour elle·eux. Ainsi le fonctionnement initié au départ s'avère peu adapté pour les enseignant·e·s de primaire au regard de leurs obligations de service[68] et du temps de travail en plus consacré à l'ingénierie. Néanmoins, cette expérience a permis à chaque professeur·e de prendre connaissance du contenu des premiers films réalisés dans sa classe, et ainsi de rendre transparent le protocole d'enregistrement pour favoriser le confiance mutuelle au sein du collectif. De plus, en s'exerçant à la prise de notes à partir du visionnage de ces premières vidéos, ils et elle en pratiquant cette activité de ont pu se représenter cet aspect du travail de recherche de la doctorante. Enfin, les professeur·e·s ont éprouvé l'un des intérêts d'une observation micro via le film d'étude : donner à voir des éléments rarement visibles dans le feu de l'action de la conduite de classe. Cette première expérience a participé, il me semble, de la construction d'un « arrière-plan commun » (CDpE, 2019) entre les membres de l'ingénierie. Cet « arrière-plan constitue un cadre de référence de la communication et de l'action, fondamentalement nécessaire à ceux qui communiquent et agissent pour assurer une compréhension mutuelle, et une action raisonnablement concertée. » (Sensevy, 2011, p. 22). Du fait de la contrainte

[67] Depuis 2017 les modalités d'inspection ont évolué : trois « rendez-vous de carrière » menés à l'initiative de l'inspecteur·rice jalonnent la carrière d'un·e professeur·re·s des écoles.

[68] Le service d'un·e professeur·e des écoles s'organise en 24 heures hebdomadaires d'enseignement à tou·te·s les élèves auxquelles s'ajoutent 108 heures annuelles se répartissant de la manière suivante. A ces temps obligatoires s'ajoutent des temps de préparation de classe et d'évaluation des élèves. (Ministère de l'Education nationale, 2013c)

temporelle forte préalablement évoquée, l'échange entre membres du collectif à propos de l'analyse de chaque situation évolue pour le deuxième dispositif. Il s'agit dès lors de croiser les points de vue : ceux des professeur·e·s analysant la situation à partir de leurs expériences pratiques de sa mise en œuvre, et celui de la doctorante analysant la séance à partir de l'observation *in situ*, de l'analyse après-coup des vidéos et d'éléments issus de la littérature. Pour le troisième dispositif, les modalités d'échange évoluent à nouveau. Ainsi, la rencontre des membres du collectif avec une co-autrice, initiée par la doctorante, constitue un « cadre de référence » partagé quant à la pratique de co-écriture. Lors de cet entretien, les professeur·e·s s'inscrivent activement dans l'échange avec la co-autrice. Puis ce cadre de référence se voit renforcé par le visionnage d'un DVD suggéré par l'une des professeur·e·s à propos d'une co-écriture de BD entre deux dessinateurs (Le Lokal Production, 2009). D'une certaine manière, ces événements liés à la rencontre avec la co-autrice et au DVD, constituent des signes révélant que le troisième dispositif marque un tournant quant à la posture des professeur·e·s du collectif. Ainsi, à ce moment précis de l'ingénierie, professeur·e·s et doctorante semblent assumer la fonction d'architecte de ce dispositif. C'est probablement pour cette raison, qu'à ce stade de la recherche, la doctorante se sent autorisée à, d'une part donner à voir en réunion des vidéos issues de la classe de l'un·e ou l'autre des professeur·e·s, d'autre part à réaliser des enregistrements filmés des échanges entre membres du collectif lors de ces réunions.

II.2 Premières variables pour la conception de situations d'ingénierie

Où émergent les premières variables a priori, en perspective de l'élaboration du dispositif numéro un (D1) et de la conception de la première situation d'écriture en binôme mixte de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie ».

Comme précisé précédemment, suite aux analyses des situations semi-ordinaires par la doctorante, cinq variables émergent pour la constitution des situations d'ingénierie :

V1 Œuvre commune fille-garçon

V2 Situation d'écriture suffisamment dense

V3 Production d'une histoire inventée

V4 Niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme

V5 Partage fille-garçon de l'activité de graphie

A ces éléments s'ajoutent les variables suivantes issues quant à elles des premières réunions des membres du collectif et considérées pour l'ensemble de l'ingénierie.

- Variable V6 Brouillon et ratures

L'hypothèse est la suivante : l'étude des brouillons d'écrivain·e·s permet de faire le choix d'une conception particulière de l'écriture au CP s'actualisant principalement dans les deux points suivants. Ecrire c'est écrire au brouillon en faisant des ratures. Appréhender l'écrit d'un·e élève c'est d'abord s'intéresser à ce qu'il·elle dit, avant de corriger les erreurs orthographiques.

Avant la conception collective des situations d'ingénierie, le projet de recherche avait été envisagé par la doctorante en tant qu'élaboration et expérimentation, selon un processus itératif, d'une unique séance d'écriture en binôme mixte. Ce point de vue découlait probablement de l'observation des pratiques usuelles posant comme allant de soi qu'une production d'écrit en CP s'inscrit généralement dans une séance « *one shot* »[69]. Cependant, la troisième réunion des membres du collectif fait évoluer ce point de vue. Cette rencontre a été planifiée pour concevoir la première situation d'ingénierie. Au départ, elle consiste en particulier à penser la consigne et l'organisation matérielle comme cela se fait ordinairement lors d'une préparation de séance. Le cadre théorique de cette recherche, la TACD, amène cependant à réfléchir à la manière dont s'y prennent les connaisseur·euse·s pratique. Un extrait de cette réunion retranscrit ci-dessous donne à voir comment le questionnement des pratiques d'écrivain·e·s interroge la manière de concevoir l'écriture, et influe sur l'élaboration de la situation d'ingénierie. Les tdp commençant à 302 indiquent que cet échange fait suite à d'autres interactions et se situe en fin de réunion.

302	D	Il y a tout un travail de recherche sur les brouillons par la génétique textuelle. Ça s'appelle génétique parce que ça relate la manière dont les textes sont créés. Dans certains travaux, ils se servent des brouillons d'élèves pour comprendre comment les élèves construisent leurs textes. C'est inspiré au départ de recherches sur les manuscrits d'écrivains et d'écrivaines pour comprendre comment naissent les textes d'écrivain·e·s.
303	P2	Les manuscrits, je pensais à ça toute à l'heure quand tu disais faut qu'on se pose la question du statut du brouillon
304	D	Oui, ça me semble intéressant et notamment au regard de la rature. La rature, pas comme un manque, une faute, mais comme le début d'une réflexion sur la langue. Et je me demandais, par rapport au brouillon, comment on pouvait envisager ça ? La trace finale commune, au propre, d'accord, mais avant ça ? Et puis si on a les traces de brouillon, on pourra avoir des éléments au niveau des interactions. Par exemple si la fille a un stylo bleu, et le gars un stylo vert. On abandonnerait le crayon à papier avec gomme, qu'on puisse voir les traces de réflexion de l'un et de l'autre, les ratures. Et eux se rendront compte qu'on n'attend pas d'eux que ce soit parfait tout de suite.
305	P2	Faut leur montrer ! Une fois j'avais fait ça avec une page de manuscrit !
306	P3	Sachant que tout ça disparaît avec le PC : tu corriges directement, tu réenregistres dessus.
307	D	Ça peut laisser penser que l'écriture, c'est : "t'es inspiré ou tu l'es pas". Sauf que c'est rare les écrivains ou les écrivaines qui écrivent d'une traite…

[69] D'après le dictionnaire Larousse, le « one shot » désigne une bande-dessinée qui ne s'intègre pas dans une série. L'utilisation de ce terme vise ici à souligner à la fois le caractère ponctuel de la production d'écrit au CP et le fait qu'elle ne fait l'objet que d'une seule séance, qu'elle *se joue* en un seul coup.

308	P3	Un auteur disait à propos d'un texte qui coulait, qu'il y avait eu un labeur énorme, qu'il en avait sué et que tu le voyais plus à la fin… Après y a la question des jets, premier jet, etcetera…

Tableau 18 Ingénierie didactique coopérative. Réunion des membres du collectif 27/11/2017

A propos de la manière dont s'y prennent les connaisseur·euse·s pratique, autrement dit ici les écrivain·e·s, la doctorante réfère aux travaux en génétique textuelle mettant l'usage du brouillon et de la rature (tdp 302) au cœur des pratiques d'écriture. Ces éléments font sens aux professeur·e·s du collectif, notamment à P2 (tdp 303, 305), et amènent à questionner la manière de concevoir l'écriture. L'écrire est alors envisagé en tant que « labeur énorme » (tdp 308) actualisé dans l'acte de réécriture (tdp 308) plutôt qu'une pratique relevant d'une inspiration instantanée et innée. Ce que ne dit pas la transcription : à l'issue de la réunion, la proposition de P2 visant à étudier des manuscrits d'écrivain·e·s avec les élèves est reprise par le collectif. Elle s'ajoute alors à l'unique séance initialement prévue. L'étude en classe entière des brouillons d'écrivain·e·s est conduite en amont de la séance de mise en écriture des élèves. Ce temps didactique permet de construire un *arrière-plan* commun au professeur·e et aux élèves à propos d'une conception particulière de l'écriture qui est la suivante. Ecrire ça n'est pas écrire sans erreur en un seul coup au propre, écrire c'est d'abord écrire au brouillon en faisant des ratures. Cela implique ce qui suit. L'évaluation du premier écrit des élèves doit moins porter sur la norme orthographique, davantage sur ce qu'il·elle dit. Par conséquent, d'une part la correction orthographique a lieu dans un second temps, d'autre part une phase de réécriture doit être pensée sur la base du « premier jet » (tdp 308). L'initiale séance « *one shot* » se voit dès lors dépliée en plusieurs séances impliquant l'étude de la manière dont s'y prennent les écrivain·e·s via l'analyse des brouillons d'auteur·rice·s, l'écriture au brouillon par les binômes, la réécriture, la correction orthographique. Cependant la poursuite de l'étude des pratiques d'écrivain·e·s donne à voir encore une autre phase de l'écriture qui est la suivante.

- Variable V7 Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale

L'hypothèse est la suivante : s'inspirer des quatre phases de travail d'une œuvre écrite révélées par la génétique textuelle, permet de structurer l'écriture en classe en approchant la pratique des élèves de celle des écrivain·e·s et ainsi de tendre vers une pratique dense en savoir écrire. Des travaux en génétique textuelle identifient quatre phases de travail dans l'écriture d'une œuvre écrite.

> « Dans la plupart des cas, le dossier de genèse d'une œuvre publiée fait apparaître quatre grandes phases de travail qui se succèdent avec des durées et une importance relativement variables : la phase prérédactionnelle, consacrée à la confection du plan initial (lorsqu'il s'agit d'une écriture à

> programmation), la phase rédactionnelle, où l'écrivain procède à la textualisation, la phase prééditoriale, au cours de laquelle se prépare la version imprimée du texte (du manuscrit définitif au « bon à tirer » des épreuves typographiques) et enfin la phase éditoriale (les différentes versions imprimées du texte, de l'édition préoriginale à la dernière édition du vivant de l'auteur). » (De Biasi, 2001b, p. 123)

La conception et la structuration des situations d'ingénierie s'inspirent de ces quatre phases de l'écriture. La première phase de plan est absente des dispositifs D1 et D2. Cette « phase prérédactionnelle » émerge en revanche lors de l'élaboration de D3 pour des raisons explicitées dans le chapitre des exemples emblématiques. La « phase rédactionnelle » et la « phase éditoriale » organisent les trois dispositifs mais s'actualisent de manière différente dans D3. La « phase éditoriale » est aussi présente. Cependant celle-ci n'est pas véritablement considérée en fonction de ce que met en avant De Biasi. En effet cette « phase éditoriale » consiste davantage à donner à voir son œuvre.

> « Le fait de produire une œuvre, de quelque nature que ce soit, a bien cet effet de manifester le pouvoir de production du savoir. L'expérience de la production d'une œuvre dans sa totalité, complétée par le constat de son existence (une œuvre vaut par sa matérialité, montrable, et que l'on peut inscrire dans un espace social). » (Fabre, 2016)

Donner à voir l'œuvre commune réalisée par la fille et le garçon matérialise la production du savoir de chacun et chacune en lire-écrire, et ce faisant en atteste. De plus, cette matérialisation constitue d'une certaine manière une preuve du dialogue fille-garçon et concrétise une mixité entendue comme action conjointe fille-garçon. Donner à voir/à lire l'œuvre commune, cristallise l'égalité fille-garçon dans la capacité de chacun et de chacune à « dire, agir, raconter, rendre compte de ses actes » (Ricoeur, 2004a). Cela participe d'une « vérification de l'égalité » (Rancière, 2012, p. 200), par la fille autrice, par le garçon auteur, par le·la professeur·e, par les élèves et autres personnes s'inscrivant dans l'espace social où l'œuvre du binôme est montrée/lue. La reconnaissance serait ainsi conjuguée à partir du « je peux » de Ricoeur, à toutes les personnes : je peux, tu peux, elle il on peut, nous pouvons, vous pouvez, elles ils peuvent dire, lire-écrire, raconter, rendre compte de mes, ses, leurs, nos, vos actes.

A l'image des pratiques d'écrivain·e·s, où, selon la génétique textuelle, « les grandes phases de travail se succèdent avec des durées et une importance relativement variables.», les phases d'écriture s'étalent sur plusieurs séances. Aussi, ce qui au tout début de l'ingénierie était envisagé sous l'angle d'une seule séance de production d'écrit, s'avère finalement déplié en six séances pour les dispositifs 1 et 2. Comme en atteste le tableau ci-après, le troisième dispositif marque quant à lui un tournant, dépliant de manière encore plus prégnante l'unique situation initialement envisagée, en quatre phases d'écriture réparties sur une quinzaine de séances. Les

raisons de ce basculement sont concrètement mises en exergue dans le chapitre des exemples emblématiques.

- Variable V8 Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier

L'hypothèse est la suivante : mettre en place trois dispositifs au fil de l'année scolaire permet, en réalisant deux transformations successives et cumulatives, l'une entre D1 et D2, l'autre entre D2 et D3, d'avoir une chance de faire évoluer le premier essai vers un troisième dispositif plus satisfaisant. Trois dispositifs, D1, D2, D3 sont mis en œuvre du fait de l'argument évoqué ci-dessus. De plus, démarrer la mise en œuvre des situations filmées à partir de janvier apparait pertinent. En effet, les premiers mois de CP marquent généralement un changement de rythme et de repères pour les élèves, en comparaison de leurs années de pré-élémentaire. Cette période de rentrée s'avère aussi particulièrement dense pour les professeur·e·s. Enfin le collectif a besoin de ces premiers mois de l'année scolaire pour élaborer le dispositif numéro, D1. Par conséquent cette phase parait peu propice à une première observation filmée. Par ailleurs, à partir du second trimestre, la plupart des élèves s'avère en mesure de transcrire des mots sans aide de l'adulte. Ceci est rarement le cas au premier trimestre. Le tableau ci-après donne à voir ce qui a été mis en œuvre selon les deux échelles suivantes. D'une part, à l'échelle de l'année scolaire : les trois dispositifs D1, D2, D3[70] conçus et mis en place. D'autre part, à l'échelle d'un dispositif : l'album déclencheur d'écriture et l'ensemble des séances.

[70] A l'initiative des professeur·e·s, des situations ont été préalablement testées par elle·eux dans leur classe avant la mise en œuvre du premier dispositif. Il s'agissait notamment d'écrire à deux à partir d'une reproduction d'une œuvre de Dali et de discuter sur ce que coopérer veut dire. Cependant, dans la mesure où ces situations n'ont été ni filmées, ni observées par la doctorante, le choix est fait ici de ne pas les expliciter davantage.

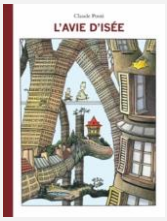
JANVIER 2018 **Dispositif D1**		MARS 2018 **Dispositif D2**		MAI-JUIN 2018 **Dispositif D3-D3bis**	
album "Loup noir" (Guilloppé, 2014)		album "La vague" (Lee, 2011)		albums "La venture d'Isée. Tome 2" (Ponti, 2012), "L'avie d'Isée. Tome 3" (Ponti, 2013)	
				 	
séance 1	discussion : comment font les écrivain·e·s pour écrire ? Etude des **brouillons d'écrivain·e·s**	séance 1	discussion : comment avez-vous fait pour écrire à deux au D1 ?	séance 1	Lecture des deux albums par le·la professeur·e aux élèves
séance 2	découverte du titre et des six premières pages de l'album	séance 2	découverte des pages 30-31 de l'album	séance 2	inventaire des traits de caractère d'Isée et synopsis des deux albums
séance 3	écriture de la suite à partir de l'image p. 5-6 de l'album et de 10 mots mis en commun. Se mettre d'accord puis écrire	séance 3	à partir de l'image p. 30-31, écriture de ce qui s'est passé avant pour en arriver là. Chacun·e écrit de son côté.	10 étapes 12 séances	co-écriture de la suite (tome 4) selon le schéma narratif des tomes 2 et 3 de Ponti : 10 étapes de **la bande-brouillon** à l'édition du livre de son histoire pour chaque binôme. Les 10 étapes sont répertoriées dans la feuille de route du D3. En fonction de l'avancée des binômes, une étape ne correspond pas toujours à une séance. Ateliers de co-écriture 20 min./jour pendant 3 à 4 semaines.
séance 4	dessin de l'énoncé de l'autre, puis structuration de l'écrit commun	séance 4	mise en commun des écrits de chacun·e structuration de l'écrit commun		
séance 5	correction orthographique par P puis saisie sur traitement de texte de l'énoncé commun par les élèves	séance 5	correction orthographique par P puis saisie sur traitement de texte de l'histoire commune par les élèves		
séance 6	exposition-affichage des écrits des élèves	séance 6	édition du livre de son histoire pour chaque binôme		

Tableau 19 Ingénierie didactique coopérative. Les trois dispositifs d'ingénierie

Chapitre III L'impasse des premières situations d'ingénierie mises en œuvre

Où il s'agit de donner à voir la progression à caractère itératif de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP »

Où est mis en exergue, à partir d'« exemples emblématiques » (CDpE, 2019)*, le « mode de validation interne de l'ingénierie didactique »* (Artigue, 2002) *basé sur la confrontation entre des variables a priori, et des variables a posteriori faisant suite à l'expérience pratique*

Les analyses préalables des pratiques semi-ordinaires, ainsi que les premiers échanges au sein du collectif précédant la mise en œuvre de la première situation d'ingénierie, font émerger les huit variables suivantes à prendre en compte dans la conception des situations d'ingénierie.

V1 Œuvre commune fille-garçon

V2 Situation d'écriture suffisamment dense

V3 Production d'une histoire inventée

V4 Niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme

V5 Partage fille-garçon de l'activité de graphie

V6 Brouillon et ratures

V7 Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale

V8 Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier

A partir de ces variables, des situations didactiques sont mises en œuvre. Ce chapitre donne à voir des « exemples emblématiques » (CDpE, 2019) extraits de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP ».

> « Un exemple emblématique peut s'apparenter à une référence commune. Il est partagé dans un même groupe de personnes. Il prend appui sur une action effective, vécue, réalisée, ou rapportée par l'un des membres du groupe. Un telle action est considérée comme remarquable (elle fait « emblème ») pour les membres de ce groupe. L'exemple emblématique peut alors être étudié, compris, et imité de manière plus ou moins créative par les membres du groupe. » (CDpE, 2019, p. 596)

Je reprends à mon compte cette définition de l'exemple emblématique en tant qu'exemple *remarquable* constituant une référence pour le collectif, en précisant ce qui suit. Je ne peux raisonnablement présenter ici la totalité des situations d'ingénierie observées, c'est-à-dire presque 90 heures d'enregistrements vidéo. Aussi je choisis de donner à voir certains exemples de situation parce que précisément : ils sont *remarquables*. Par *remarquables* j'entends que ces situations se sont distinguées des autres, elles ont attiré l'attention des membres du collectif et ont imprimé une marque dans l'orientation de l'ingénierie. Elles ont (in)validé certaines variables pour la symétrie fille-garçon dans la co-écriture et la reconnaissance mutuelle fille-garçon de leur équipotence dans l'écrire, et/ou en ont fait émerger de nouvelles. Ainsi ces situations ont révélé une action particulièrement adéquate à reproduire, ou à l'inverse, une action particulièrement inadaptée. En effet ces exemples sont *remarquables* car ils sont *révélateurs* d'éléments qui ont contribué à opérer des choix déterminants pour l'élaboration des situations d'ingénierie. En cela, les écueils révélés par la mise en œuvre de certaines situations constituent aussi des références communes aux membres de l'ingénierie essentielles à sa progression.

Afin de rendre visible la logique de transformation de l'ingénierie dans un processus itératif, ces « exemples emblématiques » sont présentés dans un ordre chronologique. Ils sont au nombre de cinq : EE1, EE2, EE3, EE4, EE5. Dans le tableau ci-après chaque exemple emblématique se voit attribué un intitulé sous forme de verbatim extrait de l'observation, ainsi qu'une forme d'épigraphe annonçant le contenu de l'exemple emblématique. Ce résumé est formulé à l'aune du caractère (a)symétrique de la répartition des responsabilités de co-écriture et de la reconnaissance mutuelle fille-garçon de leur équipotence dans l'écrire. De plus, l'annotation D1, D2 ou D3, précise le dispositif dont est issu l'exemple afin de permettre de le situer dans le calendrier de l'ingénierie. La lettre avant le verbatim indique qui parle : P pour le·la professeur·e, G pour le garçon, F pour la fille.

5 EXEMPLES EMBLEMATIQUES		
EE 1	P : **« Essayez de vous mettre d'accord. »**	D1
	Où demander aux élèves de se mettre d'accord avant d'écrire, revient à ce que la fille donne son accord, et ne garantit pas une symétrie des responsabilités fille-garçon dans l'écriture de l'histoire commune.	
EE 2	G à F : **« Y a que tes idées ! Et ça va pas ensemble ! »**	D2
	Où demander à chaque élève d'écrire d'abord ses idées ne garantit pas une symétrie des responsabilités fille-garçon dans l'écriture de l'histoire commune. Où la mise en commun après écriture individuelle révèle des idées peu conciliables mettant en péril l'œuvre commune.	
EE 3	P : **« Vous connaissez l'histoire, vous connaissez Isée : répartissez-vous le travail de manière équitable. »**	D3
	Où le choix d'un récit référent itératif, associé à la lecture magistrale des albums référents, la dictée à l'adulte de leur synopsis et celle des traits de caractère de l'héroïne, s'avère pertinent, mais encore insuffisant. Pertinent pour l'ébauche d'un arrière-plan commun entre élèves. Insuffisant pour un schéma narratif suffisamment intégré par les élèves. Insuffisant pour une répartition symétrique, par les élèves, des responsabilités de co-écriture fille-garçon.	
EE 4	G à F : **« J'écris là, toi t'écris là. »**	D3
	Où le milieu de la bande-brouillon permet d'organiser la structure première du récit du binôme, tout en aménageant symétriquement, pour chacun.e, l'espace destiné à sa part d'écriture. Où des signes de reconnaissance épistémique fille-garçon émergent.	
EE 5	F à G : **« J'te l'relis ? »**	D3
	Où le professeur institue le dialogue fille-garçon en tant que constitutif de la co-écriture, via la demande de relecture à l'autre et d'attention à porter à la relecture de l'autre. Où l'action du professeur participe d'un dialogue épistémique fille-garçon d'où émergent des signes de reconnaissance mutuelle de leur équipotence dans l'écriture.	

Tableau 20 Ingénierie didactique coopérative. Tableau récapitulatif des exemples emblématiques.

La partie ci-après donne à voir les exemples emblématiques précités. Elle révèle aussi des éléments du « dialogue d'ingénierie » : « pour coopérer, professeurs et chercheurs doivent échanger. Nous nommerons ces échanges « dialogue d'ingénierie » (Morellato, 2017, p. 61). » Le « dialogue d'ingénierie » dont on a évoqué les modalités au chapitre II.4 de la partie II de la thèse, apparaît ici sous deux formes. D'une part, à travers les hypothèses de travail formulées par le collectif pour élaborer les situations d'ingénierie. D'autre part, sous la forme de verbatims issus des réunions des membres de cette recherche coopérative.

III.1 L'impasse des premières situations d'écriture en binômes mixtes

Où concrétiser la symétrie dans l'action conjointe fille-garçon s'avère complexe

Exemple emblématique EE1 –« Essayez de vous mettre d'accord. »

Où demander aux élèves de se mettre d'accord avant d'écrire, revient à ce que l'une des deux donne son accord, où demander de se mettre d'accord ne garantit pas une symétrie des responsabilités fille-garçon dans l'écriture de l'histoire commune.

Analyse *a priori* EE1

Les observations des pratiques semi-ordinaires révèlent avons-nous dit plus haut le problème suivant. Constituer des binômes fille-garçon et leur proposer une activité en lire-écrire ne suffit pas pour faire émerger l'équipotence fille-garçon. Dès lors, quelle situation didactique concevoir et mettre en œuvre afin de favoriser une co-écriture fille-garçon où les responsabilités sont également partagées entre la fille et le garçon ? Pour tenter de répondre à cette question, le collectif conçoit et met en œuvre une première situation, filmée dans chaque classe des professeur·e·s de l'ingénierie. Cette situation constitue « l'exemple emblématique » numéro un (EE1) présenté ci-après.

Pour penser cette situation de co-écriture en binôme mixte, les membres du collectif émettent un certain nombre d'hypothèses de travail. Ces hypothèses de travail sont résumées dans des formules abstraites puis éprouvées dans la pratique selon une épistémologie « d'ascension de l'abstrait au concret » (CDpE, 2019, p. 19). En référence à Artigue (Artigue, 1988, p. 291), ces formules abstraites sont nommées ici « variables ». Cette partie présente l'analyse *a priori* de EE1 constituée de variables récapitulées dans le tableau ci-après et des hypothèses de travail qui les sous-tendent exposées ensuite. Les variables sont définies à partir de cinq critères. Premièrement, la situation proposée doit favoriser une action conjointe fille-garçon. Deuxièmement, cette co-action fille-garçon s'actualise dans une symétrie fille-garçon des responsabilités d'écriture. Troisièmement, pour permettre l'émergence d'une reconnaissance épistémique fille-garçon de leur équipotence dans l'écrire, l'œuvre commune produite par la fille et le garçon doit être *valable*. Dans le cadre de la TACD, cette valeur de l'œuvre commune est appréciée à l'aune du degré de proximité/distance entre la pratique des élèves et celle de

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

l'écrivain·e. Autrement dit, un certain degré de « parenté épistémique » (Loquet, 2017 ; CDpE, 2019) doit pouvoir émerger de la pratique d'écriture dévoluée aux élèves. Quatrièmement, pour favoriser la reconnaissance épistémique fille-garçon, nous avançons que la part de chacun·e dans l'œuvre commune doit être aisément identifiable, et par conséquent visible. Cinquièmement, le dernier élément rassemble des variables liées aux contraintes en partie imposées par une organisation scolaire classique, elle-même tendant à s'inscrire dans une forme scolaire classique qui « assujettit l'activité de l'élève et du professeur à un « programme », à une succession d'éléments de savoir.» (CDpE, 2019, p. 12).

A propos du processus interne de validation de l'ingénierie didactique, Artigue (1988) distingue deux types de variables génériques, macro- et micro-didactiques, et au sein de cette dernière catégorie deux sous-catégories, celles en lien avec le contenu de savoir visé et d'autres d'ordre général.

> « Il nous semble utile, pour faciliter l'analyse d'une ingénierie, de distinguer deux types de variables de commande :
>
> -les variables *macro-didactiques* ou globales qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie,
>
> -et les variables *micro-didactiques* qui concernent l'organisation locale de l'ingénierie, c'est-à-dire l'organisation d'une séance ou d'une phase, les unes et les autres pouvant être elles-mêmes des variables d'ordre général ou des variables dépendantes du contenu didactique dont l'enseignement est visé. » (Artigue, 1988, p. 291)

La validation des variables s'inspire de cette méthodologie, affinée ici par l'ajout d'un troisième type de variables génériques que j'appelle les variables *méso*-didactiques. Celles-ci concernent les hypothèses formulées à l'échelle d'un dispositif, autrement dit, d'un ensemble de situations formant une séquence. Pour chaque niveau générique, je reprends la catégorisation d'Artigue entre variables liées au savoir et variables générales. Enfin, une variable particulière est mise en exergue par une notation en gras dans le tableau ci-dessous. Cette variable est déterminante. En effet, elle est pensée par le collectif comme variable susceptible, *a priori,* d'orienter fortement l'action des élèves et du·de la professeur·e vers une action conjointe fille-garçon symétrique. La variable déterminante fait généralement partie des éléments explicités dans la consigne formulée par le·la professeur·e à l'adresse des élèves. Dans l'exemple emblématique numéro un, EE1, il s'agit de demander à la fille et au garçon de *se mettre d'accord* en amont de l'écriture sur qui va écrire quoi. Chaque exemple emblématique fait l'objet de deux tableaux pour la validation de la situation étudiée. D'une part, un tableau tel que ci-après récapitulant les variables *a priori* établies avant la mise en œuvre de la situation. D'autre part, un tableau apparaissant en fin d'analyse de l'exemple emblématique, présentant la validation *a posteriori* de ces mêmes variables autrement dit après leur mise en pratique. Un camaïeu de

bleu[71] distingue chaque variable générique : bleu foncé (variables macro-didactiques), bleu clair (variables méso-didactiques), bleu très clair (variables micro-didactiques). Les lignes blanches indiquent les variables préalablement validées (ou en partie validées). Il s'agit des variables héritées des analyses préalables pour l'exemple EE1, de l'analyse *a posteriori* de EE1 pour EE2, et ainsi de suite. Cette démarche de validation des variables à l'épreuve de la pratique s'inscrit dans une approche pragmatique où la « vérification d'une idée ce sont ces conséquences » (Stengers, 2013). Autrement dit il s'agit pour cette recherche de tenter de mettre en œuvre ce que Stengers nomme « un art des conséquences » (Stengers, 2013).

Tableau des variables a priori EE1 (V1 à V21)

		Exemple emblématique EE1 **variables** *a priori*	Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique
VARIABLES ***macro***-didactiques (ensemble de l'ingénierie)							
Variables liées au savoir	V1	Ecriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie	V1	V1	V1	V1	
	V2	Pratique du brouillon et de la rature			V2		
Variables générales	V3	Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier	V3	V3			V3
VARIABLES ***méso***-didactiques (dispositif D1)							
Variables liées au savoir	V9	Ecriture à deux pour inventer la suite des premières pages d'un album : « Loup Noir » (Guilloppé, 2014)			(V9)		V9
	V4	Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale	V4		V4		
	V8	Production d'une histoire inventée			V8		
Variables générales	V5	Constitution des binômes : niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme	V5	V5			
	V10	Constitution des binômes : affects : éviter incompatibilité relationnelle entre les deux élèves	V10				V10
	V11	Quatre demi-journées de séances d'écriture filmées			(V11)		V11
	V12	Moitié de la classe en co-écriture avec P/autre moitié « en autonomie »					V12

[71] En gris dans la version imprimée de la thèse.

VARIABLES ***micro***-didactiques (situation S1 de D1)							
Variables liées au savoir	**V13**	**Se mettre d'accord** : temps de discussion fille-garçon avant écriture pour se mettre d'accord sur qui écrit quoi	V13	V13			
	V6	Partage fille-garçon de l'activité de graphie	V6	V6		V6	
	V7	Situation d'écriture suffisamment dense	V7				
	V14	Liste de dix mots orthographiés à disposition des élèves					V14
	V15	Temps de formulation sans outils, puis remise des stylos et feuilles aux élèves					V15
	V16	Une feuille chacun.e		V16	V16	V16	
	V17	Trace commune	V17				
	V18	Stylos indélébiles *versus* habituels crayons-gomme			V18	V18	
	V20	Temps de lecture de l'écrit de l'autre	V20	V20	V20		
	V21	Dessin de l'énoncé de l'autre sur un "Grand Brouillon"	V21	V21	(V21)	V21	
Variable générale	V19	Epaisseur de pointe du stylo différente pour la fille et le garçon		V19		V19	
Exemple emblématique EE1 **variables** *a priori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-	situation scolaire classique

Tableau 21 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a priori EE1. Tableau des variables[72]

Les hypothèses sous-tendant les variables 1à 8 ont été explicitées dans le cadre des analyses préalables. Que recouvrent les autres variables de l'exemple emblématique EE1 élaborées dans le cadre des réunions de conception du premier dispositif, en particulier de la première situation d'écriture filmée ?

Variable déterminante

Variable V13 Se mettre d'accord avant d'écrire

Nous faisons l'hypothèse que se mettre d'accord en amont sur qui écrit quoi, favoriserait un partage symétrique des responsabilités d'écriture entre la fille et le garçon au sein du binôme. Ainsi cette phase de discussion entre co-auteur·rice·s avant la mise à l'écrit éviterait qu'ensuite

[72] Numérotation des variables : la numérotation des variables est ordonnée à partir de leur ordre d'apparition dans le cheminement des échanges du collectif ainsi qu'en fonction de leur catégorie (*macro*-, *meso*-, *micro*-) à la suite du numéro le plus élevé de cette catégorie. C'est la raison pour laquelle les variables n'apparaissent pas dans un ordre croissant régulier dans le tableau ou dans l'analyse.

l'un·e des deux élèves prenne la main sur l'écriture et qu'*in fine* les responsabilités assumées par la fille ne correspondent pas à celles assumées par le garçon.

Variables méso-didactiques

Variable V9 Ecriture d'une histoire en inventant la suite des premières pages d'un album

Cette variable apparait entre parenthèses dans le tableau au sein de la colonne « parenté épistémique » pour la raison suivante. Elle ne figure pas en soi une pratique reconnue des écrivain·e·s, mais peut cependant faire l'objet d'un atelier d'écriture, ateliers que fréquentent parfois les écrivain·e·s.

Nous émettons l'hypothèse qu'écrire une histoire inventée à partir de la suite des premières pages d'un album permettrait aux élèves de s'inscrire dans l'imaginaire. Ceci pour pallier une difficulté relevée par les professeur·e·s de l'ingénierie chez les élèves de CP : dépasser le stade de la description. En conséquence le collectif opte pour faire écrire les élèves à partir d'un album. L'album sans paroles *Loup Noir* (Guilloppé, 2014) est choisi pour les raisons suivantes. Dans les six premières pages, un enfant seul marche au cœur de la forêt dans la neige épaisse une nuit d'hiver. Un loup rôde, il suit l'enfant pas à pas, s'arrête, l'observe. Les pages cinq et six (ci-dessous) marquent un intense suspense. Le·la professeur·e les montre puis referme l'album. Les élèves disposent ensuite d'une photocopie réduite de l'illustration de ces deux pages pour écrire leur histoire.



Photogramme 23 Ingénierie didactique coopérative. Déclencheur d'écriture de EE1 : album « Loup noir » d'A. Guilloppé p. 5-6

Le collectif fait l'hypothèse qu'arrêter ici la présentation de l'album devrait faciliter la dévolution de l'écriture de l'histoire aux élèves. La force des illustrations en noir et blanc, l'intrigue, l'absence de texte, pourraient d'une certaine manière participer d'exprimer le mystère, et ce faisant de plonger les élèves dans l'imaginaire. De plus cette activité serait propice à une répartition des responsabilités d'écriture dans une perspective de symétrie fille-garçon. En effet, les résultats des études préalables à l'ingénierie concernant les pratiques semi-ordinaires donnent à voir ce qui suit. L'écriture en binôme d'une histoire inventée, constitue la

situation présentant le plus de chances d'observer des interactions fille-garçon en prise avec le savoir lire-écrire, ainsi qu'une action conjointe fille-garçon symétrique.

Par ailleurs, proposer d'écrire *une histoire* favoriserait la dévolution aux élèves de l'activité d'écriture. Ainsi, faire écrire une histoire permet de parer au problème usuellement rencontré dans les pratiques classiques où il est demandé aux élèves de CP d'écrire une *phrase*. En effet, la notion de phrase peut faire obstacle à l'engagement dans l'écriture, tout d'abord parce qu'elle s'avère souvent un élément relativement confus pour les élèves de CP.

> « On reconnaitra en effet dans la phrase un objet familier des élèves depuis les plus petites classes de l'école maternelle. Mais il fait partie en même temps des termes métalinguistiques par lesquels les maîtres désignent une réalité hétérogène et non interrogée (Branca-Rosoff et Gomila 2004) : selon que la phrase est définie en grammaire par sa forme graphique, qu'elle est réclamée à l'oral comme production concrète pour complémenter un énoncé : « fais une phrase complète ! » (Delcambre citant Dannequin 2011), ou imposée comme structure syntaxique à l'écrit, on n'a pas affaire au même objet. Au malentendu entretenu par les maîtres entre une définition métalinguistique et la réalité du langage-objet, à l'assimilation implicite, souvent faite, de l'énoncé oral avec la phrase écrite, s'ajoute un emploi de phrase en production d'écrit qui trahit chez beaucoup d'enseignants une vision du texte comme « une suite de phrases ». » (Boré & Bosredon, 2013)

De plus, lorsque la consigne consiste à écrire *une* phrase, cela limiterait les possibles. Bien sûr des écrivain·e·s racontent des histoires en une seule phrase.

> « Parmi les tentatives contemporaines d'exploration des possibles langagiers, trois textes, qui feront ici l'objet de l'analyse, s'attachent ainsi à repousser à l'excès les limites de la phrase, Comédie classique de Marie NDiaye (1987), La Nuit juste avant les forêts de Bernard-Marie Koltès (1988) et Ce que j'appelle oubli de Laurent Mauvignier (2011). Chacun se présente comme une phrase unique développée sur des dizaines de pages sans jamais recourir à l'interruption du point. » (Rannoux, 2017)

Cependant, contrairement à cette pratique d'écrivain·e, lorsque des professeur·e·s demandent aux élèves de CP d'écrire une phrase, il est généralement attendu que celle-ci s'organise selon la norme sujet-verbe-complément, précisément pour faire apprendre cette norme syntaxique.

> « L'étude des manuels (Gourdet 2008), celle des annotations qui sont portées dans les copies (Fournier 1999), semblent montrer que la phrase constitue le parangon de la norme scripturale. Ainsi par exemple les manuels accordent peu de place à la phrase averbale qui apparait comme une version incomplète de la phrase verbale : les enseignants les rejettent, même si certaines sont syntaxiquement acceptables. » (Boré & Bosredon, 2013)

De plus, la consigne *écrivez une phrase* offre peu l'opportunité de faire l'expérience de l'exercice écrit de la mise en intrigue. Or l'intention de l'écrivain·e n'est-elle pas de *raconter des histoires* ? Ainsi d'une certaine manière il semble que la phrase s'inscrive au service de la

narration et non l'inverse. Dans une perspective de parenté épistémique entre la pratique de l'élève et celle de l'écrivain·e, proposer aux élèves d'écrire une histoire parait dès lors plus pertinent.

Variable V10 Constitution des binômes : niveaux homogènes en lire-écrire et affinités (*a priori*) compatibles

Les analyses préalables mettent en exergue ce qui suit. Le caractère homogène des niveaux des élèves du binôme en lire-écrire, ne garantit pas la symétrie des responsabilités fille-garçon dans la co-écriture. En revanche le cas d'un binôme composé d'élèves de niveaux hétérogènes peut présenter le risque que le·la plus avancé·e en lire-écrire prenne la main sur la co-écriture. Le rapport fille-garçon serait alors caractérisé par une asymétrie. L'expérience de reconnaissance mutuelle fille-garçon de leur équipotence à co-écrire une histoire s'en verrait compromise. Par conséquent le collectif opte pour la variable 5 : constituer des binômes de niveaux homogènes en lire-écrire. A la variable V5 s'ajoute la variable V10. En effet, la prise en compte des affinités dans la constitution des dyades, précisément de potentielles non-affinités, voire de signes récurrents de rapport de domination entre élèves observés par les professeur·e·s, faciliterait une action conjointe fille-garçon au sein du binôme.

Variable V11 Quatre demi-journées de séances filmées par classe, toutes réparties sur la même semaine

En référence aux quatre étapes du processus d'écriture des écrivain·e·s mis en avant dans la variable V4, il parait pertinent de décliner le dispositif D1 en quatre séances filmées par classe. Cette variable figure entre parenthèses dans la colonne « parenté épistémique » du tableau car s'il s'agit bien des quatre étapes susmentionnées, celles-ci se déclinent rarement en quatre séances d'écriture d'une demi-journée, mais s'inscrivent généralement dans un temps plus étiré.[73]

Ceci étant, mettre en place quatre séances permet d'éviter de trop bousculer l'emploi du temps hebdomadaire des enseignements ou celui de la progression dictée par les programmes officiels, qui émergent comme des contraintes fortes. En ce début d'ingénierie, il semble en effet compliqué de remettre en question d'entrée de jeu ces impératifs. L'option des quatre séances parait à cet égard relativement consensuelle.

Par ailleurs, au fil des mois, l'évolution du niveau des élèves en lire-écrire au CP peut s'avérer fulgurante d'un mois à l'autre. Par conséquent, pour être en mesure de confronter mieux les

[73] Les parenthèses soulignent ici une sorte *d'entre-deux*.

expériences menées dans chacune des classes, il semble plus adapté de mettre en œuvre le dispositif la même semaine dans les trois classes.

Variable V12 Moitié de la classe en co-écriture avec le·la professeur·e, autre moitié « en autonomie »

Le collectif fait l'hypothèse que le partage de la classe en deux groupes permettrait au·à la professeur·e de se rendre davantage disponible pour les binômes co-auteur·rice·s pendant que l'autre partie des élèves travaille « en autonomie ». Les travaux « en autonomie » consisteraient en une activité bien connue des élèves, à réaliser individuellement dans le calme, et visant principalement l'entrainement à la pratique d'un élément de savoir préalablement exploré.

Variables micro-didactiques

La variable micro-didactique V13 a été présentée plus haut en tant que variable déterminante. Voici ci-dessous les variables micro-didactiques complémentaires.

Variable V14 Liste de dix mots proposés en classe entière à l'oral, et orthographiés par le·la professeur·e

Le collectif suppose que mettre à disposition des élèves une liste de mots favoriserait leur entrée dans l'écriture. Ainsi, d'après les professeur·e·s, il arrive souvent que des élèves ne sachent pas quoi écrire, dans ce cas les mots donnés pourraient les mettre sur la voie pour trouver des idées de contenu à écrire. De plus, proposer aux élèves une liste de mots orthographiés, participerait de rassurer celles et ceux craignant de « faire des fautes » et faciliterait leur engagement dans l'écriture. La liste est élaborée en classe entière selon le procédé suivant. Le·la professeur·e montre les premières pages de l'album. Puis les élèves proposent des mots inspirés par ces images. Le·la professeur·e les écrit au tableau. Le nombre de mots est fixé à dix pour la raison suivante. Lors de situations d'écriture testées par les enseignant·e·s et antérieures aux situations filmées, les professeur·e·s avaient proposé aux élèves d'écrire à partir d'un nuage de mots contenant une vingtaine de vocables. Or il s'est avéré que les élèves se sont peu emparé·e·s de ce support. D'après le collectif, le nombre de mots élevé à vingt s'est révélé trop important pour que elles et ils soient en mesure de les identifier et de les mobiliser pour l'écriture. Ceci d'autant que leur disposition en vrac au sein d'un « nuage » (de mots) brouillait d'une certaine manière les repères pour les discerner et les localiser immédiatement.

Variable V15 Temps de formulation fille-garçon sans outils, puis remise des stylos et des feuilles aux élèves

Nous supposons qu'il serait pertinent de décomposer l'activité d'écriture en deux temps, un temps d'invention et de formulation de l'énoncé, puis un temps de graphie et d'encodage de cet énoncé. En effet, d'après les professeur·e·s il semble compliqué pour des élèves de CP de combiner ces deux activités simultanément, autrement dit de réfléchir à l'encodage des mots et de s'appliquer dans le geste graphique souvent coûteux en attention au CP, tout en réfléchissant à un contenu à écrire et en gardant en mémoire ce contenu inventé par soi. Cette difficulté pourrait freiner l'engagement de certain·e·s dans l'écriture. Remettre aux élèves les stylos et les feuilles dans un temps différé, serait propice à une entrée en première main dans l'écriture.

Variable V16 Une feuille chacun·e

Nous faisons l'hypothèse suivante. Proposer à chaque élève d'écrire chacun·e sur sa feuille, permet de favoriser une symétrie des responsabilités fille-garçon dans l'écriture.

En effet, les analyses préalables ont donné à voir que, lorsque les élèves écrivent sur une feuille commune, il peut arriver ce qui suit. L'un·e écrit, l'autre rarement, voire pas du tout. Il en découle une action conjointe fille-garçon asymétrique. De plus, des interactions hors enjeu de savoir initiées généralement par l'élève qui n'écrit pas, apparaissent parfois. Or, ces échanges peuvent compromettre momentanément l'écriture. Il en va souvent de même lorsque l'action conjointe fille-garçon est symétrique et que, du fait de l'écriture sur une seule feuille commune, la fille et le garçon écrivent chacun·e leur tour en alternance. Un nécessaire temps d'attente s'impose alors pour l'un·e des deux élèves du binôme lorsque l'autre écrit. A ce moment-là, l'élève en attente d'écriture peut potentiellement se trouver momentanément en dehors de l'enjeu de savoir écrire. Proposer à la fille et au garçon d'écrire d'abord chacun·e sur sa feuille, devrait parer aux temps d'attente possiblement générés par une écriture sur une feuille commune, et ainsi parer à ces éventuelles interactions hors enjeu de savoir, voire au « hors-jeu » (Sensevy, 2011, p. 156) de certain·e·s élèves. A l'inverse, la variable V6 devrait permettre de dévoluer à chaque élève l'écriture d'un énoncé.

Variable V17 Trace commune

Nous faisons l'hypothèse qu'une trace commune favoriserait la reconnaissance mutuelle fille-garçon de leurs capacités à écrire, en ce qu'elle donne la preuve matérielle de l'action conjointe fille-garçon et de la capacité de chacun·e à (co-)écrire. En effet,

> « le fait de produire une œuvre, de quelque nature que ce soit, a bien cet effet de manifester le pouvoir de production du savoir. (…) Une œuvre concrétise des savoirs qu'elle requiert lors dans sa fabrication. » (Fabre, 2016, pp. 3-6).

Un brouillon commun donne à voir une première trace de l'œuvre commune fille-garçon. D'une part il concrétise les savoirs de la fille et du garçon, d'autre part il cristallise la construction du dialogue fille-garçon. En cela, faire coller à la fille et au garçon leurs productions sur une même feuille de grand format, participerait d'une certaine manière de la *reconnaissance épistémique fille-garçon*.

Variable V18 Stylo indélébile versus crayon-gomme

Le collectif suppose que l'écriture au stylo indélébile permettra de rendre mieux visible l'historique des actions des élèves, ce que permet peu l'usage du crayon à papier associé à la gomme. De plus, donner à voir leurs ratures aux élèves, les aiderait à intégrer l'erreur en tant que processus inhérent à l'écriture et ainsi à se lancer dans l'activité avec moins d'appréhension. Par ailleurs, les ratures fourniraient des indices au collectif sur la posture d'auteur·rice de l'élève. Ainsi, à l'image des ratures d'écrivain·e·s, « nous considérons les ratures [d'élèves] comme des lieux où se cristallise la réflexion du scripteur » (Doquet, 2011, p. 131). Généralement les élèves de CP écrivent au crayon à papier sur leur cahier avec chaque fois la possibilité de gommer, cette pratique s'avère par conséquent nouvelle pour les professeur·e·s.

Variable V19 Epaisseur de mine différente pour la fille et le garçon

Attribuer un stylo à pointe large à la fille et un stylo à pointe fine au garçon[74] permettrait d'identifier aisément la trace de chacun·e et éventuellement les traces mêlées fille-garçon comme signes d'une construction du dialogue fille-garçon.

Variable V20 Temps de lecture de l'écrit de l'autre

Nous supposons que lire l'énoncé de l'autre, participe de se saisir de sa pensée. Ainsi, « Une véritable collaboration suppose que les partenaires prennent en compte leurs points de vue respectifs, qu'ils aient accès à la pensée d'autrui » (Baudrit, 2007, p. 53). Cette compréhension favoriserait la reconnaissance mutuelle entre co-auteur·rice·s. Par *compréhension* nous

[74] L'attribution fin au garçon/large à la fille s'inscrit ici volontairement à rebours des clichés représentant usuellement ce qui relèverait d'un « féminin » et d'un « masculin ».

entendons à l'instar d'Héritier (2013) la dimension intellectuelle et affectuelle qu'engage la perception de la pensée d'autrui.

> « Comprendre implique à la fois, une élaboration, une élucidation, une perception et une analyse intellectuelle. Et le mot implique aussi la compréhension. Quand on dit à quelqu'un « je te comprends », « je t'ai bien compris », c'est-à-dire qu'on fait siennes les constations d'autrui, les émotions d'autrui. Et donc cette compréhension s'ouvre sur l'empathie, tout simplement, c'est-à-dire cette capacité, parce qu'on a compris intellectuellement le fonctionnement d'une pensée, on est capable émotionnellement également d'en comprendre les conséquences ». (Héritier, 2013)

De plus, nous faisons l'hypothèse, que lire l'énoncé de l'autre permet de faire l'expérience d'une lecture empreinte de distanciation. Cette expérience de lecture réflexive participerait chez l'élève d'apprendre à relire sa propre production avec distanciation, et à développer ainsi une posture d'auteur·rice.

> « Le scripteur était le plus mal placé pour faire cette enquête : aveuglé par « la reconnaissance » de ses intentions, il était empêché de parvenir à « la connaissance » de ce qu'il avait réellement écrit. Il fallait qu'il apprenne à se relire avec les yeux d'un étranger afin de repérer des réseaux de ressemblances figurant à son insu et que ses lecteurs allaient percevoir mieux que lui. (…) il lui fallait occuper toutes les places et pratiquer ce que je nommais « l'art de l'autre » ». (Oriol-Boyer & Bilous, 2013, p. 49)

D'après Oriol-Boyer & Bilous, l'activité de relecture de son propre texte semble un exercice compliqué. De plus chez les scripteur·rice·s débutant·e·s cette pratique de la relecture parait par conséquent compliquée. Ainsi, « il est difficile pour un apprenti scripteur de devenir le lecteur critique de son propre texte et de se figurer mentalement l'état visé de son écrit. » (Le Goff, 2008, p. 23). Nous supposons que l'expérience de la lecture attentive d'une production étrangère à soi, serait propice à l'apprentissage de la *relecture avec des yeux d'un·e étranger·ère* de sa propre production. Cependant comment favoriser la lecture réflexive du texte de l'autre chez l'élève ?

`Variable V21  Dessin de l'énoncé de l'autre sur un « Grand Brouillon »`

Nous supposons que dessiner l'énoncé de l'autre permet d'en saisir mieux le sens d'une part. D'autre part, le « Grand Brouillon » (Le Goff, 2011) se prêterait matériellement à cette activité. Ainsi, afin de dévoluer aux lycéen·ne·s le problème du commentaire de texte, Le Goff propose un format particulier de brouillon qu'il nomme « Grand Brouillon ».

> « Le Grand Brouillon (désormais GB) n'est pas grand par sa valeur ou par sa renommée mais plus prosaïquement par sa taille. Le GB est une feuille A3 au centre de laquelle est reproduit le texte, objet de l'analyse. » (Le Goff, 2011).

Considérant d'une certaine manière que *lire c'est écrire dans la marge* pour saisir la pensée de l'auteur·rice, Le Goff suppose ce qui suit. Les marges élargies du « Grand Brouillon » inviteraient davantage les élèves à écrire autour du texte à étudier. Cela participerait de ce que les élèves comprennent mieux le propos de l'écrivain·e. Le « Grand Brouillon » constitue un « brouillon de lecture » (Le Goff, 2011). Nous nous en inspirons en l'adaptant à notre recherche. La maîtrise balbutiante de l'écriture permet peu aux élèves de CP d'annoter des commentaires à propos de l'écrit d'un·e auteur·rice, en l'occurrence du·de la co-auteur·rice. Aussi, de la même manière que comme le semble le dire Le Goff *lire c'est écrire dans la marge* ; nous faisons l'hypothèse que, *lire c'est (aussi) dessiner dans la marge*. L'image[75] ci-après donne une perception visuelle concrète de la variable V20.

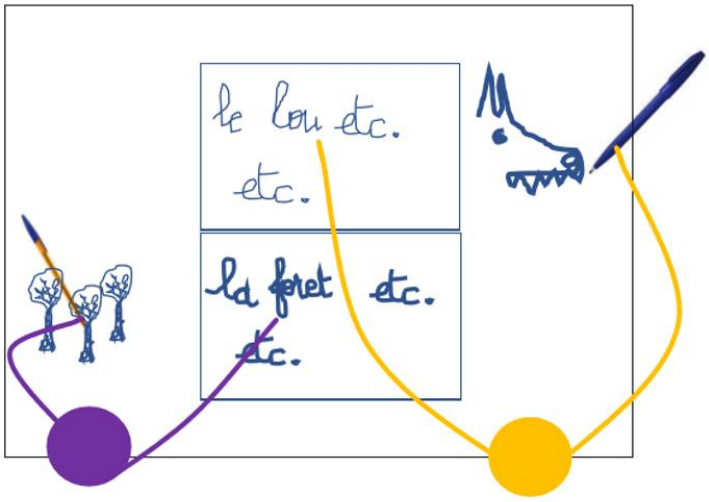


Illustration 6 Ingénierie didactique coopérative. EE1, Variable V21 dessiner l'énoncé de l'autre.

Selon l'illustration ci-dessus, le collectif prévoit que la fille (à droite) dessine dans la marge du brouillon le contenu de l'énoncé écrit par le garçon. Elle se saisit ainsi de la pensée du garçon. Et réciproquement, le garçon (à gauche) dessinant le contenu de l'énoncé écrit par la fille, se saisit de la pensée de la fille. De plus dans un après coup, les dessins réalisés par les élèves devraient agir comme aide-mémoire auprès des élèves (et du·de la professeur·e), leur

[75] Cette image est extraite de la fiche de préparation décrivant la première situation de co-écriture. Ce document a été réalisé par la doctorante à l'issue de la réunion des membres de l'ingénierie. La fiche de préparation décrit le déroulement de la séance. Elle est transmise par la doctorante au professeur·e·s. Elle matérialise d'une part, le *voir-comme* commun des membres du collectif. D'autre part, elle peut servir de guide aux professeur·e·s lors de la mise en œuvre de la situation. Réalisé par la doctorante à partir d'un logiciel de présentation, le document est constitué d'images séquentielles, à l'instar de cette figure. Les images permettent aux professeur·e·s d'avoir une perception visuelle immédiate de chaque étape de la situation.

permettant d'avoir une perception visuelle immédiate du contenu de l'énoncé écrit par l'autre. Cette compréhension réciproque de l'écrit de l'autre faciliterait la co-écriture.

Concret de la pratique EE1

- Consigne EE1

La consigne passée par le·la professeur·e aux élèves est la suivante.

> Vous avez vu les premières pages de l'album *Loup Noir*[76], vous allez inventer et écrire la suite à deux. D'abord vous vous mettez d'accord, sur ce que chaque élève du binôme va écrire. Ensuite vous écrivez sur votre feuille au brouillon comme les écrivain·e·s.

- Transcription de l'épisode EE1

Cette transcription est issue de l'enregistrement vidéo en plan serré d'un binôme mixte de niveau ordinaire en lire-écrire. Les élèves sont assis·e·s par deux à leur table de travail et ont à disposition : l'image photocopiée des pages 5-6 du livre « Loup Noir » de Guilloppé, une feuille chacun·e et un stylo chacun·e. Avant d'écrire il et elle doivent se mettre d'accord sur ce que chaque élève du binôme va écrire, puis le dire au professeur, et après validation de celui-ci, écrire chacun·e leur énoncé sur leur feuille de papier. Au moment où commence l'épisode ci-dessous, le professeur est arrivé vers le binôme observé et s'est placé en face des élèves, au centre.

1	P	[*P face à F et G, balance sa main de gauche à droite au-dessus de la table indiquant chaque fois G puis F, et demande*] Vous vous êtes mis d'accord tous les deux ?
2	F	[*Fait non de la tête*]
3	P	Ah ça aurait été bien de vous mettre d'accord sur ce que le garçon allait écrire et sur ce que la fille allait écrire, de se mettre d'accord tous les deux. Essayez de vous mettre d'accord, d'accord ? Discutez entre vous [*P repart vers un autre binôme*]
4	F	[*F approche son buste de la table, à présent à hauteur de G, regarde G et lui demande*] Qu'est-ce que tu veux écrire ?
5	G	J'sais pas mais… « l'enfant est dans la forêt » ça c'est une bonne idée [*en souriant, tourne son regard vers F*]
6	F	[*enjouée*] Bah on écrit ça ?!
7	G	OK [*lève la main pour appeler P*]
8	G	[*quelques secondes plus tard baisse la main et s'adresse à nouveau à F*] Après encore aussi on peut écrire « Le loup est dans la forêt » ? [*tourne son regard vers F*]
9	F	Oui [*acquiesce de la tête*]
10	G	Oui [*Sourit. Lève la main pour appeler le professeur, répète*] « L'enfant est dans la forêt » après, « le loup est dans la forêt » [*Regarde la fille*]
11	F	[*Met le doigt sur l'image devant elle et lui, et dit*] *«* Le loup est dans la forêt, l'enfant est dans la forêt ».

Tableau 22 Ingénierie didactique coopérative. Transcription de l'épisode EE1

[76] (Guilloppé, 2014)

- Séquencier illustré EE1

Au cinéma le séquencier constitue un document rassemblant toutes les séquences d'un scénario. A chaque séquence correspond généralement un titre, un bref résumé et un numéro. J'appelle *séquencier illustré* la présentation de l'épisode observé sous forme de découpage en séquences illustrées par des images. Ces illustrations sont extraites d'arrêts sur image issus de l'enregistrement vidéo réalisé lors de l'observation filmée de la situation étudiée. A chacune des séquences (Séq) sont attribués un titre, un numéro, ainsi qu'une ou plusieurs illustrations numérotées. Les tours de parole/action numérotés apparaissent également. A noter que des didascalies présentes dans la transcription peuvent être omises dans le séquencier illustré, ceci afin de gagner en lisibilité, l'image pouvant à certains égards remplacer les didascalies. Le *séquencier illustré* a pour objectif d'opérer une première analyse de la situation puisqu'il invite à un découpage de la transcription en séquences. Il a aussi pour but de renseigner la transcription initiale avec une mise en images pour donner à voir la situation, afin de permettre de mieux la percevoir.

Séq 1 Consigne de P à F et G : se mettre d'accord	**Séq 2** Invention 1er énoncé : F demande à G, G propose, F acquiesce	**Séq 3** Invention 2ème énoncé : G propose, F acquiesce
		
1. P : [*P face à F et G, balance sa main de gauche à droite, et demande*] Vous vous êtes mis d'accord tous les deux ? **2.** F : [*fait non de la tête*] **3.** P à F et G : Ah ça aurait été bien de vous mettre d'accord sur ce que le garçon allait écrire et sur ce que la fille allait écrire, de se mettre d'accord tous les deux. Essayez de vous mettre d'accord, d'accord ? Discutez entre vous [*P repart vers un autre binôme*].	**4.** F à G : [*F approche son buste de la table, à présent à hauteur de G, regarde G et lui demande*] Qu'est-ce que tu veux écrire ? **5.** G à F : J'sais pas mais… « l'enfant est dans la forêt » ça c'est une bonne idée [*en souriant, tourne son regard vers F*]. **6.** F à G : [*enjouée*] Bah on écrit ça ?! **7.** G à F : OK [*lève la main pour appeler P]. [Puis quelques secondes plus tard la baisse et s'adresse à nouveau à F…*]	**8.** G à F : …Après encore aussi on peut écrire « Le loup est dans la forêt » ? [*tourne son regard vers F*] **9.** F à G : Oui [*acquiesce de la tête*] **10.** G : Oui [*Sourit. Lève la main pour appeler le professeur, répète*] « l'enfant est dans la forêt » après, « le loup est dans la forêt » [*Regarde la fille*] **11**. F : [*Met le doigt sur l'image devant elle et lui, et dit*] « Le loup est dans la forêt, l'enfant est dans la forêt ».

Photogramme 24 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier Illustré EE1

Le *séquencier illustré* EE1 donne à voir ce qui suit. Le professeur rappelle à la fille et au garçon du binôme qu'elle et il doivent se mettre d'accord sur qui va écrire quoi dans leur histoire commune. La fille se place à hauteur du garçon et lui demande ce qu'il souhaite écrire. Le garçon invente un premier énoncé, le propose à la fille qui acquiesce. Puis le garçon suggère un second énoncé à écrire, pour lequel la fille donne à nouveau son accord. Autrement dit l'extrait se découpe en trois séquences apparaissant dans le tableau synoptique ci-dessous. Présentant d'une certaine manière l'ossature de la scène, le tableau synoptique prépare un peu

plus l'analyse de l'épisode puisqu'il permet d'en embrasser le déroulement en un seul coup d'œil. Ainsi, le tableau synoptique propose une vue d'ensemble de l'épisode, organisée à partir de chaque phase présentée dans l'ordre chronologique. Sont uniquement indiqués pour chaque phase : son numéro, son intitulé, et enfin les tours de parole/action correspondants (pour 1-3 lire 1 à 3).

- Tableau synoptique EE1

1	Consigne de P à F et G : se mettre d'accord	1-3
2	Invention d'un 1er énoncé : F demande à G, G propose, F acquiesce	4-8
3	Invention d'un 2ème énoncé : G propose, F acquiesce	9-12

Tableau 23 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE1

Analyse *a posteriori* de EE1

Variable déterminante V13 Se mettre d'accord avant d'écrire

Analyse à l'aune des notions-modèles de la TACD

Afin d'analyser l'exemple emblématique EE1 particulièrement au prisme de la variable déterminante « se mettre d'accord avant d'écrire », je mobilise les notions-modèles TACD « dialectique réticence-expression » (Sensevy, 2011, p. 390 ; CDpE, 2019, p. 595), ainsi que « topogénèse » issue du « triplet des genèses » (Sensevy, 2011, pp. 146-151 ; CDpE, 2019, p. 605).

Dans la séquence 1, (tdp 3) le professeur ne dit pas à la fille ou au garçon, ce que chacun·e doit écrire, c'est aux élèves d'y réfléchir *tous les deux*. En cela le professeur maintient une certaine « réticence » et par conséquent une incertitude sur ce qui est à écrire.

> « On manifeste de la réticence lorsqu'on tait/cache ce que l'on sait. On peut aussi exprimer/montrer ce que l'on sait. Réticence et expression sont à la fois opposées et complémentaires, et indéfectiblement liées comme les deux faces d'une même pièce de monnaie. La relation didactique est le lieu d'un jeu entre réticence et expression. C'est la dialectique réticence-expression. » (CDpE, 2019, p. 595)

De plus, le professeur rappelle à quatre reprises (tdp 1, 3) que la fille et le garçon devraient *se mettre d'accord*. Ainsi, elle et il sont supposé·e·s obtenir un consensus à l'issue d'une discussion. En effet, la fille et le garçon sont invité·e·s à *discuter* (tdp 3) c'est-à-dire selon le dictionnaire, « procéder à l'examen contradictoire d'une question, débattre, considérer le pour et le contre ». Mobilisant le pronom personnel pluriel *vous* et la formule *tous les deux* (tdp 1,

3) le professeur ne s'adresse pas particulièrement à l'un·e ou l'autre des élèves mais aux deux. Ce faisant, il place le collectif au premier plan tout en soulignant la responsabilité de chacun·e. Puis, en aménageant le milieu avec une phase de concertation entre les deux co-auteur·rice·s, le professeur institue concrètement le temps de dialogue fille-garçon comme constitutif de l'activité de co-écriture. Ainsi le maintien d'une certaine « réticence » de la part du professeur se fait au service d'un temps d'action conjointe fille-garçon à venir. De plus, le professeur précise : « sur ce que le garçon allait écrire et sur ce que la fille allait écrire ». D'un côté, dire *fille/garçon,* revient potentiellement à prendre le risque de renvoyer chaque élève à son identité de sexe et mettre en exergue la différence des sexes. D'un autre côté, les groupes de mots placés de part et d'autre de la conjonction de coordination *et,* se font écho. La symétrie du positionnement de ces unités de sens dans la construction de la phrase, dit la symétrie des actions de la fille et du garçon dans la co-écriture. Le temps de dialogue fille-garçon ainsi institué par le professeur s'avère dès lors un temps où la fille et le garçon sont supposé·e·s imaginer et décider conjointement de la répartition des responsabilités de co-écriture de telle manière que les responsabilités assumées par la fille correspondent à celles assumées par le garçon. Que se passe-t-il ensuite lors du temps d'action conjointe fille-garçon ? Comment se réalise effectivement le partage des responsabilités dans le savoir écrire ?

Initialement proposée par Chevallard et reconceptualisée en TACD dans le triplet des genèses (« chronogénèse, mesogénèse, topogénèse »), la « topogénèse » est un descripteur des transactions. Ainsi, « une description de la « topogénèse » prend en compte la place ou les responsabilités qu'occupent les différents acteurs dans leur enquête à propos d'un objet de savoir » (CDpE, 2019, p. 606). Au tdp 4, avec la question « Qu'est-ce que tu veux écrire ? » la fille prend l'initiative de demander au garçon ce qu'il souhaite écrire, engageant ainsi le dialogue sur l'enjeu d'écriture. Le garçon propose un énoncé inventé par lui (tdp 5). De cette manière, il fait avancer la construction de l'histoire commune et occupe une position topogénétique d'autant plus élevée que la fille accueille positivement sa suggestion d'énoncé. Cette position haute du garçon dans la topogénèse s'avère confirmée au tdp 8 lorsqu'il propose une seconde phrase à nouveau acceptée aussitôt par la fille. L'échange prend peu la forme d'une discussion. *Se mettre d'accord* ne consiste pas ici à ce que la fille et le garçon, après avoir débattu en assumant chacun·e une position haute dans le savoir, parviennent à *tomber d'accord*. *Se mettre d'accord* revient ici pour la fille à simplement *donner son accord.* Dans cette action conjointe fille-garçon actualisée par le dialogue entre les deux élèves du binôme, les responsabilités ne sont pas également partagées. De plus, ce que ne dit pas la transcription car cela a lieu dans un autre épisode, il découle de cette asymétrie ce qui suit : le garçon écrit l'un des deux énoncés inventés par lui, et la fille l'autre énoncé inventé par le garçon. La fille, qui

n'est pas à l'origine du contenu à écrire, n'appréhende pas l'écriture dans les mêmes dimensions que le garçon. Pour les membres du collectif la situation constitue la preuve qu'il ne suffit pas de répéter aux élèves qu'elle et il devraient se mettre d'accord pour que chacun et chacune assument une position topogénétique également haute dans l'action conjointe fille-garçon lors de l'échange d'abord, puis au moment de l'écriture. Par ailleurs, cette situation limite l'écriture à une simple technique visant à mettre en graphèmes ce qui a été préalablement formulé oralement. Une telle observation rejoint celle d'une recherche auprès d'étudiants réalisée par Reuter en 1998, citée par Barré-De Miniac, concluant notamment ce qui suit. « L'écriture est réduite à une technique de transcription d'une pensée élaborée en dehors d'elle. Là encore, il faut voir la marque de l'empreinte du modèle et des pratiques scolaires » (Barré-De Miniac, 2015, p. 84). Au contraire les travaux en génétique textuelle réalisés à partir des brouillons d'écrivain·e·s montrent que le contenu s'élabore aussi dans l'acte d'écrire.

> « [La double nature de la rature] s'apparente à ce que Willmart a nommé le « temps du manuscrit » (Calil cite Willmart, 1993) lorsque celui qui écrit continue à exercer son action tout en se soumettant chaque fois davantage à la nouvelle identité qui s'établit après chaque rature ». (Calil, 2013, p. 159).

Du point de vue de ce qu'elle dit de la conception de l'écriture, la situation s'avère peu satisfaisante. Par conséquent la variable V13 ne peut faire l'objet d'une validation. A cet égard une nouvelle situation d'écriture doit être conçue autrement. Qu'en est-il de la validation des variables issues des analyses préalables et des variables complémentaires ?

Variables macro-didactiques

Variable V1 Œuvre commune fille-garçon

La situation d'écriture en binôme incite les deux élèves à un dialogue qui n'aurait pas lieu d'être dans une situation d'écriture en temps solitaire. Inscrire une fille et un garçon dans la réalisation d'une œuvre commune apparaît bien comme un préalable pour une attention de l'un·e portée à l'attention de l'autre, autrement dit pour une première forme de reconnaissance épistémique fille-garçon. Aussi le collectif valide V1.

Variable V2 Brouillon

Les professeur·e·s soulignent leur surprise quant à l'engagement prononcé des élèves dans l'écriture. Cela confirme en partie l'hypothèse du brouillon en tant que milieu propice à la dévolution de l'écriture d'une histoire aux binômes. De plus, la pratique du brouillon semble participer d'une évolution des gestes professionnels des enseignant·e·s. Ainsi, d'une certaine

manière, le brouillon permet au·à la professeur·e d'assumer une trace écrite d'élève malhabile et potentiellement incorrecte d'un point de vue orthographique. En un sens, l'usage du brouillon tendrait à libérer l'enseignant·e d'une attention portée à la trace écrite d'un·e élève en tant que copie à corriger. Ainsi le brouillon autoriserait le·la professeur·e à accueillir l'écrit de l'élève comme première trace d'un·e auteur·rice. Pour ces raisons, V2 est validée par le collectif.

Variable V3 Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier

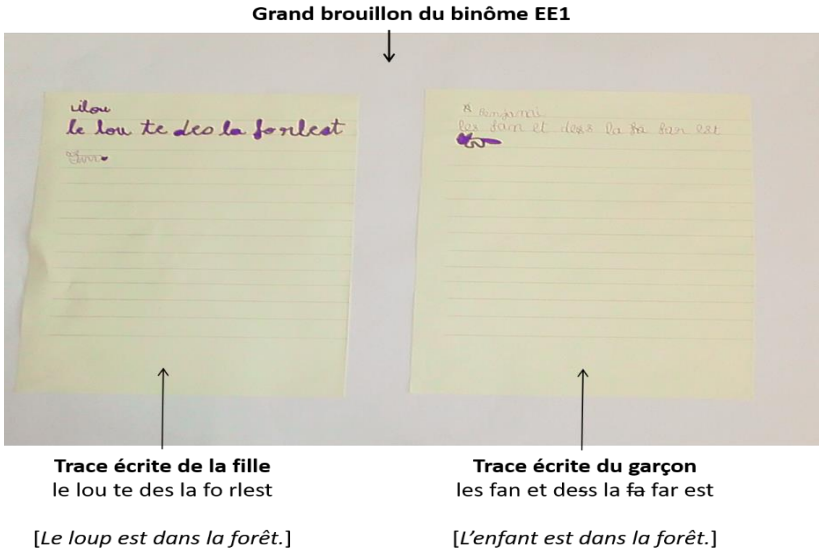
A ce stade de l'ingénierie, il s'avère prématuré de juger de la pertinence de cette variable. Néanmoins le collectif la maintient en l'état.

Variables méso-didactiques

Les variables méso-didactiques relatives aux contenus de savoir en jeu sont validées comme suit.

Variable V9 Ecriture d'une histoire en inventant la suite des premières pages d'un album

La découverte des premières pages de l'album constitue un *arrière-plan* commun à la fille et au garçon de chaque binôme. Ce début d'histoire illustrée constitue un ancrage qui parait faciliter la mise à l'écrit des élèves. La mise en pratique de la situation révèle la pertinence d'inscrire l'écriture en lien avec un album. Cependant, à l'instar de la production ci-dessous du binôme observé, contrairement à ce qui était attendu, les premiers jets se résument encore souvent à une simple description de l'image mise à la disposition des élèves.



Photogramme 25 Ingénierie didactique coopérative. Trace écrite binôme EE1

Par conséquent cette variable répond peu à une difficulté des élèves relevée par les professeur·e·s de l'ingénierie : dépasser la description et inscrire son contenu d'écriture dans l'imaginaire. Néanmoins, la description n'actualise-t-elle pas déjà un premier pas vers l'imaginaire ? De plus, dans la mesure où il s'agit d'un premier écrit au brouillon, cette trace, quoique s'inscrivant dans la description de l'image, constitue une base à partir de laquelle les élèves, via la réécriture, pourraient actualiser leur production dans l'imaginaire. Dans ces conditions le collectif valide la variable V9 consistant à faire écrire une histoire à partir d'un album. Une réserve demeure cependant quant au fait d'écrire la suite du début de l'histoire de l'album. En effet, lorsque le·la professeur·e reprend l'album à la page six et dévoile la suite de l'histoire, des élèves expriment leur déception par un « on a perdu », comparant leur histoire à celle de l'auteur Antoine Guilloppé.

Variable V4 Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale

A l'issue de EE1, seule la première phase a été expérimentée. L'analyse qui suit prend en compte l'expérience de EE1 et des autres situations constitutives du premier dispositif D1. La perspective de ces quatre phases permet d'inscrire les élèves dans une pratique s'approchant relativement de celle des écrivain·e·s. Ainsi, ces phases donnent du sens aux situations mises en œuvre et guident les professeur·e·s vers des activités d'écriture denses en savoir. Au cours de D1, les phases prééditoriale et éditoriale sont cependant inégalement réalisées selon les classes. Pour le dispositif D2, le collectif conserve ces quatre phases comme un objectif vers lequel tendre encore davantage.

Variable V8 Production d'une histoire inventée

Produire une histoire inventée parait en partie faciliter la dévolution de l'acte d'écriture aux élèves. Pour cette raison principale, le collectif valide V8.

Les variables méso-didactiques qui suivent sont d'ordre général.

Variable V5 Niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme

EE1 montre que constituer des binômes au regard de niveaux homogènes en lire-écrire ne s'avère pas suffisant pour éviter que l'un·e des deux prenne la main, mais constitue probablement un préalable. Aussi V5 est validée.

Variable V10 Constitution des binômes à partir d'affinités (a priori)compatibles

EE1 montre que constituer des binômes au regard de la prise en compte des éventuelles incompatibilités d'affinités entre élèves ne s'avère pas suffisant pour favoriser une action conjointe symétrique, mais constitue un préalable. En cela le collectif valide V10.

Variable V11 Quatre séances filmées par classe, toutes réparties sur la même semaine

Les éléments d'analyse qui suivent sont formulés non pas uniquement à l'issue de EE1, mais après la mise en œuvre de l'ensemble des situations du premier dispositif D1 composé de plusieurs séances. Conserver les quatre phases d'écriture et donc quatre séances filmées par classe en une semaine paraît pertinent. Les déplier en un nombre de séances filmées plus élevé semblerait plus adapté. Cela supposerait de remettre en question l'emploi du temps des classes découpé en horaires disciplinaires afin de répondre aux injonctions des programmes. Or à ce stade de l'ingénierie cela apparaît peu envisageable. Nous validons par conséquent la variable V11 en l'état pour le dispositif suivant, D2.

Variable V12 Moitié de la classe en co-écriture avec le·la professeur·e, autre moitié « en autonomie »

A l'issue du premier dispositif d'écriture, l'expérience des professeur·e·s révèle ce qui suit. Le partage de la classe en deux groupes semble peu satisfaisant particulièrement dans la phase de réécriture. En effet, le nombre d'élèves reste significatif. *Dans le feu de l'action*, cela oblige la·le professeur·e à porter son attention à la production de chaque binôme dans un temps trop contraint pour parvenir à prendre raisonnablement connaissance de l'avancée des élèves dans la co-écriture de leur histoire. Ainsi éparpillée, l'action du.de la professeur·e s'en voit épistémiquement affaiblie participant parfois à mettre certain·e·s élèves « hors- jeu » (Sensevy, 2011). Cependant, comme évoqué pour V11, concevoir et mettre en œuvre une organisation de classe autre, apparait relativement compliqué pour les professeur·e·s du collectif. En effet, cela demande notamment un temps de conception et de mise en œuvre qui s'ajoute aux temps consacrés à l'ingénierie déjà démultipliés pour les besoins de la recherche. Par conséquent, compte tenu de cela et dans la mesure où mettre en œuvre l'activité en classe entière semble encore plus problématique, le collectif opte pour le maintien du partage en deux de l'effectif, validant ainsi V12 pour le dispositif D2.

Variables micro-didactiques

En dehors de la variable déterminante V13 ayant déjà fait l'objet plus haut d'un processus de validation, les variables micro-didactiques s'inscrivant en lien avec les savoirs en jeu sont les suivantes.

Variable V6 Partage fille-garçon de l'activité de graphie

Il ressort ce qui suit de l'expérience pratique de V6. Imposer aux binômes la contrainte du partage fille-garçon de l'activité de graphie favorise une égale répartition de cette responsabilité entre la fille et le garçon du binôme. En cela elle mérite d'être reconduite. Néanmoins, le partage de la graphie ne garantit pas que chacun·e soit à l'origine du contenu qu'il·elle graphie.

Variable V7 Situation d'écriture suffisamment dense

Il s'avère compliqué d'apprécier le caractère dense de cette première situation d'écriture que constitue EE1 et de déterminer si elle influe sur l'action conjointe fille-garçon. En revanche nous validons V7 au regard de ce qui ressort de V8.

Variable V14 Liste de dix mots proposés en classe entière à l'oral, et orthographiés par le·la professeur·e

La séance visant à demander aux élèves à constituer la liste de mots après découverte des premières pages de l'album se déroule comme suit. Des élèves de la classe lèvent la main pour dire un mot au·à la professeur·e. Le.la professeur·e donne la parole à un·e élève, puis écrit au tableau le mot proposé par l'élève. L'activité prend fin lorsque la liste comprend dix vocables. Cette pratique de mise en commun orale collective avant la production d'écrit et *via* la dictée à l'adulte est courante au CP. Elle appartient d'ailleurs aux habitudes de classe des membres de l'ingénierie. La motivation principale sous-jacente à ce temps commun, réside dans la volonté des professeur·e·s d'éviter de mettre des élèves en échec lors du passage à l'écriture. Ainsi d'après les enseignant·e·s, la liste de mots correctement orthographiés a pour but de lever les potentiels blocages des élèves, notamment ceux liés à la peur de « faire des fautes » et au manque d'idées que certain·e·s exprimeraient notamment par un « je sais pas quoi écrire ».

Comme l'atteste le tableau ci-dessous, à part un ou deux mots (forêt, neige) les listes diffèrent d'une classe à l'autre, et il arrive par association d'idées qu'un mot proposé en appelle un autre (par exemple : branches/feuilles, sombre/ombre, méchant/gentil…).

Classe 1	Classe 2	Classe 3 (binôme EE1)
la forêt	la forêt	la forêt
la neige	le loup	la neige
les empreintes	la proie	les empreintes
l'enfant	noir	le garçon
les branches	la louve	méchant
les feuilles	sombre	gentil
manger	la louveteau	féroce
les traces	le chaton	abandonné
le froid	une ombre	échappé
le vent		la colère
		orphelin

Tableau 24 Ingénierie didactique coopérative. Liste des dix mots orthographiés par classe. EE1

La liste affichée aide-t-elle les élèves à orthographier des mots ? A partir des traces écrites des élèves, il semble que la mobilisation orthographique des mots affichés soient inégale selon les scripteur·rice·s. Ainsi dans EE1 l'observation filmée et la production du binôme montrent que ni la fille ni le garçon n'ont pris appui sur l'affichage pour orthographier *forêt*. De plus, un professeur de l'ingénierie observe pour sa classe que la moitié inférieure de la liste a été peu prise en compte dans les écrits des élèves. Par ailleurs, la dictée à l'adulte en collectif participe-t-elle de parer au potentiel manque d'idées de certain·e·s élèves ? Difficile de répondre à cette question dans la mesure où les élèves disposent d'entrée de jeu de la liste, il s'avère par conséquent compliqué d'en conclure ce qu'ils et elles auraient écrit sans liste. Néanmoins l'observation de cette pratique amène la doctorante à l'interroger d'un point de vue épistémique et éthique.

La mise en commun sous forme de dictée à l'adulte s'actualiserait dans l'arrière-plan suivant. Certain·e·s élèves n'ayant pas d'idées, d'autres vont leur en donner. Le propos ne s'inscrit pas ici dans la remise en question des discours de professeur·e·s lorsqu'ils·elles remarquent qu'en production d'écrit des élèves entrent difficilement dans l'écriture. L'enjeu est de questionner la pratique de la mise en commun orale collective à l'aune de ce que Rancière nomme le « présupposé d'égalité des intelligences », « intelligence » étant avant tout entendu au sens « d'attention et de recherche » (Rancière, 1987, p. 92). Cette séance menée en l'absence de la doctorante en amont de l'écriture en binômes, ne fait pas l'objet d'une observation filmée. Par conséquent il s'avère compliqué d'identifier finement parmi les élèves celles·ceux intervenant oralement pour proposer des mots, et de mettre en évidence une éventuelle différence des sexes à cet égard. Néanmoins, concernant le profil des élèves dans ces situations collectives mettant en jeu la participation orale devant le groupe, il semble que d'après les professeur·e·s ce soit généralement les mêmes élèves qui prennent la parole. D'une certaine manière, cette situation renforcerait l'idée selon laquelle il y aurait *les sachant·e·s* et *les autres*. Ainsi du point de vue

de l'égalité, la pratique collective de mise en commun orale préalable poserait question. Par ailleurs, même si les élèves sont libres d'écrire en mobilisant d'autres mots que ceux indiqués, la constitution de la liste pourrait éventuellement compromettre la singularité des productions des élèves. Pour ces raisons le collectif ne valide pas la variable 14 et ne la reconduit pas pour le dispositif suivant.

Cependant pour les professeur·e·s la question reste entière : quel milieu permettrait de dévoluer l'activité d'écriture aux élèves potentiellement bloqué·e·s parce qu'ils·elles n'auraient pas d'idées et/ou parce qu'ils·elles auraient « peur de faire des fautes » ? Comme nous l'avons vu, la réponse proposée par les professeur·e·s consiste à mettre en œuvre un milieu symbolique matérialisé par la liste de mots orthographiés, permettant d'anticiper ces blocages, d'éviter les affects des élèves susceptibles d'empêcher ceux·celles-ci dans l'acte d'écrire. Mais… faut-il nécessairement s'inscrire dans cette anticipation, autrement dit l'incertitude n'est-elle pas constitutive de l'acte d'écriture ? Pour Duras, « Le doute c'est écrire. Donc c'est l'écrivain aussi. L'écriture c'est l'inconnu. Avant d'écrire on ne sait rien de ce qu'on va écrire » (Duras, 1993, p. 52). Ernaux quant à elle souligne, « Il y a beaucoup de textes qui ont vu le jour au prix d'une résistance violente d'abord » (Ernaux, 2003, p. 124).

> « Les approches cliniques (Cifali 1996) interrogent ce qui, dans l'activité d'écriture, met en jeu des affects, des émotions, de l'image de soi, et des résistances souvent profondes qui font de l'acte même d'écrire une mise en danger, une prise de risque qui explique bien souvent les réticences, voire les angoisses que déclenche toute situation de passage à l'écrit (aussi bien chez les débutants et les plus jeunes que chez les experts, ou supposés tels !). » (Chabanne, 2011, p. 14)

Chez les écrivain·e·s, affects, résistance, incertitude paraissent constitutifs de l'acte d'écrire, voire y participent : « la difficulté, le blocage pour parler net obligent à inventer, découvrir, des solutions artistiques nouvelles » (Ernaux, 2003, p. 140). Ainsi, des affects émergerait l'écriture. D'une certaine manière, lorsque les élèves s'avèrent en proie à des blocages, des résistances au moment d'écrire, leur pratique se rapprocherait de celle de l'écrivain·e. Dès lors l'enjeu de l'action du·de la professeur·e ne consisterait plus à anticiper ces affects pour les dissoudre avec une proposition de mots formulés par des élèves potentiellement vu·e·s comme *sachant·e·s.* En effet, l'action du·de la professeur·e résiderait lors davantage dans l'aménagement d'un temps d'écriture suffisamment long, pour faire place aux instants où l'élève apprend à faire avec l'incertitude, par exemple en apprenant à laisser venir à soi la « suspension de l'intention » selon Billeter.

> « Lorsque je cherche un mot, je me mets un instant dans un état d'absence, je cesse de me mouvoir, mon visage se vide de toute expression, mon regard s'arrête. Quand le mot se présente, je reviens à moi et reprends la conversation. Qu'ai-je fait ? J'ai laissé agir le *corps*.

> Je cherche à laisser éclore une intuition, à concevoir une idée qui me manque, à résoudre un problème. Je cesse de bouger ma respiration s'apaise, je ne vois plus rien, je ferme peut-être les yeux. Dirons-nous que je réfléchis ? Je confie au *corps* le soin d'accomplir le travail nécessaire et veille simplement à ce que le travail se fasse. (…) Lorsque je laisse le vide grandir en moi, il est fréquent qu'il s'anime et que des images surgissent. » (Billeter, 2012, pp. 52-53)

Le « je sais pas quoi écrire » formulé par l'élève (« elle·il ne sait pas quoi écrire » rapporté par le·la professeur·e) serait à entendre comme « je sais pas quoi écrire *immédiatement* » (« elle·il ne sait pas quoi écrire *immédiatement* »). Et j'ajouterais « je sais pas quoi écrire *immédiatement*, comme la plupart des écrivain·e·s ». Immédiatement est dérivé de *medium* (« milieu ») avec le préfixe *in-* (« sans ») et le suffixe *-atus* signifie : « sans passer par le milieu, en allant directement au but ». L'élève exprimant « je sais pas quoi écrire » signale qu'elle·il a besoin de faire des détours, les détours seraient immanents à l'écriture, des détours parfois possiblement marqués d'arrêts. Il s'agirait dès lors pour le·la professeur·e de concevoir le milieu didactique de telle manière qu'il·elle puisse accueillir sereinement le temps de « l'arrêt » (Billeter, 2012, p. 10) de l'élève. Ainsi l'élève apprend qu'écrire c'est aussi, en particulier, prendre le temps de s'arrêter pour faire venir à soi, par soi, une idée mise en forme par un/des mot/s, « L'idée est d'abord une manifestation incertaine à laquelle le langage confère une forme définie et stable » (Billeter, 2012, p. 25), ainsi que les potentielles graphies de ce/s vocable/s. Autrement dit, le présupposé de l'égalité d'attention et de recherche entre les élèves implique pour le·la professeur·e ce qui suit. Aménager un temps du brouillon marqué autant que nécessaire par la pratique intermittente de « l'arrêt » (Billeter, 2017, p. 20) par l'élève, pour la venue à soi et par soi des idées et des mots dans l'écriture. De plus, le présupposé de l'égalité de tou·te·s les élèves en lire-écrire signifie que le·la professeur·e s'associe au postulat suivant.

> « Tout énonciateur, de l'élève débutant à l'écrivain chevronné, met en œuvre dans l'écriture – pour peu que soient créées les conditions d'une écriture véritable- une relation à la langue complexe et singulière, distanciée et fusionnelle à la fois, toujours constitutive de l'être de langage à l'œuvre dans la production écrite. » (Doquet, 2011, p. 79)

Au contraire de la pratique collective de mots dictés spontanément par certain·e·s élèves à l'adulte, ce temps du brouillon figurerait un temps où chaque élève prend l'écriture « en première main [et] agit de son propre mouvement » (Sensevy, 2011, p. 74). Cela suppose que le·la professeur·e assume que le fait que l'élève « assume d'agir de soi-même » (Sensevy, 2011, p. 75) puisse nécessiter, à un moment donné, une suspension de l'action. « Assumer » vient du latin *assumere* « prendre pour soi », autrement dit prendre à sa charge, consentir avec lucidité, s'engager à. Dans un temps général « d'accélération sociale » (Rosa, 2016), auquel les professeur·e·s n'échappent pas, la pratique collective de mettre des mots en commun donne

éventuellement le sentiment aux enseignant·e·s de *gagner du temps*, d'autant que le temps du programme presse. Mais pour *qui* ce temps est-il *gagné* ? Ainsi, ce qui au départ constituerait *a priori* une pratique solidaire : mettre des mots en commun pour éviter à l'ensemble des élèves d'être bloqué·e·s lors du passage à l'écrit par manque d'idées et/ou de maîtrise orthographique, mettrait finalement en exergue une logique inégalitaire. Dans un sens, prendre *le temps du brouillon* constitue un acte de résistance des professeur·e·s, pour une nouvelle forme scolaire construite sur « la présupposition et la vérification de l'égalité » (Rancière, 2012, p. 131).

`Variable V15  Temps de formulation fille-garçon sans outils, puis remise des stylos et des feuilles aux élèves pour écrire ce qu'elle·il a pensé`

Pour les mêmes raisons que celles explicitées dans l'analyse *a posteriori* de V13 quant à une certaine conception de l'écriture que V15 sous-tend tout autant cette variable n'est pas validée.

`Variable V16  Une feuille chacun·e`

EE1 montre que proposer à chaque élève d'écrire chacun·e sur sa feuille, ne garantit pas que les deux élèves du binôme assument également les responsabilités d'écriture. Néanmoins, cela semble une condition pour une écriture fille-garçon en symétrie. Pour cette raison, le collectif valide V16.

`Variable V17  Trace commune`

Si EE1 donne la preuve que la trace commune ne suffit pas à la reconnaissance épistémique fille-garçon, elle apparait cependant comme un préalable. En cela le collectif maintient V17 pour le dispositif à suivre.

`Variable V18  Stylo indélébile versus crayon-gomme`

L'hypothèse selon laquelle l'écriture au stylo indélébile permet de rendre visible les actions des élèves est validée.

`Variable V20  Temps de lecture de l'écrit de l'autre`

Les membres du collectif valident cette variable V20 car elle permet de dépasser une simple juxtaposition d'énoncés individuels moins propice à une reconnaissance épistémique entre co-auteur·rice·s.

Variable V21 Dessin de l'énoncé de l'autre sur un « Grand Brouillon »

La validation de cette variable est réalisée non pas dans le cadre de EE1 où elle n'apparait pas, mais à l'issue du dispositif D1. L'attention et la recherche dont fait preuve la majorité des élèves dans le dessin du contenu de l'écrit de l'autre, encouragent les professeur·e·s et la doctorante à valider l'hypothèse que lire c'est (aussi) dessiner dans la marge et que le dessin permet de se saisir -en partie- de la pensée de l'autre. Dans un sens, le dessin constitue un élément du milieu matérialisant la représentation par l'image qu'un·e lecteur·rice se fait du texte d'un·e auteur·rice. Par ailleurs, mettre en image l'écrit de l'autre, a pu dans certains binômes susciter des interrogations à l'origine d'interactions fille-garçon en prise avec le contenu écrit. Dans ce cas un échange fille-garçon s'instaure pour la réalisation de la part de chacun·e dans l'œuvre commune. Au fil de ce dialogue, la fille reconnaît le garçon comme co-auteur, et réciproquement, le garçon reconnait la fille en tant que co-autrice. Une reconnaissance épistémique fille-garçon s'actualise dans le dessin du contenu de l'écrit de l'autre. Le « Grand Brouillon » permet l'expression du dessin sur une large partie de la feuille. Néanmoins, les illustrations peuvent parfois s'avérer de petite taille, ce qui favorise peu une perception visuelle immédiate du contenu des écrits. En conséquence, le collectif valide la variable V21 tout en relevant, en perspective d'un prochain dispositif, la nécessité de préciser en amont aux élèves d'investir davantage l'espace de la feuille pour un dessin plus grand.

La dernière variable micro-didactique est d'ordre général, il s'agit de V19.

Variable V19 Epaisseurs de pointes du stylo différentes pour la fille et le garçon

En attribuant des stylos à épaisseurs de pointe différentes à la fille et au garçon, il s'avère plus aisé d'identifier qui de la fille ou du garçon a écrit quoi. Dans la pratique, il arrive néanmoins parfois que l'un·e des élèves s'empare du stylo de l'autre pour *faire à la place de* son·sa co-auteur·rice. Cet échange de stylo participe en partie de brouiller les pistes d'attribution des actions à la fille (pointe large) ou au garçon (pointe fine). Cependant la singularité de la graphie de chaque élève peut encore permettre d'identifier la·le scripteur·rice à l'origine de la trace écrite en particulier l'élève à l'origine d'une rature. A ce propos, l'étude des brouillons d'écrivain·e·s réalisée avec les élèves en classe entière et donnant à voir qu'écrire c'est raturer, a pu laisser penser à certain·e·s élèves que raturer c'est écrire. Ainsi quelques un·e·s ont raturé volontairement non pas pour remplacer un mot par autre, mais simplement pour faire des ratures

comme les écrivain·e·s. La variable V19 s'avère validée par le collectif qui souligne par ailleurs la nécessité, en amont de la prochaine séance d'écriture, d'attirer l'attention des élèves sur l'idée de *rature nécessaire versus* la rature pour la rature.

Tableau de validation a posteriori des variables de EE1

Le tableau ci-dessous récapitule la validation *a posteriori* des variables de EE1 présentées dans l'analyse *a priori* de EE1. Trois indicateurs sont à prendre en compte pour lire ce tableau : la couleur de la case indiquant le code de la variable dans la deuxième colonne en partant de la gauche, la couleur de la ligne de la variable, ainsi que le caractère barré ou non des variables. Quatre cas de figure se présentent :

- Variables déjà validées avant l'exemple emblématique et toujours valables à l'issue de cet exemple. Il s'agit ici des variables de l'analyse préalable à l'ingénierie. Dans l'exemple emblématique EEn+1, il s'agit des variables validées à l'issue de EEn.

  case du code : blanche

  ligne : blanche

- Variables validées avant l'exemple emblématique mais qui ne s'avèrent plus pertinentes à l'issue de la mise en pratique de cette situation

  case du code : blanche

  ligne : blanche

  écriture : barrée

- Variables élaborées précisément pour cet exemple emblématique et validées à l'issue de la mise en pratique

  case du code : bleue[77]

  ligne : blanche

- Variables élaborées précisément pour cet exemple emblématique et non validées à l'issue de la mise en pratique

  case du code : bleue

  ligne : bleue

  écriture : barrée

Les tableaux variables *a priori*/validation des variables *a posteriori* se ressemblent, seuls les éléments suivants varient. Dans le tableau des variables *a priori*, d'une part l'écriture n'est

[77] Le bleu apparait en gris dans la version imprimée de la thèse.

jamais barrée, d'autre part la ligne et la case du code sont toujours de la même couleur. Un tableau de validation de variables *a posteriori* est donc identifiable par des écrits parfois barrés et une différence de couleur entre la case du code et la ligne pour une même variable.

Exemple emblématique EE1 **Validation des variables** *a posteriori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique
VARIABLES ***macro***-didactiques (ensemble de l'ingénierie)							
Variables liées au savoir	V1	Ecriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie	V1	V1	V1	V1	
	V2	Pratique du brouillon et de la rature			V2		
Variables générales	V3	Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier	V3	V3			V3
VARIABLES ***méso***-didactiques (dispositif D1)							
Variables liées au savoir	~~V9~~	~~Ecriture à deux pour inventer la suite des premières pages d'un album : « Loup Noir » (Guilloppé, 2014)~~			~~(V9)~~		~~V9~~
	V4	Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale	V4		V4		
	V8	Production d'une histoire inventée			V8		
Variables générales	V5	Constitution des binômes : niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme	V5	V5			
	V10	Constitution des binômes : affects : éviter incompatibilité relationnelle entre les deux élèves	V10				V10
	V11	Quatre demi-journées de séances d'écriture filmées			(V11)		V11
	V12	Moitié de la classe en co-écriture avec P/autre moitié « en autonomie »					V12

VARIABLES ***micro***-didactiques (situation S1 de D1)							
Variables liées au savoir	~~**V13**~~	~~**Se mettre d'accord :**~~ ~~temps de discussion fille-garçon avant écriture pour se mettre d'accord sur qui écrit quoi~~	~~V13~~	~~V13~~			
	V6	Partage fille-garçon de l'activité de graphie	V6	V6		V6	
	V7	Situation d'écriture suffisamment dense	V7				
	~~V14~~	~~Liste de dix mots orthographiés à disposition des élèves~~					~~V14~~
	~~V15~~	~~Temps de formulation sans outils, puis remise des stylos et feuilles aux élèves~~					~~V15~~
	V16	Une feuille chacun.e		V16	V16	V16	
	V17	Trace commune	V17				
	V18	Stylos indélébiles *versus* habituels crayons-gomme			V18	V18	
	V20	Temps de lecture de l'écrit de l'autre	V20	V20	V20		
	V21	Dessin de l'énoncé de l'autre sur un "Grand Brouillon"	V21	V21	(V21)	V21	
Variable générale	V19	Epaisseur de pointe du stylo différente pour la fille et le garçon		V19		V19	
Exemple emblématique EE1 **Validation des variables** *a posteriori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique

Tableau 25 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a posteriori EE1. Tableau de validation des variables

L'analyse *a posteriori* de EE1 fait émerger de nouvelles variables. Celles-ci sont présentées dans l'analyse *a priori* ci-dessous du deuxième exemple emblématique EE2.

Exemple emblématique EE2 –« Y a que tes idées ! Et ça va pas ensemble ! »

Où demander à chaque élève d'écrire d'abord ses idées ne garantit pas une symétrie des responsabilités fille-garçon dans l'écriture de l'histoire commune.
Où la mise en commun après écriture individuelle révèle des idées peu conciliables mettant en péril l'œuvre commune.

Analyse *a priori* EE2

Tableau des variables a priori EE2 (V9', V13', V22 à V26)

Lorsqu'une nouvelle variable réfère à un champ déjà exploré s'inscrivant en tant que variante d'une variable initiale, cette variable est codée avec le même numéro que la variable initiale en ajoutant une apostrophe (prime). Par exemple : V9 concerne le champ du choix du déclencheur d'écriture à partir d'un album. En EE1, V9 propose un déclencheur visant à écrire la suite des premières pages d'un album. En EE2, V9' suggère toujours d'écrire à partir d'un album mais il s'agit cette fois, à partir d'une image en fin d'album, d'écrire ce qui s'est passé avant pour en arriver là. Dans ce cas V9' remplace V9.

Par ailleurs, la variable V21 pourtant validée en EE1 est abandonnée par le collectif, elle n'apparait donc plus dans le tableau ci-dessous. La raison de l'abandon de cette variable est liée à la contrainte de temps qu'impose un temps scolaire classique. Ainsi, d'après les membres de l'ingénierie, les activités d'écriture élaborées pour la situation de EE2 s'avèrent déjà denses et nombreuses. Dans le cadre d'une organisation classique du temps de classe comme c'est le cas dans les trois classes à ce stade de l'ingénierie, cet enchainement de tâches d'écriture permet peu d'inclure une variable supplémentaire telle que celle du dessin de l'énoncé de l'autre.

Exemple emblématique EE2 **Variables** *a priori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun-e dans la co-écriture	situation scolaire classique
VARIABLES ***macro***-didactiques (ensemble de l'ingénierie)							
Variables liées au savoir	V1	Ecriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie	V1	V1	V1	V1	
	V2	Pratique du brouillon et de la rature			V2		
Variables générales	V3	Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier	V3	V3			V3

VARIABLES ***méso***-didactiques (dispositif D2)							
Variables liées au savoir	V9'	Ecriture à deux, à partir d'une image en fin d'album, pour inventer ce qu'il s'est passé pour en arriver là : Album « La vague » (Lee, 2011)			V9'		
	V4	Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale	V4		V4		
	V8	Production d'une histoire inventée			V8		
	V22	Ecriture à partir d'un album avec une héroïne		V22			
	V24	Edition de l'histoire sous forme de livre en papier plié			V24		
	V25	Saisie sur traitement de texte de leur histoire par les élèves			V25		
	V26	Mise aux normes orthographiques par le·la professeur·e avant saisie sur traitement de texte					V26
Variables générales	V5'	Constitution des binômes : -niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme -affects : éviter incompatibilité relationnelle entre les deux élèves	V5'	V5'			
	V11	Quatre demi-journées de séances d'écriture filmées			(V11)		V11
	V12	Moitié de la classe en co-écriture avec P/autre moitié « en autonomie »					V12
VARIABLES ***micro***-didactiques (situation S1 de D2)							
Variables liées au savoir	**V13'**	**Ecrire d'abord ses idées chacun·e de son côté** Temps individuel d'écriture avant mise en commun	V13	V13			
	V6	Partage fille-garçon de l'activité de graphie	V6	V6		V6	
	V7	Situation d'écriture suffisamment dense	V7				
	V16	Une feuille chacun.e		V16	V16	V16	
	V17	Trace commune	V17				
	V18	Stylos indélébiles *versus* habituels crayons-gomme			V18	V18	
	V20	Temps de lecture de l'écrit de l'autre	V20	V20	V20		
Variables générales	V19	Epaisseur de pointe du stylo différente pour la fille et le garçon		V19		V19	
	V23	Séance d'écriture fractionnée en étapes successives à durée limitée			(V23)		V23
Exemple emblématique EE2 **Variables** *a priori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique

Tableau 26 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a priori EE2. Tableau des variables

Les hypothèses sous-tendant les nouvelles variables sont les suivantes.

Variable déterminante V13' Ecrire d'abord chacun·e ses idées, puis mettre en commun

L'analyse de EE1 montre que se mettre d'accord sans écriture individuelle préalable revient parfois à ce que la fille donne simplement son accord au garçon sur le contenu à écrire inventé par lui. Pour la majorité des dyades observées dans lesquelles la répartition des responsabilités est asymétrique, le garçon invente le contenu à écrire et la fille donne son accord. Si le corpus s'avère trop réduit pour monter en généralité, cet état des choses pourrait cependant faire écho à une répartition classique des rôles dits « féminins » ou dits « masculins »[78]. A partir de cette expérience le collectif fait l'hypothèse suivante dont découle la variable V13'. Ecrire d'abord son idée sur un brouillon avant discussion favoriserait deux éléments. D'une part, une pratique de l'écriture de la fille et du garçon également proches de la pratique d'auteur·rice. D'autre part, une action conjointe fille-garçon symétrique lors des échanges portant sur l'histoire commune. A l'inverse du premier exemple emblématique, la fille ne demanderait pas au garçon ce qu'il veut écrire puis transcrirait l'énoncé inventé par lui, mais chacun·e assumerait l'acte d'écriture d'abord pour soi, puis sur la base de ce premier jet chacun·e serait en mesure de proposer des idées de contenu à l'autre, au même titre que l'autre.

Variables méso-didactiques

Variable V9' A partir d'une image en fin d'album, écrire ce qu'il s'est passé avant pour en arriver là

Comme *Loup Noir*, *La vague* est un album sans paroles aux illustrations puissamment évocatrices. Une enfant sur la plage joue avec les vagues comme le ferait n'importe quel·le enfant. Elle observe le ressac, s'avance vers l'Océan, revient sur ses pas, y retourne, puis toujours plus téméraire défie les vagues, fait jaillir des éclaboussures en sautant à pleines jambes dans l'eau, jusqu'au déferlement d'une vague scélérate que l'enfant s'aventure à braver. L'issue de cette confrontation entre l'enfant et la vague est donnée à voir dans les pages 30-31 ci-dessous. Ces pages ne figurent pas la toute fin de l'histoire.



Photogramme 26 Ingénierie didactique coopérative. Déclencheur d'écriture EE2 : album « La vague » de S. Lee, p.30-31

[78] Cette répartition fille-garçon dans l'activité d'écriture pourrait renvoyer à une répartition des rôles classique et hiérarchisée entre le patron et sa secrétaire.

La variable V11 ayant été validée, les professeur·e·s auraient pu donner à voir l'image où l'enfant affronte l'énorme vague et demander d'écrire ce qu'il se passe ensuite. Cependant ils et elle souhaitent proposer une activité d'écriture différente de la première situation. Par conséquent seule l'image des pages 30-31 (ci-dessus) est présentée à la classe, sans autre indications. La couverture ou le titre du livre ne sont pas révélés aux élèves. L'enjeu pour les binômes consiste cette fois à co-écrire ce qu'il a pu se passer pour en arriver là. D'une certaine manière, cette situation renvoie aux pratiques d'écrivain·e·s qui n'écrivent pas toujours leurs chapitres dans l'ordre chronologique du déroulement de leur intrigue, et peuvent être amené·e·s à écrire le début de leur histoire en fin de chantier d'écriture.

Variable V22 Ecriture à partir d'un album avec une héroïne

Comme nous l'avons relevé dans EE1, écrire à partir d'un album favorise la dévolution aux élèves de l'écriture d'une histoire inventée. Par conséquent, le collectif se dit favorable à la reproduction de cette expérience. Cependant, suite à la réalisation par les élèves de leurs productions écrites, l'histoire complète de l'album de EE1, *Loup Noir,* leur a été révélée par le·la professeur·e. L'histoire étant connue par les élèves à l'issue de D1, cela implique de changer de livre déclencheur d'écriture pour EE2, situation de co-écriture du deuxième dispositif figurant l'exemple emblématique numéro deux. Le choix d'un album parait peu anodin particulièrement au regard du personnage principal.

> « Les albums illustrés, omniprésents dès la naissance, [sont des] supports privilégiés du processus d'acquisition des modèles sexués socialement acceptables, et par là même de la hiérarchie sociale. (…) L'album a ainsi un rôle initiatique de premier ordre : premier livre, il répond à la quête de sens de l'action humaine. Des images, un texte bref, un récit schématique, une fonction d'apprentissage, un lectorat très jeune : dans ce genre littéraire, le personnage prend une dimension remarquable. » (Brugeilles, Cromer, & Cromer, 2002)

Dans une perspective d'éducation à l'égalité des sexes, il parait par conséquent nécessaire de questionner les personnages principaux donnés à voir aux élèves dans un contexte scolaire. Un petit garçon et un loup sont les héros masculins de l'album *Loup Noir*, album déclencheur d'écriture du premier dispositif d'ingénierie. Pour le second dispositif le collectif souhaite présenter un album dont le personnage principal est une héroïne. Par héroïne nous entendons un personnage principal de sexe féminin à rebours des clichés genrés de la princesse endormie attendant mièvrement l'arrivée d'un quelconque prince qui la délivrerait de son profond sommeil. Or il s'avère relativement compliqué pour les professeur·e·s et la doctorante d'identifier un tel livre. Cette expérience des membres de l'ingénierie fait écho aux travaux sur les représentations genrées dans les albums illustrés, mettant en exergue ce qui suit. « Le sexe

féminin accède peu au rôle principal, au rang de l'héroïne au centre des événements. » (Brugeilles, Cromer, & Cromer, 2002). De plus, concernant les actions attribuées aux personnages enfants selon leur sexe, celles-ci semblent reproduire les clichés.

> « L'activité la plus répandue chez les filles [dans les 537 albums étudiés] (près d'un quart la pratiquent) est d'avoir des fonctions ménagères et maternelles, tandis que l'activité préférée des garçons est de vivre des aventures (17,9 %). Les deux activités principales de l'un et l'autre sexe sont bien de l'ordre de la reproduction des rôles sexués, considérés traditionnellement. (…) Ainsi, quatre « activités » sont à dominante féminine : se pomponner, se déguiser (+ 7,4 points par rapport aux garçons), avoir des activités ménagères (+ 6,1 points), se mettre en colère (+ 5,1 points) et danser (+ 4,4 points). Deux activités sont à dominante masculine : vivre des aventures (+ 3,7 points par rapport aux filles) et faire des bêtises (+ 3,2 points). » (Brugeilles, Cromer, & Cromer, 2002)

Cette étude de Brugeilles et al. porte sur un corpus de 1994. Depuis, certaines maisons d'édition prennent en considération l'égalité des sexes dans leur ligne éditoriale[79] proposant des livres à rebours des clichés. Cependant la difficulté rencontrée par le collectif à identifier un album de jeunesse dont le personnage principal est une fille s'inscrivant peu dans les clichés genrés, souligne l'actualité de ces travaux. Le choix des membres de l'ingénierie se porte finalement sur *La vague* (Lee, 2011)[80] écrit par une autrice et dont l'héroïne apparait sous les traits d'une enfant hardie.

Variable V24 Edition de l'histoire sous forme de livre plié

A l'issue de EE1 les professeur·e·s regrettent de n'avoir pas été en mesure, au début de la situation de co-écriture, de présenter aux élèves une finalité concrète de l'activité. Le collectif émet l'hypothèse suivante. Proposer à chaque binôme d'éditer son histoire sous forme de livre plié[81] favoriserait l'engagement des élèves dans l'écriture. Ainsi l'activité d'écriture devenant parente de celle de l'écrivain·e, les élèves y mettraient encore plus de sens.

Variable V25 Saisie de leur histoire sur traitement de texte par les élèves

Pour tendre vers une pratique d'élève proche de celle des écrivain·e·s, V25 implique de saisir l'énoncé de l'histoire du binôme sur traitement de texte. Lors du premier dispositif cette étape

[79] C'est notamment le cas des éditions *Talents Hauts* crée en 2005.

[80] Lee, S. (2011). *La vague*. Paris : L'école des loisirs. Suzy Lee est autrice et illustratrice, lauréate pour *La Vague* du prix « New York Times's Best illustrated book Award » en 2008, et de la « Golden Medal » de la Society of illustrators.

[81] Le livre plié est un livre réalisé à partir du pliage d'une feuille A4.

informatique avait été prévue par le collectif. Cependant l'un des professeur·e·s craignant que cela soit trop compliqué à mettre en œuvre pour une classe de CP, avait finalement saisit lui-même les textes des élèves. Ainsi, d'après lui la présence quasi permanente de l'adulte auprès du binôme saisissant son texte aurait été nécessaire, ce qui posait la question de la « gestion » du reste de la classe. De plus, l'activité aurait été trop chronophage du fait d'une lenteur des élèves de CP à taper sur un clavier. L'une des professeur·e·s en revanche, a expérimenté cette activité au sein de sa classe. Il s'est avéré que chaque élève a assumé cette responsabilité « *proprio motu* » autrement dit, « de son propre mouvement » (Sensevy, 2011), en autonomie et avec détermination. Ecrire d'abord son texte puis le saisir sur la machine s'apparente à la pratique d'écrivain.e. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie Dialogue épistémologique Chapitre III Dialogue II, aujourd'hui encore des écrivain·e·s comme Ernaux (2003) ou Faye (2018) choisissent d'écrire d'abord à la main puis de taper leur texte. Cette expérience pratique menée lors du premier dispositif par la professeure, a donné la preuve qu'en CP les élèves sont en mesure de saisir un énoncé sur traitement de texte dans une relative autonomie. Suite à cet élément de preuve donné par la pratique, l'ensemble des professeur·e·s de l'ingénierie s'inscrit dans cette démarche de dévoluer aux élèves la saisie de leur histoire sur l'ordinateur pour la mise en œuvre du deuxième dispositif. Il est décidé que cette étape sera précédée d'une courte séance en classe entière destinée à l'étude des fonctions de quelques touches incontournables du clavier.

Variable V26 Mise aux normes orthographiques par le·la professeur·e avant la saisie sur traitement de texte par les élèves

A ce stade de la recherche l'enjeu s'avère prioritairement porté sur le contenu de l'histoire. Comme c'est souvent le cas au CP, la mise aux normes orthographiques est réalisée par le·la professeur·e. Elle aura lieu ici avant la saisie sur l'ordinateur de leur texte par les élèves, l'argument étant qu'il serait compliqué pour des élèves de CP de relire leurs traces brouillonnantes, notamment du fait d'une maîtrise encore malhabile de la lecture.

Variable micro-didactique

L'unique nouvelle variable micro-didactique est la suivante.

Variable V23 Séance d'écriture fractionnée en étapes successives à durée limitée

V23 implique d'aménager un temps supplémentaire dédier à l'écriture individuelle. Or il apparaît compliqué d'organiser l'emploi du temps des classes de l'ingénierie autrement que selon un découpage classique par domaines d'enseignement. Par conséquent, le collectif parvient à la suggestion d'intégrer ce temps supplémentaire d'écriture solitaire au sein d'une même séance d'écriture, en limitant rigoureusement chaque étape à un temps défini. L'hypothèse est la suivante. Circonscrire chaque étape d'écriture à une durée précise figurerait l'option adéquate pour mettre en œuvre des étapes nécessaires à une co-écriture fille-garçon en symétrie dans une organisation de classe ordinaire inchangée.

Concret de la pratique EE2

- Consigne EE2

La consigne passée par le·la professeur·e aux élèves est la suivante.

> Toute à l'heure vous avez eu dix minutes pour écrire chacun·e une histoire en imaginant ce qui a pu se passer pour en arriver là [*P montre l'image projetée au tableau : celle des pages 30-31 de l'album « La Vague »*]. Ensuite vous avez échangé vos feuilles et vous avez lu à l'autre ce qu'il·elle avait écrit. Puis vous avez eu cinq minutes pour discuter afin d'imaginer ensemble une seule et même histoire en reprenant les idées des deux, et vous répartir les parties à écrire.
>
> Maintenant, écoutez bien la consigne, vous allez raconter cette histoire par écrit. Chacun·e va écrire sa partie sur une nouvelle feuille. Puis vos collerez vos deux feuilles sur un grand brouillon. Allez-y, vous avez dix minutes pour écrire chacun·e un morceau de l'histoire.

- Transcription EE2

[*F et G ont chacun·e écrit de leur côté un énoncé et en sont à la phase de mise en commun. Juste après un bref échange oral entre F et G pour décider du contenu de l'histoire commune en fonction des productions de chacun.e, la fille commence à écrire. C'est à ce moment-là que débute l'épisode ci-dessous.*]		
1	F	[*Ecrit le début de l'histoire commune*]
2	G	[*N'écrit pas. Comme abattu, met la tête dans ses mains*]
3	F	Voilà !
4	G	[*Sur un ton plaintif mêlé de reproche*] Nan mais là t'écris tout !
5	F	[*Regarde G. Sur un ton à la fois surpris et défensif*] Mais nan, pas du tout. Après toi tu écris : "Et après la petite fille fait du ski sur la montagne"
6	G	[*Sur un ton plaintif et découragé*] Nan mais ça va pas ensemble. Là y a presque que tes idées !
7	F	[*S'approchant de G, sur un ton rassurant*] Mais on va faire la tienne idée ! T'en as qu'une idée, c'est ça ?
8	G	[*Des trémolos dans la voix mêlés de tristesse et de colère*] Là dans une phrase y aura presque que tes idées !
9	F	[*Sur un ton décidé*] Nan, y aura pas que mes idées dans l'autre phrase, y aura aussi TES idées [*insiste sur le "tes"*]. [*D'un air rassurant*] On va les faire, après mes idées. Ça va pas ensemble ?
10	G	Bah nan.
11	F	[*Ton marqué d'incompréhension*] Bah si ça va ensemble…
12	G	Bah nan. Elle est tombée du bateau donc normalement elle doit être morte.
13	F	Bah non, elle tombée sur la plage, c'est pour ça… Bon. [*F se concentre à nouveau sur qu'elle vient d'écrire, relit à voix haute son énoncé tout en intégrant oralement l'idée de G dans l'histoire. Puis F dit à G quoi écrire.*]
14	G	[*G n'écrit pas, comme prostré*]
15	P	[*arrive, se place en face du binôme, accroupie pour être à leur hauteur. Questionne chacun.e sur son écrit*]
16	G	[*pleurs de G*]
[*P parvient à calmer les pleurs de G, trouve une solution pour que les deux énoncés de chacun·e soient conciliables pour faire un récit commun, invite les élèves à écrire, puis repart.*]		

Tableau 27 Ingénierie didactique coopérative. Transcription EE2

- Séquencier illustré EE2

L'objectif du séquencier illustré étant notamment d'opérer un découpage de la transcription en séquences selon le contenu des tours de parole/action, il arrive qu'un même tour de parole/action soit scindé en deux. La première partie apparait alors à la fin d'une séquence, la seconde juste après, au début de la séquence suivante. Dans ce cas, le numéro du tour de parole/action reste inchangé avec cependant l'ajout d'une apostrophe dans la séquence qui suit, comme dans le tdp 6 : 6 Séq 2, 6' Séq 3. Par ailleurs, les didascalies présentes dans la transcription apparaissent peu dans le séquencier illustré EE2 afin d'en faciliter la lisibilité. Cependant, il faut ici souligner ce que Deleuze citant Spinoza nomme les « affects de tristesse » (Deleuze, 1981/2003, p. 68). « Affects de tristesse » exprimés par le garçon tout au long de l'épisode et qui vont *crescendo* pour finir en pleurs à l'arrivée de la professeure. Quoique manifestés dans une moindre mesure, des « affects de tristesse » émanent aussi de la fille. Ces éléments constituent un arrière-plan à avoir à l'esprit lors de la lecture du séquencier illustré

EE2. En effet c'est notamment en raison de ces éléments remarquables liés aux affects, que cette situation est devenue une référence au sein du collectif. Référence d'autant plus légitime qu'elle fait écho à des « affects de tristesse » également exprimés au regard d'insatisfactions similaires émanant cette fois de la fille d'un binôme, dans une autre classe, pour la même situation d'écriture.

Séq 1
1ère insatisfaction de G : asymétrie F/G dans la graphie



1. F : [*Ecrit le début de l'histoire commune*]
2. G : [*N'écrit pas. Met la tête dans ses mains*]
3. F : Voilà !
4. G : Nan mais là t'écris tout !

Séq 2
Réponse de F à asymétrie F/G dans graphie
2ème insatisfaction de G : incohérence du récit commun



5. F : Mais nan, pas du tout. Après toi tu écris : "Et après la petite fille fait du ski sur la montagne".
6. G : Nan mais ça va pas ensemble…

Séq 3
3ème insatisfaction de G : asymétrie F/G dans l'origine du contenu
Réponse de F à asymétrie F/G dans contenu



6'. G : …Là y a presque que tes idées !
7. F : Mais on va faire la tienne idée ! T'en as qu'une idée, c'est ça ?
8. G : Là dans une phrase y aura presque que tes idées.
9. F : Nan, y aura pas que mes idées dans l'autre phrase, y aura aussi TES idées [*insiste sur le "tes"*]. On va les faire, après mes idées…

Séq 4
Réponses à incohérence du récit commun arguments de F, arguments de G



9'. F : …Ça va pas ensemble ?
10. G : Bah nan
11. F : Bah si ça va ensemble
12. G : Bah nan. Elle est tombée du bateau donc normalement elle doit être morte.
13. F : Bah non, elle tombée sur la plage, c'est pour ça... Bon. [*F se relit en intégrant oralement l'idée de G. F dit à G quoi écrire*]
14. G : [*n'écrit pas*]

Séq 5
Intervention de P :
pleurs de G
solution de P



15. P : [*arrive, se place en face du binôme. Questionne chacun.e sur son écrit*]
16. G : [*pleurs de G*]

[*Fin de l'épisode :*
P parvient à calmer les pleurs de G.
P trouve une solution pour que les deux énoncés de F et G soient conciliables,
P invite les élèves à écrire, puis repart.]

Photogramme 27 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré EE2

Le séquencier illustré EE2 donne à voir cinq séquences. La séquence numéro un, Séq 1, rend compte d'une première insatisfaction émanant du garçon : une asymétrie fille/garçon dans la graphie de l'histoire commune. D'après le garçon, la fille écrit tout. Lors de la seconde séquence, la fille répond d'abord à cette remarque du garçon en précisant ce qu'il va écrire. Le garçon exprime alors une deuxième insatisfaction : les idées respectives de l'un·e et de l'autre seraient inconciliables, mettant en péril la cohérence du récit commun. Au cours de la troisième séquence une troisième insatisfaction surgit de la part du garçon, liée à une asymétrie fille/garçon dans l'origine du contenu. D'après le garçon, les éléments de l'histoire commune écrits par la fille trouveraient essentiellement leur source dans les idées de la fille. La fille y répond. Elle demande confirmation sur le fait que lui n'a qu'une seule idée. Puis elle assure au garçon que ses idées à lui seront prises en compte ensuite. La quatrième séquence est marquée par un échange d'arguments entre la fille et le garçon quant à l'(in)cohérence du récit commun. La fille revient sur la remarque du garçon en séquence deux à propos du caractère inconciliable des énoncés de l'un·e et de l'autre, puis argumente sur le fait que précisément ils ne le seraient pas (inconciliables). Le garçon justifie le point de vue inverse. Puis la fille reprend l'écriture en cours : elle relit à voix haute ce qu'elle vient d'écrire tout en intégrant oralement la partie du garçon à écrire. La fille invite le garçon à écrire son énoncé à lui. Cependant le garçon n'écrit pas. Cinquième séquence, la professeure arrive, se place face au binôme à hauteur des élèves

et les questionne sur les écrits de chacun·e. Les affects du garçon se manifestent alors par des pleurs. Puis la professeure parvient à calmer les pleurs du garçon, à trouver une idée pour concilier les deux énoncés des élèves et enfin à leur dévoluer la finalisation de l'écriture de leur histoire commune. La professeure repart, fin de l'épisode.

- Tableau synoptique EE2

1	1ère insatisfaction de G : asymétrie F/G dans la graphie	1-4
2	Réponse de F à asymétrie F/G dans la graphie 2ème insatisfaction de G : incohérence du récit commun	5-6
3	3ème insatisfaction de G : asymétrie F/G dans l'origine du contenu Réponse de F à asymétrie F/G dans le contenu	6'-9
4	Arguments de F et de G sur (in)cohérence du récit commun	9'-14
5	Intervention de P : pleurs de G, solution de P	15-16

Tableau 28 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE2

Analyse *a posteriori* EE2

Variable déterminante V13' Ecrire d'abord chacun·e ses idées. Analyse à l'aune des notions de la TACD

Les notions de la TACD utilisées pour analyser EE2, et en particulier l'expérience pratique de la variable déterminante de EE2, sont celles de « topogénèse » (Sensevy, 2011, pp. 146-151 ; CDpE, 2019, p. 605) et des « affects épistémiques » (Jodry, 2018, p. 135).

Dès le premier tour de parole/action, la fille assume sa part de responsabilités dans l'écriture de l'histoire commune : à la fois celle référant à la graphie et celle concernant l'élaboration du contenu de l'énoncé. Sa position topogénétique s'avère plus haute au regard de celle du garçon qui lui, n'écrit pas. En effet, pendant que la fille écrit, le garçon, la tête dans les mains, semble en proie à des « affects » qui d'une certaine manière l'empêchent. Spinoza cité par Deleuze (1981/2003) donne une définition des « affects ».

> « Par affects, j'entends les affections du corps par laquelle la puissance d'agir de ce corps même est augmentée ou diminuée, favorisée ou empêchée (…) Un affect, qu'on appelle passion de l'âme, est une idée confuse par laquelle l'esprit affirme une force d'exister de son corps plus grande ou moins grande qu'auparavant… » (Deleuze, 1981/2003, p. 67)

De plus, « L'augmentation de la puissance d'agir s'appelle affect, ou sentiment de joie ; la diminution de la puissance d'agir tristesse. » (Deleuze, 1981/2003, p. 68). Au tdp 4 le garçon exprime par des mots dits sur un ton plaintif ce qui constitue *a priori*[82] l'origine de ces « affects de tristesse » : la fille écrit tout. Autrement dit le garçon souhaiterait aussi avoir sa part d'écriture, et ce probablement en partie pour les deux raisons suivantes. D'une part parce que, comme le souligne des écrivain·e·s comme Woolf, l'acte d'écrire participe d'« affects de joie ».

> « Comme j'aimerais – je me disais cela pendant la promenade en auto cet après-midi – écrire de nouveau une phrase ! Que c'est merveilleux de la sentir prendre forme et courber sous mes doigts ! » (Woolf, 1984, p. 376)

A cet égard, le garçon de six ans présumant cette part de joie que procure l'écriture, s'inscrit déjà dans une posture d'auteur. D'autre part, parce que l'asymétrie des responsabilités fille/garçon dans l'écriture de l'histoire commune semble générer chez lui une insatisfaction. D'après le dictionnaire, insatisfaction désigne l'impossibilité à être satisfait·e. Satisfait·e vient du latin *satisfacere*, de *satis* « suffisamment, autant qu'il faut », et *facere* « faire ». D'une certaine manière, les affects du garçon émaneraient du fait qu'il a le sentiment qu'il *ne fait pas suffisamment* quant à la graphie (tdp 4) ou à l'élaboration du contenu de l'histoire (tdp 6, 8). Les tours de parole/action 5, 7, 9 marquent l'attention de la fille portée à l'attention du garçon à propos de l'asymétrie fille/garçon dénoncée par le garçon dans la graphie et le contenu. Ce faisant la fille indique précisément au garçon quel énoncé il écrira (tdp 5) et à quel endroit du récit (tdp 5, 9). Malgré cette attention portée par la fille à l'objet sur lequel porte l'attention du garçon, il semble que le garçon continue à voir l'œuvre commune se transformer en œuvre de la fille. D'une part, comme pris dans un mouvement en boucle fermée, une « spirale négative » (Jodry, 2018, p. 458), le garçon peine à se reconnaître dans ce début d'écrit commun, ce qui génère des « affects de tristesse », diminue sa puissance d'agir, l'empêche de faire sa part, ainsi de suite... D'autre part, il semble que l'identification de sa part à soi dans l'œuvre commune participe d'une reconnaissance de soi nécessaire à la reconnaissance mutuelle fille-garçon en tant que co-auteur·rice·s légitimes d'une même œuvre. La reconnaissance épistémique fille-garçon serait par conséquent conditionnée par la reconnaissance de soi en tant qu'auteur·rice légitime, reconnaissance de soi elle-même conditionnée par une correspondance des responsabilités d'écriture entre co-auteur·rice·s. Dans ce qu'exprime le garçon aux tours de parole/action 4, 6, 8, on entendrait en souterrain l'une de ces expressions ordinaires qui

[82] *A priori* est ajouté ici pour la raison suivante : les « affects de tristesse » du garçon peuvent bien entendu trouver leur origine dans des éléments qui seraient étrangers à la situation de co-écriture. Cependant, dans une approche didactique, l'éclairage est centré ici sur ce qui *a priori* émergerait directement de la situation épistémique. Ce cadre didactique permet en effet de questionner ce qui, en particulier dans la situation d'enseignement-apprentissage, pourrait éventuellement influer sur ces affects, afin d'envisager des variables didactiques susceptibles de les transformer en « affects de joie ».

ressortent en récréation lorsque des enfants jouent ensemble : « c'est pas juste ! », « ça vaut pas ! ». En un sens, l'œuvre commune ne serait pas *valable* parce que la répartition des responsabilités épistémiques entre la fille et le garçon ne serait pas juste. De plus, l'œuvre commune ne serait pas *valable*, du fait que les idées de la fille et celles du garçon apparaitraient comme inconciliables (tdp 6, 10, 12). L'œuvre commune ne serait pas *valable* d'un point de vue quantitatif d'abord, il y a plus de traces écrites réalisées par la fille et plus d'idées venant d'elle, et ensuite d'un point de vue qualitatif, l'œuvre n'a pas de sens car la mise en commun des idées de chacun·e mènerait à un tout manquant de cohérence. A propos de ce dernier point (tdp 12, 13), le dialogue fille-garçon évolue un temps. Ainsi il semble moins s'inscrire dans les affects, davantage dans des arguments en lien direct avec l'objet de savoir : savoir assembler des éléments épars pour écrire un récit cohérent. Chacun·e exposant ses arguments ancrés dans le savoir en jeu, les positions topogénétiques de la fille et du garçon apparaissent alors comme également hautes. Cependant la consigne passée en amont par la professeure a précisément indiqué la durée limitée accordée aux élèves pour écrire leur histoire commune. C'est probablement pour respecter cette injonction liée au temps imparti qu'au tour de parole 13, la fille porte à nouveau son attention sur ce qui est déjà écrit et sur l'*à écrire*, prenant en compte l'énoncé du garçon et l'invitant à écrire sa part car : le temps presse. En effet la conception de la situation par le collectif prévoit un enchaînement de tâches dans un temps contraint rigoureusement chronométré par la professeure et formulé dans la consigne passée aux élèves. *Dix minutes* pour écrire chacun·e ses idées, ensuite échanger les feuilles pour lire ce que l'autre a écrit, puis *cinq minutes* pour discuter afin d'imaginer ensemble une seule et même histoire, se répartir les parties à écrire, *dix minutes* pour écrire chacun·e un morceau de l'histoire pour raconter cette histoire commune. Ce peut-il que les dix minutes accordées en amont de l'épisode n'aient pas été suffisamment longues pour permettre au garçon d'écrire au-delà d'une seule idée (tdp 7) ? Peut-être. De même, les cinq minutes de discussion juste avant l'épisode ont-elles suffi pour une discussion sur la cohérence des idées de chacun·e dans la perspective d'un écrit commun ? Probablement pas. En un sens, le dispositif didactique de EE2, caractérisé par cet enchainement de tâches dans un temps limité, donne l'illusion d'une pratique de co-écriture fille-garçon en symétrie mais n'en permet pas la mise en œuvre concrète. Ce milieu a pu générer des « affects épistémiques » (Jodry, 2018, p. 135) empêchant le garçon et d'une certaine manière la fille elle-même affectée, dans leur puissance d'agir. D'une certaine manière, cette contrainte temporelle réduit les chances d'une reconnaissance épistémique fille-garçon de leurs égales capacités à écrire une histoire inventée. De plus, la démonstration de la capacité de chacun·e à co-écrire s'avère en un sens d'autant plus affaiblie par l'intervention *Deus ex machina* de la professeure. En effet, elle-même probablement sous la contrainte de ce temps

limité imposé par le dispositif de l'ingénierie résultant à son tour des contraintes posées par le temps de programmes, la professeure s'inscrivant dans une « dialectique réticence-expression » (CDpE, 2019) se voit forcée d'orienter le curseur vers une expression avérée en donnant aux élèves la solution pour aboutir à un tout cohérent, pour faire avancer l'écriture. La professeure parvient à calmer les pleurs du garçon notamment en suggérant une solution au problème d'incohérence des idées, il est important de le souligner. Néanmoins, l'intervention *Deus ex machina* peut éventuellement donner l'impression suivante aux élèves : sans la solution délivrée par la professeure, leur récit commun n'aurait pas pris une forme cohérente, il n'aurait pas été *valable*. Cet élément d'un temps didactique fractionné et accéléré, générant des affects négatifs chez les élèves mais aussi chez les professeur·e·s, parait particulièrement probable au regard de l'analyse *a posteriori* de V23 (voir un peu plus loin).

Ecrire chacun·e de son côté semble un préalable à la symétrie des responsabilités assumées par les co-auteur·rice·s. Cependant, d'une part elle ne la garantit pas, d'autre part elle peut servir le projet inverse lorsqu'elle s'actualise comme la toute première étape d'écriture. Par conséquent la variable déterminante V13' n'est pas validée en tant que telle.

Variables méso-didactiques

Variable V9' A partir d'une image de fin d'album, écrire ce qu'il s'est passé avant pour en arriver là

Ce déclencheur d'écriture s'avère intéressant dans la mesure où sa mise en œuvre donne à voir qu'il permet de dévoluer aux élèves l'acte d'écrire. Néanmoins, faisant suite aux productions des élèves, la lecture par le·la professeur·e de l'album dans sa totalité, amène des élèves à formuler la même remarque qu'à l'issue de EE1 à l'adresse de leurs pair·e·s : « t'as perdu ! ». Ainsi l'histoire inventée par l'auteur·rice de l'album constitue pour nombre d'élèves la réponse correcte à donner. Celles et ceux n'ayant pas raconté la même histoire que l'auteur·rice auraient perdu. Pour cette raison le collectif ne valide pas la variable V9'.

Variable V22 Ecriture à partir d'un album avec une héroïne

La lecture des productions rend compte que les élèves n'ont pas tou·te·s identifié le sexe féminin du personnage sur l'image donnée à voir. Par conséquent le collectif maintient la recherche d'une héroïne comme variable à prendre en compte pour le dispositif suivant.

Variable V24 Edition de l'histoire sous forme de livre plié

La perspective d'édition de leur histoire sous forme de livre en papier plié génère des manifestations de joie chez nombre d'élèves dans chacune des classes. D'une certaine manière cette matérialisation donne de la valeur à leur travail d'écriture. D'une part parce que l'implication des élèves dans cet exercice complexe qu'est l'écriture est concrétisée au final par la production d'un objet reconnu, le livre. D'autre part parce que cet objet permet concrètement de rapprocher un peu plus leur pratique de celle des écrivain·e·s. Par conséquent l'édition sous forme de livre en papier plié est validée et retenue pour le dispositif suivant.

Variable V25 Saisie sur traitement de texte par les élèves

Dans le cadre du dispositif D2, les observations enthousiastes préalablement formulées par la professeure à l'issue du premier dispositif se confirment dans les trois classes. La saisie par les élèves de CP de leur texte sur l'ordinateur est validée par l'ensemble des membres du collectif qui soulignent notamment la surprenante autonomie et détermination des élèves dans cette entreprise généralement longue et compliquée.

Variable V26 Mise aux normes orthographiques par le·la professeur·e avant la saisie sur traitement de texte par les élèves

D'une certaine manière, il semble que la mise aux normes orthographiques réalisée directement par le·la professeur·e dépossède les auteur·rice·s de leur texte. Cette variable V26 est donc invalidée. Cependant la question de la mise aux normes orthographiques demeure. Comment dévoluer cette étape aux élèves de CP qui dans un sens en sont aux balbutiements de l'orthographe ? Une piste de réponse à cette question émergera au dispositif 3.

Variable micro-didactique

Variable V23 Séance d'écriture fractionnée en étapes à durée limitée

La variable V23 consistant à fractionner la co-écriture dans une même séance en étapes successives chronométrées, prend dans la pratique la forme de ce qu'un·e des professeur·e·s nomme *a posteriori* « une avalanche de consignes ». Le séquencier illustré ci-dessous issu d'une réunion où des membres de l'ingénierie font un retour sur la séance EE2, rend compte

de trois effets du phénomène « avalanche de consignes » sur les affects des professeur·e·s[83], dans le feu de l'action : l'incertitude du·de la professeur·e sur sa mémorisation du protocole de l'ingénierie, l'attention du·de la professeur·e focussée sur la lecture des consignes suivi de l'abandon du protocole par le·la professeur·e, la perte d'attention du·de la professeur·e portée à l'attention des élèves.

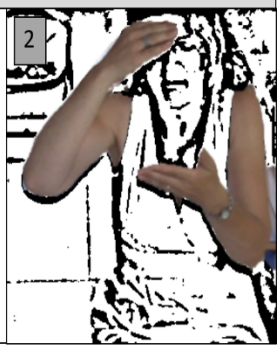
Séq 1 1er effet *avalanche de consignes*

Incertitude de P sur sa mémorisation du protocole d'ingénierie



1. P1 : C'était assez angoissant finalement…
2. P2 : Oui
3. P1: Nan mais sans rire c'était assez angoissant. « Oh la la la la ! Tout ça, tout ça… [*comme effrayé*] J'vais jamais m'rappeler du déroulé ! J'vais jamais m'en souvenir !!! »
4. D, P2, P1 : [*rires*]

5. P2 : J'révisais tout le soir et le matin
6. D : Oui t'avais tout réécrit !
7. P2 : Et le matin quand t'arrivais [*à D*] t'installais les caméras et on papotait et j'me disais : « Oh la la la, j'vais perdre le fil… » [*met la main sur son front, mime la lecture de fiches avec l'autre main*]
8. P1 : Oui c'est tout à fait ça ! Ça fait plaisir de voir qu'on n'était pas le seul…
9. D, P2, P1 : [*rires*]



Séq 2 2ème effet *avalanche de consignes*

Attention de P focussée sur la lecture des consignes. Puis abandon du protocole



10. P1 : Le deuxième dispositif c'était une avalanche de consignes, j'étais obligé d'avoir ma feuille avec mes consignes surlignées
11. D : Oui, une « avalanche de consignes », c'était ça ! [*rires*]
12. P1 : J'étais comme un présentateur télé [*mime un présentateur cherchant sa fiche*] Alors ! Où est ma fiche ?!

13. P2 : J'avais l'impression de passer pour une débutante : « La maîtresse elle sait même plus c'qu'elle doit faire ! ». C'était plus naturel, c'était plus moi, donc j'lâchais…
14. P1 : C'est ça, j'improvisais parce que je me sentais plus à l'aise. Et j'étais en train de lire la troisième consigne et toi [*à D*] tu venais : « Euh… tu lis la troisième, mais t'as pas lu la première… » !
15. D, P1, P2 : [*rires*]

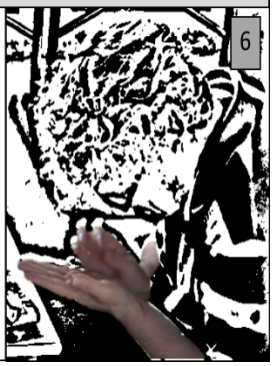


Séq 3 3ème effet *avalanche de consignes*

Perte de l'attention de P portée à l'attention des élèves



16. P2 : Et un moment j'me sentais bête je regardais plus mes élèves ! [*approche ses mains de ses yeux*]
17. P1 : Ouais c'est ça tu faisais plus attention aux réactions des élèves, aux regards… T'étais dans ton truc à lire tes fiches… [*tête baissée, le regard vers l'intérieur de sa main comme s'il lisait une fiche*]
18. P2 : Du coup tu sais même pas s'ils ont capté parce que t'as pas vu dans leurs yeux si ça brillait ou pas [*approche ses mains de ses yeux*]
19. P1 : C'est tout à fait ça !
20. D, P1, P2 : [*rires*]



Photogramme 28 Ingénierie didactique coopérative. Réunion des membres du collectif bilan EE2

[83] Le troisième professeur investi dans les deux premiers dispositifs n'a pu participer à cette réunion des membres du collectif. Cependant, dans le cadre d'une autre rencontre, il confirme largement le ressenti exprimé ici par les deux professeur·e·s lors de la mise en œuvre de V25 dans EE2.

Le nombre particulièrement important de consignes à donner dans une même séance de co-écriture empêche la·le professeur·e de s'approprier précisément l'énoncé de chacune d'elles (tdp 1, 3, 5, 7, 8). Des « affects de tristesse » (Deleuze, 1981/2003, p. 68) émergent de cette incertitude : « c'était assez angoissant », « oh la la la la, j'vais jamais m'en souvenir », « oh la la la, j'vais perdre le fil… ». Pour répondre à cette incertitude, le·la professeur·e se plonge dans les fiches de préparation pour lire dans le feu de l'action les consignes qui y sont formulées au fil du déroulé de la séance (tdp 10, 12, 13). Cette action amène le·la professeur·e expérimenté·e à s'identifier à un·e présentateur·rice télé (tdp 12), un·e enseignant·e débutant·e (tdp 13), ce qu'il·elle n'est pas. Cette altération de la reconnaissance de soi en tant que professeur·e expérimenté·e traduit une baisse de puissance d'agir ressentie par le·la professeur·e. La baisse de puissance d'agir s'actualise aussi dans une altération de la « sémiose réciproque » (CDpE, 2019, p. 604) professeur·e-élèves constitutive du enseigner-faire apprendre. La « sémiose » désigne le processus de production et de déchiffrement de signes. La « sémiose réciproque » professeur·e-élèves est définie comme :

> « une sémiose relative au déchiffrement des comportements de l'élève par le professeur, qui lui permet d'orienter son action ; une sémiose relative au déchiffrement de comportements du professeur par l'élève (sémiose dans le contrat) ; une sémiose relative au milieu, dans laquelle l'élève doit faire milieu, doit construire peu à peu avec le professeur une forme symbolique à partir des éléments symboliques déjà présents dans le milieu » (Sensevy, 2015)

En centrant la majeure partie de son attention sur la lecture des fiches, le·la professeur·e s'avère peu en mesure de porter son attention à la production de signes de compréhension exprimés par les élèves en particulier à travers leurs regards (tdp 16 à 19). Or, moins la prise en compte de ces signes est prégnante, moins le·la professeur·e peut ajuster son action en fonction de ces signes, pour favoriser la dévolution aux élèves du problème d'écriture. Ainsi, le *focus* du·de la professeur·e sur la lecture des fiches du protocole (tdp 10, 12, 13) empêche la production de signes adéquats du·de la professeur·e à l'adresse des élèves. L'altération de la « sémiose réciproque » professeur·e-élèves affaiblit l'action conjointe professeur·e·s-élèves. De plus, dès lors qu'il·elle ne peut agir adéquatement, le·la professeur·e expérimenté·e tend à renoncer progressivement aux conditions de mise en œuvre du dispositif commun de l'ingénierie (tdp 13, 14). Ce renoncement des professeur·e·s constitue une des évidences données par la pratique du peu de pertinence de la variable V23. Par conséquent V23 ne sera pas validée pour le dispositif suivant.

Par ailleurs, V23 donne à voir deux logiques contradictoires du temps didactique qui s'affrontent dans EE2 : le temps scolaire classique caractérisé par un quotidien fractionné en micro plages d'éléments d'enseignement variés, *versus* le temps de la pratique, ici la pratique

de l'écriture, nécessairement long et continu. Ici le temps scolaire classique, n'est plus adéquat pour répondre aux impératifs d'un temps de la pratique. Pour tenter de contenir en lui coûte que coûte le nécessaire dépliement de la situation en plusieurs étapes, le temps scolaire classique déjà cadencé s'accélère encore, emportant le·la professeur·e et les élèves dans un tourbillon de consignes chronométrées bousculant chacun·e et risquant de pulvériser le sens initialement donné à la situation. Il semble que la transformation des situations didactiques suppose une transformation de la forme scolaire classique vers une forme scolaire où le temps est donné au temps de la pratique. En un sens, faire vivre le temps du savoir, implique le lâcher-prise des professeur·e·s quant à l'emprise des injonctions temporelles de la forme scolaire classique. Or ce lâcher-prise est tout sauf aisé et figure d'une certaine manière une forme de résistance au temps scolaire classique. C'est à la condition de cette résistance que l'ingénierie pourra se révéler pleinement.

Tableau de validation a posteriori des variables EE2

Exemple emblématique EE2 **Validation des variables** *a posteriori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique
VARIABLES ***macro***-didactiques (ensemble de l'ingénierie)							
Variables liées au savoir	V1	Ecriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie	V1	V1	V1	V1	
	V2	Pratique du brouillon et de la rature			V2		
Variables générales	V3	Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier	V3	V3			V3

VARIABLES ***méso***-didactiques (dispositif D2)							
Variables liées au savoir	~~V9'~~	~~Ecriture à deux, à partir d'une image en fin d'album, pour inventer ce qu'il s'est passé pour en arriver là : Album « La vague » (Lee, 2011)~~			~~V9'~~		
	V4	Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale	V4		V4		
	V8	Production d'une histoire inventée			V8		
	V22	Ecriture à partir d'un album avec une héroïne		V22			
	V24	Edition de l'histoire sous forme de livre en papier plié			V24		
	V25	Saisie sur traitement de texte de leur histoire par les élèves			V25		
	~~V26~~	~~Mise aux normes orthographiques par le·la professeur·e avant saisie sur traitement de texte par les élèves~~					~~V26~~
Variables générales	V5'	Constitution des binômes : -niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme -affects : éviter incompatibilité relationnelle entre les deux élèves	V5'	V5'			
	~~V11~~	~~Quatre demi-journées de séances d'écriture filmées~~			~~(V11)~~		~~V11~~
	~~V12~~	~~Moitié de la classe en co-écriture avec P/autre moitié « en autonomie »~~					~~V12~~
VARIABLES ***micro***-didactiques (situation S1 de D2)							
Variables liées au savoir	~~**V13'**~~	~~**Ecrire d'abord ses idées chacun·e de son côté**~~ ~~Temps individuel d'écriture avant mise en commun~~	~~V13~~	~~V13~~			
	V6	Partage fille-garçon de l'activité de graphie	V6	V6		V6	
	V7	Situation d'écriture suffisamment dense	V7				
	V16	Une feuille chacun.e		V16	V16	V16	
	V17	Trace commune	V17				
	V18	Stylos indélébiles *versus* habituels crayons-gomme			V18	V18	
	V20	Temps de lecture de l'écrit de l'autre	V20	V20	V20		
	~~V21~~	~~Dessin de l'énoncé de l'autre sur un "Grand Brouillon"~~	~~V21~~	~~V21~~	~~(V21)~~	~~V21~~	
Variables générales	V19	Epaisseur de pointe du stylo différente pour la fille et le garçon		V19		V19	
	~~V23~~	~~Séance d'écriture fractionnée en étapes successives à durée limitée~~			~~(V23)~~		~~V23~~
Exemple emblématique EE2 **Validation des variables** *a posteriori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique

Tableau 29 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a posteriori EE2. Tableau de validation des variables

L'analyse *a posteriori* de EE2 montre que, les insatisfactions générées par la situation conduisent le collectif dans une impasse. En un sens, l'exemple emblématique numéro un, *Essayez de vous mettre d'accord,* et l'exemple emblématique numéro deux, *Y a que tes idées ! Et ça va pas ensemble !* obligent les membres de l'ingénierie à faire un pas de côté pour concevoir autrement le dispositif d'écriture en binôme. Il s'agit lors de le penser *ailleurs*, de l'attraper par une autre entrée. Pour ce faire, la doctorante propose au collectif d'interroger non plus seulement les pratiques des écrivain·e·s, mais celles des *co*-écrivain·e·s. Ainsi, enquêter sur les pratiques des co-écrivain·e·s pourrait faire émerger des pistes nouvelles pour sortir de l'impasse EE1-EE2, et élaborer une situation propice à une co-écriture en symétrie favorisant la reconnaissance épistémique fille-garçon. Deux professeur·e·s[84] du collectif et la doctorante s'engagent dans cette recherche sur le co-écriture.

III.2 Nécessaire ré-interrogation épistémique : des pratiques d'écrivain·e·s aux pratiques de *co*-écrivain·e·s

Où enquêter collectivement sur les pratiques de co-écrivain·e·s
participe d'un arrière-plan commun entre membres du collectif et contribue à identifier de nouvelles variables marquant un tournant dans l'ingénierie

L'enquête menée par le collectif de l'ingénierie pour connaître la manière dont s'y prennent les connaisseur·euse·s-pratique pour co-écrire, consiste principalement en ce qui suit. D'une part, un entretien des membres avec une autrice venant d'achever la co-écriture avec un auteur d'un roman policier[85]. D'autre part, l'étude collective d'un film documentaire (Le Lokal Production, 2009) à propos de l'art de faire de Loisel et Tripp co-auteurs de bande-dessinée à l'origine de la série « Magasin général » (Loisel & Tripp, 2006). Ce film a été suggéré au collectif par l'une des professeur·e·s, car il faisait écho à ce qui était ressorti de l'entretien entre les membres de l'ingénierie et la co-écrivaine. Ce documentaire et l'interview avec la co-autrice s'actualisent en tant qu'expériences emblématiques partagées par les trois membres du collectif. Elles

[84] EE1 et EE2 font partie des deux premiers dispositifs ayant eu lieu en janvier et mars. EE3 annonce le troisième et dernier dispositif de l'ingénierie mis en œuvre en mai-juin de la même année. Comme précisé préalablement, l'un des trois professeur·e·s participe aux deux premiers dispositifs, les deux autres professeur·e·s sont partie prenante des trois dispositifs.

[85] Le polar s'intitule « Question de sur-vie » aux éditions Chemin Faisant (Amonou & Dréan, 2018).

constituent un « arrière-plan commun» (CDpE, 2019) aux professeur·e·s et à la doctorante, auquel chacun·e peut faire référence. D'une certaine manière, mobiliser cet « arrière-plan commun » dans les échanges entre membres, s'avère un accélérateur du « dialogue d'ingénierie ». Par ailleurs, il arrive que la doctorante partage avec les professeur·e·s des extraits d'articles ou d'ouvrages sur la co-écriture[86]. La plupart du temps, ces citations s'inscrivent en écho aux éléments d'enquête déjà réunis via l'entretien et le film documentaire. Les résultats de cette enquête sur les pratiques de co-écrivain·e·s aboutissent à la formulation de nouvelles variables pour le dispositif D3. Ces variables donnent une orientation différente à l'ingénierie. Elles apparaissent en bleu dans le tableau ci-dessous de l'analyse *a priori* de la situation d'écriture faisant l'objet de l'exemple emblématique EE3. Les variables héritées des dispositifs précédents et déjà validées apparaissent quant à elles en blanc.

Exemple emblématique EE3 –« Vous connaissez l'histoire, vous connaissez Isée : répartissez-vous le travail de manière équitable »

Où le choix d'un récit référent itératif, associé à la lecture magistrale des albums référents, la dictée à l'adulte de leur synopsis et celle des traits de caractère de l'héroïne, s'avère pertinent, mais encore insuffisant. Pertinent pour l'ébauche d'un arrière-plan commun entre élèves. Insuffisant pour un schéma narratif suffisamment intégré par les élèves, et pour une répartition symétrique, par les élèves, des responsabilités de co-écriture fille-garçon.

Analyse a priori EE3

Tableau des variables a priori EE3 (V5'', V9'', V11', V12', V13'', V23', V26', V27 à V33)

[86] Les articles et ouvrages sur la co-écriture s'avèrent relativement rares, notre recherche s'est appuyée sur les suivants : (Bouchard & Mondala, 2005), (Lafon & Peeters, 2006), (Dardenne & Dardenne, 2016), (CNC, 2017), (Calil, 2003), (Calil, 2013), (Baudrit, 2007), (Simon, 1919, 2010).

Exemple emblématique EE3 **Variables** *a priori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique
VARIABLES ***macro***-didactiques (ensemble de l'ingénierie)							
Variables liées au savoir	V1	Ecriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie	V1	V1	V1	V1	
	V2	Pratique du brouillon et de la rature			V2		
Variables générales	V3	Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier	V3	V3			V3
VARIABLES ***méso***-didactiques (dispositif D3)							
Variables liées au savoir	V9''	Ecrire à deux la suite inédite d'un album « Tome 3 L'avie d'Isée » (Ponti, L'avie d'Isée, 2013) [« Tome 2 La venture d'Isée » (Ponti, La venture d'Isée, 2012)]	V9''	V9''	V9''		
	V4	Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale	V4		V4		
	V8	Production d'une histoire inventée			V8		
	V22	Ecriture à partir d'un album avec une héroïne		V22			
	V24	Edition de l'histoire sous forme de livre en papier plié			V24		
	V25	Saisie sur traitement de texte de leur histoire par les élèves			V25		
	V26'	Mises aux normes orthographiques par les élèves : lors de la saisie sur traitement de texte par le clique-droit, puis en action conjointe P-élèves via impressions successives de tapuscrits-brouillons	V26'	V26'	V26'		
	V27	Alternance temps solitaires d'écriture/temps sociaux de dialogue entre co-auteur·rice·s		V27	V27		
	V28	Rituel quotidien d'atelier de 20 min. de (co-)écriture, sur un temps long (3 semaines)	V28		V28		
Variables générales	V5''	Constitution des binômes : -niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme -affects : éviter incompatibilité relationnelle entre les deux élèves -affects' : sondage confidentiel auprès des élèves pour former les binômes à partir des souhaits de partenaire d'écriture	V5''	V5''	V5''		
	V11'	Quatre semaines d'enregistrement vidéo quotidien :	V11'		V11'		

		-une semaine d'enregistrement vidéo auto-réalisé par chaque professeur·e de l'ingénierie pour la 1ère phase en classe entière d'étude des albums de Ponti -trois semaines d'observation filmée par la doctorante pour la 2ème phase de co-écriture en binômes					
	V29	Observation de deux classes du fait de la non-participation du troisième professeur-directeur					V29
	V12'	Matinée organisée à partir d'une rotation des élèves sur quatre ateliers quotidiens : chaque élève participe à quatre ateliers de 20 minutes chacun : co-écriture avec P, et arts visuels, lecture, mathématiques en autonomie			V12'		
	V30	Trois binômes (six élèves) par atelier			(V30)		
VARIABLES ***micro***-didactiques (situation S1 de D3)							
Variables liées au savoir	**V13''**	**Partir d'un synopsis commun et se répartir les chapitres à écrire, un chapitre correspond à un nouveau personnage** **Le synopsis commun est tiré d'un album étudié en classe**	V13''	V13''	V13''		
	V6	Partage fille-garçon de l'activité de graphie	V6	V6		V6	
	V7	Situation d'écriture suffisamment dense	V7				
	V16	Une feuille chacun.e		V16	V16	V16	
	V17	Trace commune	V17				
	V18	Stylos indélébiles *versus* habituels crayons-gomme			V18	V18	
	V20	Temps de lecture de l'écrit de l'autre	V20	V20	V20		
	V19	Epaisseur de pointe du stylo différente pour la fille et le garçon		V19		V19	
	V31	Co-écriture guidée par le synopsis référent : synopsis référent étudié en classe : les tomes 2 et 3 de la vie d'Isée de Ponti envisagés à partir des rencontres entre l'héroïne principale et des monstres qu'elle parvient à vaincre	V31	V31	V31		
	V32	Co-écriture guidée par les traits de caractère du personnage principal préalablement étudiés en classe	V32		V32		
	V33	Co-écriture guidée par des créations de mots données comme noms aux monstres par Ponti			V33		
Variables génériques	V23'	Selon l'avancée des binômes, une ou plusieurs étape(s) de co-écriture par séance			V23'		

Tableau 30 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a priori EE3. Tableau des variables

Voici la transcription d'un extrait de l'entretien de deux heures entre les membres du collectif et la co-autrice[87]. Cette interview a lieu en avril 2018, avant la conception et mise en œuvre du troisième dispositif, elle va nourrir la réflexion pour l'élaboration de D3. L'extrait de l'entretien ci-dessous révèle des éléments clés impliquant une réorientation de l'ingénierie. C'est pourquoi il est présenté ici. En effet, mobilisés par les membres du collectif en tant que références communes, ces éléments constituent de nouvelles hypothèses, pour la conception de la situation

[87] Isabelle Amonou, co-autrice de « Question de sur-vie » paru aux éditions *Chemin Faisant* (Amonou & Dréan, 2018).

d'écriture de EE3, pensées à partir des pratiques de co-écrivain·e·s. Il s'agit des variables V13'', V27, V28, V5'', V31, V32.

1	Co-autrice	Quand on écrit à deux, il faut partir sur les mêmes bases parce qu'après lorsque chacun écrit de son côté vous risquez d'avoir deux histoires différentes inconciliables.
2	Collectif	Comment avez-vous procédé pour partir sur les mêmes bases ?
3	Co-autrice	Donc au début on avait ça [*présente une page A4 recto-verso*] : le synopsis simplifié, les résumés des premiers chapitres à partir des personnages importants, une description en deux lignes de chaque personnage. Au début on avait ce premier paragraphe-là [*montre le résumé du premier chapitre à écrire, on y lit ce qui suit*] : *« Chapitre 1. Un tueur à gage. On le voit évoluer un moment sans savoir quelle est son activité. Puis il exécute un contrat à Venise. »* Et après on avait la victime [*indique avec son doigt le résumé du chapitre deux dans lequel on peut lire l'énoncé suivant*] : *« Chapitre 2. L'ancien soldat. Il est au Rwanda, face à des visions d'horreur (corps enterrés à la pelleteuse, odeur insupportable). Il se réveille en sueur, dans son abri de fortune. On s'aperçoit alors qu'il est devenu SDF et qu'il faisait un cauchemar récurrent. »* Ça c'était au départ. Donc au départ Michel a écrit ce synopsis simplifié, avec les deux premiers chapitres, y avait pas encore l'histoire de l'assistante sociale. Il a écrit les deux premiers chapitres, et j'ai commencé à écrire le chapitre trois en introduisant un troisième personnage important, l'assistante sociale.
4	Collectif	Combien de chapitres avez-vous écrit en tout ?
5	Co-autrice	Une vingtaine. Voilà [*montre un deuxième document avec une liste de résumés de chapitres à écrire, dont un extrait est présenté ci-dessous. La couleur de la police d'écriture varie selon les chapitres entre le bleu, le noir, le vert*], là les chapitres en bleu c'était pour moi, le noir ceux choisis par Michel, et le vert les chapitres pas encore attribués. … Chapitre 11 L'employé s'est enfui en France où il a fait des études (chimie par exemple : crédible Rennes). Il pense retrouver d'anciens amis mais ils ont tous quitté la ville. Le tueur est sur ses traces (il faudra savoir comment il l'a pisté (téléphone, … ?). C'est là qu'il croise l'ancien soldat et lui remet la clé avant de se faire tuer. Chapitre 12 Le tueur se rend compte qu'il a été berné et que la clé a changé de main. Il retrouve le soldat alcoolisé et le blesse dans un combat mais celui-ci arrive à s'enfuir avec la clé. Le tueur récupère le poignard de combat qu'avait conservé le soldat. Chapitre 13 Le soldat blessé au bras se réfugie au domicile de l'assistante sociale qui lui ouvre devant son état (non sans réticence). Elle le soigne et l'héberge.
6	Collectif	Comment s'est faite l'attribution des chapitres à écrire ?

7	Co-autrice	C'est un thriller. On a décidé d'écrire un truc assez pêchu parce que pour écrire à deux c'est plus facile. Moi je suis moins action mais ça permet de bien départager les chapitres pour pouvoir les attribuer. Une fois qu'on avait les personnages, chacun reprenait ses personnages et les faisait évoluer. Et après on a rajouté des personnages secondaires. Et en fait c'était intéressant parce que, au début chacun écrivait un chapitre avec son personnage. On l'envoyait à l'autre, l'autre passait dessus, corrigeait. Et petit-à-petit on a été amenés à prendre le personnage de l'autre. Et à la fin ça n'était plus « Je fais avec mon personnage », mais « Tiens, je prends le chapitre 50, et toi lequel tu veux ? ».
8	Collectif	Ah oui, après tu développes…
9	Co-autrice	Oui, je lisais le résumé du chapitre et j'me disais « tiens j'prendrais bien ce chapitre-là ». On est obligé de beaucoup plus structurer quand on est à deux, on n'est pas dans la tête de l'autre. Après quand j'ai écrit le chapitre trois, j'avais lu ni le un, ni le deux.
10	Collectif	Mais alors comment avez-vous fait pour la cohérence de l'intrigue ?!
11	Co-autrice	On avait dix [résumés de] chapitres d'avance sur en gros ce qui allait se passer. J'avais des scènes aux USA et après en Patagonie, Michel en France, et ensuite on a convergé sur un truc où les personnages se croisaient, on a fait des chapitres pour les mettre au même endroit. J'ai positionné mon personnage à Rennes et Michel a positionné son tueur là aussi : les deux personnages sont au parc des Gayeulles, et après y a la scène du meurtre au parc.
12	Collectif	Comment avez-vous travaillé ensemble ? J'ai lu que Dumas et Maquet, eux, déjeunaient ensemble au début pour mettre à plat la trame, et après, tout passait par billet. Seulement parfois quand les choses étaient trop compliquées, ils se rencontraient autour d'un déjeuner.
13	Co-autrice	C'est exactement pareil ! On s'est vu avant pour le début, ensuite on a échangé par mel et on s'est fait des points téléphone plutôt à la fin pour les problèmes de publication. Et là on va être super contents de se retrouver pour les dédicaces, les salons. On a pris le temps nécessaire pour l'écriture mais on visait quand même le salon de (*difficile à entendre*).
14	Collectif	Comment s'est fait le retour sur la relecture du texte de l'autre ?
15	Co-autrice	Le procédé c'est que chacun écrivait un chapitre par semaine, on écrivait à peu près à la même vitesse. J'écrivais tous les jours, et à aucun moment je me suis dit : « oh non j'ai un chapitre à écrire ! ». Donc un chapitre écrit par semaine et un chapitre relu. Après dès qu'on finissait un chapitre on l'envoyait à l'autre. L'autre faisait des commentaires dans la marge, réécrivait dans le texte où supprimait. Pour co-écrire il faut mettre son *ego* de côté, il faut se mettre sur le même plan.
16	Collectif	Comment est né le projet de co-écriture ?
17	Co-autrice	Un jour j'étais un peu en panne d'écriture, Michel m'a dit : « J'te propose qu'on écrive quelque chose tous les deux ». On était dans la même association d'écriture et on a noué une relation autour de l'écriture, on avait écrit dans un même recueil de nouvelles, et on avait aussi écrit chacun deux volumes de la même série, et cette relation est devenue une relation amicale. Il m'a proposé ça, au début je ne savais pas bien comment faire, ça me paraissait compliqué. J'ai réfléchi et puis j'ai dit : « Oui, en fait c'est une super idée ! ».
18	Collectif	Qu'est-ce que la co-écriture vous a apporté ?
19	Co-autrice	Le produit fini, l'achèvement, pour moi c'est encore plus plaisant parce qu'il y avait le challenge d'arriver à écrire à deux. Je suis capable d'écrire un roman complet avec quelqu'un : c'est bien, c'est très satisfaisant. Et j'ai l'impression que je suis davantage capable de supprimer. C'est toujours extrêmement difficile de supprimer, pour tous les gens qui écrivent.

Tableau 31 Ingénierie didactique coopérative. Extrait de l'entretien entre le collectif et une co-autrice

Variable déterminante V13'' Partir d'un synopsis commun et se répartir les chapitres à écrire, un chapitre correspond à un nouveau personnage. Synopsis commun tiré d'un album.

D'après des recherches en génétique textuelle,

> « Il existe deux grands types d'écritures littéraires. Il y a les écrivains (comme Flaubert ou Zola) qui ne peuvent travailler que s'ils disposent d'un canevas précis. Dans ce cas la textualisation est programmée par un scénario ou un plan. C'est l'écriture « à programmation scénarique ». (…) Tout à l'inverse, d'autres écrivains (comme Stendhal, [ou Duras]) ont besoin de se jeter dans la rédaction sans se sentir contraints par le moindre plan. Ce processus d'écriture « à structuration rédactionnelle » commence par une rédaction de premier jet. » (De Biasi, 2001b, p. 123)

Dans le premier dispositif D1 les élèves devaient se mettre d'accord oralement sur qui écrit quoi. Cependant sur les six binômes observés finement, la moitié avaient écrit des énoncés inventés exclusivement par l'*un* des deux (l'autre moitié étant constituée d'énoncés élaborés conjointement entre la fille et le garçon). Dans l'optique de favoriser une symétrie fille-garçon des responsabilités d'écriture, il a alors été proposé au dispositif D2, que chaque élève du binôme écrive d'abord ses idées de son côté, puis qu'une mise en commun soit réalisée afin d'aboutir à la construction d'une seule et même histoire. Cette démarche s'approche de l'écriture « à structuration rédactionnelle » (De Biasi, 2001b, p. 123). Cependant, lors de cette deuxième phase, il s'est avéré compliqué pour des élèves de co-écrire un récit dont le canevas n'avait pas été établi préalablement. Qu'en est-il des co-écrivain·e·s de romans ?

> « On [Auguste Maquet et Alexandre Dumas] avait pris le parti de déjeuner ou de dîner ensemble de temps en temps. Les grandes lignes étaient ainsi arrêtées ; l'action pouvait se dérouler sans effort et sans contrainte. (…) C'était en général, Maquet qui prenait l'offensive ; déjà entraîné par son premier roman, *Le Chevalier d'Harmental*, puis par *Sylvandrie*, et en fin par *Les Trois Mousquetaires*, il avait la science de construire les plans. (…) Maquet avait ainsi un solide canevas sur lequel il pouvait broder toutes les aventures. » (Simon, 1919, 2010, pp. 40-41)

Ainsi d'après Simon, les co-écrivains Maquet et Dumas travaillaient en duo à partir d'un plan élaboré en amont. Selon Lafon et Peeters, c'est également le cas du binôme mixte Casarès-Ocampo [88]?

> « Ce chef-d'œuvre [leur roman écrit à quatre mains « Ceux qui aiment haïssent »] est un roman policier de facture très classique : la trame policière fonctionne, dans de nombreux cas comme un élément structurant, tranquillisant, face à l'angoisse de dispersion, de dérive, de liberté excessive qui peut accompagner l'écriture duelle ou multiple. » (Lafon & Peeters, 2006, p. 255)

[88] Bioy Casarès et Silvina Ocampo, co-écrivain·e·s de « Ceux qui aiment haïssent » roman édité chez Christian Bourgeois Editeur en 1998.

Ces pratiques font écho à celle décrite par « notre » co-autrice lors de l'entretien ci-dessus. Ainsi, il s'agit de « partir sur les mêmes bases » (tdp1), partir d'un synopsis commun (tdp 3), puis planifier les chapitres à écrire (tdp11) et les répartir entre co-auteur·rice·s (tdp7, 9). Le synopsis consiste en la présentation des personnages principaux du roman et en un résumé succinct des premiers chapitres (tdp3), un chapitre s'actualise à travers les actions d'un des personnages du roman (tdp7). Partir d'une trame commune permet de définir dès le départ des éléments conciliables favorisant la cohérence du récit commun (tdp1). Dans la mesure où cette variable permet *a priori* de parer aux insatisfactions rédhibitoires de EE1 et EE2, V13'' est prise en compte en tant que variable déterminante dans la situation EE3 pour une co-écriture fille-garçon en symétrie.

Ceci étant dit, l'invention du synopsis peut cependant s'avérer le fait d'un·e seul·e des deux élèves. Pour éviter que la fille ou le garçon prenne la main lors de cette première étape de co-écriture, le collectif décide de faire co-écrire les élèves à partir d'un récit référent issu d'un album étudié en classe entière. Il s'agit de deux tomes consécutifs présentant la même trame narrative : le tome 2 et le tome 3 de la vie d'Isée de Claude Ponti, dont l'enjeu est de co-écrire la suite inédite (V9'').

Variables méso-didactiques

Les variables méso-didactiques liées au contenu de savoir enseigné sont les suivantes.

Variables V9'' Ecrire la suite inédite d'un album

Lors des dispositifs D1 et D2, après avoir écrit la suite des premières pages de l'album (D1-EEE1) ou de ce qui s'était passé avant la page 33 (D2-EE2), les élèves découvrent la version de l'auteur·rice de l'album à travers sa lecture à la classe par la·le professeur·e. Problème : dans la mesure où leurs histoires diffèrent de celle de l'auteur·rice, certain·e·s élèves font les remarques suivantes à d'autres : « T'as perdu ! », ou bien incluant l'ensemble de la classe : « On s'est trompé… ». Pour la situation EE3 du dispositif D3, le tome 4 de la vie d'Isée n'ayant pas été écrit par Ponti, la comparaison avec une version originale ne pourra être convoquée pour juger de la valeur de l'œuvre du binôme. De telles remarques inscrites en lien avec des « affects de tristesse » (Deleuze, 1981/2003, p. 68) seraient par conséquent évitées. Par ailleurs, le plaisir de l'inédit, autrement dit celui de co-écrire ce qui n'a pas été écrit par Ponti et ne le sera pas, pourrait générer des « affects de joie » chez les élèves.

Les deux hypothèses suivantes sous-tendent la variable V26'. D'une part, la mise aux normes orthographiques est un processus long, continu, constitué d'étapes variées. D'autre part, les élèves de CP sont capables de s'inscrire dans ce processus pour réaliser la mise aux normes orthographiques. Ainsi, comme souligné dans la Partie I, Chapitre IV, Dialogue 1, dans la forme scolaire classique la mise aux normes orthographiques s'avère généralement considérée comme s'inscrivant dans un seul temps : celui de la correction par le·la professeur·e sur le cahier de l'élève des mots mal écrits par l'élève, éventuellement suivi d'une copie sans faute par l'élève. A l'inverse, il s'agit ici de considérer la mise aux normes orthographiques en tant que processus continu s'actualisant dans des formes et des temps différents lors des étapes suivantes. Une première étape *dans le feu de l'action* où l'élève en écrivant au brouillon rature « de son propre mouvement » pour corriger une graphie qu'il·elle pense finalement incorrecte. Une seconde étape lors d'une relecture par l'autre de son brouillon à soi et/ou d'une relecture à voix haute à l'autre de son propre brouillon. Ces deux étapes ont été révélées par l'observation d'élèves s'inscrivant dans ces démarches lors de EE1 et EE2. Une troisième étape de mise aux normes orthographiques aurait lieu lors de la saisie sur traitement de texte de leur brouillon non corrigé par les élèves du binôme. Ainsi, lors du dispositif D2 des élèves avaient déjà questionné les vaguelettes rouges apparaissant à l'écran d'ordinateur sous certains mots tapés par elles·eux. Ce signe ondulé indiquant que le mot est mal orthographié parait par conséquent familier à la plupart des élèves, à ce stade de l'ingénierie. Pour D3, il est envisagé que le·la professeur·e fasse une rapide démonstration de comment corriger sur traitement de texte un mot souligné à l'écran. L'enseignant·e montre à la classe l'action du clic droit sur le mot souligné puis celle du choix de son orthographe dans la liste alphabétique de mots proposés par la fonction « dictionnaire » du traitement de texte. L'hypothèse est la suivante : suite à cette démonstration par le·la professeur·e, les élèves de CP pourraient, « de leur propre mouvement », corriger les mots mal orthographiés. Cependant, pour les vocables transcrits avec une fantaisie avérée ne permettant pas au logiciel de les identifier, ou pour toute autre erreur par exemple d'ordre syntaxique, une quatrième étape s'impose à partir cette fois d'une première version imprimée du texte saisi. Il s'agit d'une impression que nous nommons ici « impression en mode brouillon balzacien ». Ainsi, avant d'imprimer le document ses marges auront été particulièrement élargies afin de permettre au·à la professeur·e d'y intégrer des commentaires comme dans un brouillon de Balzac[89], tel que celui présenté ci-dessous.

[89] Brouillon de « La femme supérieure » de Balzac repéré à http://expositions.bnf.fr/brouillons/explorees/honore/1/rm008.htm

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020



Illustration 7 Ingénierie didactique coopérative. Photo d'un brouillon de Balzac pour son roman "La femme supérieure" paru en 1838

Cependant, compte tenu du rendu potentiellement explosif et foisonnant de ce type de brouillon,

> « Barthes à propos de pages de Balzac : « C'est comme un feu d'artifice de suppléments, de rajouts, de ce que Proust appelait les « paperoles » ; cela a vraiment une beauté plastique et, finalement, c'est bien l'emblème de l'écriture qui est une prolifération, une dissémination le long de la page.» » (Herschberg Pierrot, 2001, p. 38)

le·la professeur·e s'appliquera à ne noter dans un premier temps que quelques remarques pour favoriser la correction de ces éléments par les élèves de CP sur le traitement de texte. Enfin, une cinquième étape de mise aux normes orthographiques est mise en œuvre : une seconde

impression que je nommerais « impression en mode brouillon balzacien » est réalisée après corrections par les élèves dans l'étape quatre. Selon l'état du texte, deux options sont envisageables. Soit cette nouvelle version fait à nouveau l'objet d'annotations du·de la professeur·e dans la marge pour une correction par les élèves sur l'ordinateur, soit l'enseignant·e prend en charge les dernières corrections directement dans le texte comme un·e relecteur·rice le ferait pour un écrivain·e.

Variable V27 Alternance temps solitaires d'écriture/temps sociaux de dialogue entre co-auteur·rice·s

D'après le tdp 13 de l'entretien avec la co-autrice, la co-écriture s'actualise dans une alternance entre temps sociaux et temps solitaires. C'est aussi le cas de Maquet et Dumas (tdp 12) ou des co-auteurs de BD Loisel et Tripp. Lors des temps sociaux, les co-auteur·rice·s s'inscrivent dans un échange marqué par une présence physique de chacun·e, ou en distanciel à travers divers moyens de communication. Ainsi, dans le documentaire « Loisel et Tripp. Traits complices » (Le Lokal Production, 2009) relatant la coopération entre Loisel et Tripp, on peut voir à certains moments les co-auteurs discuter de l'ébauche de leur récit commun. Ils se trouvent alors dans un même bureau, assis l'un à côté de l'autre. A d'autres moments, s'inscrivant dans un temps solitaire, chacun apparait seul dans sa pièce, affairé au dessin d'une planche, s'inscrivant dans un temps solitaire. Cependant dans ce cas précis, l'un et l'autre partagent le même lieu de travail, un appartement divisé en plusieurs pièces. Au contraire de Maquet et Dumas, et d'Amonou et Dréan, qui co-écrivent à distance et ne se rencontrent que rarement et à des dates planifiées, cette proximité entre Loisel et Tripp facilite les échanges en présentiel spontanés. Rapprocher la pratique des élèves de celles de connaisseur·euse·s pratique, implique par conséquent d'appréhender la coopération entre élèves non pas, comme c'est ordinairement le cas, comme un instant *t* où deux élèves réuni·e·s doivent échanger oralement sur un travail. Au contraire, inscrire la pratique des élèves dans une parenté épistémique avec celle de co-écrivain·e·s suppose d'envisager la coopération en tant que temps long jalonné de temps solitaires et de temps sociaux. Le collectif réfléchit un instant à marquer cette alternance par une séparation des lieux d'écriture lors des temps solitaires. Cependant, cette organisation matérielle s'avère peu pertinente. D'une part, parce qu'elle peut s'avérer compliquée à mettre en œuvre dans une configuration où la salle de classe constitue le lieu unique d'enseignement-apprentissage. D'autre part, parce que les membres de l'ingénierie font l'hypothèse qu'une proximité physique présenterait des avantages dans la mesure où elle pourrait favoriser un dialogue spontané fille-garçon en prise avec l'enjeu de co-écriture.

Variable V28 Rituel quotidien de 20 min d'atelier de (co-)écriture, sur un temps long (3 semaines)

Comme pour l'écriture, le caractère ritualisé d'un travail construit jour après jour, semaine après semaine, s'actualise pour certain·e·s co-auteur·rice·s en tant que procédé incontournable de la co-écriture (tdp 15 de l'entretien avec la co-autrice).

> Je travaille à Jacob tous les matins maintenant, considérant le labeur quotidien comme une barrière qu'il faut sauter, le cœur sur les lèvres, jusqu'à ce que l'obstacle soit franchi avec élégance ou en accrochant une traverse, peu importe. (Woolf, 1984, p. 55)

A l'instar de Woolf, nombre d'écrivain·e·s posent l'écriture comme un rituel quotidien nécessaire au dépassement d'affects intrinsèques à l'acte d'écrire. Ce labeur journalier se compte parfois en unité de mots comme chez Steinbeck : « J'imagine quelque chose comme 200.000 mots et je compte 10.000 mots par semaine minimum. » (Steinbeck, 2019, p. 35). Partant du principe que si des (co-)écrivain·e·s s'y prennent de telle manière c'est qu'il y a de bonnes raisons de procéder ainsi, le collectif inscrit l'acte de (co-)écriture des élèves dans une « parenté épistémique » avec celui de (co-)écrivain·e·s. Par conséquent, au contraire de ce que donnent généralement à voir les pratiques ordinaires d'écriture au CP, les membres de l'ingénierie conçoivent le dispositif D3 sous la forme d'un atelier de co-écriture quotidien de vingt minutes pendant trois semaines. Il en découle une organisation de classe qui d'une certaine manière restructure le temps d'une journée organisée classiquement. Ces éléments sont précisés dans V12' et V30.

Les hypothèses sous-tendant les variables méso-didactiques d'ordre général sont présentées ci-dessous :

Variable V5'' Constitution des binômes niveaux en lire écrire et souhaits de partenaire d'écriture

Dans les dispositifs D1 et D2, les binômes sont constitués à partir d'un niveau homogène des deux élèves en lire-écrire, et en fonction de ce que le·la professeur·e perçoit des éventuelles incompatibilités relationnelles entre les élèves. Cependant, il semble que le désir de coopérer avec l'autre soit souvent à la base de la formation de binômes de co-auteur·rice·s (tdp 17). En conséquence, les membres de l'ingénierie font l'hypothèse suivante. Demander à chaque élève de nommer celle·celui avec qui il·elle souhaiterait co-écrire, pourrait faciliter le dialogue entre co-auteur·rice·s. Un sondage confidentiel auprès des élèves est organisé en amont de la mise au travail en binôme pour D3. Chaque élève, à l'abri des regards indiscrets, nomme sur un papier trois pair·e·s avec qui il·elle souhaiterait coopérer dans l'écriture. Dans le cas où une fille/un

garçon ne choisirait aucun garçon/aucune fille, le·la professeur·e propose de formuler un nouveau souhait incluant au moins un élève de l'autre sexe. De plus, juste avant le sondage, l'enseignant·e prend soin de préciser que ces vœux ne constituent pas le seul critère de constitution des binômes pour D3 et qu'ils ne seront pris en compte que *dans la mesure du possible*.

Variable V11′ Quatre semaines d'enregistrement vidéo quotidien

Contrairement aux dispositifs D1 et D2, le dispositif D3 s'inscrit dans une observation filmée inscrite dans un temps long et continu. L'enregistrement est réalisé avec un décalage temporel d'une classe à l'autre afin que la doctorante puisse être présente dans chaque classe lors des situations de co-écriture en binômes. La première semaine d'enregistrement vidéo est auto-réalisée par chaque professeur·e de l'ingénierie, à partir d'une caméra fixe sur pied. Elle concerne la première phase d'étude des albums de Ponti menée en classe entière. S'en suivent trois semaines d'observation filmée successivement dans chacune des classes par la doctorante. Cette deuxième phase correspond à la mise en œuvre la co-écriture en binôme du tome inédit de la vie d'Isée.

Variable V29 Observation de deux classes

Du fait de la non-participation du troisième professeur-directeur au dispositif D3 pour des raisons expliquées préalablement, l'observation du dispositif D3 et en particulier de la situation EE3, se concentre cette fois sur deux classes.

Variable V12′ Matinée organisée à partir d'une rotation sur quatre ateliers quotidiens

Afin de réduire le nombre de binômes simultanément en activité de co-écriture, pour favoriser une action conjointe professeur·e-élève(s) au plus près du travail des élèves, la matinée de classe est organisée en ateliers. Chaque élève participe à quatre ateliers de 20 minutes chacun : co-écriture, arts visuels, lecture, mathématiques. Le·la professeur·e porte en priorité son attention à l'atelier co-écriture. Les trois autres ateliers arts visuels, lecture, mathématiques sont en autonomie. L'organisation matérielle et spatiale de la classe est élaborée en fonction de ces quatre ateliers. Le nombre de binômes par atelier est défini dans V30.

Variable V30 Trois binômes par atelier

Les dispositifs D1 et D2 ont fait apparaitre ce qui suit. Partager la classe en deux implique pour le·la professeur·e de se rendre disponible pour six binômes. Cependant le concret de la pratique dans D1 et D2 a révélé que le nombre d'élèves s'avère encore trop élevé pour que le·la professeur·e puisse évaluer adéquatement « dans le feu de l'action » l'avancée de chaque binôme dans la co-écriture et les guider en fonction. A l'inverse, constituer un atelier de trois binômes, semble pertinent, à la fois pour l'atelier de co-écriture et pour les ateliers en autonomie élevés également au nombre de six élèves.

Variables micro-didactiques

En plus de la variable déterminante V13'', les variables d'ordre micro-didactique sont les suivantes.

Variable V31 Co-écriture guidée par le synopsis référent étudié en classe

D'après le tdp 7 de l'entretien avec la co-autrice présenté plus haut, lorsque le récit est riche en action cela facilite la répartition des parties à écrire entre co-auteur·rice·s. C'est le cas du récit référent choisi pour D3, rythmé par des actions, celles des monstres ou empêcheurs pour stopper l'héroïne Isée dans sa quête de vivre des aventures, et les actions d'Isée pour combattre ces obstacles. Par conséquent, le choix de ces deux albums de Claude Ponti « La venture d'Isée » (Ponti, 2012) et « L'avie d'Isée » (Ponti, 2013) en tant que synopsis référent semble de ce point de vue particulièrement pertinent.

Néanmoins pourquoi deux albums au lieu d'un seul ? Les livres de Claude Ponti sont foisonnants et offrent des entrées de lecture multiples. Envisagés du point de vue des rencontres successives entre l'héroïne et des monstres/empêcheurs, qui lui barrent la route mais qu'elle parvient toujours à vaincre, les deux albums présentent des canevas similaires. L'une des professeur·e·s du collectif fait remarquer que ces canevas sont tous deux également construits en cinq étapes et s'actualisent dans un « schéma quinaire ».

> « A la suite de V. Propp, des chercheurs, ont tenté de construire un modèle abstrait des actions, commun à toutes les histoires, de façon sous-jacente. Leurs recherches ont abouti à des schématisations séquentielles dont la plus répandue est un « schéma quinaire » qui ramène la superstructure de toute histoire à cinq grandes étapes (Glaudes & Reuter citent Larivaille, 1974) : Etat initial -> Complication -> Action -> Résolution -> Etat final. » (Glaudes & Reuter, 1998)

En effet, du point de vue des rencontres entre Isée et les monstres/empêcheurs, le « schéma quinaire » (Glaudes & Reuter, 1998) apparait comme suit :

1. *Etat initial* : Isée est chez ses parents, puis part vivre des aventures, ou poursuit son aventure

2. *Complication* : Isée rencontre un monstre/empêcheur qui lui fait obstacle

3. *Action* : Isée trouve des stratégies variées pour vaincre cet obstacle

4. *Résolution* : le monstres/empêcheur est piégé, éjecté, écrasé,…

5. *Etat final* : Isée s'est libérée

A l'échelle des deux albums, ce schéma narratif en cinq étapes se répète autant de fois qu'Isée rencontre un monstre/empêcheur. Par conséquent, en prenant ce point de vue, l'écriture de la suite de l'histoire des aventures d'Isée, suppose de s'inscrire dans ce « schéma quinaire » (Glaudes & Reuter, 1998), notion apportée par une des professeur·e·s et qui dorénavant fait partie de « l'arrière-plan » partagé par les membres de l'ingénierie.

Proposer aux élèves de co-écrire la suite inédite leur permet de s'appuyer sur cette trame en cinq étapes préalablement établie. La lecture à voix haute par le·la professeur·e de ces deux albums à la classe, permet la répétition d'un récit relativement similaire. Les membres de l'ingénierie font l'hypothèse que cette répétition favoriserait l'intégration par les élèves de la logique narrative, afin qu'ils et elles s'en inspirent pour écrire la suite inédite selon un schéma similaire. Cependant, comme le souligne l'un des professeur·e·s du collectif, la lecture magistrale seule, même répétitive, a peu de chance de permettre cette intégration immédiate du schéma quinaire par les élèves. Les membres du collectif font l'hypothèse suivante. Ajoutées à la lecture à voix haute des deux histoires par le·la professeur·e, la construction en dictée à l'adulte[90] par les élèves du schéma quinaire du récit référent sous forme de tableau et la synthèse des traits de caractère de l'héroïne sur le même mode de dictée à l'adulte (V32), devraient permettre aux élèves d'intégrer *suffisamment* la trame référente pour que celle-ci guide leur co-écriture. Ces séances de lecture-compréhension devront se dérouler comme suit.

Chaque professeur·e lit aux élèves de sa classe « L'avie d'Isée » (Ponti, 2012) et « La venture d'Isée » (Ponti, 2013). Puis, le synopsis de l'histoire est écrit en dictée à l'adulte par le·la professeur·e sur deux affiches distinctes. L'une donne à voir un tableau reprenant les étapes du schéma narratif, relatant chaque rencontre de l'héroïne avec un empêcheur. L'autre présente les traits de caractère d'Isée (V32). Pour la dictée à l'adulte de la trame narrative, le·la professeur·e trace un tableau sur une grande affiche. Lors de la phase réécriture du dispositif D2[91], il avait été demandé aux élèves de structurer leur histoire en collant des extraits découpés

[90] L'expression « dictée à l'adulte » connue et utilisée par les professeur·e·s du primaire, signifie que des élèves dictent des éléments au·à la professeur·e qui les prend en note sur une affiche, un tableau, ou sur la feuille d'un·e élève lorsqu'il s'agit d'une dictée à l'adulte effectuée entre un·e seul·e élève et le·la professeur·e.

[91] Cette phase de réécriture du dispositif D2 n'a pas été donnée à voir dans la thèse, seule la première situation d'écriture a fait l'objet d'une description dans EE2.

de leur récit dans un tableau commun à trois colonnes « avant, » « après », « à la fin » tracé sur une feuille par l'enseignant·e. Pour D3 les professeur·e·s s'appuient sur ce « déjà-là » en affinant un peu plus le schéma narratif par la subdivision de la seconde étape en trois phases. Ainsi le tableau tracé sur l'affiche par le·la professeur·e se compose des colonnes suivantes. Une première colonne « au début » relatant la situation initiale du récit référent, une deuxième colonne « après » divisée en trois sous-colonnes pour formuler la « complication », « l'action » de l'héroïne, « l'effet » de son action, et enfin une troisième colonne « à la fin » pour préciser la situation finale. Dans la mesure où chaque ligne concerne un personnage empêcheur, il s'agit d'un tableau à double entrée empêcheur/schéma quinaire, présentant pour chaque monstre/empêcheur les cinq étapes du schéma narratif. Voici ci-dessous comment se présente le tableau à compléter.

avant	après			à la fin
	complication (monstre/empêcheur)	action d'Isée	effet de l'action d'Isée	
…	…	…	…	…
…	…	…	…	…

Tableau 32 Ingénierie didactique coopérative. EE3 Tableau vierge pour dictée à l'adulte du récit narratif

A partir de là, les élèves réuni·e·s en classe entière dictent au·à la professeur·e le contenu du tableau selon ce qu'ils et elles ont retenu de l'histoire d'Isée préalablement lue à voix haute par l'enseignant·e.

Variable V32 Co-écriture guidée par les traits de caractère du personnage principal

L'expérience de recherche d'albums de jeunesse pour les dispositifs 1 et 2 a révélé qu'il est compliqué d'identifier des livres pour les 6-7 ans dans lesquels le personnage principal est une fille d'une part, à rebours des stéréotypes des personnages féminins traditionnels d'autre part. Tiffany dans « Les trois brigands » de Ungerer fait exception, mais certain·e·s élèves l'ayant déjà étudié en classe, l'album ne peut faire l'objet de notre recherche. Qu'en est-il d'Isée ?

> « « Et moi je voudrais décider moi-même, à mon avis, des choses extraordinaires qui m'arrivent. »
>
> « Je vois, ce que tu veux, c'est l'aventure ! » lui dit sa maman.
>
> « Oui, je veux vivre une venture, et une vraie belle », répond Isée.
>
> Le lendemain matin, Isée fait ses bagages et Tadoramour [son doudou] aussi. C'est maintenant le pile juste bon moment pour s'en aller à la venture. Isée et Tadoramour partent illicossitôt. Isée suit le

chemin qu'elle choisit (…) un Céparlaéparlaéparlaéparlaéparla lui montre où elle doit aller. Mais non, Isée va où elle veut, comme elle veut. » (Ponti, 2012, pp. 3-4)

Isée décide de partir de chez ses parents pour vivre des aventures qu'elle choisit elle-même. Dans le tome 2, Ponti raconte trois rencontres avec chaque fois un nouvel empêcheur qui, rapidement conquis par la force d'Isée la prie en vain de l'épouser. En voici un exemple.

« « Tu es forte », lui dit le chevaliotte. « Epouse-moi ! »

« Non », répond Isée, « je suis venue pour faire une vraie belle venture… pas une épouse ! Et puis, tiens, va voir là-bas si j'y suis ta fiancée ! » Tadoramour se rigolmarre aussi en dedans de lui car Isée est championne… de choutoloin. » (Ponti, 2012, p. 16)

Ces trois épisodes prennent le contre-pied du scénario classique présentant un personnage féminin démuni et passif face à un obstacle, et qu'un chevalier sans peur et sans reproche vient sauver et épouser selon la fin attendue « ils vécurent heureux… ».

« Tu as traversé avec succès les épreuves du tome 2 de ta vie. Tu as montré que tu étais maligne, futée, intelligente, courageuse et forte. » (Ponti, 2012, p. 32)

L'héroïne, caractérisée par sa détermination, son courage, sa force physique, l'est également par son intelligence. De plus, dans les deux albums, la puissance de son coup de pied légendaire, « championne de choutoloin », confère à l'héroïne une qualité qui d'ordinaire s'avère rarement attribuée aux personnages filles.

« Isée se transforme en ce qu'elle est vraiment.

« Non ! » hurle l'Ékrazatouteur. Et il se fait écrabouziller par l'idée d'Isée.

D'un coup de pied, qui est son art secret à elle, qu'elle a appris dans le tome 1 de sa vie et perfectionné dans le tome 2, Isée s'ouvre une porte et continue son chemin, car rien ni personne ne l'arrête. » (Ponti, 2013, pp. 20-21)

Dans le tome 3, Isée doit échapper au terrifiant monstre l'Ékrazatouteur qui la somme de se transformer « en l'être le plus fort » qu'elle peut, sous peine qu'il « l'écrabouzille ». Après plusieurs essais de transformation inefficaces, que fait finalement Isée ? En se transformant en ce qu'elle est vraiment, Isée s'identifie comme *fille capable*[92], dans « une assurance confiante » (Ricoeur, 2005). « Je m'identifie par mes capacités, par ce que je peux faire. » (Ricoeur, 2005). D'une part cette « attestation de soi » (Ricoeur, 2004, p. 139) donne à l'héroïne une puissance d'agir : Isée se rend capable d'affronter l'obstacle, aussi monstrueux soit-il. D'autre part, l'idée de reconnaissance de soi s'avère si puissante que la menace s'en voit anéantie. Ce faisant Isée s'inscrit dans un processus d'émancipation. En effet, pour Rancière,

[92] Inspiré de « l'homme capable » (Ricoeur, 2004a, p. 137)

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

> « Les grands mouvements d'émancipation ont été des mouvements au présent, d'accroissement des compétences (…) Ce sont des gens qui se rendent capables de ce dont ils n'étaient pas capables, qui accomplissent une percée dans le mur du possible. » (Rancière, 2012, p. 207)

Ainsi, par ce coup de pied avec lequel elle s'ouvre une porte, Isée accomplit « une percée dans le mur du possible », elle se rend capable de ce dont elle n'était pas capable. Dans la mesure où « Être, c'est être en route » (Dosse, 2005, p. 248)[93], en franchissant les obstacles pour poursuivre la route qu'elle s'est choisie, Isée incarne une fille qui *est.* Isée « agit suffisamment d'elle-même » (Sensevy, 2011, p. 70), elle apprend. En effet, « Isée va prendre le plus de chemins possible pour tout voir, tout savoir, aussi loin qu'elle aura envie d'aller. C'est son avis sur sa vie. » (Ponti, 2013, p. 36). C'est à partir de cette dernière phrase du tome 3 que les élèves doivent inventer la suite des aventures d'Isée.

Le collectif fait l'hypothèse suivante. La connaissance des traits de caractère de l'héroïne devrait guider les co-auteur·rice·s dans une co-écriture d'un tome 4 inédit selon la même logique narrative. Néanmoins, d'après les membres de l'ingénierie la seule lecture magistrale ne suffit pas à ce que les élèves s'approprient suffisamment le personnage pour que celui-ci guide leur écriture. Par conséquent le collectif propose de mettre en œuvre une deuxième séance de dictée à l'adulte sur affiche, où cette fois les élèves énoncent au·à la professeur·e les traits de caractère de l'héroïne. A ce propos, lors d'un entretien pour une revue, Ponti et Ungerer évoquent rapidement ce qui les a conduits à donner ces traits à leurs personnages féminins.

> « Vos héroïnes que ce soit Tiffany ou Isée, affrontent des monstres, des brigands, elles n'ont pas froid aux yeux…
>
> Tomi Ungerer : Sauf en hiver !
>
> Claude Ponti : C'est peut-être parce que nous avons tous les deux une fille. Je ne peux pas élever ma fille en lui disant : « Tu vas être soumise », « Tu vas être bête », c'est insensé !
>
> Tomi Ungerer : J'ai eu trois enfants, deux garçons et une fille. Nous les avons élevés dans un système total d'égalité (…) » (Ponti & Ungerer, 2019, p. 17)

D'une certaine manière, Ponti et Ungerer pensent leurs personnages féminins, Tiffany et Isée, en tant que *deux filles puissantes*[94], et ce choix s'avère étroitement lié à l'idée d'égalité.

[93] A propos du caractère de la philosophie de Ricoeur en tant que philosophie de l'agir, Dosse souligne : « De Gabriel Marcel, il aura notamment retenu qu'« Être, c'est être en route » (Dosse, 2005, p. 248).

[94] En référence au prix Goncourt 2009 attribué à l'autrice Marie Ndiaye pour son roman « Trois femmes puissantes » (Ndiaye, 2009).

Variable V33 Co-écriture guidée par les mots-valises

Dans les aventures d'Isée, les monstres/empêcheurs se nomment Le chevaliotte, La Hersapik, Lallamochapô, Les maisonstres, Fourbétriche, Ékrazatouteur. La plupart sont des noms composés de plusieurs mots fusionnés en un seul écrit phonétiquement, comme Ékrazatouteur pour écrase à toute heure. Ces noms donnent des informations sur le personnage, par exemple Fourbétriche est doublement perfide : il est fourbe et il triche. D'autres noms de personnages sont des mots-valises. Autrement dit des mots également constitués de noms composés d'au moins deux vocables, mais avec en plus, l'un des deux mots tronqué, comme Les maisonstres, composé de maison et de monstres où monstres est tronqué. Dans les deux cas, il s'agit de créations de l'auteur. Les membres de l'ingénierie émettent l'hypothèse suivante. En portant l'attention des élèves sur les mots créés par Ponti, en particulier ceux constituant les noms des monstres, qu'ils soient de véritables mots-valises ou des mots créés simplement à partir de plusieurs vocables, les élèves pourront s'approprier cette pratique de création littéraire et inventer à leur tour des jeux de mots pour les noms de leurs personnages. Cela pourrait permettre d'inscrire les élèves dans une pratique créatrice visant à co-écrire leur tome 4 encore un peu plus dans l'esprit de Ponti, en appliquant l'un de ses traits stylistiques. D'une certaine manière, il s'agit ici de dévoluer aux élèves de CP la pratique du pastiche, à leur mesure.

> « Le pastiche littéraire est une pratique mimétique visant à produire un texte (T2) en reprenant les traits stylistiques marquants d'un modèle (T1). Depuis la fin du XVIIIe siècle, cette pratique est désignée par le terme de « pastiche ». Avant cette date, le mot était associé à la musique et à la peinture. L'usage dans les textes est cependant attesté depuis l'Antiquité, sans doute même depuis les premiers emplois de l'écriture.» (Aron, 2009, p. 11)

D'abord envisagé comme pratique didactique de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, le pastiche évolue ensuite vers le jeu littéraire. Proust se prit d'ailleurs souvent au jeu du pastiche comme en témoigne la publication de « Pastiches et Mélanges » en 1919, et c'est notamment avec Proust que « le pastiche devient un exercice « en soi », un véritable exercice de style, et un genre littéraire spécifique (…) la preuve d'une excellente connaissance de l'œuvre et la marque d'une admiration respectueuse. » (Aron, 2009, p. 24). Ainsi, inviter les élèves au pastiche leur permettrait de connaître un peu mieux l'œuvre de Ponti.

Variable V23' Selon l'avancée des binômes, une ou plusieurs étape(s) de co-écriture par séance

Lors de D2 la séance d'écriture était découpée en tâches successives chacune limitée à cinq ou maximum dix minutes, aboutissant à un phénomène « d'avalanche de consignes » générateur d'affects négatifs chez les professeur·e·s. De plus, lorsque le temps imparti était écoulé, les

élèves devaient tou·te·s passer à la tâche suivante, même dans le cas où l'activité précédente n'avait pas été menée à bien. Autrement dit, l'activité ne prenait pas sa source dans le travail de l'élève, mais dans une succession de tâches chronométrées. Dans ces conditions, il s'est avéré compliqué pour la plupart des élèves d'adopter une posture d'auteur·rice. Selon les pratiques de (co-)écrivain·e·s, il apparait plus pertinent de « prendre le temps nécessaire » (tdp 13 de l'entretien avec la co-autrice) de l'écriture. Pour le dispositif D3, le collectif fait l'hypothèse que « le temps nécessaire » de l'écriture peut varier d'un binôme à l'autre. Probablement aussi d'un·e élève à l'autre, mais dans la mesure où les deux élèves d'une dyade ont un niveau relativement homogène en lire-écrire, il et elle devraient avancer à un rythme relativement similaire. Pour ce « temps nécessaire » de l'écriture, des étapes de co-écriture sont définies en tant que fil rouge à suivre par chaque binôme pour parvenir à un tout cohérent. Elles sont conçues par les membres de l'ingénierie à l'aune des pratiques de co-écrivain·e·s. A l'inverse du dispositif D2, pour D3 le temps attribué à chacune de ces étapes peut varier en fonction des binômes. L'organisation du travail d'écriture n'est plus définie selon une durée limitée propre au « temps d'objet »[95]. Au contraire, le travail de co-écriture est planifié en fonction de l'état d'avancée des élèves dans la construction d'une œuvre commune *valable*, autrement dit « authentique », au regard de la pratique référente et de la répartition symétrique des responsabilités fille-garçon. Vu depuis la TACD, ce nouveau dispositif D3 s'inscrit dans une dialectique entre « élève-origine » et « parenté épistémique ». Ainsi, il s'agit en partie « d'organiser le travail à partir des accomplissements propres des élèves » (CDpE, 2019, p. 596) à l'aune de la pratique de co-écrivain·e·s.

Concret de la pratique

Dans un premier temps, le concret de la pratique est donné à voir à travers les séances menées en classe entière pour l'étude des albums de Ponti, en particulier au regard des variables V31 et V32. Dans un deuxième temps, le concret de la pratique est présenté à travers la première situation d'écriture en binôme EE3 faisant suite à ces séances en classe entière. Cette situation est mise en œuvre dans le cadre des ateliers quotidiens de co-écriture de D3 à partir de la consigne EE3.

- Séance préalable en classe entière : étude des albums référents

[95] Le « temps d'objet » est défini dans la Partie I, Chapitre IV, Dialogue I. Il s'agit d'un « temps didactique classique du défilement des objets de savoirs » (Sensevy, 2011, p. 320). Dans la forme scolaire classique, ce temps est défini par rapport aux programmes.

L'étude des albums de Ponti se constitue de trois phases en groupe classe : la lecture à voix haute par le·la professeur·e, la dictée à l'adulte récapitulant le récit sous forme de tableau à double entrée empêcheur/schéma quinaire (V31), la dictée à l'adulte des traits de caractère de l'héroïne (V32). La découverte du sens caché des mots-valises (V33) et de leur jeu de mot est conduite par le·la professeur·e mais ne fait pas l'objet d'une phase en tant que telle. En effet, l'attention portée aux amalgames lexicaux émerge à l'initiative du·de la professeur·e, au fil de la lecture et/ou au moment de la dictée à l'adulte du récit. Suite à la lecture magistrale des albums par la professeure (vignette 1 ci-dessous), le schéma narratif est reconstitué en classe entière via une dictée à l'adulte.



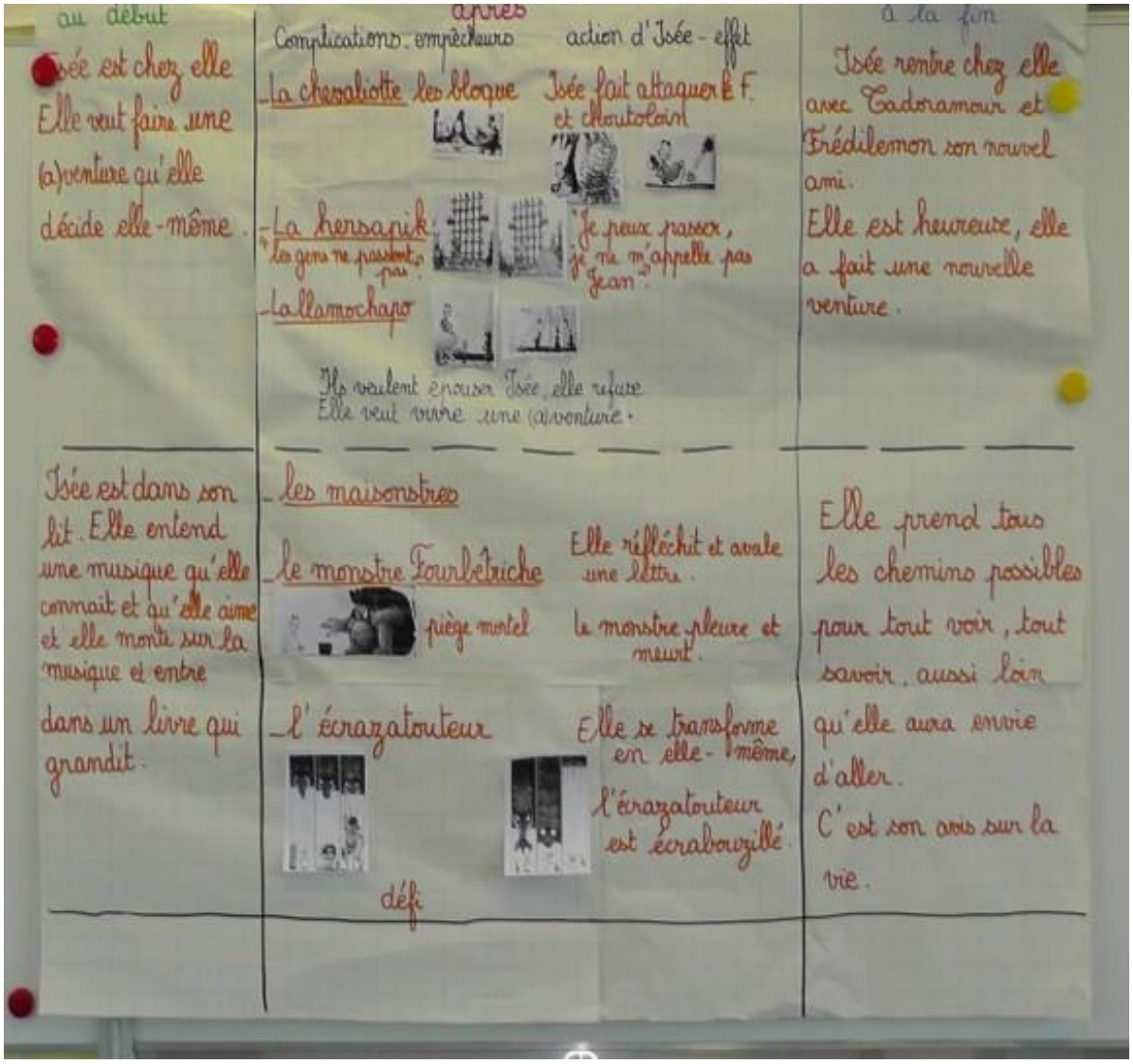
1. P : [*après avoir lu aux élèves le tome 2 de l'aventure d'Isée de Ponti, P leur lit le tome 3. A ce moment précis, P assise devant les élèves rassemblé.e.s, montre l'image de la page 28 qu'elle est en train de leur lire à voix haute*] «…Isée et Tadoramour ont dit adieu et merci aux sages et continuent leur chemin… » (…)
2. P : [*une fois la lecture terminée*] Alors, je vous ai lu « La venture d'Isée » et « L'avie d'Isée »…



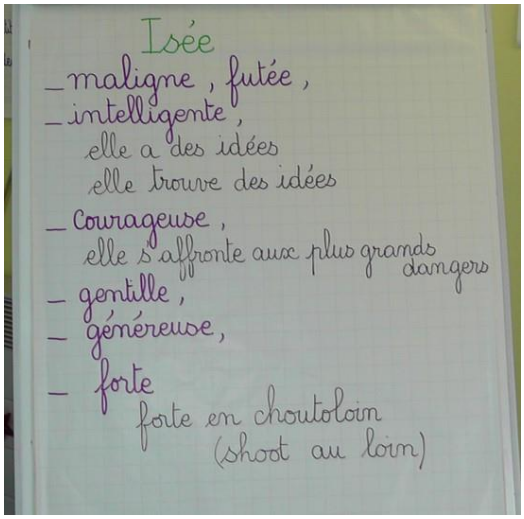
2'. P : …maintenant nous allons écrire la trame de l'histoire. Pour écrire la trame, on commence par ? [*P pose le livre sur la chaise, et se dirige vers le tableau*]
3. E1 : le début !
4. P : le début. Qu'est-ce qu'il se passe au début ?
5. E2 : Isée est chez et elle veut faire une venture.
6. P : Bien, « Isée est chez elle et elle veut faire une venture » [*en même temps qu'elle dit cela, P l'écrit sur une grande affiche fixée au tableau blanc*]…

Photogramme 29 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré. Etude des albums référents de Ponti

La professeure prend en notes, sur une affiche fixée au tableau (vignette 2), les éléments évoqués par les élèves à propos du récit des tomes 2 et 3. L'enseignante invite les élèves à procéder par ordre chronologique (tdp 2') et intègre ces éléments dans le tableau tracé sur l'affiche, ainsi que les images des monstres/empêcheurs. Le récapitulatif de l'histoire est réalisé au regard du caractère répétitif du schéma quinaire pour chaque rencontre entre Isée et un nouvel empêcheur. Les photogrammes ci-dessous donnent à voir le résultat des deux dictées à l'adulte dans une classe. Le premier concerne le tableau récapitulant le récit, le second les traits de caractère de l'héroïne.



Photogramme 30 Ingénierie didactique coopérative. Affiche du « tableau schéma quinaire/personnage » du récit de Ponti



Photogramme 31 Ingénierie didactique coopérative. Affiche des traits de caractère de l'héroïne Isée du récit de Ponti

Le même procédé est mis en œuvre dans l'autre classe de l'ingénierie. Une fois menées ces séances d'étude des albums référents en classe entière, qu'en est-il de la première situation de co-écriture en binôme ?

- Consigne EE3

Dans cet exemple emblématique deux consignes apparaissent successivement. Elles sont présentées ici en contraste. La première consigne, appelée ici « consigne EE3a », est d'abord passée aux élèves du premier groupe de trois binômes nommé groupe A, lors de la première situation d'écriture du tome 4 inédit de la vie d'Isée. Il s'agit de la consigne suivante.

Consigne EE3a

> Vous connaissez l'histoire, vous connaissez Isée, maintenant vous allez écrire par deux la suite des aventures d'Isée, le tome 4 que Claude Ponti n'a pas écrit. Vous vous répartissez le travail de manière équitable.

Cependant, dans le feu de l'action, la doctorante et la professeure remarquent, pour chacune des trois dyades du groupe A, une asymétrie fille/garçon dans les responsabilités de co-écriture assumées par la fille et celles assumées par le garçon. Puis vient le moment pour les élèves de changer d'atelier, c'est à présent au tour du groupe B de co-écrire, il est également composé de trois binômes. Alors, toujours dans le feu de l'action, la doctorante et la professeure profitent de ce changement d'élèves pour transformer la consigne, afin d'éviter l'asymétrie fille/garçon pour le groupe B. La consigne devient alors celle formulée ci-dessous, il s'agit de la « consigne EE3b » passée le jour même aux groupes B, C, D, puis le lendemain au groupe A.

Consigne EE3b

> Pour écrire le tome 4 de l'aventure d'Isée, chacun va d'abord écrire ses idées de son côté.

- Transcription EE3

La transcription est ici présentée directement *via* le séquencier illustré pour les raisons suivantes. Le séquencier illustré ci-après est scindé en deux parties : d'une part l'action du binôme suite à la consigne EE3a, puis celle mise en œuvre par la fille et le garçon à l'issue de la consigne EE3b. Deux transcriptions distinctes étant à l'origine de cet exemple emblématique, le séquencier illustré n'offre pas dans ce cas précis la valeur ajoutée d'une première analyse s'actualisant dans un découpage en plusieurs séquences d'une unique transcription. En revanche, il présente toujours l'avantage de donner à voir les arrêts sur image tirés du film d'observation. Aussi, présenter ici les seules transcriptions des deux séquences a peu de sens dans la mesure où cela s'avérerait redondant avec le séquencier illustré qui suit.

- Séquencier illustré EE3

Dans les deux situations ci-dessous, les élèves sont amené·e·s à écrire par deux la suite inédite de l'aventure d'Isée. Le séquencier illustré présente ce qui se passe pour un même binôme dans deux situations différentes, où il s'agit néanmoins de co-écrire à partir d'un récit référent, en l'occurrence la vie d'Isée. Le séquencier illustré donne à voir en contraste ce qui suit. Ce qui se passe lorsqu'on dit aux élèves de se répartir le travail de manière équitable (Séq 1) *versus* ce qui se passe lorsqu'on impose aux élèves une contrainte consistant à écrire d'abord chacun·e de son côté (Séq 2). Le binôme ci-après est issu du groupe A ayant eu la consigne EE3a le premier jour (Séq1) puis la consigne EE3b le jour suivant (Séq2).

Séq 1 1ère séance d'écriture : les élèves se répartissent le travail pour écrire	**Séq 2** 2ème séance d'écriture : chaque élève écrit ses idées de son côté
	
1. P : Vous connaissez l'histoire, vous connaissez Isée, maintenant vous allez écrire par deux, la suite de l'aventure d'Isée, le tome IV que Claude Ponti n'a pas écrit. Vous vous répartissez le travail de manière équitable. **2.** G : [*à F*] T'écris quoi ? Nan, attends, on fait qu'un seul livre, écris : « Isée est chez elle et elle veut aller sur la lune ». **3.** F : [*arrête d'écrire ce qu'elle avait commencé, pour graphier ce que lui a dit G*] « Isée est… » quoi ? **4.** G : [*répète à F l'énoncé à écrire*] **5.** F : [*écrit sous la dictée de G son énoncé à lui*]	**6.** P : Aujourd'hui, pour écrire le tome IV de l'aventure d'Isée, chacun va d'abord écrire ses idées de son côté. **7.** G : [*écrit de son côté sur une feuille*] **8.** F : [*écrit de son côté sur une feuille*] **9.** G : [*à F*] Après on devra les rassembler… **10.** F : Comment ça va faire ?...[*penche la tête comme pour mieux réfléchir*] Ah oui j'ai compris ! **11.** G : Ecris qu'elle rencontre un monstre qui s'appelle Lance-météorite **12.** F : J'ai écrit [*F relit ce qu'elle vient d'écrire*] « un monde où y a un ogre ».

Photogramme 32 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré EE3

- Tableau synoptique EE3

1	Consigne EE3a : répartition des responsabilités de co-écriture par les élèves -la fille s'apprête à écrire -le garçon la stoppe et dicte à la fille un énoncé inventé par lui, pour le livre commun -la fille graphie sous la dictée du garçon l'énoncé inventé par lui	1-5
2	Consigne EE3b : contrainte d'écriture individuelle -le garçon écrit un énoncé qu'il invente -la fille écrit un énoncé qu'elle invente -le garçon dit à la fille quoi écrire pour le livre commun -la fille n'écrit pas ce que dit le garçon, elle lui lit l'énoncé inventé par elle	6-11

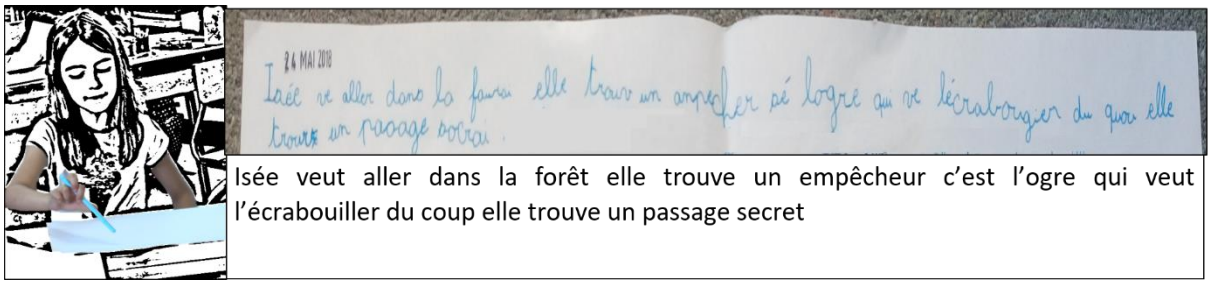
Tableau 33 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE3

Dans la première situation Séq1 de la consigne EE3a, il est dit aux élèves qu'ils·elles doivent écrire en se répartissant équitablement les responsabilités d'écriture au sein du binôme. La fille s'apprête à écrire, cependant le garçon l'interrompt. Il rappelle d'abord à la fille l'enjeu d'écrire à deux une seule histoire. Puis le garçon dit à la fille le contenu de ce qu'elle doit écrire. La fille s'arrête dans sa lancée, pour graphier l'énoncé inventé par le garçon. Le garçon dicte à la fille un énoncé à graphier inventé par lui. La fille graphie sous la dictée du garçon l'énoncé inventé par lui.

Dans la deuxième situation Séq2 de la consigne EE3b, il est demandé à chaque élève d'écrire d'abord ses idées de son côté, toujours à partir du récit référent. Le garçon écrit sur sa feuille un énoncé qu'il invente. La fille écrit sur sa feuille un énoncé qu'elle invente. Puis le garçon rappelle à la fille la perspective d'assemblage des énoncés de chacun·e, et lui suggère d'écrire à propos de la rencontre avec le monstre inventé par lui. Cependant la fille souligne qu'elle a écrit à propos d'une rencontre avec autre monstre. La fille lit à voix haute au garçon l'énoncé écrit par elle.

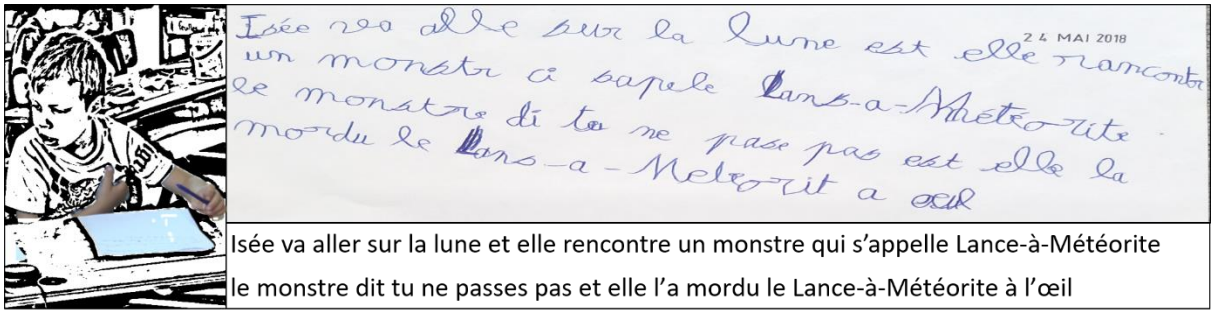
- Productions écrites des élèves EE3

Dans le cas de la deuxième consigne EE3b, chaque élève du binôme donné à voir dans le séquencier illustré, écrit un énoncé qu'il·elle invente. Les photogrammes ci-dessous donnent un aperçu du contenu des traces écrites respectives de la fille et du garçon de cette dyade. Dans le cadre de la thèse, une reproduction dactylographiée sans erreur d'orthographe de ces énoncés est ajoutée sous l'original pour en faciliter la lecture. En effet, d'une part les photos sont de qualité moyenne. D'autre part, il peut s'avérer peu aisé de lire des productions d'élèves de CP pour celleux[96] rarement habitué·e·s au déchiffrement de traces écrites présentant des correspondances grapho-phonétiques parfois encore approximatives.



Isée veut aller dans la forêt elle trouve un empêcheur c'est l'ogre qui veut l'écrabouiller du coup elle trouve un passage secret

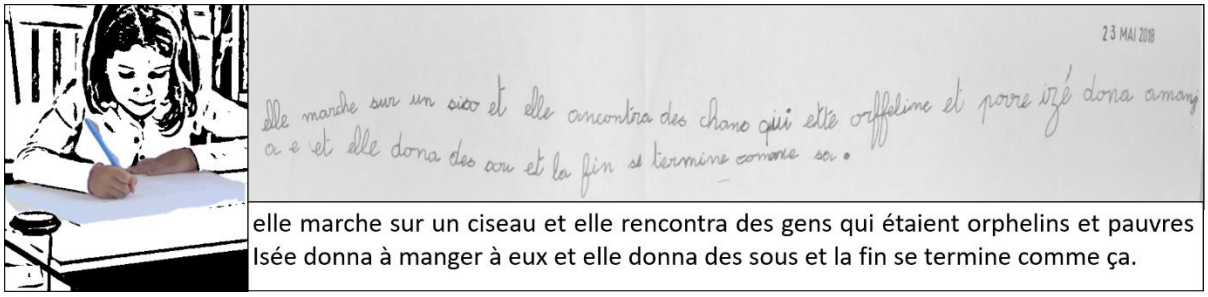
[96] Celleux : mot-valise pour dire celles et ceux. Parfois employé dans des textes présentant une écriture épicène, il est dorénavant utilisé pour l'écriture de cette thèse comme un clin d'œil aux mots-valises, créations littéraires, de Ponti.



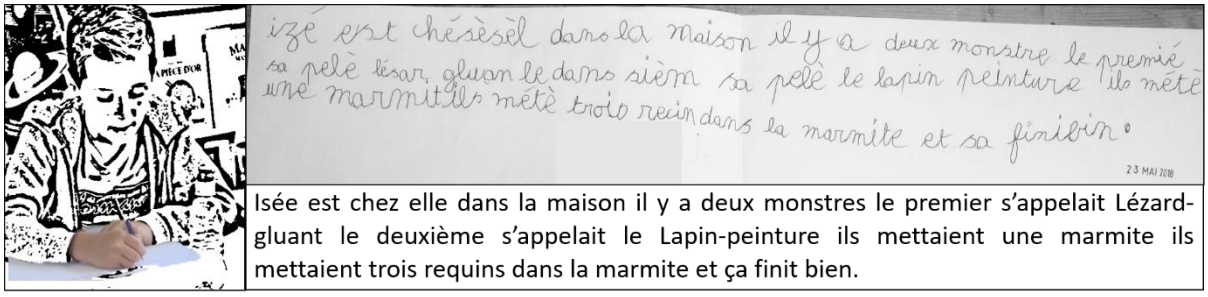
Isée va aller sur la lune et elle rencontre un monstre qui s'appelle Lance-à-Météorite
le monstre dit tu ne passes pas et elle l'a mordu le Lance-à-Météorite à l'œil

Photogramme 33 Ingénierie didactique coopérative. Productions d'élèves EE3, premier binôme

Les énoncés de la fille et du garçon de ce binôme sont cohérents, et reprennent quasiment toutes les étapes du schéma quinaire mis en exergue dans l'étude du récit référent. En effet, le personnage principal, Isée, choisit un lieu pour poursuivre son aventure, elle rencontre un monstre/empêcheur qui lui fait obstacle, mais l'héroïne parait trouver un moyen d'agir pour dépasser cette complication. Cependant, pour la plus grande majorité des élèves, il s'avère rare que les énoncés de chacun·e soient aussi cohérents et/ou prennent compte presque la totalité des étapes du schéma narratif étudié. Ainsi, les traces écrites ci-après, issues d'une autre dyade présentant également un niveau en lire-écrire ordinaire[97], sont d'une certaine manière emblématiques des productions réalisées par la plupart des élèves de la classe. La transcription du dialogue d'ingénierie qui suit ces traces écrites, donne des éléments complémentaires à cet égard.



elle marche sur un ciseau et elle rencontra des gens qui étaient orphelins et pauvres
Isée donna à manger à eux et elle donna des sous et la fin se termine comme ça.



Isée est chez elle dans la maison il y a deux monstres le premier s'appelait Lézard-gluant le deuxième s'appelait le Lapin-peinture ils mettaient une marmite ils mettaient trois requins dans la marmite et ça finit bien.

Photogramme 34 Ingénierie didactique coopérative. Productions d'élèves EE3, deuxième binôme

[97] L'évaluation du niveau des élèves réalisée en début d'année, est basée sur des exercices en partie issus des évaluations nationales de CP. Concernant les quatre élèves des deux binômes présentés ici, les résultats chiffrés à ces évaluations se sont avérés relativement homogènes, concluant dans les quatre cas à un niveau ordinaire en lire-écrire. A voir les écarts de production entre les élèves du premier binôme et celleux du second, il conviendrait, dans une autre recherche, de questionner plus finement ce que ce type d'évaluation est en mesure de révéler quant aux capacités effectives des élèves à écrire.

Après la classe, suite à la séance d'écriture, la professeure et la doctorante analysent les traces écrites des élèves. La transcription qui suit rend compte de ce dialogue d'ingénierie à propos des productions respectivement réalisées par la fille et par le garçon de ce deuxième binôme.

1	D	Bon, si on leur dit pas : "Vous écrivez chacun de votre côté", on a vu avec le premier groupe de binômes, ils sont repartis comme avant : un qui dicte, l'autre qui écrit… Du coup on a mis les élèves des groupes suivants à travailler individuellement, parce qu'on s'est rendus-compte que sinon, chacun n'était pas pleinement dans l'écriture. Et après ça a marché. Mais par rapport à ce qu'on avait imaginé, on s'était dit, qu'ils connaissaient la trame et qu'en gros ils n'avaient plus qu'à se dispatcher chacun un monstre…
2	P	Sauf qu'on n'en est pas du tout là ! On a vu que la trame il faut quand même euh… soi-disant ils la maîtrisaient…
3	D	Oui. Et puis maintenant c'est la phase où on se dit : « Et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? Comment faire pour les amener à articuler les deux histoires pour n'en faire qu'une ? »…
4	P	Pour faire un quatrième tome conséquent… [*saisit les productions de la fille et du garçon du binôme et les place sur la table devant P et D*] parce que par exemple eux sont partis de façons très différentes…
5	D	Alors attends, elle… [*parcourt avec P la production de la fille*], Isée marche sur des ciseaux, mais on ne sait pas ce qu'il se passe avec les ciseaux, et il n'y a pas de monstres… Lui… [*parcourt avec P la production du garçon*] il a inventé deux monstres, il leur a donné des noms, Lézard-gluant et Lapin-peinture, il a repris l'idée de la marmite, [*lisant la production du garçon*] « ils mettent trois requins dans la marmite et ça finit bien »... Il y a bien les monstres, des noms qui s'approchent des mots de Ponti, mais on ne sait pas ce qu'il se passe entre les monstres et Isée…

Tableau 34 Ingénierie didactique coopérative. Dialogue d'ingénierie EE3

Le contenu de la transcription ci-dessus est analysé ci-après dans l'analyse *a posteriori* de EE3.

Analyse a posteriori EE3

Variable déterminante V13'' Partir d'un synopsis commun et se répartir les chapitres à écrire, un chapitre correspond à un nouveau personnage. Synopsis commun tiré d'un album.

Le concret de la pratique étudié en contraste à partir de EE3a et EE3b, révèle un élément notable pour la co-écriture fille-garçon en symétrie. Le binôme donné à voir dans le séquencier illustré parvient à écrire des énoncés cohérents reprenant presque tous les éléments constitutifs du schéma quinaire référent. Par conséquent ce binôme semble avoir suffisamment intégré la logique narrative des albums étudiés. Cependant, la pratique référente de co-écriture consistant à partir d'une trame de départ pour se répartir chacun·e un chapitre à écrire ne semble pas fonctionner d'elle-même. En effet, quand bien même la trame de départ parait suffisamment

intégrée par les élèves pour qu'il et elle l'appliquent à leur écriture, la situation EE3a donne à voir une asymétrie entre les responsabilités assumées par la fille et celles assumées par le garçon. Pourtant il était bien stipulé dans la consigne : « Vous vous répartissez le travail de manière équitable. ». Qu'en conclut le collectif ? L'extrait ci-dessous est issu d'une réunion *post*-séance entre les membres de l'ingénierie.

1	P1	[R*appelle la consigne passée aux élèves*] « Vous vous répartissez les rôles, mais vous devez écrire… »
2	D	Oui c'était « Vous vous répartissez les rôles, mais attention ça doit être équitable ! »
3	P2	Des injonctions !
4	D	Oui
5	P2	Des injonctions, pour moi ce sont des injonctions tout ça !
6	D	Voilà !
7	P2	« Maaaais, faut qu'ce soit équitable ! », [*mime comme s'il s'adressait à des élèves sur un ton d'avertissement*] « Mais vous vous répartissez les rôles ! ». Pour moi c'est, c'est quelque chose d'extrêmement… déjà comme tu dis « ça pousse pas comme l'herbe verte », donc c'est des choses extrêmement difficiles pour les enfants, même pour nous déjà des fois, donc j'me dis c'est pas en leur disant ça comme ça [*mime comme s'il s'adressait à des élèves sur un ton léger l'air de rien*] : « Vous vous répartissez les rôles hein ! »…
8	P1	Non ça marche pas comme ça.
9	D	Nan, on l'a bien vu.

Tableau 35 Ingénierie didactique coopérative. Dialogue d'ingénierie EE3. Injonction à une répartition équitable

Le concret de la pratique amène les membres du collectif à se rendre à l'évidence que dire aux élèves de se répartir le travail de manière équitable n'implique pas automatiquement que cela advienne. En effet, au moment de la mise au travail des élèves, ces « injonctions » de la consigne demeurent à l'état de formule abstraite. D'une certaine manière, le milieu didactique n'est pas suffisamment adéquat pour générer de lui-même une répartition symétrique des responsabilités de co-écriture. En revanche, lorsque la contrainte d'écrire d'abord chacun·e de son côté est mise en œuvre, il advient ce qui suit. D'une part, les responsabilités d'écriture de la fille correspondent à celles du garçon. D'autre part, la fille ayant cette fois bénéficié d'un temps préalable de confrontation à l'écriture, de réflexion, se montre en capacité de mettre en avant ses idées dans le dialogue entre co-auteur·rice·s (tdp 12). D'une certaine manière, EE3a et EE3b constituent le signe que la trame commune de départ est un préalable mais ne suffit pas à ce que l'égalité advienne dans la répartition des chapitres. Ainsi, comme le souligne Fraisse, « il n'y a pas d'égalité sans contrainte ». Par conséquent V13'' est validée mais uniquement dans le cas de la consigne EE3b de contrainte d'écriture en temps solitaire.

Variables méso-didactiques

Les variables méso-didactiques liées au contenu de savoir enseigner sont les suivantes.

Variables V9’’ Ecrire la suite inédite d’un album

Cette variable V9’’ ne génère pas chez les élèves de possibles affects de tristesse, à la suite d’une comparaison entre la version originale et celle des binômes, puisqu’il n’existe pas de suite écrite par l’auteur référent Claude Ponti. Dans ces conditions V9’’ est validée.

Variable V26’ Mises aux normes orthographiques par les élèves

A ce stade la mise aux normes orthographiques a parfois lieu au moment de l’acte d’écriture lorsque les élèves corrigent dans le feu de l’action ce qu’ils·elles écrivent. Il en découle qu’il s’avère prématuré de valider définitivement V26’ dans le cadre de EE3 puisque toutes les étapes de co-écriture du tome 4 n’ont pas encore eu lieu. Par conséquent le collectif maintient V26’ en l’état, la validant temporairement. Les hypothèses sous-tendant cette variable feront l’objet d’une validation définitive à l’issue de la mise en œuvre de l’ensemble du dispositif D3.

Variable V27 Alternance temps solitaire d’écriture/temps social de dialogue entre co-auteur·rice·s

A l’instar de V26’, il s’avère pour l’heure relativement prématuré de valider complètement V27, EE3 constituant la toute première situation de l’ensemble du dispositif étalé sur plusieurs semaines de co-écriture en binômes. Cependant, à partir de EE3b, le collectif valide déjà en partie V27 selon ce qui suit. Co-écrire ne signifie pas s’inscrire exclusivement dans un temps social d’échange oral entre co-auteur·rice·s. Pour faire co-écrire les élèves de manière à ce que chacun·e assume également des responsabilités de co-écriture, des temps solitaires d’écriture sont nécessaires.

Variable V28 Co-écriture ritualisée en atelier quotidien de 20 min sur un temps long (3 semaines)

Rigoureusement mis en œuvre par les professeur·e·s, le temps imparti de vingt minutes d’atelier s’avère particulièrement adapté pour des élèves CP, en ce qu’il n’apparait ni trop court, ni trop long pour permettre une dévolution aux élèves de l’acte d’écrire. De plus, le fait que, d’une part l’atelier se poursuive le jour suivant, d’autre part le projet de co-écriture se déplie sur plusieurs semaines, semble d’une certaine manière autoriser le·la professeur·e à « prendre le temps nécessaire », à décélérer (*versus* l’accélération dans E2). Ce faisant, l’enseignant·e peut renoncer à agir directement sur la production de l’élève dans l’objectif d’une trace finale immédiatement mise aux normes, comme cela aurait été le cas dans une situation ordinaire d’écriture. Pour cette raison, le collectif valide V28 à ce stade de l’ingénierie. Cependant, il

convient de confirmer ces premiers éléments lorsque l'ensemble du dispositif D3 aura été éprouvé dans le concret de la pratique.

Les hypothèses sous-tendant les variables méso-didactiques d'ordre général sont présentées ci-dessous :

Variable V5'' Constitution des binômes niveaux en lire écrire et souhaits de partenaire d'écriture

Un sondage confidentiel a été mis en place par les professeur·e·s dans leur classe. Chaque élève devait écrire discrètement sur un papier trois prénoms d'élèves avec qui il·elle souhaiterait co-écrire. Le concret de la pratique a révélé ce qui suit. Dans chaque classe, deux élèves ont été plébiscité·e·s de nombreuses fois, alors que d'autres n'ont été choisi·e·s par aucun·e de leurs pair·e·s. De plus, les résultats du sondage ont rarement montré une réciprocité dans les vœux formulés par les un·e·s et les autres. Il en ressort ceci : à l'exception de deux ou trois binômes dans chaque classe, le reste des dyades n'a pu être constitué à partir du souhait de co-auteur·rice de chacun·e des élèves. Dans les deux classes de l'ingénierie, cette variable s'est par conséquent avérée peu applicable pour un groupe d'une vingtaine d'élèves et n'est pas validée.

Variable V11' Quatre semaines d'enregistrement vidéo quotidien

Cette variable découle de l'orientation nouvelle prise par le collectif organisant la co-écriture en un temps quotidien et sur une période relativement longue. Au stade EE3 il n'y a pas lieu de l'(in)valider. Cependant, le fait que l'enregistrement filmé soit réalisé dans un temps décalé d'une classe à l'autre permet d'éprouver une première fois les pistes de travail dégagées lors de la conception de D3, puis, après analyse, de les réajuster pour une deuxième expérimentation dans la seconde classe. A cet égard le collectif valide V11'.

Variable V29 Observation de deux classes

V29 advient du fait qu'un des professeur·e·s de l'ingénierie n'a pu s'engager dans le dispositif D3 pour des questions de temps et d'énergie du fait notamment de sa double fonction de professeur-directeur d'école. Ceci dit, la pratique met en évidence qu'il aurait été compliqué pour la doctorante d'observer également une troisième classe au quotidien dans le temps qui était imparti en fin d'année scolaire. De ce point de vue, V29 est validée.

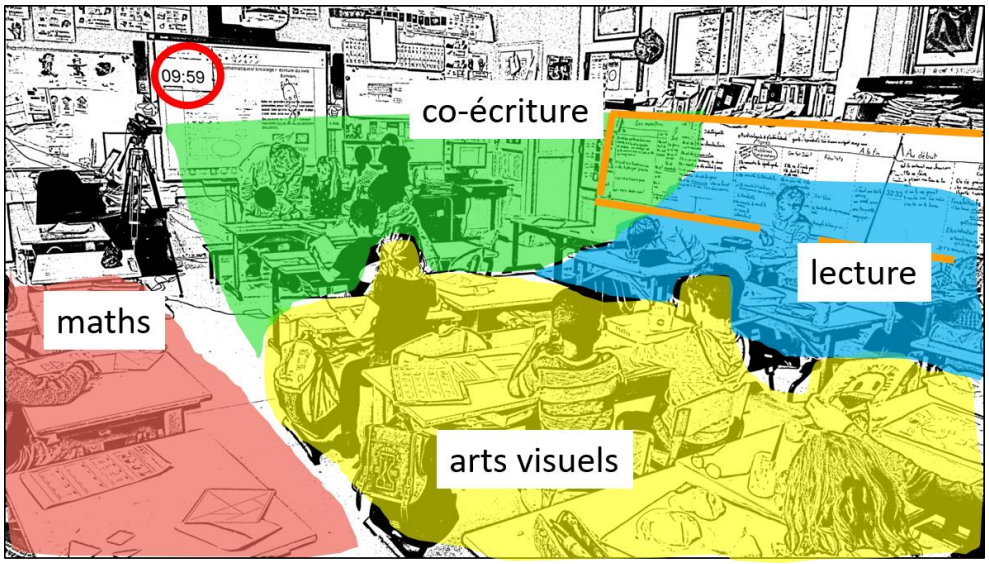
Variable V12’ Matinée organisée à partir d’une rotation sur quatre ateliers quotidiens

Selon les professeur·e·s, si l’ingénierie demande un travail de préparation conséquent, l’organisation en ateliers s’avère davantage satisfaisante dans sa mise en œuvre, comparée à l’organisation de classe ordinaire de D1 et D2. Ainsi le collectif valide V12’. La raison principale à cela s’inscrit dans le sentiment partagé par chaque membre du collectif, que les professeur·e·s peuvent ici prendre le temps de porter leur attention à l’attention des élèves de chaque binôme, et ainsi les guider avec lucidité dans l’avancée de leur co-écriture fille-garçon en symétrie. Néanmoins, au début de la mise en œuvre des ateliers, certains disfonctionnements apparaissent, notamment du fait de l’activité proposée aux élèves dans les ateliers annexes. Le contenu des ateliers annexes n’est pas développé ici, car il ne constitue pas le cœur de cette recherche. Cependant, un élément émergeant de la pratique mérite d’être souligné dans la mesure où il a pu indirectement constituer une entrave au bon fonctionnement de l’atelier de co-écriture. Il s’agit d’une activité proposée dans un premier temps dans un des ateliers consistant en des exercices sur fiches, activité relativement fréquente dans les pratiques ordinaires. Or dans chaque classe, lors de la mise en œuvre, des élèves peinent à s’engager dans un tel travail de fiches et portent leur attention ailleurs. Le·la professeur·e doit alors régulièrement les rappeler à l’ordre pour qu’ils·elles se concentrent sur les exercices de la fiche. Il en découle une attention fragmentée de l’enseignant·e portée aux binômes en co-écriture, ce qui peut parfois freiner l’avancée de l’écriture. A l’inverse, un atelier en arts visuels visant à créer « de son propre mouvement », le monstre inventé par soi dans l’écriture du tome 4 de la vie d’Isée, à partir de matériaux variés simplement mis à disposition des élèves sur une table commune, se révèle une activité tout à fait adéquate. Ainsi, chaque élève prend en première main cette activité de création, et revient au quotidien sur la production de son œuvre, comme le ferait un·e artiste. Il en ressort une attention particulièrement ténue de chaque élève portée à cette construction imagée et une singularité avérée des créations de chacun·e comme en atteste le tableau de monstres ci-dessous. Singularité suffisamment rare dans les pratiques ordinaires en élémentaire pour être soulignée ici.



Photogramme 35 Ingénierie didactique coopérative. EE3. Réalisation de monstres en atelier quotidien d’arts visuels

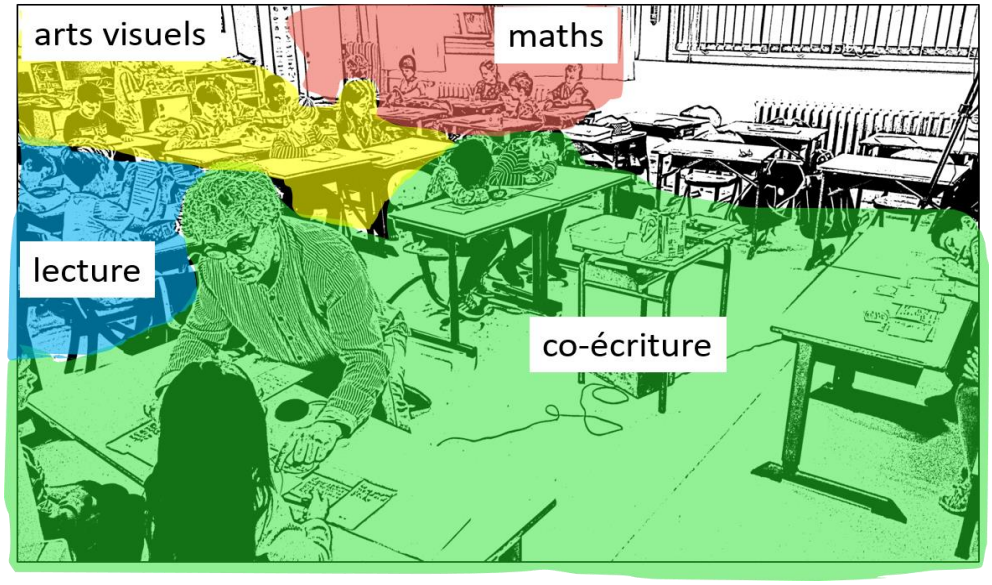
Par ailleurs, la rotation en ateliers implique une réflexion quant à un aménagement spatio-temporel de la classe. Selon la surface de la classe et le mobilier, les marges de manœuvre peuvent s'avérer limitées. C'est le cas d'une des classes, dans laquelle l'espace restreint et le mobilier encombrant permettent peu la réorganisation de l'espace, en particulier l'ajout de tables et chaises supplémentaires pour un espace dédié à la co-écriture. Au moment de la rotation des ateliers, les élèves restent dès lors à leur place, seule la professeure se déplace pour porter son attention à un autre groupe de trois binômes entamant l'activité de co-écriture. Dans l'autre classe les conditions sont différentes. Les deux photogrammes ci-dessous donnent à voir à partir de deux perspectives différentes, comment le professeur met en œuvre les quatre ateliers dans l'espace classe. La première photo est prise du fond de la classe, la seconde depuis l'atelier de co-écriture situé près du tableau. Une couleur délimite chaque atelier.



Photogramme 36 Ingénierie didactique coopérative. EE3 Aménagement de l'espace classe en ateliers

Ici, des tables, bancs et chaises supplémentaires sont installés dans la classe pour l'atelier de co-écriture. Celui-ci, en vert sur le photogramme, comprend trois tables doubles disposées en U, ainsi que deux tables placées contre le mur à droite du tableau numérique avec chacune un ordinateur pour la saisie de leur texte par les binômes. Entouré en rouge, en haut à gauche du tableau numérique et visible par les élèves, un décompte de 20 minutes défile. Lorsque que le temps indique 00:00, les élèves changent d'atelier. Le groupe de trois binômes jusque-là en co-écriture, quitte alors cet atelier. Les élèves regagnent leurs places initiales, rejoignant les tables et chaises vides apparaissant en blanc sur l'image. Puis six autres élèves s'installent dans l'espace de l'atelier co-écriture. Le reste de la classe change également d'atelier mais tout en restant à sa place, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'à l'issue de trois rotations, chaque groupe ait participé à chaque atelier. Lorsque le temps est écoulé, seul·e·s les élèves quittant l'atelier de co-écriture, et celleux s'y installant, se déplacent. D'une certaine manière, le décompte, affiché en grand aux yeux de tou·te·s sur le tableau, fait office de garde-fou pour le professeur qui, sur

sa lancée, pourrait être éventuellement tenté de prolonger le temps de co-écriture au-delà de vingt minutes. Or la pratique montre que cette durée s'avère particulièrement adaptée pour les élèves de CP. La dépasser pourrait compromettre, d'une part la garantie d'un travail de co-écriture de vingt minutes au quotidien pour chacun·e, d'autre part l'organisation globale de la matinée de classe. Par ailleurs, les affiches, signalées sur le photogramme par l'encadré orange, reprenant les traits de caractère de l'héroïne ainsi que le récapitulatif du récit référent, sont fixées sur le mur, les unes à la suite des autres, à partir de l'espace de co-écriture. Elles sont ainsi aisément lisibles par les élèves en atelier de co-écriture. Dans la pratique certain·e·s d'entre elleux[98] portent d'ailleurs leur regard sur ces traces de l'histoire référente préalablement dictées au professeur.



Photogramme 37 Ingénierie didactique coopérative. EE3. Espace atelier de co-écriture

Une petite table est positionnée au centre de l'espace de co-écriture. Y sont placés le matériel nécessaire pour (co-)écrire, ainsi que les tomes 2 et 3 de la vie d'Isée.

> « Je suis allé dans une zone industrielle, à côté de chez nous, j'y ai cherché un local – juste un chauffage, une table et une lampe. C'était drôle : j'allais dans cet endroit gris, industriel, bruyant, mais cela m'a aidé. Dans ce local, j'ai créé une grotte, un endroit consacré à l'écriture. J'y avais placardé des photos du Burundi, des cartes, des frises chronologiques et, dès que j'y entrais, je savais pourquoi, il n'y avait aucune tentation, ni radio, ni Internet. » (Faye, 2018).

A l'instar de « la grotte » de Faye, le « coin co-écriture »[99] prend forme à partir des tables délimitant l'espace en U, du matériel rassemblé au centre, des affiches murales mises bout à bout comme une frise chronologique du récit référent, des ordinateurs par la saisie de leur texte

[98] « elleux » : mot-valise pour dire elles et eux, dorénavant usité dans cette thèse.

[99] Plus fréquent en école maternelle qu'en élémentaire, le « coin » est un espace de la classe aménagé de manière permanente et généralement dédié à une pratique. Ainsi, on parle de « coin peinture », « coin regroupement », etc…

par les élèves. Comme pour Faye, dès que les élèves entrent dans cet espace et s'y installent, ils et elles « savent pourquoi ». Dans cet « endroit consacré à la co-écriture », pas de casiers contenant les affaires de l'élève, pas de petite voiture ou autre stylo magique au fond de la case susceptibles de détourner l'attention : « il n'y avait aucune tentation ». D'une certaine manière, aménager un espace de co-écriture permanent dans la classe permet de se rapprocher des pratiques d'écrivain·e·s en ritualisant le lieu de l'écriture pour en permettre mieux la dévolution aux élèves. Dévolution également favorisée par le regroupement des trois binômes, qui facilite une attention du professeur portée à l'attention de chaque élève dans la co-écriture, pour une approche « élève-origine » dans le feu de l'action. Ceci d'autant plus que la disposition des tables permet un déplacement aisé du professeur, d'un binôme à l'autre. Enfin, lorsque les conditions le permettent, matérialiser la co-écriture par un lieu dédié à cette activité permet d'institutionnaliser la co-écriture en tant qu'élément constitutif de la culture de classe. Ainsi, par cet endroit, la co-écriture est instituée en tant que « voir-comme » (CDpE, 2019, p. 606) partagé par les élèves et le professeur d'une expérience collective à laquelle chacun·e participe au même titre que les autres.

> « Ma chambre ce n'est pas un lit, ni ici, ni à Paris, ni à Trouville. C'est une certaine fenêtre, une certaine table, des habitudes d'encre noire, de marques d'encres noires introuvables, c'est une certaine chaise » (Duras, 1993, pp. 15-16)

Dans un sens, à l'image de la chambre où Duras écrit, ce « coin de co-écriture », *c'est un certain lieu.*

Variable V30 Trois binômes (six élèves) par atelier

Dans les deux classes la pratique confirme qu'un nombre de six élèves parait adéquate pour un atelier de co-écriture. En particulier dans la mesure où cela permet au·à la professeur·e de prendre « le temps nécessaire » pour porter son attention à l'attention des co-auteur·rice·s et ainsi les guider adéquatement dans l'avancée de leur production. V30 est validée.

Variables micro-didactiques

Variable V31 Co-écriture guidée par le synopsis référent étudié en classe

Dans EE3b, chaque élève d'un binôme assume en première main l'activité d'écriture. La position de la fille dans l'écrire correspond à celle du garçon, elles sont symétriques. De ce point de vue, la situation parait satisfaisante au regard de l'égalité. Néanmoins, selon le postulat de l'ingénierie, l'égalité des sexes émerge de la reconnaissance mutuelle fille-garçon de leur

équipotence à co-écrire une histoire. Il s'agit d'une reconnaissance dans le *savoir* co-écrire, d'une reconnaissance *épistémique*. Or, l'extrait du dialogue d'ingénierie *post*-séance (tdp5) met en exergue ceci : dans la plupart des productions des binômes observés, il manque des éléments du schéma narratif référent dans la trace écrite de la fille et dans celle du garçon. Ces manques relevés dans la production de chacun·e compromettent la cohérence des énoncés et par voie de conséquence, rendent incertaine l'œuvre commune. Dès lors, de quelles *capacités* réciproques peuvent attester les élèves si la production commune ne s'avère pas *valable* ? Outre la dimension de la symétrie dans l'action conjointe fille-garçon, le collectif se trouve face à un nouvel enjeu. Ainsi, les productions donnent la preuve que les élèves ne peuvent pas écrire *immédiatement* leur récit selon le schéma narratif du récit référent appréhendé selon un schéma quinaire. Pour quelle raison ? D'après la professeure (tdp2), contrairement aux suppositions du collectif (exprimées dans le dialogue d'ingénierie par « soi-disant »), l'expérience pratique montre que la plupart des élèves n'ont pas suffisamment intégré la trame référente pour être en mesure de l'appliquer dans l'écriture de leur propre histoire. Autrement dit, le « déjà-là » constitué par la lecture magistrale des albums, la dictée à l'adulte des traits de caractère d'Isée et celle du tableau du synopsis, est nécessaire mais ne suffit pas à ce que la fille et le garçon puissent agir adéquatement. Aussi, le collectif ne peut que valider partiellement V31. Les membres de l'ingénierie doivent en effet concevoir un milieu qui rende immédiatement visible chaque étape du récit référent aux élèves. Aussi pour favoriser « l'imagination »[100] (Billeter, 2012, p. 28) par les élèves, de la structure élémentaire de l'intrigue référente, et donc par ricochet de celle de leur récit, le collectif s'oriente vers le dispositif suivant. La matérialisation des étapes du récit par la mise en image des personnages, l'écriture d'énoncés distincts sur des paperoles, la symbolisation du temps narratif *via* une longue bande de papier couleur. Autrement dit, afin de répondre au problème de cohérence dans la production de chacun·e et *in fine* dans l'histoire commune, le collectif travaillera à la conception d'un milieu offrant une rétroaction matérielle. Ceci afin de concrétiser l'égalité des sexes dans la co-écriture en mixité, d'une production *valable,* propice à la *reconnaissance épistémique fille-garçon* de leur équipotence à co-écrire.

[100] Pour Billeter, « l'imagination est la faculté de produire, à partir d'éléments épars, une synthèse imaginaire porteuse d'une signification – que ce soit le sens d'un mot ou certains rapports entre les choses. » (Billeter, 2012, p. 28)

Variable V32 Co-écriture guidée par les traits de caractère du personnage principal

A l'instar de V31, la dictée à l'adulte des traits de caractère de l'héroïne est un préalable, mais ne garantit pas que le personnage ainsi décrit guide les co-auteur·rice dans l'écriture de leur histoire. Ainsi V32 peut être partiellement validée sous condition d'un nouveau dispositif conçu selon les éléments évoqués ci-dessus pour V31.

Variable V33 Co-écriture guidée par les mots-valises

Dans l'exemple EE3b, « Lézard gluant » et « Lapin peinture » sont les noms de deux monstres inventés par le garçon. Celui-ci justifie oralement à la professeure le nom « lapin peinture » par le fait que ce personnage est un lapin qui attaque ou se défend en jetant sur son ennemi des pinceaux de peinture. De même, dans EE3 l'empêcheur inventé par un des élèves du premier binôme se nomme « Lance-à-météorites » parce qu'il envoie des météorites. Ce n'est cependant pas le cas du personnage de l'élève dont le monstre est un ogre, sans un nom spécifique qui aurait été créé selon le style de Ponti. Par conséquent, porter l'attention des élèves sur les noms des personnages de Ponti est nécessaire, mais ne suffit pas toujours pour que chaque élève s'en empare et produise à son tour des créations similaires. La variable V33 est validée avec la réserve qu'elle nécessiterait probablement un rappel en classe entière portant sur l'étude des noms des personnages de Ponti.

Variable V23' Selon l'avancée des binômes, une ou plusieurs étape(s) de co-écriture par séance

Dans la mesure où EE3 constitue la première situation de co-écriture du dispositif D3, il est trop tôt ici pour valider définitivement cette variable. En revanche, l'observation de cette situation EE3 encourage le collectif à valider V23' pour la suite du dispositif dans la mesure où selon la validation de V28, elle permet effectivement de prendre « le temps nécessaire » de la co-écriture.

Exemple emblématique EE3 **Validation des variables** *a posteriori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique
VARIABLES ***macro***-didactiques (ensemble de l'ingénierie)							
Variables liées au savoir	V1	Ecriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie	V1	V1	V1	V1	
	V2	Pratique du brouillon et de la rature			V2		
Variables générales	V3	Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier	V3	V3			V3
VARIABLES ***méso***-didactiques (dispositif D3)							
Variables liées au savoir	V9''	Ecrire à deux la suite inédite d'un album « Tome 3 L'avie d'Isée » (Ponti, L'avie d'Isée, 2013) [« Tome 2 La venture d'Isée » (Ponti, La venture d'Isée, 2012)]	V9''	V9''	V9''		
	V4	Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale	V4		V4		
	V8	Production d'une histoire inventée			V8		
	V22	Ecriture à partir d'un album avec une héroïne		V22			
	V24	Edition de l'histoire sous forme de livre en papier plié			V24		
	V25	Saisie sur traitement de texte de leur histoire par les élèves			V25		
	V26'	Mises aux normes orthographiques par les élèves : lors de la saisie sur traitement de texte par le clique-droit, puis en action conjointe P-élèves via impressions successives de tapuscrits-brouillons	V26'	V26'	V26'		
	V27	Alternance temps solitaire d'écriture/temps social de dialogue entre co-auteur·rice·s		V27	V27		
	V28	Co-écriture ritualisée en atelier quotidien de 20 min. sur un temps long (3 semaines)	V28		V28		

Variables générales	~~V5''~~	Constitution des binômes : -niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme -affects : éviter incompatibilité relationnelle entre les deux élèves ~~-affects' : sondage confidentiel auprès des élèves pour former les binômes à partir des souhaits de partenaire d'écriture~~	~~V5''~~	~~V5''~~	~~V5''~~		
	V11'	Quatre semaines d'enregistrement vidéo quotidien : -une semaine d'enregistrement vidéo auto-réalisé par chaque professeur·e de l'ingénierie pour la 1ère phase en classe entière d'étude des albums de Ponti -trois semaines d'observation filmée par la doctorante pour la 2ème phase de co-écriture en binômes	V11'		V11'		
	V29	Observation de deux classes du fait de la non-participation du troisième professeur-directeur					V29
	V12'	Matinée organisée à partir d'une rotation des élèves sur quatre ateliers quotidiens : chaque élève participe à quatre ateliers de 20 minutes chacun : co-écriture avec P, et arts visuels, lecture, mathématiques en autonomie			V12'		
	V30	Trois binômes (six élèves) par atelier			(V30)		
VARIABLES ***micro***-didactiques (situation S1 de D3)							
Variables liées au savoir	**V13''**	**Partir d'un synopsis commun et se répartir les chapitres à écrire, un chapitre correspond à un nouveau personnage** **Le synopsis commun est tiré d'un album étudié en classe** ***et* Ecrire d'abord chacun·e de son côté**	V13''	V13''	V13''		
	V6	Partage fille-garçon de l'activité de graphie	V6	V6		V6	
	V7	Situation d'écriture suffisamment dense	V7				
	V16	Une feuille chacun.e		V16	V16	V16	
	V17	Trace commune	V17				
	V18	Stylos indélébiles *versus* habituels crayons-gomme			V18	V18	
	V20	Temps de lecture de l'écrit de l'autre	V20	V20	V20		
	V19	Epaisseur de pointe du stylo différente pour la fille et le garçon		V19		V19	
	V31	Co-écriture guidée par le synopsis référent : synopsis référent étudié en classe : les tomes 2 et 3 de la vie d'Isée de Ponti envisagés à partir des rencontres entre l'héroïne principale et des monstres qu'elle parvient à vaincre	V31	V31	V31		
	V32	Co-écriture guidée par les traits de caractère du personnage principal préalablement étudiés en classe	V32		V32		
	V33	Co-écriture guidée par les mots-valises : Mots-valises notamment donnés comme noms aux monstres par Ponti et explicités en classe			V33		
Variables générales	V23'	Selon l'avancée des binômes, une ou plusieurs étape(s) de co-écriture par séance			V23'		

Tableau 36 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a posteriori EE3. Tableau de validation des variables

A ce stade de l'ingénierie le collectif se pose la question suivante : quel milieu concevoir pour favoriser la co-écriture fille-garçon en symétrie d'une œuvre *valable* ?

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Chapitre IV La Bande-brouillon : invention d'un brouillon pour une reconnaissance épistémique fille-garçon dans la co-écriture

Où l'invention d'un brouillon particulier tel que la « Bande-brouillon » se révèle propice à une reconnaissance épistémique fille-garçon dans l'écriture

IV.1 La Bande-brouillon : premiers signes de reconnaissance épistémique fille-garçon

Exemple emblématique EE4 –« J'écris là, toi t'écris là. »

Où le milieu de la bande-brouillon permet d'organiser la structure première du récit du binôme, tout en aménageant symétriquement, pour chacun.e, l'espace destiné à sa part d'écriture. Où des signes de reconnaissance épistémique fille-garçon émergent.

Analyse a priori EE4

EE3 a montré ce qui suit. La lecture à voix haute des albums de Ponti par la professeure aux élèves, puis la dictée à l'adulte, formalisée dans un tableau, celle des éléments du schéma narratif de l'histoire, et celle des traits de caractère de l'héroïne, ne se sont pas avérées suffisantes. En effet, elles ne garantissent pas qu'à l'aune de la trame ainsi étudiée, chaque élève écrive *immédiatement* un énoncé cohérent inscrit dans une œuvre commune qui a du sens. Or la cohérence de l'histoire commune constitue un des éléments participant de la valeur de l'œuvre. Ainsi l'œuvre réalisée par la fille et le garçon du binôme doit être *valable*, car sinon de quoi la « reconnaissance épistémique fille-garçon » serait-elle le nom ? Le caractère *valable* de l'œuvre est une condition pour la reconnaissance mutuelle fille-garçon de leur équipotence à (co-)écrire. La cohérence de l'histoire figurant un des éléments de ce caractère *valable* de l'œuvre, le collectif s'interroge à nouveau sur comment modifier la situation de co-écriture pour que les élèves du binôme parviennent « de leur propre mouvement » à co-écrire en symétrie

une œuvre cohérente. Le dialogue d'ingénierie aboutit aux hypothèses/variables suivantes. Les nouvelles variables élaborées pour EE4 apparaissent sur fond bleu.

Tableau des variables a priori EE4

Exemple emblématique EE4 **Variables** *a priori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique
VARIABLES ***macro***-didactiques (ensemble de l'ingénierie)							
Variables liées au savoir	V1	Ecriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie	V1	V1	V1	V1	
	V2	Pratique du brouillon et de la rature			V2		
Variables générales	V3	Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier	V3	V3			V3
VARIABLES ***méso***-didactiques (dispositif D3)							
Variables liées au savoir	V9''	Ecrire à deux la suite inédite d'un album « Tome 3 L'avie d'Isée » (Ponti, L'avie d'Isée, 2013) [« Tome 2 La venture d'Isée » (Ponti, La venture d'Isée, 2012)]	V9''	V9''	V9''		
	V4	Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale	V4		V4		
	V8	Production d'une histoire inventée			V8		
	V22	Ecriture à partir d'un album avec une héroïne		V22			
	V24	Edition de l'histoire sous forme de livre en papier plié			V24		
	V25	Saisie sur traitement de texte de leur histoire par les élèves			V25		
	V26'	Mises aux normes orthographiques par les élèves : lors de la saisie sur traitement de texte par le clique-droit, puis en action conjointe P-élèves via impressions successives de tapuscrits-brouillons	V26'	V26'	V26'		
	V27	Alternance temps solitaire d'écriture/temps social de dialogue entre co-auteur·rice·s		V27	V27		
	V28	Co-écriture ritualisée en atelier quotidien de 20 min. sur un temps long (3 semaines)	V28		V28		

Variables générales	V5‘	Constitution des binômes : -niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme -affects : éviter incompatibilité relationnelle entre les deux élèves	V5’	V5’	V5’		
	V11’	Quatre semaines d’enregistrement vidéo quotidien : -une semaine d’enregistrement vidéo auto-réalisé par chaque professeur·e de l’ingénierie pour la 1ère phase en classe entière d’étude des albums de Ponti -trois semaines d’observation filmée par la doctorante pour la 2ème phase de co-écriture en binômes	V11’		V11’		
	V29	Observation de deux classes du fait de la non-participation du troisième professeur-directeur					V 29
	V12’	Matinée organisée à partir d’une rotation des élèves sur quatre ateliers quotidiens : chaque élève participe à quatre ateliers de 20 minutes chacun : co-écriture avec P, et arts visuels, lecture, mathématiques en autonomie			V12’		
	V30	Trois binômes (six élèves) par atelier			(V30)		
VARIABLES ***micro***-didactiques (situation S1 de D3)							
Variables liées au savoir	**V13’’’**	**Co-construction matérielle en images de la chronologie des personnages du récit du binôme, inspirée du récit référent, puis répartition par les élèves des parties à écrire**	V13’’’	V13’’’	V13’’’		
	V6V16	Paperoles proustiennes : V6 Partage fille-garçon de l’activité de graphie V16 Une feuille chacun·e	V6 V16	V6 V16	V6 V16	V6 V16	
	V7	Situation d’écriture suffisamment dense	V7				
	V17’	Bande-brouillon : trace commune b(r)ouillonnante	V17’	V17’	V17’	V17’	
	V18	Stylos indélébiles *versus* habituels crayons-gomme			V18	V18	
	V20	Temps de lecture de l’écrit de l’autre	V20	V20	V20		
	V21’	Dessin du personnage de l’autre : pour s’en saisir et construire la trame	V21’	V21’	V21’	V21’	
	V19	Epaisseur de pointe du stylo différente pour la fille et le garçon		V19		V19	
	V31’	Co-écriture selon le synopsis référent : reconstitution matérielle en images de la trame référente de Ponti selon la chronologie des personnages	V31’	V31’	V31’	V31’	
	V32	Co-écriture guidée par les traits de caractère du personnage principal préalablement étudiés en classe	V32		V32		
	V33	Co-écriture guidée par les mots-valises : Mots-valises notamment donnés comme noms aux monstres par Ponti et explicités en classe			V33		
Variables générales	V23’	Selon l’avancée des binômes, une ou plusieurs étape(s) de co-écriture par séance			V23’		

Tableau 37 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a priori EE4. Tableau des variables

Variable déterminante V13’’’ Co-construction matérielle en images de la chronologie des personnages du récit du binôme, inspirée du récit référent, puis répartition par les élèves des parties à écrire.

Premièrement, EE3 met en évidence que, pour la plupart des élèves, un énoncé cohérent ne peut être écrit *immédiatement*. Aussi le collectif émet l’hypothèse suivante. Partir des tous premiers éléments constituant l’ossature du récit commun permettrait de poser les bases de construction pour la réalisation d’une œuvre cohérente à construire en plusieurs étapes. D’après des pratiques de co-écrivain·e·s et notamment celles de la co-autrice rencontrée, les personnages du récit constituent ces premiers éléments.

Deuxièmement, EE3 confirme que pour la plupart des binômes, la répartition par les élèves des parties à écrire n’advient pas d’elle-même de manière symétrique. Le collectif émet alors une seconde hypothèse formulée comme suit. Pour être en mesure de se répartir symétriquement le travail entre élèves du binôme, l’ossature doit instantanément rendre visible la symétrie des deux rencontres répétitives entre Isée et un nouveau monstre. Ainsi, la mise en évidence d’une structure du récit constituée de deux « chapitres » répétitifs construits chacun à partir de l’introduction d’un nouveau personnage empêcheur, favoriserait d’elle-même une répartition symétrique des parties à écrire : un chapitre/personnage pour la fille, l’autre chapitre/personnage pour le garçon.

Dès lors, comment modifier la situation de co-écriture pour favoriser une perception visuelle immédiate par la fille et par le garçon de l’ossature du récit et du caractère symétrique de cette structure ? L’hypothèse de travail suivante émerge.

Tout d’abord, la mise en image des personnages et leur placement sur une ligne du temps narratif selon un ordre d’apparition décidé conjointement entre la fille et le garçon du binôme, permettrait de poser les premières bases pour une œuvre valable, et de mettre en évidence un partage du récit en deux parties symétriques.

Par ailleurs, l’intégration par chaque élève de la structure du récit et la perception du caractère répétitif de son schéma narratif pourraient être facilitées par la manipulation concrète par les élèves des éléments de base de l’histoire : les personnages. Pour pouvoir les placer manuellement dans l’ordre chronologique de leur apparition, les personnages doivent être matérialisés, ainsi que le temps narratif. Le collectif décide de matérialiser chaque personnage par un dessin noir et blanc sur une petite feuille de papier, et la ligne du temps narratif par une bande de papier couleur. Les dessins des monstres seront réalisés par les élèves (voir V21’), ceux représentant Isée en marche seront issus d’une photocopie tirée d’un album de Ponti. Le

contraste entre la couleur de la bande et les dessins en noir et blanc est volontaire, car il fait ressortir les personnages, permettant de les identifier rapidement.

De plus, d'après les membres de l'ingénierie, les illustrations ainsi matérialisées constitueraient un support privilégié à partir duquel les élèves raconteraient d'elleux-mêmes oralement l'histoire. Ainsi, le toucher des images, leur perception visuelle, l'action de la main pour les positionner s'accompagneraient potentiellement d'un commentaire à voix haute des élèves en prise avec cette action. La manipulation favoriserait une mise en mots pour soi du déroulé de l'histoire du point de vue de la chronologie des personnages. Cette reconstitution orale entrainée par l'action de la main émergerait de manière spontanée, elle aurait lieu au moment du positionnement des illustrations papier sur la bande, et/ou à l'issue de cette action comme pour un récapitulatif de l'intrigue. Cette prise de parole pour soi réalisée à voix haute, par conséquent perceptible par l'autre, engendrerait un dialogue fille-garçon à propos de l'intrigue commune. Le dialogue entre co-auteur·rice·s serait à son tour générateur d'un dialogue interne chez chaque élève, pour une meilleure intégration de la structure de leur récit.

Enfin, cette construction de l'ossature de leur histoire par les élèves est mise en œuvre après une étape de reconstitution en classe entière de la structure du récit référent (voir V31'). Cette reconstitution est réalisée matériellement au tableau, à partir d'images photocopiées des personnages de Ponti. Une fois l'ordre d'apparition des personnages établi, les élèves peuvent commencer à écrire leur histoire sur des morceaux de papiers (voir V6V16) qu'il et elle ajoutent aux images sur la bande de papier couleur.

Variables micro-didactiques

Variable V31' Co-écriture selon le synopsis référent :
reconstitution matérielle en images de la trame référente de Ponti
selon la chronologie des personnages

Le « tableau schéma quinaire/personnages » dicté à l'adulte en classe entière en EE3, est constitué de phrases écrites et de collages d'illustrations représentant chacune un personnage (voir photogramme dans la sous-partie « Concret de la pratique EE3 »). Cette première reconstitution de l'histoire de Ponti s'est cependant révélée trop dense pour que chaque élève intègre pour soi la trame du récit référent de manière à pouvoir la mobiliser dans l'écriture de sa propre intrigue. Par conséquent le collectif fait l'hypothèse qu'un nouvel exercice de reconstitution s'impose via un deuxième « passage au tamis » de l'histoire. Cette fois, les mots écrits dans le tableau s'échappent par les trous du tamis, seules les images des personnages demeurent. En effet, d'après le collectif, une reconstitution à base des seules images des

personnages donnerait la possibilité de percevoir d'un seul coup d'œil l'essentiel de la trame narrative référente. Cette perception visuelle immédiate permettrait à chaque élève de rappeler à soi les mots pour (se) raconter le déroulé de l'histoire et ainsi d'assimiler mieux la structure du récit. Autrement dit, le collectif émet l'hypothèse que l'intégration par l'élève de l'ossature du récit référent supposerait une reconstitution matérielle en images de la chronologie des monstres de Ponti. La situation didactique suivante est alors envisagée. Dans un premier temps, les photocopies d'illustrations représentant chacune un monstre/empêcheur de Ponti et plusieurs reproductions d'Isée en marche, seront fixées en vrac avec des aimants au tableau. Une ligne du temps narratif est tracée au feutre bleu sur ce même tableau par la professeure. En classe entière, des élèves viennent placer les personnages un par un sur la ligne bleue selon l'ordre chronologique de leur apparition dans le récit de Ponti. Lorsqu'un·e élève positionne un personnage, la professeure invite l'élève et la classe à raconter à voix haute l'histoire en train d'être reconstituée, comme le ferait l'enquêteur·rice reconstituant une « scène de crime » à partir des pièces de l'enquête. Dans un deuxième temps, la trame ainsi construite sera complétée par des feuilles de papier différentes : les unes rectangulaires, les autres en forme de bulles de BD. A chaque rencontre entre Isée et un monstre correspondra un papier-rectangle et un papier-bulle. Des élèves dicteront à la professeure quoi écrire sur chaque papier selon le récit de Ponti (voir V6V16).

Variable V21′ Dessin du personnage de l'autre : pour s'en saisir et pour construire la trame

Le collectif reprend ici l'idée que *lire c'est (aussi) dessiner dans la marge* et qu'en dessinant les traits du personnage du·de la co-auteur·rice, l'élève s'en saisit. De plus, s'inspirant de la pratique de co-écriture rapportée par la co-autrice rencontrée, le collectif émet l'hypothèse suivante. Les dessins des personnages des élèves permettront de construire la trame avec pour entrée les personnages du récit. Ainsi, chaque personnage fera l'objet d'un chapitre narrant la rencontre entre Isée et un monstre, ce que dit celui-ci pour empêcher l'héroïne de poursuivre son aventure, l'action d'Isée pour s'en sortir et les effets de son action. Les dessins des personnages placés sur la bande de couleur rendraient immédiatement visibles les parties à écrire.

Variable V6V16 Paperoles proustiennes : pour un partage fille-garçon de la graphie(V6)et une feuille chacun·e(V16)

V31' propose de reconstituer en classe entière la trame de Ponti au tableau. Cette reconstitution aura lieu dans un premier temps à partir des seules images des personnages du récit référent. Dans un deuxième temps, des écritures sur des morceaux de papier viennent compléter l'ossature de l'histoire. Ensuite chaque binôme répète ce procédé pour son histoire. Ainsi, les élèves complètent l'ossature en images de leur trame, par des écrits graphiés sur des morceaux de papier inspirés des paperoles proustiennes[101]. A l'instar de la reconstitution de la structure narrative de Ponti (V31'), les papiers seront ici de deux formes et le contenu à écrire diffèrera en fonction de celle-ci. En effet le collectif fait l'hypothèse suivante. Les formes variées de paperoles favoriseraient une distinction visuelle des différentes étapes d'écriture liées au schéma quinaire. Ainsi, la paperole-bulle doit contenir ce que dit le monstre pour empêcher Isée de poursuivre son chemin (étape de la complication). La paperole-rectangle a pour vocation de narrer l'action d'Isée pour s'en sortir (étape de l'action du personnage principal pour dépasser la complication). Par ailleurs, de même que pour les images, les paperoles blanches collées sur la bande papier-couleur favorisent une perception visuelle immédiate de l'endroit où écrire. L'usage de paperoles répond à la variable V6 de partage fille-garçon de l'activité de graphie, ainsi qu'à la variable V16, c'est-à-dire, disposer d'une feuille chacun·e est un préalable pour co-écrire en symétrie.

Variable V17' Bande-brouillon : pour une trace commune b(r)ouillonnante

Le collectif fait l'hypothèse que pour favoriser une action conjointe fille-garçon, les co-auteur·rice·s doivent s'inscrire dans un projet commun dès les premiers écrits. La bande de papier couleur apparaît à ce titre un support adéquat dans la mesure où elle regroupe les paperoles écrites par chaque co-auteur·rice. A l'instar du « grand brouillon » (Le Goff, 2011), ce brouillon inventé par le collectif pour les besoins de la recherche, constitue une forme particulière de brouillon désormais appelée « Bande-brouillon ».

[101] Les paperoles proustiennes sont définies dans la Partie I au Chapitre IV, Dialogue 2.

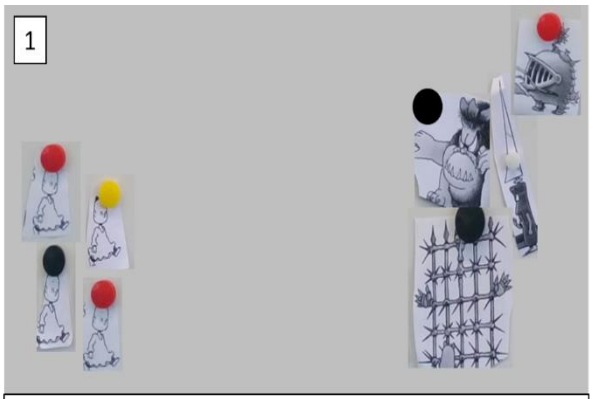
POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Concret de la pratique EE4

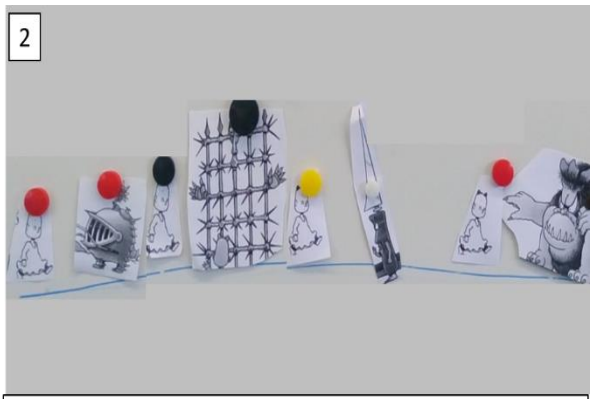
Comme pour EE3, cette partie présente deux séances distinctes dans le temps : d'abord la séance en classe entière, puis la séance de co-écriture en binôme EE4, qui commence avec la consigne EE4.

- Séance préalable en classe entière : reconstitution matérialisée et en images de l'ossature du récit référent

Une courte phase en classe entière a lieu juste avant le travail en binôme. Elle consiste en la reconstitution en images de la trame du récit référent, du point de vue des rencontres successives entre l'héroïne et les monstres/empêcheurs. A cet effet, des reproductions d'images d'Isée en marche, ainsi que celles des empêcheurs, sont placées en vrac au tableau avec des aimants (vignette 1 ci-dessous). Une ligne bleue est tracée au feutre sur le tableau blanc, elle symbolise la ligne du temps narratif. L'enjeu est de positionner les personnages selon leur ordre d'apparition dans le récit de Ponti. A la demande de la professeure, des élèves viennent au tableau placer les images dans l'ordre chronologique des tomes 2 et 3 de la vie d'Isée (vignette 2 ci-dessous). Cette reconstruction en images de l'ossature du récit s'accompagne d'une reconstitution orale par les élèves : « Isée part de chez elle, elle rencontre Le Chevaliotte, elle arrive à le battre, elle continue sa venture, elle rencontre la Hersapik, etc… ».



[*images de l'héroïne Isée, et images des monstres des tome II et III de Ponti, affichées « en vrac » par la professeure sur le tableau blanc de la classe*]



[*remise en ordre par des élèves au tableau, des images des personnages sur la ligne du temps du récit tracée en bleue. Les personnages sont placés selon leur ordre d'apparition dans l'histoire de Ponti*]

Photogramme 38 Ingénierie didactique coopérative. EE4. Reconstitution au tableau blanc de la structure narrative du récit de Ponti

Puis des bulles de BD sont ajoutées. Pour chacune d'elles, des élèves dictent à l'adulte ce que dit un monstre/empêcheur pour bloquer Isée. Enfin, des papiers rectangulaires sur lesquels des élèves indiquent en dictée à l'adulte la stratégie d'Isée pour s'en sortir, sont intercalés dans

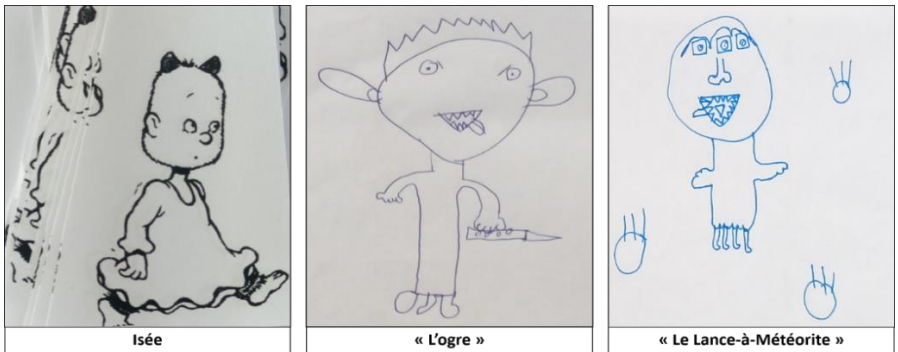
l'ordre entre chaque rencontre. A partir de cette reconstitution, chacun·e peut avoir une perception visuelle immédiate de la trame de l'histoire. De plus, prenant appui sur les images et les écritures dans les bulles et celles sur les papiers rectangulaires chaque élève peut être en mesure de raconter oralement le récit référent en précisant cette fois ce que disent les monstres pour empêcher Isée, puis l'action d'Isée pour vaincre le monstre et poursuivre sa quête. Le même procédé est ensuite adopté pour la construction de la structure narrative du récit de chaque binôme. L'objectif est le suivant. La fille et le garçon d'un binôme doivent chacun·e avoir à tout moment une perception visuelle immédiate de la trame commune, ainsi que de la part de chacun·e dans l'œuvre commune en construction.

- Consigne EE4

  Voici les dessins de vos monstres, l'image d'Isée en plusieurs exemplaires, et une grande bande de papier couleur. Vous choisissez ensemble dans quel ordre Isée rencontre les monstres, puis vous les collez dans cet ordre sur la bande de couleur. Et puis vous vous répartissez le travail d'écriture pour savoir qui écrit quoi.

- Transcription EE4

La transcription ci-après présente la fille et le garçon d'un binôme, nommé « binôme EE4a[102] », se répartissant les responsabilités de co-écriture. Au moment où commence l'épisode transcrit, les étapes suivantes ont déjà eu lieu. Premièrement, la fille a inventé un monstre que le garçon a ensuite dessiné, et réciproquement, le garçon a inventé un monstre que la fille a ensuite dessiné. Ces dessins ont été photocopiés en taille réduite par la professeure, puis remis aux élèves du binôme. De plus, il et elle disposent de plusieurs copies d'une même illustration représentant Isée en train de marcher. Les voici :



Photogramme 39 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4a. Dessins des monstres

[102] Le binôme est nommé « binôme EE4a » et non « binôme EE4 », car dans la partie analyse *a posteriori* d'autres binômes (les binômes EE4b, EE4c, EE4d) sont donnés à voir en contraste pour la situation EE4.

Deuxièmement, la fille et le garçon du binôme ont décidé de l'ordre d'apparition de leurs monstres respectifs dans l'histoire commune. Elle et il l'ont fait en plaçant les images sur une longue bande de papier couleur (photogramme ci-dessous). Cette bande de papier symbolise la ligne du temps narratif. Elle rappelle la ligne tracée au feutre bleu sur le tableau blanc, lors de la phase de reconstitution de l'ossature du récit de Ponti, menée juste avant en classe entière.



Photogramme 40 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4. Bande-brouillon étape 1.

Dans le cas du binôme présenté, l'organisation de la trame de l'histoire donne lieu à un court échange entre la fille et le garçon. En effet, l'ordre d'apparition des personnages prend sa source dans la stratégie d'Isée inventée par la fille dans son énoncé : « elle trouve un passage secret ». Cet élément est relevé par le garçon comme pouvant faire lien entre le chapitre de la fille et le sien. Ce passage secret permet de passer d'une unité de lieu à une autre, de la forêt à la lune, et ainsi d'un monstre à l'autre. Il constitue en cela l'argument pour placer les monstres. Selon l'écrit de la fille, Isée va d'abord dans la forêt, rencontre un ogre, et pour lui échapper emprunte un passage secret. Le garçon suggère que ce passage secret l'emmène vers la lune, unité de lieu choisie par le garçon dans son énoncé. Sur la lune l'héroïne rencontre un nouveau monstre, le Lance à Météorites, inventé par le garçon. Par conséquent le premier monstre doit être celui situé dans la forêt et le second celui se trouvant sur la lune. Pour la plupart des binômes observés, cette étape d'organisation de la trame s'inscrit dans un temps court de quelques secondes. De plus, il arrive que le choix de l'ordre d'apparition des personnages s'actualise de manière relativement aléatoire : l'un·e demande à l'autre sa préférence quant à l'ordre d'apparition des monstres, et sa réponse est mise en œuvre. Une fois l'ordre des personnages arrêté, les élèves placent les bulles vierges et les paperoles rectangulaires à des endroits précis de la Bande-brouillon.



Photogramme 41 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4a. Bande-brouillon étape 2.

A présent les co-auteur·rice·s doivent écrire dans les bulles ce que dit chaque monstre pour stopper l'héroïne, ainsi que l'action d'Isée pour s'en sortir dans les paperoles rectangulaires. Comment est réalisée la répartition des responsabilités de co-écriture ? L'épisode ci-dessous dure neuf secondes.

1	G	J'écris là [*tapote avec son index sur la paperole bulle devant lui, celle de L'ogre, monstre inventé par F et dessiné par lui*], toi t'écris là [*indique avec son index la paperole bulle devant F, celle de Lance-météorites, monstre inventé par lui et dessiné par F*].
2	F	[*regarde les paperoles bulles indiquées par G, puis propose*] J'écris… [*tape avec son feutre sur la première paperole rectangle située devant elle*]… J'écris [*tape avec son feutre sur la paperole rectangle devant G*] les deux trucs [*au moment où elle dit « les deux trucs », F tape avec son feutre sur la paperole rectangle devant elle, puis sur la paperole bulle devant elle*].
3	G	[*regarde la paperole rectangle devant lui indiquée par F*] Nan mais on a dit… [*suit du regard le feutre de la fille indiquant successivement la paperole bulle et la paperole rectangle devant elle, puis reprend*]… Ouais, t'écris ça [*touche avec son index la paperole rectangle située devant F*] et ça [*touche avec son index la paperole bulle devant F*]. Moi j'écris ça [*touche avec son index la paperole bulle devant lui*] et ça [*touche avec son index la paperole rectangle devant lui*].

Tableau 38 Ingénierie didactique coopérative. Transcription de l'épisode EE4a "J'écris là, toi t'écris là".

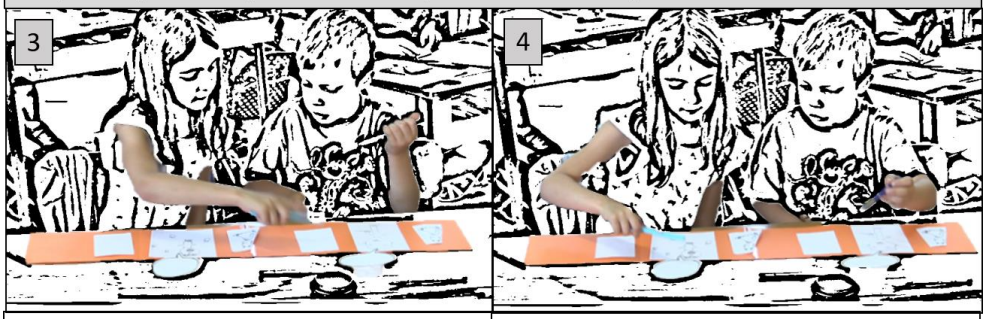
- Séquencier illustré EE4a

Séq 1 Proposition par G d'une répartition des responsabilités de co-écriture



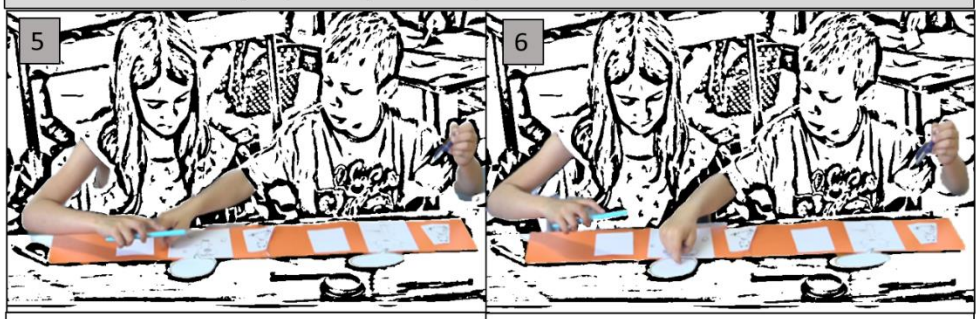
1. G : J'écris là [*tapote avec son index sur la paperole bulle devant lui, celle de L'ogre, monstre inventé par F et dessiné par lui*]…	**1'.** G : …toi t'écris là [*tend son bras et indique avec son index la paperole bulle devant F, celle de Lance-météorites, monstre inventé par lui et dessiné par F*].

Séq 2 Proposition par F d'une répartition des responsabilités de co-écriture



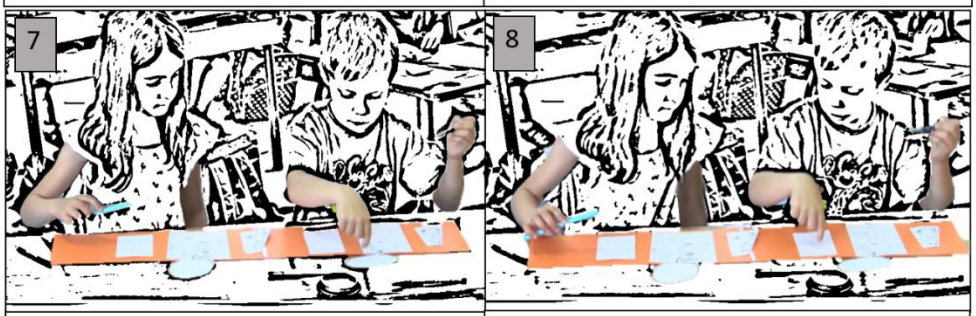
2. F : [*regarde les paperoles bulles indiquées par G, puis propose*] J'écris… [*tape avec son feutre sur la première paperole rectangle située devant elle*]… J'écris [*tape avec son feutre sur la paperole rectangle devant G*]…	**2'.** F : … les deux trucs [*au moment où elle dit « les deux trucs », F tape avec son feutre sur la paperole rectangle devant elle, puis sur la paperole bulle devant elle*].

Séq 3 Récapitulation par G de la répartition des responsabilités de co-écriture proposée par G et par F



3. G : [*regarde la paperole rectangle devant lui indiquée par F*] Nan mais on a dit… [*suit du regard le feutre de la fille indiquant successivement la paperole bulle et la paperole rectangle devant elle, puis reprend*]… Ouais, t'écris ça [*touche avec son index la paperole rectangle située devant F*]…

3'. G : …et ça [*touche avec son index la paperole bulle devant F*]….



3''. G : …Moi j'écris ça [*touche avec son index la paperole bulle devant lui*]…

3'''. G : …et ça [*touche avec son index la paperole rectangle devant lui*].

Photogramme 42 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré EE4a

- Tableau synoptique EE4a

1	G propose à F un mode de répartition des responsabilités de co-écriture : il écrit dans la bulle devant lui elle écrit dans la bulle devant elle	1-1'
2	F propose à G un mode de répartition des responsabilités de co-écriture autre : elle écrit sur la paperole rectangle et dans la bulle devant elle	2-2'
3	G reprend à son compte la proposition de F, et l'actualise pour elle et lui : elle écrit sur la paperole rectangle et dans la bulle devant elle il écrit sur la paperole rectangle et dans la bulle devant lui	3-3'''

Tableau 39 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE4a

Le garçon propose à la fille une répartition des responsabilités à partir des paperoles-bulles : chacun·e écrit dans la paperole-bulle située en face de soi. Puis la fille suggère au garçon

d'écrire dans les paperoles-rectangles, puis se reprend suggérant la combinaison/paperole-bulle : elle écrit la paperole-rectangle et la bulle placées devant d'elle. Enfin le garçon récapitule les modalités de répartition pour lui et pour la fille en reprenant à son compte la proposition émise par elle : chacun·e écrit la paperole-bulle et la paperole-rectangle placées devant soi.

- Production écrite des élèves EE4a : la « Bande-brouillon »

A la suite de l'épisode « J'écris là, toi t'écris là », la production écrite du binôme EE4a se présente sous forme de « Bande-brouillon » donnée à voir ci-dessous. Il s'agit de la bande de papier orange sur laquelle sont collées les images des personnages, ainsi que les paperoles bulles et les paperoles rectangles dans lesquelles les élèves ont écrit. Pour une meilleure lisibilité de cet ouvrage, les énoncés des élèves sont dactylographiés sans erreur d'orthographe en dessous de la Bande-brouillon.



Photogramme 43 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4a. Bande-brouillon étape 3

Analyse a posteriori EE4a

Variable déterminante V13''' Co-construction matérielle en images de la chronologie des personnages du récit du binôme, inspirée du récit référent, puis répartition par les élèves des parties à écrire.

Pour procéder à la validation de cette variable après l'avoir éprouvée dans le concret de la pratique, l'analyse est menée à l'aune de la question suivante : en quoi la variable V13''' s'avère-t-elle déterminante pour faire émerger des signes de « reconnaissance épistémique fille-garçon » ? Autrement dit, il s'agit ici d'identifier les éléments qui, dans la Bande-brouillon, permettent l'émergence de « signes de reconnaissance » (Ricoeur, 2004, pp. 33-34) mutuelle

entre la fille et le garçon d'un binôme. Cette analyse de la Bande-brouillon au regard des signes de reconnaissance épistémique fille-garçon qu'elle favorise, est menée à partir des notions modèles (CDpE, 2019) suivantes : « identification commune du problème », « solidarité épistémique », « parenté épistémique » (Loquet, 2017), et à partir de la *symétrie épistémique fille-garçon*.

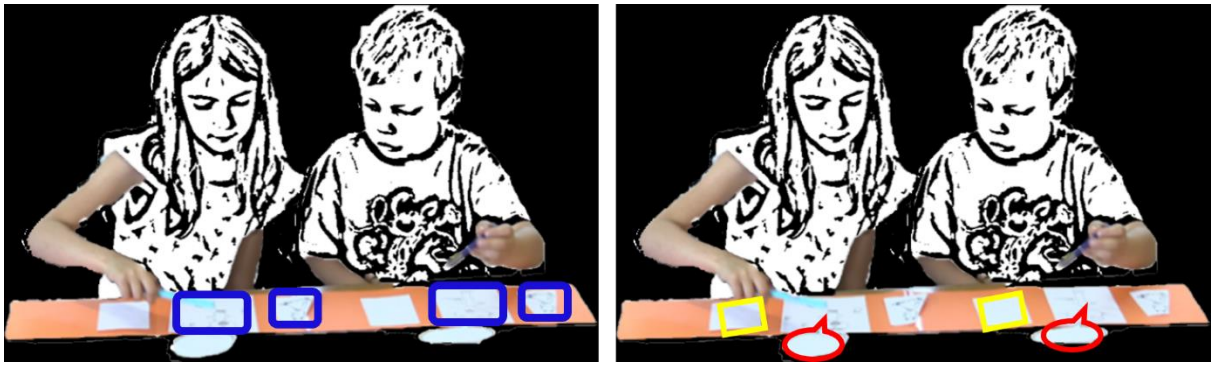
Les impasses des premières situations ont amené le collectif à questionner les pratiques des co-écrivain·e·s. Il en ressort notamment que « Quand on écrit à deux, il faut partir sur les mêmes bases » (tdp 1 entretien avec la co-autrice). Qu'est-ce qui dans la Bande-brouillon permet aux élèves du binôme d'identifier ensemble ce qui est à écrire ?

Premièrement, au contraire d'un brouillon ordinaire constitué d'une simple page blanche, la bande de papier constitue un support commun particulier en ce qu'elle permet à la fille et au garçon de (perce)voir l'œuvre au même moment. Dans le cas d'un brouillon ordinaire, seul·e l'élève disposant de la feuille devant lui·elle est réellement en mesure de se saisir de son contenu, alors que l'autre doit généralement effectuer quelque contorsion à cet effet. Comme le montre le photogramme ci-dessous, l'horizontalité de la bande permet ici à chacun·e d'avoir à tout instant une perception visuelle immédiate de l'ensemble du projet de co-écriture. Cette présentation du brouillon en format bande, constitue un premier élément facilitant une « identification commune de l'objet du milieu » (CDpE, 2019, p. 440) par la fille et le garçon du binôme.



Photogramme 44 Ingénierie didactique coopérative. EE4a. Bande-brouillon : vue globale

Deuxièmement, à l'inverse d'un brouillon ordinaire, les dessins placés sur la ligne du temps narratif symbolisée par la bande de papier couleur, figurent des marqueurs des étapes du récit. C'est ce que met en évidence le double photogramme ci-dessous.



Photogramme 45 Ingénierie didactique coopérative. EE4a. Bande-brouillon : dessins et paperoles

Les images des personnages, indiquées sur le photogramme de gauche ci-dessus par un encadré bleu, aident à situer visuellement, à *identifier*, les chapitres à écrire matérialisés par les paperoles vierges. Les formes différentes des paperoles mettent quant à elles les élèves sur la voie du contenu à écrire : ce que dit chaque monstre dans une paperole-bulle (entourée en rouge sur le photogramme de droite), ce que fait Isée dans une paperole-rectangle (encadrée en jaune).

Troisièmement, au contraire d'un brouillon ordinaire, les parties à écrire sont matérialisées par des morceaux de papier, cette matérialisation permet ce qui suit. Sur les vignettes 1, 7 et 8 du séquencier illustré, on voit que le garçon *met le doigt sur un problème*, au sens propre et au sens figuré[103]. Le toucher de la paperole vierge permet d'identifier concrètement le problème d'écriture à assumer, en le rendant *visible* pour les deux co-auteur·rice·s. A son tour, par l'intermédiaire du feutre comme prolongement de sa main, la fille met quant à elle le doigt sur un problème non pris en compte par le garçon : l'écriture des paperoles-rectangles. Ainsi, la fille et le garçon peuvent identifier l'objet à écrire, et ce faisant, avoir le même « voir-comme » (CDpE, 2019, p. 606). Cette identification est facilitée par le fait que l'on peut *distinguer* les parties à écrire. D'après l'approche cartésienne évoquée par Ricoeur (2004) dans la première étude du « Parcours de la reconnaissance », « Pour identifier il faut distinguer, et c'est en distinguant qu'on identifie. » (Ricoeur, 2004, p. 50). Les parties à écrire se distinguent aisément notamment pour les raisons suivantes. D'une part, parce que chacune est matériellement circonscrite par les limites du morceau de papier, et parce qu'un espace les sépare les unes des autres. D'autre part, cette distinction des zones à écrire est favorisée par le contraste entre la couleur de la bande et le blanc des paperoles. Ainsi les parties à écrire relèvent quasiment de l'évidence visuelle. Il semble que la « reconnaissance-identification » ait à voir avec l'idée du visible. Cette dimension du visible dans l'identification, est en un sens illustrée par Ricoeur lorsqu'il évoque un passage de Proust extrait de « Le Temps retrouvé » (Ricoeur, 2004, p. 112). Dans cette scène du roman, le narrateur apparait à un dîner où il retrouve des convives

[103] Le mot « problème » est à entendre ici au sens propre mais aussi au sens de la TACD : « Nous appelons « problème » toute situation qui confronte l'élève à une difficulté d'action. » (CDpE, 2019, p. 15). Il ne s'agit pas du problème de mathématique.

qu'il a jadis connu, et dont les traits vieillis font qu'il peine à les reconnaître. « C'est en effet une sorte de visibilité que l'âge donne au Temps » (Ricoeur, 2004, p. 112). Le temps qui passe se concrétise dans les signes de vieillissement des convives. Ces signes du passage de l'âge sur leurs visages participent de les transformer. La perception visuelle que le narrateur a de ces personnes, correspond peu à la perception visuelle qu'il en avait autrefois, ce qui complique leur identification *immédiate*. Il y aurait par conséquent un lien prégnant entre perception visuelle et identification. Concernant la Bande-brouillon, il semble que les signes qui en émanent permettent une perception visuelle immédiate des parties à écrire, facilitant « l'identification commune » du problème d'écriture. Or, « si vous et moi nous voyons tel aspect du monde de façon parente, nous nous reconnaissons. » (CDpE, 2019, p. 440). Par conséquent cette perception visuelle commune de la fille et du garçon participerait de la « reconnaissance épistémique fille-garçon » en tant que « reconnaissance mutuelle » (Ricoeur, 2004, p. 221). C'est d'ailleurs le cas en TACD pour la « reconnaissance didactique ». En effet, « l'identification », premier sens donné à la reconnaissance par Ricoeur (2004), est reprise en TACD comme sens 1 de la « reconnaissance didactique » formulé en tant que « l'identification commune des objets du milieu » (CDpE, 2019, p. 440) et contribuant à la « reconnaissance mutuelle ».

Cependant, si une « identification commune » du problème d'écriture par les co-auteur·rice·s, constitue un préalable à la « reconnaissance épistémique fille-garçon », celui-ci ne suffit pas pour qu'elle advienne durablement. En effet, la « reconnaissance mutuelle » risque de s'évanouir dès lors que le milieu ne permet pas à chacun·e d'*identifier sa part dans l'œuvre commune*. Qu'est-ce qui dans la Bande-brouillon permet à chacun·e d'identifier sa part dans l'œuvre commune ?

Dans EE4a la co-écriture est matérialisée par un objet commun, la Bande-brouillon, constituée des *choses* de chacun·e rendues visibles. Sous *choses* il faut entendre ici *la pensée* de l'élève dont une expression est à voir dans des *choses*, c'est-à-dire des objets tels que les dessins et les paperoles. Ces *choses,* en tant qu'elles sont visuellement perceptibles, constituent des « signes de reconnaissance » (Ricoeur, 2004, pp. 33-34) permettant non seulement « d'identifier » mais de « tenir pour vraie » (Ricoeur, 2004, p. 139) la capacité de chacun·e à *être de* la co-écriture. En effet, avec ces *choses* rendues immédiatement visibles, chacun·e peut retrouver la part de soi dans la Bande-brouillon*,* s'y retrouver, *se reconnaître soi* en tant qu'auteur·rice. Ainsi, chaque élève peut s'inscrire dans un projet commun d'écriture pour lequel chacun·e *sait* qu'il·elle *a fait* et *va faire sa part*. De cette certitude d'une certaine réalité

de sa place à soi à tous les temps, passé-présent-futur, de l'œuvre commune, découlent des affects positifs. Ces « affects de joie » (Deleuze, 1981/2003, p. 68) deviennent à leur tour générateurs d'une puissance d'agir de chacun·e dans la co-écriture de l'histoire. Au contraire de la défiance actualisée dans une forme de « lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 1992) exprimée dans « Y a que tes idées-là ! » (EE2), ici la confiance d'une « reconnaissance de soi » rendue possible, pose les bases d'un « état de paix » (Ricoeur, 2004, p. 318) propre à « la reconnaissance mutuelle ».

De plus, le fait que la bande de papier couleur *solidarise* les *choses* des élèves, favorise la reconnaissance mutuelle fille-garçon d'un autre point de vue : celui de la *solidarité.* En effet, cette mise en *solidarité* matérielle des traces de chacun·e, *institue* d'une certaine manière une « solidarité épistémique » (CDpE, 2019, p. 303) entre la fille et le garçon du binôme. Par « solidarité épistémique » il faut entendre ce qui suit. Selon le dictionnaire[104], « la solidarité est le fait pour des personnes d'être solidaires ». Solidaire, issu d'un terme juridique latin *in solidum* « pour le tout », signifie dans la dictionnaire « commun à plusieurs personnes, de manière que chacun répond de tout », « se dit de personnes qui répondent en commun l'une pour l'autre d'une même chose ; qui se sentent liées par une responsabilité et des intérêts communs. ». La solidarité est ici épistémique parce qu'elle s'inscrit dans le savoir (co-)écrire. La bande de papier *solidarise* les traces de chacun·e dans *un tout*. Ce faisant, elle établit concrètement une responsabilité mutuelle de la fille et du garçon au regard du *tout*, c'est-à-dire l'histoire commune à écrire. Chacun·e doit pouvoir rendre compte de ses actes dans la construction de cette œuvre, cela suppose que chacun·e agisse.

Or, « agir » et « rendre compte de ses actes » constituent deux des quatre capacités décrites par Ricoeur dans sa définition de la « reconnaissance de soi » par « l'attestation du je peux » (Ricoeur, 2004, p. 139) : « je peux dire », « je peux agir », « je peux raconter », « je peux rendre compte de mes actes ». Par conséquent la « solidarité épistémique » (Sensevy, 2011, p. 590) participe à la fois de la « reconnaissance de soi » et de la « reconnaissance mutuelle » émergeant des responsabilités respectives de la fille et du garçon. Cependant pour que la « reconnaissance mutuelle » fille-garçon de leurs équipotence à (co-)écrire advienne, autrement dit pour que la *reconnaissance épistémique* advienne, les responsabilités assumées par l'un·e doivent correspondre à celles de l'autre. Ainsi si la « solidarité épistémique » générée par le milieu Bande-brouillon apparait comme une condition de la *reconnaissance épistémique fille-garçon*, elle n'est néanmoins pas suffisante si elle ne s'inscrit pas dans une symétrie

[104] Dictionnaire culturel en langue française 2005.

permettant à chacun·e de reconnaître sa part dans « le tout », *au même titre que l'autre*. Qu'est-ce qui, dans le système de signes que constitue la Bande-brouillon, favorise cette symétrie ?

Comme souligné plus haut, selon Ricoeur, la capacité à dire est l'un des quatre éléments de la « reconnaissance de soi ». A ce propos, la transcription sans didascalies du dialogue entre la fille et le garçon réduite aux seuls mots de chacun·e, révèle en quoi les « signes oraux » (Ricoeur, 2003) du dire constituent des signes de « reconnaissance de soi » et de « reconnaissance mutuelle » fille-garçon de leurs puissances d'agir symétriques. La voici ci-dessous.

Lui : - J'écris là, toi t'écris là

Elle : - J'écris… j'écris les deux trucs

Lui : - Nan on a dit… ouais, t'écris ça et ça, moi j'écris ça et ça

Ici, « quelqu'un dit quelque chose sur quelque chose à quelqu'un (…), un sujet s'adresse à un autre sujet » (Ricoeur, 2003). A travers ce dialogue, d'une part la fille·le garçon atteste ici qu'elle·il est un « sujet parlant » (Ricoeur, 2003). D'autre part, le « quelque chose » concerne la répartition des responsabilités de co-écriture. Autrement dit il s'agit d'un « quelque chose » *épistémique* consistant à savoir identifier puis répartir les parties à écrire comme le feraient deux co-écrivain·e·s. Le caractère épistémique de ce « quelque chose » atteste de ce que chacun·e s'identifie et identifie l'autre en tant que *co-auteur·rice* à partir de l'identification commune du problème d'écriture. Par conséquent, des signes de reconnaissance épistémique fille-garçon paraissent émerger de ce dialogue.

De plus, une étude plus fine de ce qui se dit, met en évidence les « signes oraux » suivants, susceptibles d'expliquer ce qui dans la Bande-brouillon favorise la symétrie des responsabilités fille-garçon. « Tiens, je prends le chapitre 50, et toi lequel tu veux ? »[105] : cet énoncé de la co-écrivaine et l'échange ci-dessus entre les deux élèves ont ceci de commun qu'ils révèlent une réciprocité dans la formulation des intentions d'action. Dans le cas du binôme, cette réciprocité émane en particulier du caractère symétrique de l'ordre des mots dits par le garçon, présenté ci-après.

J'écris là, toi t'écris là

PP-V-AL, PPA-**PP-V-AL**[106]

t'écris ça et ça, moi j'écris ça et ça

PP-V-PD-CC-PD, PPA-**PP-V-PD-CC-PD**[107]

[105] tdp 7 entretien avec la co-écrivaine.

[106] PPA : pronom personnel accentué, PP : pronom personnel, V : verbe, AL : adverbe de lieu

[107] PPA : pronom personnel accentué, PP : pronom personnel, V : verbe, PD : pronom démonstratif, CC : conjonction de coordination, PD : pronom démonstratif

La structure syntaxique des énoncés ci-dessus exprime une symétrie des mots qui, d'une certaine manière, fait entendre la symétrie des capacités d'agir de la fille et du garçon. Qu'est-ce qui dans la Bande-brouillon permet cela ? Au contraire d'un brouillon ordinaire, la Bande-brouillon constitue un système de signes permettant de percevoir visuellement une *symétrie des choses* que sont les images et les paperoles organisées dans « le tout » de l'ossature de l'histoire commune. En un sens, cette symétrie des choses induit une symétrie des mots qui dit la symétrie des puissances d'agir de la fille et du garçon dans la co-écriture. A cet égard, d'une certaine façon, la symétrie des choses favorise une « reconnaissance mutuelle » fille-garçon dans le savoir co-écrire. Qu'en est-il des « signes oraux » émanant de l'énoncé de la fille ?

La prise de parole de la fille ne présente pas cette symétrie syntaxique, mais trouve sa source dans celle du garçon. En cela la fille, portant son attention à ce que dit le garçon, reconnaît celui-ci en tant que co-auteur. Néanmoins, au contraire de EE1, il ne s'agit pas simplement ici pour la fille de *donner son accord pour se mettre d'accord*. En effet, identifiant les paperoles rectangles comme des parties à écrire, paperoles omises par le garçon, la fille suggère une autre option pour la répartition des responsabilités de co-écriture. A l'inverse de EE1 ou EE3a, ici la fille atteste de sa position de co-autrice, se reconnait comme telle. De plus, dans la mesure où le garçon ajuste lui aussi son propos à celui de la fille, cette « reconnaissance de soi » en tant que co-autrice est confirmée par une « reconnaissance par autrui ». A la suite de la suggestion de la fille, le garçon amorce sa prise de parole par un énoncé contradictoire : « Nan mais on a dit… ». Cependant, à la *vue* du geste de la fille, qui indique la paperole rectangle et la paperole bulle devant elle, et en l'associant à *l'écoute* de ce qu'elle dit, « les deux trucs-là », le garçon se ravise comme s'il se saisissait de la pensée de la fille devenue alors plus claire. La reconnaissance s'actualise dans cette attention manifestée par *le regard et l'écoute* de ce qui est montré et dit de l'objet à propos duquel est portée l'attention de l'autre. Ainsi, comme le donne à voir le double photogramme ci-dessous, ce que dit et fait l'un·e, prend sa source dans ce que dit et fait l'autre.



Photogramme 46 Ingénierie didactique coopérative. EE4a Bande-brouillon. Montrer, écouter, regarder.

De même que pour Ricoeur (2004) l'attestation du « je peux dire » et celle du « je peux agir » sont constitutives de la « reconnaissance de soi », ici la capacité à *dire*/à *entendre* et à *agir*/à *regarder faire* vont de pair pour une « reconnaissance épistémique fille-garçon ». Cette attention portée à ce que dit et fait l'autre est aussi favorisée par le fait que la Bande-brouillon constitue un objet commun inscrivant les deux élèves dans un projet commun pour lequel il et elle sont solidaires. Enfin, quand bien même la fille n'évoque que son action d'écriture à elle, le garçon comprend implicitement ce qu'elle veut dire pour son action à lui et pour la répartition globale des responsabilités au sein du binôme. Il le formule explicitement à voix haute pour chacun·e (tdp 3) tout en l'identifiant concrètement *en joignant le geste à la parole*. Ce faisant il se reconnaît à son tour en tant que co-auteur de l'œuvre commune et reconnaît la fille comme co-autrice : « Ouais, t'écris ça et ça, moi j'écris ça et ça ». Ainsi la symétrie des responsabilités fille-garçon émerge de ce qu'il est dit que chacun et chacune va assumer le « là » et le « ça et ça » dans la co-écriture. Ces prises de paroles de la fille et du garçon constituent « des formules verbales de la reconnaissance » (Ricoeur, 2004b, p. 126) rendues possibles par les « marques de reconnaissance » (Ricoeur, 2004b, p. 126) visuellement et tactilement perceptibles dans la Bande-brouillon.

En effet, dans « J'écris *là*, toi t'écris *là* », l'adverbe de lieu « là » signifie : en ce lieu, à cet endroit. En disant « là » et en indiquant en même temps avec son doigt l'endroit correspondant sur la Bande-brouillon, le garçon permet à la fille de situer concrètement ce lieu de l'écriture. Ce faisant, il permet à la fille de partager le même « voir-comme ». Au contraire d'un brouillon ordinaire, la Bande-brouillon facilite cette « identification commune » pour les raisons suivantes. La feuille blanche du brouillon ordinaire est précisément une feuille blanche c'est-à-dire sans repère aucun. Au contraire, les images et paperoles de la Bande-brouillon balisent le terrain où écrire. La Bande-brouillon donne à voir immédiatement les emplacements réservés à l'écriture. L'endroit où écrire est aisément perceptible visuellement et tactilement par les deux élèves. De même, pour « t'écris *ça* et *ça*, moi j'écris *ça* et *ça* », avec le pronom démonstratif « ça » le garçon désigne « l'idée, la chose que voilà »[108]. Contrairement à un brouillon ordinaire, la Bande-brouillon rend compréhensible le « ça », car les formes variées des paperoles associées aux images permettent une perception visuelle immédiate par les deux élèves de l'idée, de la chose à écrire évoquée dans le « ça ». Le « ça » des paperoles-bulles consiste en l'écriture de ce que dit le monstre pour empêcher Isée, le « ça » des paperoles-rectangles l'action de l'héroïne pour vaincre le monstre. De plus, le placement de chaque paperole, près de l'image d'un monstre, associe le contenu de la partie à écrire au personnage. Ce positionnement participe de préciser un peu plus le contenu du « ça » selon les

[108] Définition de « ça » par le dictionnaire en ligne cntrl.

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

caractéristiques de l'empêcheur : le Lance-météorites ne dira peut-être pas la même chose que L'ogre pour faire obstacle à Isée. Par ailleurs, le nombre pair des images et types de paperoles induit une division symétrique en deux chapitres d'un contenu similaire évoquant la rencontre entre l'héroïne et un nouveau monstre. Ainsi comme le donne à voir le photogramme ci-dessous, au contraire d'un brouillon ordinaire, la Bande-brouillon semble inscrire les élèves dans un double effet de miroir favorisant trois types d'identification : identification du tout, identification de sa part à soi, identification de la part de l'autre.



Photogramme 47 Ingénierie didactique coopérative. EE4a. Bande brouillon : double effet miroir

Ce double effet de miroir de la Bande-brouillon semble généré par ce qui suit. D'une part l'horizontalité de la bande reflète le placement en ligne des deux élèves, favorisant pour chacun·e une perception visuelle globale de l'œuvre commune (bande orange supérieure). D'autre part chaque chapitre, matérialisé par un ensemble de paperoles, reflète la place de chaque élève (bandes jaunes) dans « le tout ». Ainsi, au contraire d'un brouillon ordinaire, avec la Bande-brouillon non seulement chacun·e voit où est sa place, mais perçoit la réciprocité des places de chacun·e. Chaque co-auteur·rice sait qu'il·elle *a fait et va faire* sa part dans « le tout », *au même titre que l'autre*. Ce faisant, le caractère symétrique des signes du milieu favorise la construction d'une œuvre *valable* dans le sens où chacun·e peut y retrouver sa place, s'y *reconnaître au même titre que l'autre,* au contraire de EE2 « Y a que tes idées là ! » sous-entendu « ça *vaut* pas ! ».

Le « ça *vaut* pas ! » est une expression commune aux enfants lorsque, participant à un jeu collectif, ils·elles identifient une *injustice.* Ricoeur donne la définition suivante de la visée éthique : « la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes » (Ricoeur, 1990, p. 211). Du point de vue de la TACD, l'institution n'est pas entendue selon la définition du dictionnaire comme « organisme public ou privé » ou comme « ensemble des structures politiques et sociales établies par la loi ou la coutume »[109]. Par « institution » il faut comprendre

[109] Définition issue du dictionnaire en ligne cntrl.

ici, un instrument, un moyen, par lequel se construisent « des catégories de perception, d'appréciation et d'action légitimes. Une institution se caractérise ainsi toujours comme une manière de voir le monde. » (CDpE, 2019, p. 598). Dans ce sens la Bande-brouillon apparaitrait d'une part comme une *institution*. D'autre part, elle constituerait une « institution juste » dans la mesure où chacun·e peut *s'y reconnaître au même titre que l'autre*. D'une certaine façon, l'œuvre serait *valable* parce que construite dans une « institution juste » matérialisée par un milieu où la symétrie des choses induit la symétrie des mots qui dit la capacité de chacun·e à faire sa part *au même titre que l'autre*.

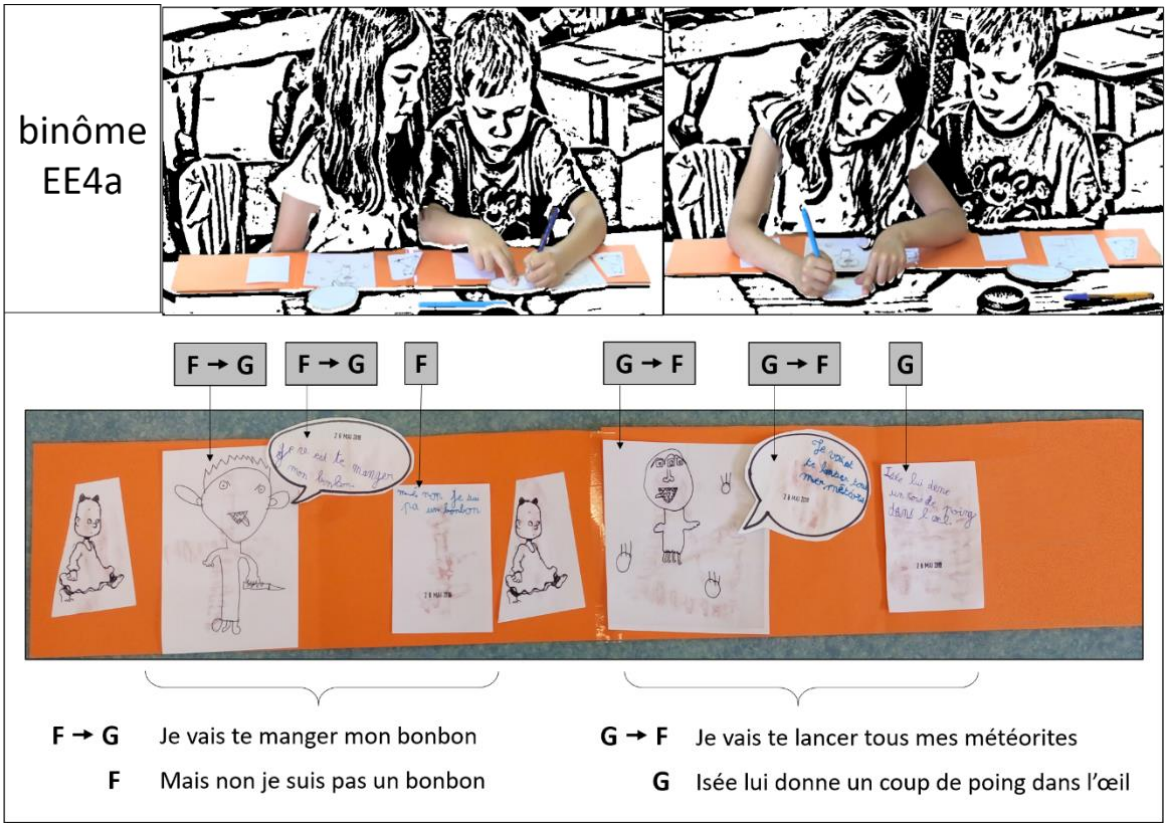
Néanmoins, si elle s'avère une condition, la symétrie des responsabilités attribuées à la fille et au garçon dit en revanche peu de choses de la nature de ces responsabilités. Ainsi il semble que quand bien même cela constitue un préalable, il ne suffit pas qu'il soit dit que chacun·e fasse sa part au même titre que l'autre pour que l'œuvre commune s'avère *valable.* Pour être *valable*, l'œuvre doit être effectivement co-écrite en symétrie fille-garçon, mais aussi se caractériser par une certaine « authenticité » (CDpE, 2019, p. 562). Cette « authenticité » de l'œuvre s'actualise dans la « parenté épistémique » (Loquet, 2017).

Par « œuvre », il faut entendre ici, d'une part la pratique en jeu au cours du processus de création, d'autre part le résultat de cette pratique, c'est-à-dire la trace écrite. Dans notre cas, une « œuvre authentique » serait caractérisée par ce qui suit : une pratique de la co-écriture *suffisamment* proche d'une certaine pratique de co-écrivain·e·s[110] où les co-auteur·rice·s de roman se partagent les chapitres à écrire à partir d'une trame commune. Autrement dit, le caractère *valable* de l'œuvre est à présent défini au regard de sa dimension « authentique », établie à l'aune du degré de « parenté épistémique » (Loquet, 2017) avec celle de certain·e·s co-écrivain·e·s. Rappelons ici que cette recherche définit la pratique référente des (co-)écrivain·e·s à l'aune des repères suivants. Premièrement, une pratique de (co-)écriture caractérisée par l'usage du brouillon, le rituel quotidien d'écriture inscrit dans la durée, la co-élaboration d'une structure commune à partir de laquelle la co-écriture prend acte, une posture de (co-)auteur·rice du début à la fin du processus de co-écriture, autrement dit de l'invention d'un personnage à l'impression de l'histoire. Deuxièmement, une trace écrite au contenu constitué d'une histoire cohérente et s'actualisant dans le schéma narratif étudié du récit référent : l'héroïne rencontre un monstre qui l'empêche de continuer son aventure mais elle trouve un moyen de le vaincre et poursuit sa quête. Une trace écrite à la forme *relativement*

[110] Par (co-)écrivain·e·s il faut entendre à la fois écrivain·e·s et co-écrivain·e·s. De plus toutes les pratiques de co-écriture ne se ressemblent pas. Parce qu'elle fait émerger des éléments sur un co-écrire en symétrie, l'ingénierie choisit de centrer son attention sur les pratiques décrites dans l'entretien avec la co-écrivaine.

proche de celle d'une production de co-écrivain·e·s, autrement dit un brouillon, puis *in fine* une histoire saisie sur traitement de texte sans erreur d'orthographe imprimée sous forme de livre aux noms des deux co-auteur·rice·s.

L'étude ci-après de la trace écrite du binôme EE4a fournit des éléments quant au caractère *valable* de l'œuvre du binôme. Il s'agit d'une part du degré de « parenté épistémique », d'autre part de la mise en œuvre effective d'une symétrie des responsabilités de co-écriture fille-garçon. L'analyse du binôme est affinée à partir d'exemples de trois autres dyades. Afin de distinguer chacune des quatre dyades EE4, le premier binôme est nommé EE4a, le second EE4b, le troisième EE4c, le quatrième EE4d. De plus, pour rendre visible qui de la fille ou du garçon a écrit quelle partie, des lettres annotent la production : F pour la trace écrite de la fille, G pour celle du garçon. Lorsqu'apparaissent les deux lettres avec une flèche, il faut comprendre ce qui suit. Pour F → G : inventé par la fille, dessiné par le garçon ou bien écrit par le garçon sous la dictée de la fille. De même pour G → F : inventé par le garçon, dessiné par la fille ou bien écrit par la fille sous la dictée du garçon. Enfin, pour mieux rendre compte de la manière dont les élèves procèdent pour co-écrire, un ou deux arrêts sur image complètent la trace écrite. Les arrêts sur images ne sont pas réalisés au hasard. En effet, d'une certaine façon, ils représentent la manière dont la fille et le garçon s'y sont pris pour écrire la trace figurant en dessous.



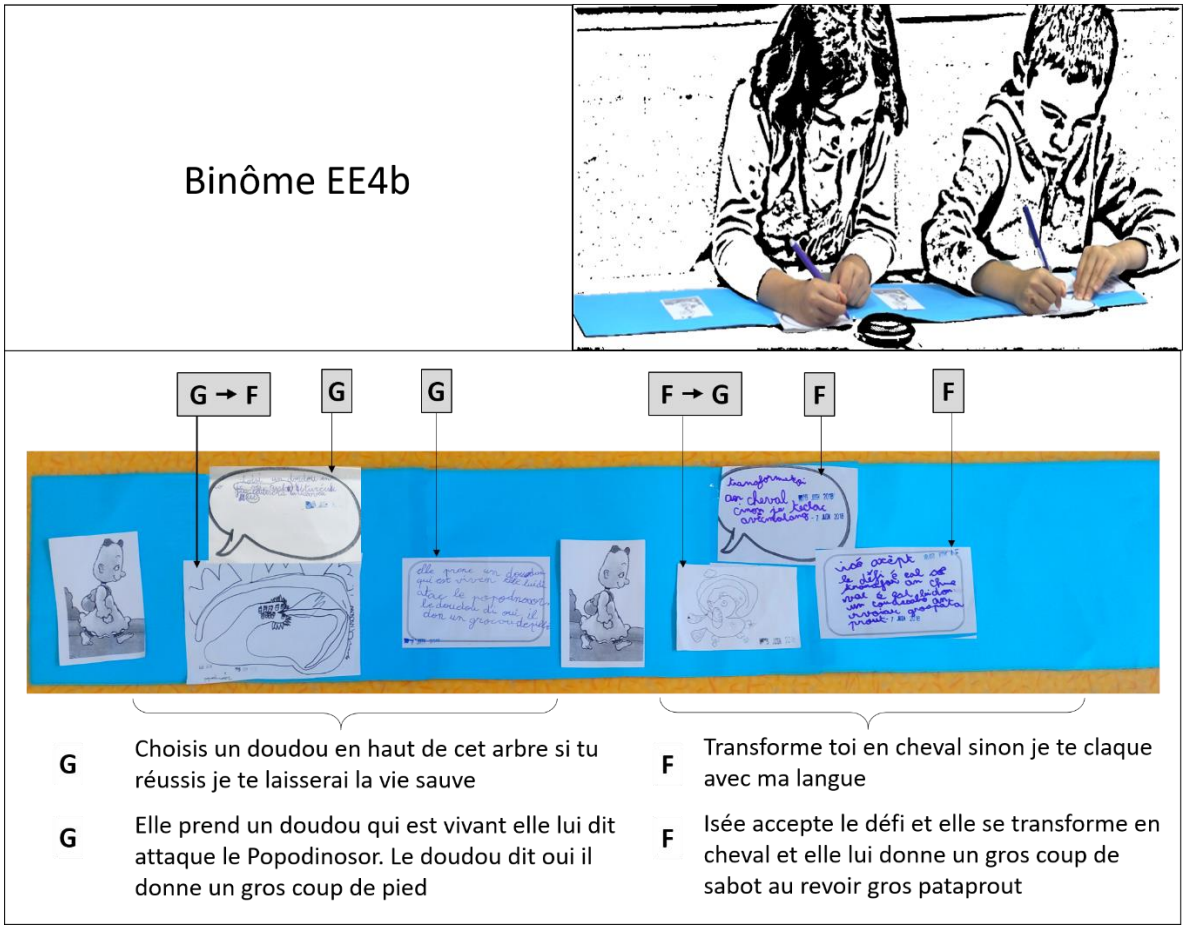
Photogramme 48 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4a. Bande-brouillon étape 3

Premièrement, concernant la symétrie, la trace écrite de EE4a donne à voir ce qui suit. Le premier monstre a été inventé par la fille et dessiné par le garçon. Et réciproquement pour le

deuxième empêcheur. En cela l'invention et la mise en dessin des personnages révèle une symétrie fille-garçon des responsabilités. C'est également le cas concernant l'écriture des paperoles bulles. Pour la première paperole bulle, comme on le voit sur l'arrêt sur image et dans le codage F/G, la fille invente un énoncé qu'elle dicte au garçon. Et réciproquement pour la deuxième paperole bulle, où comme en atteste la photo-BD de droite, le garçon invente un énoncé qu'il dicte à la fille. Les paperoles rectangles sont quant à elles écrites dans un temps solitaire, la première par la fille, la deuxième par le garçon. Ainsi la mise en œuvre des responsabilités de co-écriture ne correspond pas tout-à-fait aux intentions de répartition évoquées dans l'épisode EE4, où il était décidé que chacun·e assumerait l'écriture d'un chapitre c'est-à-dire d'une paperole bulle et d'une paperole rectangle pour un même monstre positionné devant soi. La raison de cette évolution entre la déclaration d'intention et la mise en œuvre demeure inexpliquée. Néanmoins, les responsabilités assumées *in fine* par chacun·e des élèves de EE4a s'avèrent symétriques.

Deuxièmement, à propos de la « parenté épistémique », voici ce qu'il ressort de l'étude de la trace écrite. Comme les binômes suivants, la dyade EE4a s'inscrit dans la pratique du brouillon actualisée dans un rituel quotidien de co-écriture. De même, les co-auteur·rice·s ont préalablement construit conjointement l'ossature de leur récit commun à partir des images des personnages et de leur ordre d'apparition dans l'histoire commune. Par conséquent la co-écriture prend acte au regard d'une structure commune pour laquelle chaque élève a inventé un monstre. Qu'en est-il du contenu des chapitres ? Dans le premier chapitre, Isée rencontre un monstre qui veut la manger. Elle s'en sort en jouant sur les mots. Ici la fille s'est probablement inspirée d'une des ruses de l'héroïne dans l'œuvre de Ponti lorsqu'un empêcheur déclare « les gens ne passent pas ! » et qu'Isée s'en sort par un jeu de mots en répliquant « Je m'appelle Isée (…) donc on passe puisqu'on ne s'appelle pas Jean. » (Ponti, 2012, p. 30). Dans le second chapitre, l'héroïne rencontre un monstre qui la menace de lui lancer des météorites. Mais Isée s'en sort par la force physique. Par conséquent les énoncés de chacun·e sont cohérents, élaborés à l'aune du schéma narratif du récit référent et des traits de caractère de l'héroïne.

Autrement dit, à ce stade de la co-écriture, l'œuvre de EE4a, entendue comme pratique et comme trace écrite, peut être considérée comme *valable* du point de vue de la symétrie des responsabilités effectivement assumées par la fille et par le garçon, ainsi que du point de vue du caractère « authentique » de l'œuvre. Qu'en est-il des autres binômes donnés à voir ci-après ?



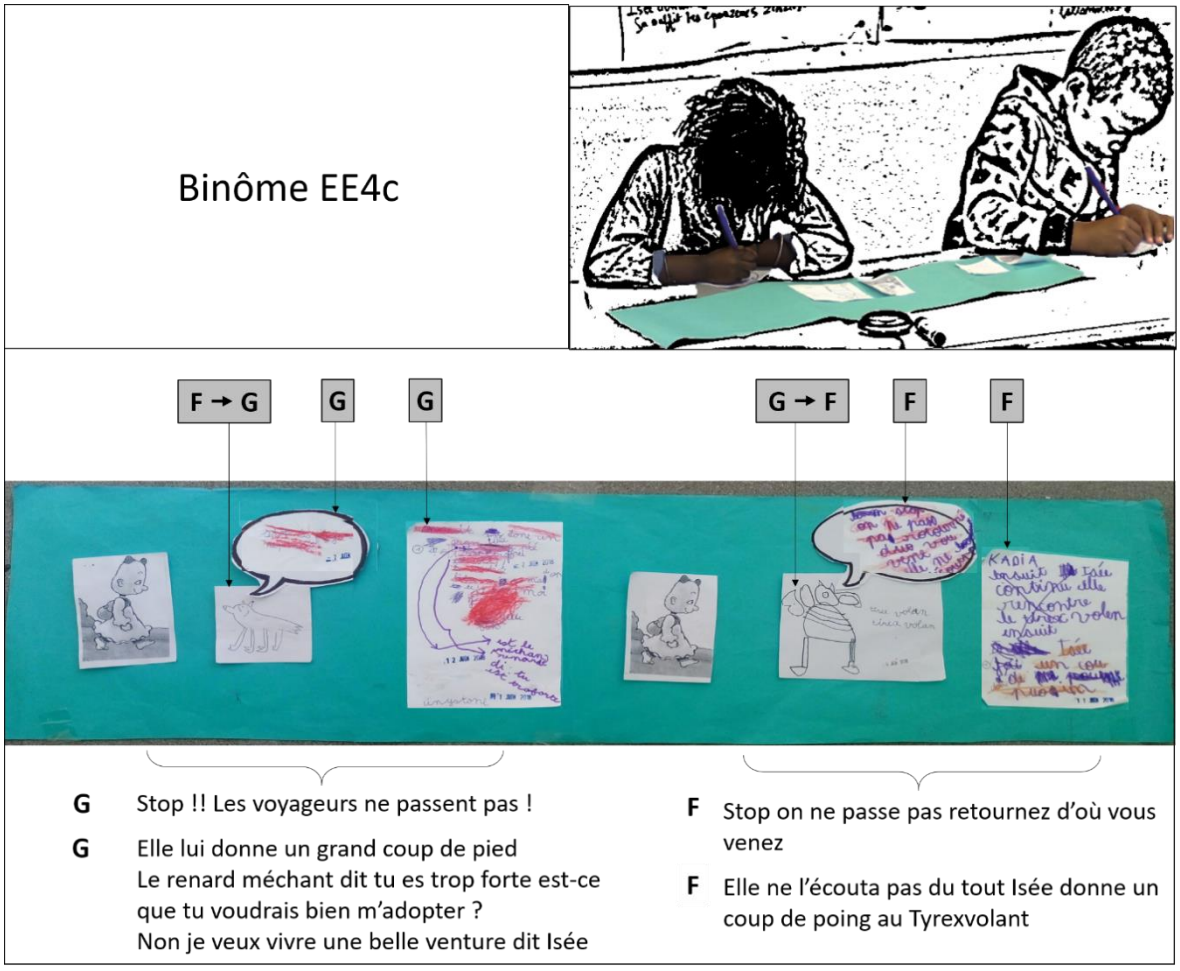
Photogramme 49 Ingénierie didactique coopérative. Bande-brouillon EE4b

Premièrement, concernant la symétrie, la trace écrite de EE4b donne à voir ce qui suit. A l'inverse de EE4a, le premier monstre a été inventé par le garçon et dessiné par la fille, et réciproquement pour le deuxième empêcheur. En cela l'invention et la mise en dessin des personnages révèle une symétrie fille-garçon des responsabilités. Concernant l'écriture des paperoles, comme en atteste l'arrêt sur image, chacun·e écrit seul·e un chapitre de l'histoire, c'est-à-dire un ensemble constitué d'une paperole bulle et d'une paperole rectangle pour un même monstre. La fille écrit le chapitre à propos de l'empêcheur positionné devant elle sur la Bande-brouillon. Il s'agit du Popofesse inventé par elle et dessiné par le garçon. Et réciproquement, le garçon écrit le chapitre à propos de l'empêcheur positionné devant lui sur la bande. Il s'agit du Popodinosor inventé par lui et dessiné par elle. Chacun·e adopte une posture d'auteur·rice. Dans le binôme EE4b, les responsabilités assumées par la fille correspondent à celles assumées par le garçon, elles sont symétriques. La symétrie se décline cependant autrement que pour EE4a.

Deuxièmement, à propos de la « parenté épistémique », la co-écriture prend acte au regard d'une structure commune pour laquelle chaque élève a inventé un monstre. Qu'en est-il du contenu des énoncés ? Dans le premier chapitre, Isée rencontre un monstre qui lui lance un défi.

Elle s'en sort par une ruse et en ayant recours à un allié. Ici le défi et la ruse ont pu être inspirés par la rencontre entre Isée et le monstre Fourbétriche dans le tome III de Ponti, le recours à un allié par la rencontre avec la Lallamochapô dans le tome II. Dans le second chapitre, l'héroïne rencontre un monstre qui lui ordonne de se transformer, à l'instar de l'Ekrazatouteur dans le tome III, cependant les modalités de transformation varient. Isée s'exécute, mais s'en sort à la fois par la ruse et par la force physique puisqu'elle profite de sa métamorphose en cheval pour lui donner un coup de sabot. Les énoncés sont cohérents, élaborés à l'aune du schéma narratif référent et des traits de caractère de l'héroïne.

Autrement dit, à ce stade de la co-écriture, l'œuvre de EE4b peut être considérée comme valable du point de vue de la symétrie des responsabilités effectivement assumées par la fille et par le garçon, ainsi que du point de vue du caractère « authentique » de l'œuvre. Etudions à présent le binôme EE4c.



Photogramme 50 Ingénierie didactique coopérative. Bande-brouillon EE4c

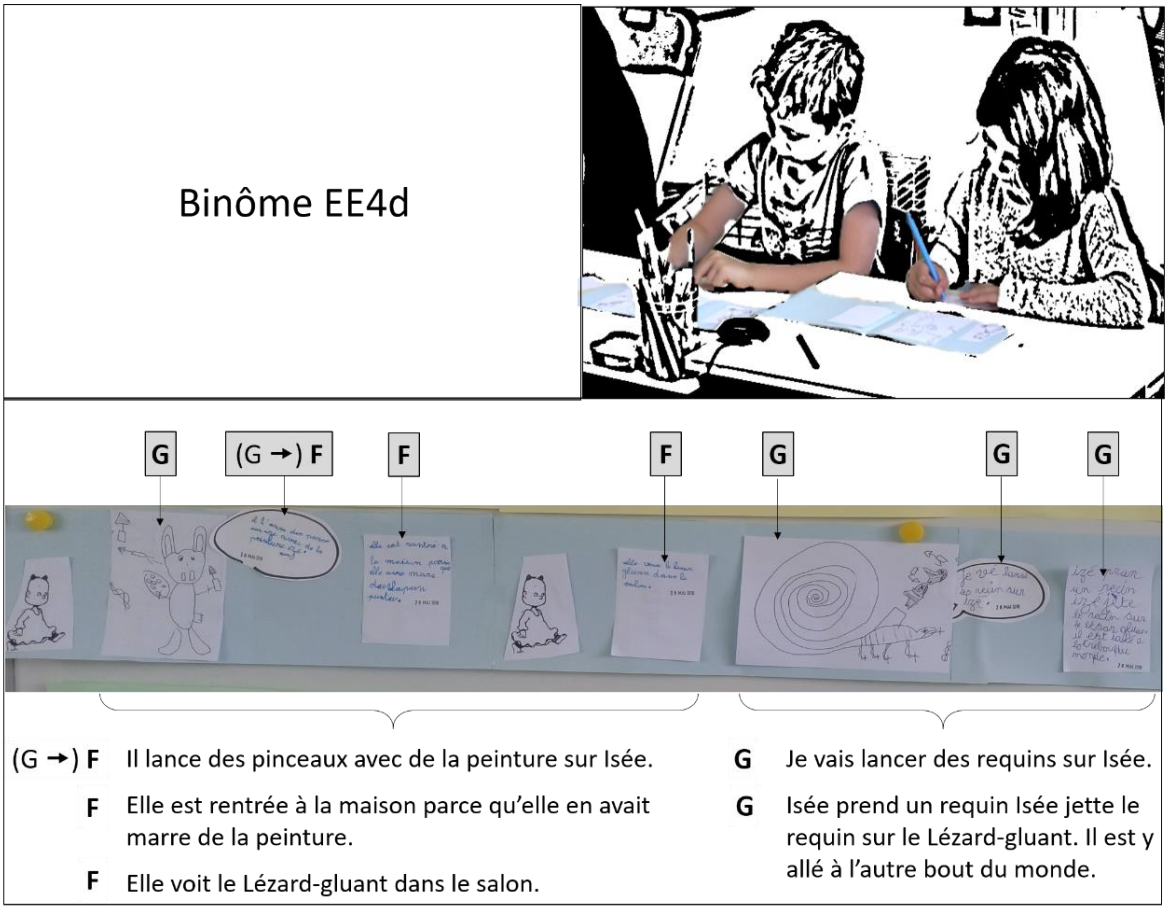
Premièrement, concernant la symétrie, la trace écrite de EE4c donne à voir ce qui suit. A l'inverse de EE4b, et comme EE4a, le premier monstre a été inventé par la fille et dessiné par la fille, et réciproquement pour le deuxième empêcheur. En cela l'invention et la mise en dessin

des personnages révèle une symétrie fille-garçon des responsabilités. Concernant l'écriture des paperoles, comme en atteste l'arrêt sur image, et à l'instar de EE4b, chacun·e écrit seul·e un chapitre de l'histoire. Comme EE4b, la fille écrit ici le chapitre à propos de l'empêcheur positionné devant elle sur la Bande-brouillon. Mais à l'inverse de EE4b, il s'agit du Tyrexvolant inventé par le garçon et dessiné par elle. Et réciproquement, le garçon écrit le chapitre à propos de l'empêcheur positionné devant lui sur la bande. Il s'agit du Renard méchant inventé par la fille et dessiné par lui. Chacun·e adopte une posture d'auteur·rice. De plus, à l'instar de la pratique décrite par la co-autrice rencontrée, ici chacun·e écrit un chapitre à partir d'un personnage qui n'est pas nécessairement celui inventé par soi. Dans le binôme EE4c, les responsabilités assumées par la fille correspondent à celles assumées par le garçon, elles sont symétriques. Elles présentent cependant une troisième variante différente des modalités de symétrie de EE4a et EE4b.

Deuxièmement, à propos de la « parenté épistémique », la co-écriture prend acte au regard d'une structure commune pour laquelle chaque élève a inventé un monstre. Qu'en est-il du contenu des énoncés ? Dans le premier chapitre, Isée rencontre le renard méchant, un empêcheur qui la stoppe. Elle s'en sort par un coup de pied, il est vrai que l'héroïne de Ponti est très forte au shoot au loin. Impressionné par sa force, l'empêcheur demande à Isée de l'adopter, ce qu'elle refuse car elle veut vivre son aventure. Ce dialogue semble inspiré du récit de Ponti dans lequel il raconte les rencontres successives entre l'héroïne et trois empêcheurs qui, chacun tour à tour séduit par sa force la prie de l'épouser, demande qu'elle congédie puisqu'elle veut « vivre sa venture ». Dans le second chapitre, un monstre stoppe Isée. Celle-ci s'en sort par la force physique. Les énoncés sont cohérents, élaborés à l'aune du schéma narratif référent et des traits de caractère de l'héroïne.

Autrement dit, à ce stade de la co-écriture, l'œuvre de EE4c peut être considérée comme valable du point de vue de la symétrie des responsabilités effectivement assumées par la fille et par le garçon, ainsi que du point de vue du caractère « authentique » de l'œuvre.

Les trois exemples des binômes EE4a, EE4b et EE4c donnent à voir des œuvres *valables* du point de vue de l'éthique, la symétrie fille-garçon des responsabilités de co-écriture, et d'un point de vue épistémique, le caractère authentique de l'œuvre, notamment sa cohérence. Par conséquent la Bande-brouillon apparait comme un milieu adéquat pour l'émergence de signes de reconnaissance épistémique fille-garçon de leur équipotence à co-écrire. Néanmoins, le binôme EE4d présente des éléments qui pourraient en partie nuancer cette analyse.



Photogramme 51 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4d

Premièrement, concernant la symétrie, la trace écrite de EE4d donne à voir ce qui suit. Les deux monstres ont été inventés et dessinés par le garçon. En cela l'invention et la mise en dessin des personnages révèle une asymétrie fille-garçon des responsabilités au profit du garçon. D'après l'arrêt sur image, chacun·e écrit dans un temps solitaire d'écriture et assume à ce titre la posture d'auteur·rice. Néanmoins le codage (G →) F de la première paperole apporte les précisions suivantes sur les modalités d'écriture. Cette annotation signifie que la fille a écrit seul·e un énoncé. La parenthèse indique que le garçon n'a pas dicté directement à la fille l'énoncé à écrire. Cependant, il en est en partie à l'origine car il l'a formulé préalablement pour expliciter son dessin du Lapin-peinture. Par conséquent, le contenu de la paperole ne peut être qu'en partie attribué à la fille. Il en découle ce qui suit. Dans la mesure où la fille n'est pas à l'origine d'un des deux monstres, ni tout à fait à l'origine de l'énoncé de ce que dit le monstre à propos duquel elle écrit, quand bien même le nombre de paperoles écrites s'avère légèrement supérieur pour la fille, il semble que la répartition effective des responsabilités de co-écriture soit asymétrique. A cet égard, l'œuvre du binôme EE4d ne peut d'une certaine manière être considérée comme *valable*. Par conséquent l'étude du contenu épistémique apporte *a priori* peu d'intérêt. Cependant, cette analyse pourrait éventuellement donner des éléments visant à

identifier la raison pour laquelle deux personnages ont été inventés par le garçon, et aucun par la fille. C'est pourquoi l'étude est menée ci-après.

Ce binôme a déjà été observé finement dans le cadre de EE3b. Comparons la première version, qu'il et elle avaient écrit avant la Bande-brouillon, avec la deuxième, présentée dans le photogramme ci-dessus et reprise ici.

Version n°1 écrite **avant** la Bande-brouillon

F Elle marche sur un ciseau et elle rencontra des gens qui étaient orphelins et pauvres et Isée donna à manger à eux et elle donna des sous et la fin se termine comme ça.

G Isée est chez elle dans la maison il y a deux monstres le premier s'appelait Lézard-gluant le deuxième s'appelait le Lapin-peinture ils mettaient une marmite ils mettaient trois requins dans la marmite et ça finit bien.

Version n°2 écrite **à partir** de la Bande-brouillon

F Il lance des pinceaux avec de la peinture sur Isée.
Elle est rentrée à la maison parce qu'elle en avait marre de la peinture.
Elle voit le Lézard-gluant dans le salon.

G Je vais lancer des requins sur Isée.
Isée prend un requin Isée jette le requin sur le Lézard-gluant il y est allé à l'autre bout du monde.

Dans la première version, le manque de cohérence et l'absence d'éléments narratifs référant au schéma quinaire étudié, avaient été soulignées dans EE3. La deuxième version s'avère différente de la première. Tout d'abord un personnage attaque Isée, pour y mettre fin, l'héroïne rentre chez elle. Ce faisant elle renonce à son aventure. En cela ce retour à la maison pourrait s'inscrire en partie en contradiction avec le récit référent dans lequel Isée parvient à chaque fois à vaincre le monstre pour continuer son aventure. Néanmoins, l'aventure semble se poursuivre chez elle dans le deuxième chapitre où un personnage attaque à nouveau Isée, cette fois en lui lançant des requins. Ici l'héroïne riposte par la force physique en s'emparant d'un des requins et en le lançant sur le monstre Lézard-gluant. A ce propos le garçon faisant référence aux traits de caractère de l'héroïne dit à la professeure « Isée est forte au shoot au loin, elle peut bien être forte au shoot à la main », preuve qu'il s'est inspiré du récit de Ponti. Même si des maladresses et des imprécisions persistent encore à ce stade, cette version 2 s'avère plus cohérente notamment au regard du schéma référent étudié. En ce sens, le système de signes constitué par le milieu de la Bande-brouillon, participe d'orienter les élèves vers la co-écriture d'un récit cohérent et par conséquent *valable*. Néanmoins, la symétrie fille-garçon dans la responsabilité liée à l'invention des personnages n'émerge pas. Pourquoi ?

La comparaison des deux versions révèle que les deux monstres de la version 2 existaient déjà dans la version 1 de l'énoncé du garçon. La doctorante et la professeure n'avaient pas identifié de monstre dans la version 1 de l'énoncé de la fille, les ciseaux n'y étant pas qualifiés en tant que tels. Selon l'historique du dialogue d'ingénierie, il apparait qu'après étude des productions de la version 1, la doctorante et la professeure font le choix suivant. Le contenu du premier énoncé de la fille ne faisant pas apparaitre de monstre, celui du garçon en faisant apparaitre deux, l'un des deux monstres du garçon peut faire l'objet d'une partie écrite par la fille à la séance d'écriture suivante pour une version 2. Chaque élève du binôme choisira un des deux monstres à propos duquel il·elle souhaite écrire, cela permettra de *faire avancer* l'écriture de l'histoire, des éléments de la première version de la fille pourront être repris plus tard. Au moment de la séance, après que la professeure ait expliqué les raisons de la répartition des monstres du garçon, s'adressant à la fille ce dernier montre par deux fois avec son index le dessin du personnage qu'il souhaite garder, le Lézard-gluant. Ensuite la professeure donne d'abord la parole à la fille pour dire son choix d'empêcheur. La fille répond en posant son doigt sur le Lapin-peinture. L'a-t-elle fait par défaut parce que le garçon avait déjà signifié le monstre qu'il souhaitait ? Peut-être. A ce moment précis la Bande-brouillon n'est pas encore constituée. Par conséquent, cette étape de répartition des personnages ne remet pas en cause la Bande-brouillon en tant que système symbolique favorisant une co-écriture fille-garçon en symétrie et V13''' est validée. En revanche, la décision du collectif de faire écrire la fille à partir d'un monstre inventé par le garçon interroge sur les raisons qui ont pu influer sur ce choix.

L'une des explications de ce choix s'inscrit probablement dans le fait qu'au moment où la doctorante et la professeure parcourent la version 1 de chaque élève, l'enjeu d'égalité, concrétisé dans une posture d'autrice de la fille inventant son personnage, se soit un instant évanoui. Ainsi, l'objectif de symétrie des responsabilités fille-garçon aurait laissé place à celui de faire avancer le binôme dans l'écriture de l'histoire. Est-ce à dire qu'à cet instant T du dialogue d'ingénierie l'épistémique l'aurait emporté sur l'éthique ? Pas vraiment. Car en effet, la fille n'étant pas amenée à assumer pleinement la posture d'autrice, ce choix dessert aussi en partie l'enjeu épistémique s'actualisant dans une pratique d'écriture de l'élève proche de celle d'un·e écrivain·e. Cette décision du collectif, initialement pensée pour *faire avancer* l'écriture, est mise en œuvre au détriment d'un temps de l'éthique et de l'épistémique. Il me semble que les raisons d'un tel choix servant le projet inverse de l'ingénierie a à voir avec le temps didactique classique.

En effet, le défilement des contenus d'enseignement définis dans les programmes tend généralement à inscrire l'action des professeur·e·s dans une optimisation du temps de classe destinée à « avancer dans le programme ». Profiter de ce que le garçon ait inventé deux

monstres, afin d'en attribuer un à la fille pour la séance d'écriture suivante, apparait comme une solution pour *avancer* l'écriture. Cependant, au final ce choix a peu de raison d'être puisqu'il dessert la perspective éthique et épistémique. Au contraire, favoriser la posture d'auteur·rice chez *chaque* élève du binôme aurait servi *et* l'éthique *et* l'épistémique. Le temps nécessaire à cela n'aurait raisonnablement fait l'objet que de quelques minutes attribuées à la fille pour l'invention de son monstre. Probablement qu'une action adéquate du collectif aurait pu consister à déplier légèrement le temps du brouillon, afin de favoriser l'invention d'un personnage empêcheur par chaque élève du binôme. Aussi, plutôt qu'une opposition entre épistémique et éthique, je pense que cet exemple emblématique EE4d fait émerger ce qui suit.

Dans EE4d, c'est comme si la professeure et la doctorante s'étaient faites rattrapées par un temps didactique classique. Ainsi la question éthique, tout autant que la question épistémique, relèverait de celle de la nature du temps didactique. D'une certaine manière, appréhender le temps didactique en tant que temps de l'éthique et de l'épistémique actualisé dans un temps du brouillon adéquat, implique de s'inscrire en résistance face à un temps didactique classique particulièrement ancré dans les pratiques. Niché de manière latente en souterrain des pratiques, le temps didactique classique semble susceptible de refaire surface à tout moment pour avaler le temps de l'éthique et de l'épistémique dans un temps des programmes jamais rassasié et marqué par la tentation de l'immédiateté. Il n'en demeure pas moins que, précisément pour des raisons éthiques et épistémiques, cette résistance apparait nécessaire dans la visée d'« une vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes » (Ricoeur, 1990, p. 211).

Variables micro-didactiques

D'une certaine manière, la validation de V13''' inclut celle des variables V31', V21', V6V16, et V17. Par conséquent, afin d'éviter les redites, ces variables ne font pas ici l'objet d'une validation particulière.

Tableau de validation a posteriori des variables EE4

Exemple emblématique EE4 **Validation des variables** *a posteriori*			Action conjointe fille-garçon	Symétrie des responsabilités d'écriture	Parenté épistémique	Visibilité de la part de chacun·e dans la co-écriture	situation scolaire classique
VARIABLES ***macro***-didactiques (ensemble de l'ingénierie)							
Variables liées au savoir	V1	Ecriture d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie	V1	V1	V1	V1	
	V2	Pratique du brouillon et de la rature			V2		
Variables générales	V3	Trois dispositifs au fil de l'année à compter du mois de janvier	V3	V3			V3
VARIABLES ***méso***-didactiques (dispositif D3)							
Variables liées au savoir	V9''	Ecrire à deux la suite inédite d'un album « Tome 3 L'avie d'Isée » (Ponti, L'avie d'Isée, 2013) [« Tome 2 La venture d'Isée » (Ponti, La venture d'Isée, 2012)]	V9''	V9''	V9''		
	V4	Quatre phases de travail pour l'écriture : pré-rédactionnelle, rédactionnelle, prééditoriale, éditoriale	V4		V4		
	V8	Production d'une histoire inventée			V8		
	V22	Ecriture à partir d'un album avec une héroïne		V22			
	V24	Edition de l'histoire sous forme de livre en papier plié			V24		
	V25	Saisie sur traitement de texte de leur histoire par les élèves			V25		
	V26'	Mises aux normes orthographiques par les élèves : lors de la saisie sur traitement de texte par le clic-droit, puis en action conjointe P-élèves via impressions successives de tapuscrits-brouillons	V26'	V26'	V26'		
	V27	Alternance temps solitaire d'écriture/temps social de dialogue entre co-auteur·rice·s		V27	V27		
	V28	Co-écriture ritualisée en atelier quotidien de 20 min. sur un temps long (3 semaines)	V28		V28		
Variables générales	V5'	Constitution des binômes : -niveau homogène en lire-écrire des élèves du binôme -affects : éviter incompatibilité relationnelle entre les deux élèves	V5'	V5'	V5'		
	V11'	Quatre semaines d'enregistrement vidéo quotidien : -une semaine d'enregistrement vidéo auto-réalisé par chaque professeur·e de l'ingénierie pour la 1ère phase en classe entière d'étude des albums de Ponti	V11'		V11'		

		-trois semaines d'observation filmée par la doctorante pour la 2ème phase de co-écriture en binômes					
	V29	Observation de deux classes du fait de la non-participation du troisième professeur-directeur					V 29
	V12'	Matinée organisée à partir d'une rotation des élèves sur quatre ateliers quotidiens : chaque élève participe à quatre ateliers de 20 minutes chacun : co-écriture avec P, et arts visuels, lecture, mathématiques en autonomie			V12'		
	V30	Trois binômes (six élèves) par atelier			(V30)		
VARIABLES ***micro***-didactiques (situation S1 de D3)							
Variables liées au savoir	**V13'''**	**Co-construction matérielle en images de la chronologie des personnages du récit du binôme, inspirée du récit référent, puis répartition par les élèves des parties à écrire**	V13'''	V13'''	V13'''		
	V6V16	Paperoles proustiennes : V6 Partage fille-garçon de l'activité de graphie V16 Une feuille chacun·e	V6 V16	V6 V16	V6 V16	V6 V16	
	V7	Situation d'écriture suffisamment dense	V7				
	V17'	Bande-brouillon : trace commune b(r)ouillonnante	V17'	V17'	V17'	V17'	
	V18	Stylos indélébiles *versus* habituels crayons-gomme			V18	V18	
	V20	Temps de lecture de l'écrit de l'autre	V20	V20	V20		
	V21'	Dessin du personnage de l'autre : pour s'en saisir et construire la trame	V21'	V21'	V21'	V21'	
	V19	Epaisseur de pointe du stylo différente pour la fille et le garçon		V19		V19	
	V31'	Co-écriture selon le synopsis référent : reconstitution matérielle en images de la trame référente de Ponti selon la chronologie des personnages	V31'	V31'	V31'	V31'	
	V32	Co-écriture guidée par les traits de caractère du personnage principal préalablement étudiés en classe	V32		V32		
	V33	Co-écriture guidée par les mots-valises : Mots-valises notamment donnés comme noms aux monstres par Ponti et explicités en classe			V33		
Variables générales	V23'	Selon l'avancée des binômes, une ou plusieurs étape(s) de co-écriture par séance			V23'		

Tableau 40 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a posteriori EE4. Tableau de validation des variables

Exemple emblématique EE5 – « J'te l'relis ? »

Où le professeur institue le dialogue fille-garçon en tant que constitutif de la co-écriture, via la demande de relecture à l'autre et d'attention à porter à la relecture de l'autre.

Où l'action du professeur participe d'un dialogue épistémique fille-garçon d'où émergent des signes de reconnaissance mutuelle de leur équipotence dans l'écriture.

Analyse a priori EE5

A l'issue de EE4 aucune nouvelle hypothèse n'a été formulée. Par conséquent intégrer ici un tableau présentant des variables *a priori* pour EE5 apparait peu pertinent dans la mesure où il s'agirait d'un tableau identique à celui de validation de variables EE4. Cependant cette partie rend compte d'une nouvelle variable qui émerge non pas en amont de EE5 mais dans le feu de l'action. Cette nouvelle variable est d'ordre macro-didactique. Elle consiste à faire l'hypothèse qui suit. La *reconnaissance épistémique fille-garçon* s'actualise dans un dialogue fille-garçon en prise avec un enjeu de co-écriture. Ce dialogue fille-garçon émerge d'autant mieux qu'il est institutionnalisé par le·la professeur·e. Ainsi, placée derrière la caméra et observant le professeur relire l'énoncé d'une élève, la doctorante suggère discrètement au professeur d'impliquer le garçon du binôme dans la relecture afin de susciter un dialogue fille-garçon. Ce qui suit donne à voir ce qui se passe lorsque le professeur suspend le dialogue professeur-élève pour un dialogue entre la fille et le garçon du binôme. La concret de la pratique présente dans d'abord la transcription de l'échange professeur-élèves, puis le séquencier illustré du dialogue fille-garçon qui a lieu « de leur propre mouvement » entre les deux co-auteur·rice·s une fois le professeur parti.

Concret de la pratique EE5

- Echange préalable professeur-binôme

Dans l'épisode ci-après, la fille et le garçon écrivent chacun·e sur une paperole ce que fait Isée pour échapper au monstre. Le professeur arrive vers le binôme et jette un coup d'œil sur l'écrit de la fille. Puis, ayant relevé pour lui-même un problème dans l'énoncé, l'enseignant demande à la fille de se relire. Celle-ci relit son écrit, sans autre commentaire. Lors, sur suggestion de la doctorante, le professeur demande à la fille de lire à voix haute au garçon ce qu'elle vient d'écrire, et au garçon de bien écouter la lecture de la fille. La transcription ci-dessous commence à ce moment-là. L'échange dure une minute trente, il précède un dialogue fille-garçon donné à voir dans le séquencier-illustré.

1	P	[*à G*] Niels tu vas écouter ce que fait Isée pour se débarrasser de l'Ours-sauvage. [*à F*] Romane tu peux lui lire ce que tu as écrit ? [*à G*] Ecoute-bien ce qu'elle a écrit.
2	F	[*relit à voix haute ce qu'elle a écrit*] « Elle prend Tadoramour et il donne un coup de pied il pleure il nous dit qu'on peut passer ».
3	P	[*à G*] Alors ?
4	G	Elle prend Tadoramour, il donne un coup de pied il pleure il dit qu'on peut passer
5	P	[*à G*] Oui, [*indique avec son doigt sur la paperole, le « il » de « il pleure »*] qui est ce « il »?
6	G	[*ne répond pas*]
7	P	[*à G*] C'est qui ce « il » ?...
8	G	[*silence*]

9	F	Le monstre !
10	P	[*à F*] Le monstre ? Ah tu vois, Niels il était pas très sûr… Le « il »… il faudrait peut-être que tu précises qui est ce « il »… « Le monstre pleure, il nous dit qu'on peut passer », là on comprend. [*P se relève et part vers un autre binôme*].

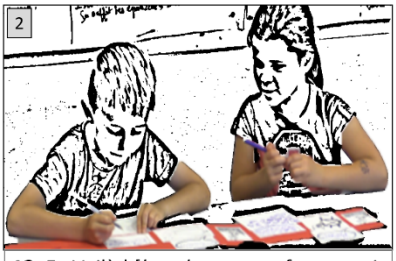
Tableau 41 Ingénierie didactique coopérative. Echange préalable professeur-binôme EE5

Ici le professeur demande à la fille de relire au garçon ce qu'elle a écrit, et au garçon d'écouter la fille. Puis il donne la parole au garçon. Celui-ci relate l'énoncé lu par la fille. Le professeur questionne le garçon sur le sens du pronom « il » utilisé par la fille à un endroit de son texte. Le garçon reste silencieux. Le professeur s'appuie sur l'incertitude du garçon pour suggérer à la fille de préciser mieux son propos afin d'en faciliter la compréhension. Puis il repart. S'ensuit un dialogue entre la fille et le garçon donné à voir dans le séquencier illustré qui suit. L'extrait dure 1 minute 50 secondes. Les tours de parole commencent à 11 car ils s'inscrivent dans la suite de ceux de la transcription ci-dessus de l'échange préalable entre le professeur et le binôme.

- Séquencier illustré EE5 dialogue fille-garçon



[*Après le départ de P, chacun.e se concentre à nouveau sur son écrit*]
11. F : [*écrit*]
12. G : [*relit pour lui-même à voix basse ce qu'il a écrit*]



13. F : Voilà ! [*bouchonne son feutre, puis à G d'un air réjoui*] J'te l'relis ? [*sourit*]
14. G : [*arrête sa relecture. Se tourne vers F*] Ouais. [*G glisse du côté gauche du banc, se rapproche de F, regarde la paperole de F*]



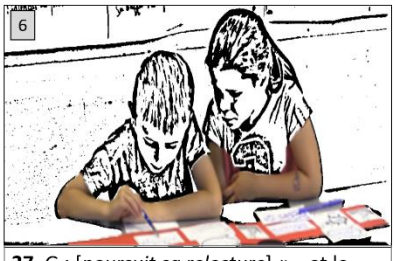
15. F : [*relit ce qu'elle vient d'écrire*] « Il prend Tadoramour et il donne un coup de pied/monstre/… » [*s'arrête*]. Euh c'est comment, parce que ça c'est un peu bizarre, attends…
16. G : [*tente de relire ce que F a écrit*] « pi-ol », « pied »…



17. F : « Et/le » [*débouchonne son feutre*] « monstre » [*se penche, écrit*]
18. G : [*continue à l'oral l'énoncé de F*] « pleure »
19. F : « Et/le » [*à voix haute en écrivant*]
20. G : [*continue à l'oral l'énoncé de F*] «monstre » [*puis porte son regard sur la paperole devant lui*]
21. F : [*finit de lire*] « monstre pleure, il nous dit qu'on peut passer ».



22. G : [*à F*] Tu veux que j'te l'relis ?
23. F : Ouais, attends…bah vas-y
24. G : [*se penche sur la paperole devant lui et relit ce qu'il a écrit*] « Et elle se sert du »…
25. F : [*coupe G pour continuer à l'oral l'énoncé de G*] « Tador-amour » !
26. G : [*s'arrête, regarde brièvement F*] « Frédilémon »…



27. G : [*poursuit sa relecture*] «… et le monstre »/[*bute sur un mot*] « tente/ s'enddd/… »
28. F : [*se penche par-dessus l'épaule de G, tente de lire en même temps que G ce qu'il essaie de lire*]
29. G : « s'endeur/s'endé/s'endort/et on/peut passer/chchu/suuper/super ! dit Isée » [*G a fini de se relire*].



30. F : [*enthousiaste*] Ah ouais ! Moi j'ai failli mettre euh… [*regarde devant elle dans le vague*] « Ouais ! On peut passer! »
31. G : [*regarde devant lui dans le vague et à voix basse*] On peut pas savoir qui dit « on peut passer » [*temps d'arrêt*] Ah c'est Isée qui dit « super on peut passer. Dit Isée »…

32. F : « Ouais ! On peut passer c'est super ! » [*prend son feutre, puis s'exclame tout en écrivant à nouveau*] « On peut passer, c'est super ! Ouais ! »
33. G : [*relit son texte pour lui-même, puis se met à écrire*].

Photogramme 52 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré EE5.

- Tableau synoptique EE5

Le tableau synoptique ci-dessous se compose de deux parties. La première partie concerne l'extrait de transcription de l'échange préalable professeur-binôme découpé en quatre séquences de 1 à 4. La deuxième partie concerne l'épisode du dialogue fille-garçon du séquencier-illustré découpé en cinq séquences de 5 à 9.

Echange professeur-élèves		1-10
1	P demande à F de relire son énoncé à G P demande à G d'écouter F relire	1
2	F relit à G	2
3	P demande à G de s'exprimer sur l'énoncé de F G répète l'énoncé de F P questionne G sur le sens d'un pronom G ne répond pas	3-8
4	P s'appuie sur l'incertitude de G pour signifier à F la nécessité de transformer son énoncé	9-10
Dialogue fille-garçon		11-33
5	F et G écrivent chacun·e de leur côté	11-12
6	F relit à G F propose à G de relire son énoncé à elle. G accepte F lit puis bute. G tente d'aider F dans la relecture F corrige son énoncé	13-21
7	G relit à F G propose à F de relire son énoncé à lui, F accepte G lit puis bute. F tente d'aider G dans la relecture	22-29
8	F et G suspendent leurs actions L'écoute du texte de G inspire F	30-31
9	F et G écrivent chacun·e de leur côté	32-33

Tableau 42 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE5

Analyse a posteriori EE5

Les notions-modèles mobilisées pour l'analyse de l'exemple emblématique EE5 sont « la dialectique réticence-expression » (CDpE, 2019, p. 595) et la « valuation » (CDpE, 2020, p. 19).

- Bande-brouillon : milieu adéquat pour la (co)ré-écriture

Tout d'abord, la Bande-brouillon se révèle un milieu adéquat pour la réécriture. Ainsi, contrairement à un brouillon ordinaire, la Bande-brouillon permet de réécrire infiniment, en ajoutant autant de paperoles que nécessaire, tout en maintenant toujours visible la structure narrative de l'histoire commune. Lorsqu'un fragment d'écriture est collé, il n'est pas simplement fixé sur une feuille de papier, il prend sa place à un endroit précis du récit, dans une chronologie de l'histoire. La nouvelle paperole s'inscrit dans une structure organisée, et participe elle-même d'organiser encore plus finement ce récit, sans créer davantage de chaos dans le brouillon d'origine comme ce pourrait être le cas sur une feuille de brouillon ordinaire.

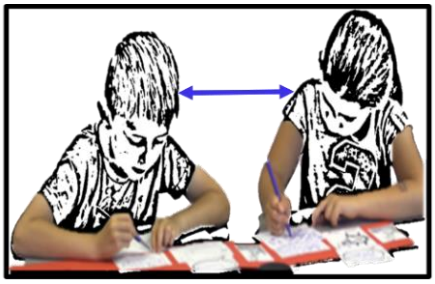
- Institutionnalisation de la relecture à l'autre : « reconnaissance épistémique fille-garçon »

Par ailleurs, la relecture à l'autre en tant qu'institution favorise une « reconnaissance épistémique fille-garçon ». En effet, au tour de parole 1 (tdp1) le professeur demande à la fille de relire au garçon l'énoncé écrit par elle, et au garçon de bien écouter la relecture de la fille. A cet instant, le professeur institue la relecture à l'autre en tant qu'« arrière-plan commun » (Sensevy, 2011, p. 19) autrement dit comme un cadre de référence partagé pour agir en co-écriture. Ainsi les élèves apprennent que co-écrire une histoire c'est aussi, d'une part transmettre à l'autre le texte écrit par soi (ici via la relecture), d'autre part se mettre à l'écoute du texte de l'autre. Ce faisant, le professeur favorise la « reconnaissance épistémique fille-garçon » en ce qu'il invite le garçon à porter son attention à l'attention de la fille dans la lecture de son écrit, et réciproquement. De plus, en questionnant le garçon sur sa compréhension du passage relu par la fille, le professeur s'inscrit dans une « dialectique réticence-expression »[111] (Collectif DPE, 2019, p. 595). En effet, il sait ce que la fille doit corriger pour que son énoncé devienne cohérent. Cependant au lieu de le lui dire directement, il fait un détour en passant par l'attention du garçon. En faisant cela, le professeur suspend le temps de la relation professeur-élève fille, au profit d'un temps fille-garçon où le garçon doit s'interroger sur l'écrit de la fille et par conséquent tenter de se saisir de sa pensée. Par ailleurs, lorsque le garçon ne répond pas,

[111] « On manifeste de la réticence lorsqu'on tait/cache ce que l'on sait. On peut aussi exprimer ce que l'on sait. La relation didactique est le lieu d'un jeu entre réticence et expression » (CDpE, 2019, p. 595).

silence probablement lié à une incertitude, le professeur ne le blâme pas. Au contraire, s'adressant à la fille il mobilise cette hésitation du garçon en tant que preuve de la nécessité pour elle de préciser son propos pour un énoncé plus cohérent. L'intérêt de la relecture à l'autre apparait en souterrain : relire à l'autre permet d'entendre ce qu'il faut écrire mieux. Entendre au sens d'écouter et de comprendre. Ce faisant le professeur favorise dans ce court échange une « reconnaissance épistémique fille-garçon ». De plus, il le fait en dévoluant au garçon et à la fille la responsabilité de « valuation » de la production écrite de la fille, pour une appréciation lucide par les élèves de l'énoncé de la fille.

Le professeur parti, c'est comme si la fille rejouait la scène de la relecture (tdp 13), de même pour le garçon (tdp 22). En l'absence du professeur, mobilisant « l'arrière-plan commun » de la relecture réciproque comme acte constitutif de la co-écriture, la fille et le garçon agissent « de leur propre mouvement » (Sensevy, 2011, p. 67) en symétrie. Elle et il se reconnaissent en tant que co-auteur·rice·s d'une même œuvre à construire. Parce que la relecture à l'autre a été instituée par le professeur en tant qu'acte de co-écriture, ce dialogue fille-garçon s'installe en toute légitimité, sans crainte de rappel à l'ordre pour bavardage, comme cela pourrait être le cas dans une pratique ordinaire de l'écriture considérée comme acte solitaire et silencieux. Ici le dialogue fille-garçon s'inscrit dans la culture de la classe. De même que l'entraide dans la relecture de la part du garçon lorsque la fille bute (tdp 16) ; et réciproquement, de la part de la fille lorsque le garçon bute (tdp 28). Comment se manifeste cette entraide fille-garçon ? A ce moment précis les corps se rapprochent pour mieux lire ce que l'autre essaie de déchiffrer, comme le mettent en évidence les vignettes ci-dessous tirées des cases 1, 3, 6 du séquencier de l'épisode.



Chacun·e écrit de son côté →corps éloignés



L'un·e lit à l'autre et bute →corps rapprochés

Photogramme 53 Ingénierie didactique coopérative. EE5. Rapprochement des corps

A l'inverse des chaises, le fait que les deux élèves soient assis·e sur un banc favorise les mouvements silencieux de rapprochement et d'éloignement de l'un·e vers l'autre, chacun·e ayant juste à glisser de gauche à droite ou de droite à gauche du banc tout en restant assis·e. La « reconnaissance mutuelle » s'actualise aussi dans ce rapprochement des corps tendus vers l'écrit de l'autre, et la « solidarité épistémique » évoquée en EE4 s'exprime ici concrètement. De plus, les tdp 30-31 mettent en exergue comment ce dialogue externalisé fille-garçon nourrit un dialogue interne au service de la réécriture.

- « L'arrêt conjoint » : le temps de la suspension pour écrire une histoire commune

La vignette 7 reproduite ci-dessous donne à voir le moment où le dialogue fille-garçon se transforme de manière diffuse en un dialogue de soi à soi essentiel à l'écriture. Le regard dans le vague, les gestes immobiles, seuls les mots dits à voix haute, voire chuchotés, témoignent encore de l'activité de la fille et du garçon. Chacun·e semble laisser venir à soi sa réflexion, cet « acte de la pensée qui revient sur elle-même pour examiner une idée, une question, un problème »[112]. Cette posture se rapproche de ce que Billeter nomme « l'arrêt » (Billeter, 2017, p. 20) et qu'il décrit comme suit.

> « Je cherche à laisser éclore une intuition, à concevoir une idée qui me manque, à résoudre un problème. Je cesse de bouger, ma respiration s'apaise, je ne vois plus rien, je ferme peut-être les yeux. Dirons-nous que je réfléchis ? Je confie au *corps* le soin d'accomplir le travail nécessaire et veille simplement à ce que ce travail se fasse. » (Billeter, 2012, p. 52)

Chacun·e regarde devant lui·elle et dans la même direction que l'autre. La fille, le garçon, parait absorbé·e dans ses pensées.

> « La pensée est inégalement pratiquée, mais ses conditions sont toujours les mêmes : s'arrêter, faire le vide, laisser agir le corps, accueillir ce qui émerge. (…) [Le temps] de la pensée se ramasse sur lui-même et engendre un mouvement ascendant. Il est pur présent. » (Billeter, 2012, pp. 102-103)

Ces signes de « l'arrêt » révèlent ce qui suit : la fille pense, le garçon pense. Il et elle s'inscrivent également dans un acte de la pensée. Le visage détendu est marqué d'un menu plissement des yeux doublé d'un léger rictus. « J'ai toujours trouvé une certaine beauté à une personne qui pense, qu'il soit un adulte ou un enfant. » (Billeter, 2012, pp. 102-103). Chacun·e « est dans sa bulle », mais encore un peu dans celle de l'autre.

[112] Définition du dictionnaire



Photogramme 54 Ingénierie didactique coopérative. EE5. L'arrêt conjoint

Les visages des enfants paraissent exprimer un sentiment de paix, peut-être lié à celui de liberté.

> « La liberté positive, c'est l'acte nécessaire, qui est tel parce qu'il résulte d'un processus d'intégration qui est né au sein de l'activité de la personne. C'est aussi l'acte nécessaire accompli par plusieurs. C'est, dans la durée, l'action nécessaire. C'est aussi la conscience de posséder la puissance d'agir dont surgira quand il le faudra l'acte nécessaire. » (Billeter, 2017, p. 101)

Ainsi, au tdp 30, « Ah ouais, moi j'ai failli mettre… euh… « Ouais on peut passer ! » », au moment où elle dit cela d'un ton enjoué, c'est comme si la fille sentait qu'elle allait écrire cet énoncé, et par conséquent accomplir un acte d'écriture qui lui apparait nécessaire et dont elle se sent capable. C'est effectivement ce qu'elle fait ensuite, concrétisant sa puissance d'agir.

Par ailleurs, au début les paroles orales de la fille puis celles du garçon semblent s'adresser à l'autre, dans la continuité du dialogue entre elleux. Cependant avec ce regard devant soi de chaque enfant et la voix chuchotante du garçon comme s'il s'adressait à lui-même, chacun·e parait finalement tirer le fil de sa propre pensée pour soi. Ce faisant c'est dans une action conjointe que la fille et le garçon actualisent l'évanescence du dialogue commun pour un dialogue interne à chacun·e. Cette forme particulière de « l'arrêt » à deux, que l'on pourrait nommer « arrêt conjoint », est suivie d'une nouvelle action.

Effectivement, « Quand nous suspendons en nous l'intention, se manifeste une sorte d'intention seconde » (Billeter, Esquisses, 2017, p. 23). C'est une action solitaire qui découle de cette « suspension de l'intention », action solitaire qui n'en demeure pas moins solidaire. En effet, les corps s'éloignent, et *comme d'un commun accord*, la fille et le garçon s'engagent parallèlement dans « un acte nécessaire », celui de la poursuite de leur propre écrit pour la constitution de l'histoire commune. Cet accord tacite entre la fille et le garçon constitue d'une certaine manière un « signe de reconnaissance mutuelle ». Par ailleurs ce temps de « l'arrêt conjoint » s'avère précieux à plusieurs titres. Premièrement il permet une forme de *reconnaissance épistémique fille-garçon*. Deuxièmement il s'avère relativement rare dans les pratiques ordinaires d'écriture au CP s'actualisant souvent dans les pratiques solitaires

d'écriture. Troisièmement il est utile puisqu'il semble inspirer la réflexion de chacun·e dans et pour une action conjointe nécessaire à la construction du commun. Autrement dit, il participe de la prise en première main de la responsabilité de valuation de leur texte par les élèves elleux-mêmes qui peuvent alors se reconnaitre en tant que (co-)auteur·rice·s. Il contribue à ce que la fille et le garçon *écrivent leur histoire* commune.

Ecrire leur histoire est ici entendu au sens de l'exercice littéraire consistant à inventer à l'écrit une intrigue commune narrant la suite des aventures d'Isée. Cependant, dans la mesure où « La personne a un caractère *historique*. » (Billeter, 2012, p. 86), *écrire leur histoire* peut également être envisagé à l'aune de l'égalité des sexes, et pourrait signifier : imprimer leur histoire personnelle de cette expérience de la co-écriture fille-garçon en symétrie. Autrement dit, par cette expérience partagée d'épisodes concrets d'équipotence fille-garçon et d'instants précieux tels que « l'arrêt conjoint » plongeant *également* chacun·e dans un acte de la pensée, chaque élève construit son histoire intime d'une certaine idée de l'égalité des sexes. Effectivement, comme le souligne Billeter évoquant le mouvement des Lumières : « Nos idées ne nous sont pas imposées par une révélation divine, ou parce qu'elles seraient innées, mais nous les élaborons à partir de notre expérience. » (Billeter, 2017, p. 12). Enfin, à une échelle plus large, par *écrire leur histoire* il faut aussi comprendre *faire histoire*. Ainsi, dorénavant chacun·e devrait potentiellement être en mesure de dire cette expérience personnelle et à ce titre de *faire sa part* dans une histoire de l'égalité des sexes en train de se faire et à venir.

En résumé, EE5 donne à voir ce qui suit. A travers la « Bande-brouillon », le professeur matérialise, et ce faisant institue, la co-réécriture comme action conjointe solidaire et symétrique. De plus il institue la relecture à l'autre en tant que manière commune de voir la co-écriture. Pour faire cela, le professeur s'inscrit dans une « dialectique réticence-expression » où, se retenant de dire directement à la fille comment transformer son énoncé, il invite la fille et le garçon à dialoguer. Lors, le professeur suspend le dialogue professeur-élève au profit d'un dialogue fille-garçon ancré dans le savoir, et participatif d'une « valuation » de leur production par les élèves du binôme. Ainsi le professeur institue le dialogue fille-garçon comme constitutif de la co-écriture. Dialogue fille-garçon participant aussi d'un dialogue interne, favorisant chez chacun·e l'acte de (ré)écriture. Une fois le professeur reparti, la fille et le garçon peuvent « rejouer la scène » et s'appuyer sur cet « arrière-plan commun » en instituant à leur tour de « leur propre mouvement » la relecture en symétrie de leurs écrits respectifs. Le dialogue qui s'en suit s'actualise ici dans un « arrêt conjoint ». Cette suspension conjointe de l'intention de la fille et du garçon inspire une nouvelle action de chacun·e qu'il et elle semblent éprouver comme un « acte nécessaire » qui parait les mettre en joie. Cette action solitaire de réécriture

s'inscrit dans une entreprise solidaire de co-écriture. Dans cette expérience la fille et le garçon écrivent leur histoire commune au sens d'un récit narratif, mais aussi au regard de leur histoire personnelle de l'égalité, et potentiellement de l'histoire plus large de l'égalité des sexes. Par conséquent la variable ayant émergé dans le feu de l'action visant à ce que le·la professeur·e dévolue aux élèves du binôme la relecture de leurs écrits respectifs est validée.

IV.2 L'ensemble des étapes du dispositif bande-brouillon : de la première trace au livre

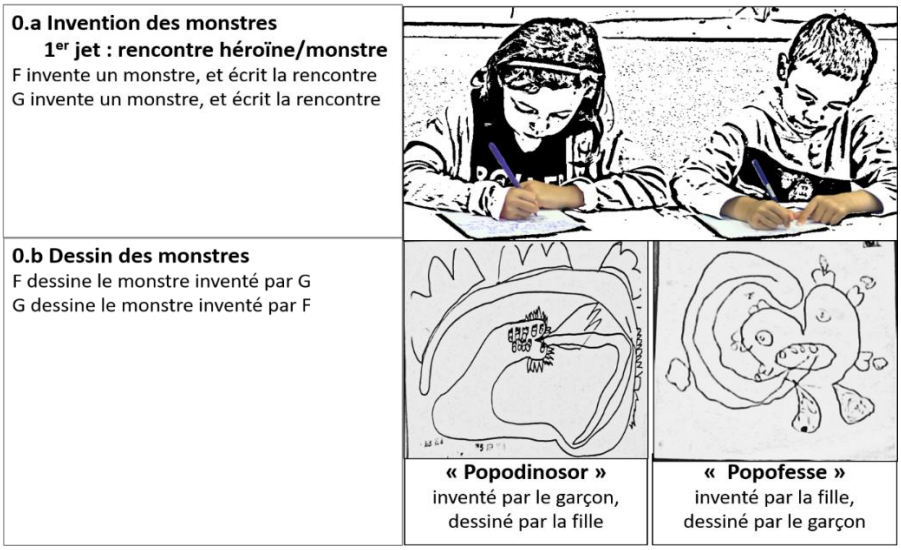
Où sont données à voir les étapes de co-écriture depuis les premières traces jusqu'à l'édition du livre plié, pour une vision globale de l'ensemble du dispositif de co-écriture Bande-brouillon.

La Bande-brouillon se distingue du *dispositif bande-brouillon*. Ainsi, la Bande-brouillon constitue un brouillon particulier favorisant la co-écriture en symétrie d'une histoire *valable*. La Bande-brouillon est l'élément central du dispositif bande-brouillon lui-même composé de plusieurs étapes de co-écriture. Les trois grandes étapes du dispositif bande-brouillon sont présentées ci-dessous à partir de l'exemple d'un binôme : la co-écriture en amont de la Bande-brouillon, la co-écriture de la Bande-brouillon, la mise aux normes et l'édition. Ces étapes ne font pas l'objet d'une analyse telle que celle appliquée aux exemples emblématiques. L'objectif de cette partie vise davantage à donner à comprendre le déroulement global des étapes de ce troisième dispositif, ainsi que ce qui émerge de sa mise en œuvre pratique dans D3 puis D3bis. Cette présentation est organisée selon l'ordre chronologique des phases de co-écriture visant à permettre au binôme d'inscrire son action dans la conception d'une œuvre *valable* au sens défini précédemment.

Etapes de co-écriture en amont de la Bande-brouillon (étapes 0.a à 0.b)

La Bande-brouillon suppose de mettre en œuvre deux étapes préalables en amont. Au cours de la première étape 0.a chaque élève raconte une histoire narrant la rencontre entre Isée et un nouveau monstre inventé par soi. Il s'agit d'un premier jet sur la base duquel, lors de l'étape 0.b, la fille dessine le monstre inventé par le garçon, et réciproquement, le garçon dessine le

monstre inventé par la fille. Les photogrammes ci-après donnent à voir ces deux étapes.



Photogramme 55 Ingénierie didactique coopérative. Les deux étapes de co-écriture préalables à la Bande-brouillon

L'activité du dessin du monstre de l'autre implique d'imaginer le personnage du·de la co-auteur·rice. Ce faisant le dessin favorise une représentation de l'idée de l'autre. D'une part cette perception visuelle des traits du personnage permet d'inscrire d'emblée la fille et le garçon dans un « voir-comme » facilitateur d'une action conjointe fille-garçon pour la co-écriture de l'histoire commune. D'autre part, le dessin constitue un « signe de reconnaissance » en ce qu'il atteste de la capacité de l'autre, et de sa capacité à soi, à adopter une posture d'auteur·rice manifestée par l'invention effective d'un personnage. Néanmoins cette étape peut parfois desservir la « reconnaissance mutuelle ».

En effet, pour le binôme présenté ci-dessus, l'étape du dessin de son monstre à soi par l'autre, fait l'objet d'un dialogue fille-garçon prenant acte dans un « état de paix » (Ricoeur, 2004, p. 318). Ici l'action de l'un·e prend sa source dans le premier jet d'écriture et dans les indications de l'autre précisées au moment du dessin. Et réciproquement, l'élève à l'origine du monstre ajuste son action d'aide à la représentation, en fonction de celle de l'élève en train de réaliser le croquis. Autrement dit, dans le cas de cette dyade, l'étape 0.b s'actualise dans une action conjointe fille-garçon impliquant des « affects de joie », et propice à l'émergence de « signes de reconnaissance mutuelle ».

Cependant, pour certains binômes, le concret de la pratique révèle que cette activité peut s'avérer complexe, voire induire des incompréhensions source de conflit. Le conflit n'exclut pas d'emblée la « reconnaissance mutuelle », notamment lorsqu'il s'agit de « conflit paisible. » (Pellauer, 2006, p. 164). En revanche, à l'instar de deux binômes de l'ingénierie, le conflit peut parfois prendre des « formes de méconnaissance possibles – identification erronée, méfiance, négligence, mépris, manipulation – (…). » (Pellauer, 2006, p. 164). Le conflit risque dans ce

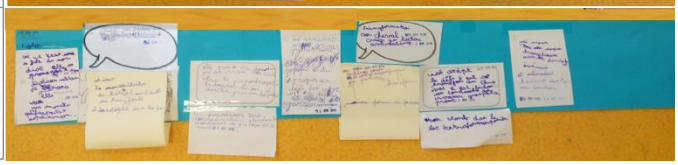
cas de servir le projet inverse d'un dialogue fille-garçon « paisible » propice à la « reconnaissance mutuelle ».

Néanmoins, dans la mesure où l'intégration du personnage de l'autre parait décisive à la co-écriture d'une œuvre *valable*, cette étape demeure nécessaire. Par conséquent il conviendrait à l'avenir de concevoir et mettre en œuvre différemment la situation, afin de parer à un éventuel glissement des relations fille-garçon d'un « état de paix » vers un « état de conflit » caractérisé par des « formes de méconnaissance » (Pellauer, 2006, p. 164). En effet, la mise à l'épreuve de la pratique de l'étape 0.b, révèle ce qui suit : « il nous faut garder présent à l'esprit que l'ombre du négatif accompagne toujours le processus de reconnaissance. » (Pellauer, 2006, p. 164).

Etapes de co-écriture de la Bande-brouillon (étapes 1 à 6)

Six étapes pour la constitution de la Bande-brouillon

La Bande-brouillon, brouillon particulier inventé par le collectif pour favoriser une co-écriture fille-garçon en symétrie, est constituée de six étapes. Ces étapes sont conçues en particulier à partir du schéma narratif des albums de Ponti préalablement étudié et s'approchant d'un schéma quinaire. La première étape fait exception à cette logique. En effet, elle s'actualise davantage dans un préalable de la co-écriture visant à « partir des mêmes bases ». Autrement dit pour l'étape 1, il s'agit de favoriser d'emblée chez les co-auteur·rice·s, un « voir-comme » commun de l'ossature de l'histoire à co-écrire. Par ailleurs, les étapes 5 et 6 ne s'inscrivent pas exclusivement dans une pratique d'écriture définie à l'aune du schéma narratif étudié. Elles visent bien à écrire la situation de départ, la situation d'arrivée, la transition entre les deux chapitres, ainsi que la description de chaque monstre. Cependant leur objectif est aussi d'une part, de favoriser un dialogue fille-garçon en symétrie, dans la mesure où l'écriture de ces parties est réalisée sous forme de dictée à l'autre, avec alternance des responsabilités de dictée et de graphie. D'autre part il s'agit de permettre aux élèves de faire l'expérience d'un processus d'écriture ne suivant pas nécessairement l'ordre chronologique des événements narratifs d'un récit. Cette pratique trouve sa source dans celle de certain·e·s (co-)écrivain·e·s. Elle s'éloigne des pratiques ordinaires d'écriture au CP, et en cela ouvre les élèves à d'autres possibles en matière d'écrire. Les six étapes de constitution de la Bande-brouillon sont données à voir ci-après à partir de l'exemple de la production d'un binôme.

1. Structure du récit Choix de l'ordre d'apparition des personnages	
2. Complication Ce que dit le monstre pour empêcher l'héroïne	
3. Action de l'héroïne Ce que fait l'héroïne pour vaincre le monstre	
4. Effet de l'action de l'héroïne Ce que devient le monstre	
5. Début / fin / transition entre les chapitres 1 et 2	
6. Description des monstres F dicte description d'un monstre à G G dicte description d'un monstre à F	

Photogramme 56 Ingénierie didactique coopérative. Les six étapes de la Bande-brouillon

Les six étapes de co-écriture de la Bande-brouillon sont les mêmes pour chaque dyade. Cependant, lors d'une séance d'atelier quotidien de co-écriture de vingt minutes, il arrive que selon les binômes une seule, ou au contraire, plusieurs étapes soient menées à bien. En effet la pratique montre que la Bande-brouillon permet à chaque dyade d'évoluer au rythme d'un temps du brouillon adéquat à l'écriture de son histoire. Ainsi, à l'étape 1 le binôme part d'une ossature en images du récit commun, puis chaque nouvelle étape consiste en l'ajout de paperoles, jusqu'à l'étape 6 qui termine le processus par le recouvrement des dernières images encore apparentes. Ce procédé de recouvrement facilite la dévolution par le·la professeur·e aux élèves de l'écriture d'un élément précis du récit. En effet, l'observation de la pratique révèle que les élèves comprennent intuitivement en quoi consiste l'enjeu d'écriture : écrire sur le papier blanc ce qui émane de l'image à présent recouverte. La fixation via le ruban adhésif placé juste en haut de la paperole vierge permet à tout moment à l'élève de soulever celle-ci afin de revoir l'image si besoin.

L'ossature de la Bande-brouillon permet d'offrir une structure qui oriente les co-auteur·rice·s vers une organisation des éléments de leur intrigue en un tout cohérent. La pratique révèle qu'en prenant appui sur les images et paperoles de la Bande-brouillon, chaque élève est en mesure de raconter oralement l'histoire commune. En revanche tou·te·s ne peuvent pas toujours anticiper

ce qui reste à écrire. Par ailleurs, il arrive que des énoncés nécessitent d'être précisés, ou formulés autrement, c'est-à-dire qu'une réécriture s'impose. Or il peut s'avérer compliqué pour un·e auteur·rice d'identifier cette nécessaire réécriture de certains passages de son récit, même dans le cas d'un·e écrivain·e. A cet égard une relecture par le·la co-écrivain·e et/ou par l'éditeur·rice, ou tout autre tiers, contribue généralement à éclairer la nécessité de transformation d'un fragment du récit. Dans le cas des élèves de CP, la Bande-brouillon constitue une condition pour la co-écriture fille-garçon en symétrie d'un tout cohérent, cependant elle ne fait pas à proprement dit de retour aux auteur·rice·s sur les besoins de réécriture. C'est au·à la professeur·e que revient cette responsabilité de relecteur·rice, d'une part en évaluant quotidiennement chaque production dans un temps post-séance, d'autre part en faisant le point avec chaque binôme en début de séance suivante sur ce qui est à (ré)écrire ce jour-là. La partie qui suit donne à voir ce travail d'évaluation du·de la professeur·e.

Evaluation de la production écrite : un processus de « valuation » au quotidien

Le terme « évaluation » est ici à entendre autrement que d'ordinaire. En effet, il ne s'agit pas de notation, mais plutôt de « valuation » dans le prolongement de Dewey.

> « Selon Dewey, les êtres humains sont en permanence engagés dans des processus de valuation, que l'on peut définir comme une appréciation, dans l'action, de la différence ou des écarts entre des formes attendues et des formes produites. La « valeur » attribuée ne peut donc reposer seulement sur une mesure. En outre, cette attribution de valeur n'est plus vue comme une fin mais comme un moyen, celui d'un ajustement lucide dans l'action et de l'action. L'évaluation vue comme une valuation suppose alors une attention à l'expérience de celui qui apprend, et qu'on veut aider à entrer dans la culture. Au-delà de résultats chiffrés, la valuation est orientée par ce que l'on peut comprendre de la pratique d'un connaisseur du savoir qu'on est en train d'acquérir, de travailler, d'améliorer. C'est cette pratique du savoir qui va servir de repère, de boussole tout d'abord pour le professeur puis pratique du savoir partager avec les élèves. » (Joffredo-Le Brun, et al., 2020, p. 20)

L'évaluation ne consiste pas en une évaluation-notation de la production, visant à administrer une note chiffrée ou lettrée, arrêtée au regard des manquements et/ou des erreurs orthographiques émanant de la trace de l'élève. Au contraire, ici l'action du·de la professeur·e prend la forme d'une « valuation », consistant en particulier en ce qui suit. Premièrement, *reconnaître la valeur* de la production de l'élève par l'*identification* du plus petit dénominateur commun, du moindre « air de parenté », liant sa production à celle d'un·e (co-)écrivain·e. Deuxièmement apprécier *lucidement* l'écart entre production de l'élève et production référente

pour identifier les étapes de (co-)écriture à dévoluer à l'élève afin que sa production s'approche un peu plus de celle d'un·e (co-)écrivain·e, dans la pratique et dans le résultat de sa pratique. Cette appréciation lucide s'actualise en particulier dans l'étude de la Bande-brouillon de la dyade concernée, autrement dit selon le principe TACD de « l'élève-origine ». De plus, elle prend acte, d'une part à partir de ce que le collectif nomme la « feuille de route » (Annexe 1), d'autre part en mobilisant ce que les membres appellent la « pochette de suivi ». Les photogrammes ci-dessous donnent à voir la manière dont le·la professeur·e « value » au quotidien la production d'écrit d'un binôme à partir de ces documents. Les arrêts sur image sont issus du dispositif D3bis, et extraits d'une réunion *post*-séance entre le professeur et la doctorante, sur le temps du midi, juste après l'atelier de co-écriture du matin.

Identifier l'étape n initialement visée

Pochette de suivi : dans la case du binôme concerné, repérer pour mémoire l'étape n de co-écriture que le binôme devait réaliser le matin (juste avant cette réunion *post*-séance).



Lire la production
Apprécier la réalisation effective de l'étape n

Bande-brouillon : lire à voix haute la production des élèves, et apprécier dans quelle mesure l'étape n de co-écriture initialement visée a été réalisée.



Identifier d'éventuels énoncés à réécrire les signaler par une paperole vierge

Bande-brouillon : identifier les éventuels énoncés à réécrire. Si besoin, positionner un morceau de papier blanc supplémentaire, comme signe pour le binôme, et pour le professeur dans le feu de l'action, d'un passage à réécrire.



Identifier l'étape n+1 pour la séance suivante

Feuille de route **:** dans le cas où aucun énoncé ne nécessite de réécriture, consulter la feuille de route de l'ensemble des étapes afin d'identifier la prochaine étape de co-écriture à mener par le binôme lors de la séance suivante.



Noter pour mémoire l'étape n+1

Pochette de suivi : dans la case réservée au binôme concerné, noter les éléments à communiquer au binôme dans le feu de l'action la séance suivante :
-date du prochain atelier de co-écriture
-numéro de l'étape correspondant à celle de la feuille de route
-consigne d'écriture en deux-trois mots (précisions sur la feuille de route)



Photogrammes 57 Ingénierie didactique coopérative. (E)valuation d'une production

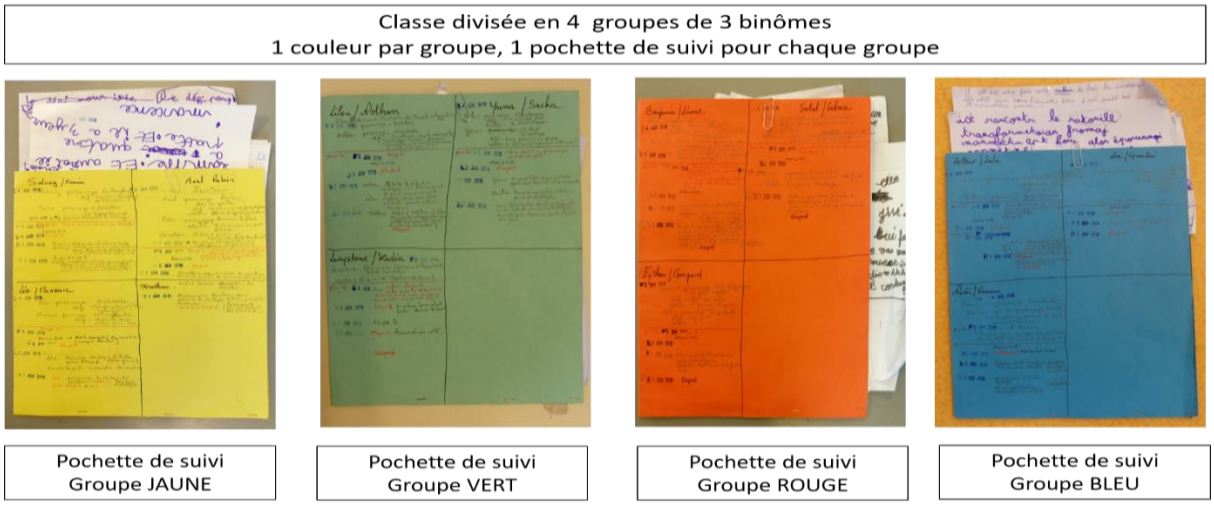
La « feuille de route » établie à l'aune des pratiques référentes de (co-)écrivain·e·s, récapitule les étapes à suivre afin de dévoluer au binôme la co-construction de son œuvre en tant qu'œuvre *valable*. La « feuille de route » est d'abord conçue et éprouvée au coup par coup par la professeure et la doctorante au cours du dispositif D3. Ensuite, après quelques ajustements[113], ce récapitulatif des étapes de co-écriture est appliqué au sein de l'autre classe, dans le cadre de D3bis, dont sont issus les photogrammes ci-dessus. Il émane du concret de la pratique que la « feuille de route » oriente l'action conjointe professeur-élèves vers une « reconnaissance didactique » (CDpE, 2019, p. 440) constitutive d'une « reconnaissance épistémique fille-garçon ».

En effet, en étudiant la Bande-brouillon au regard des étapes de co-écriture définies en particulier à l'aune des pratiques référentes, le·la professeur·e s'inscrit dans une double attention. D'une part l'enseignant·e porte son attention au contenu de la trace produite. D'autre part il·elle le fait en prenant soin de porter son attention à l'éventuel arrière-plan qui a amené l'élève, les élèves, à produire une telle trace. Dans un sens, cette double attention portée à l'intention de chaque co-auteur·rice constitue un « signe de reconnaissance » de la valeur de la production de l'élève, aussi modeste soit-elle. Ces signes participent d'une « reconnaissance didactique » professeur·e-élève. De plus, comme dans un cercle vertueux, la valeur de l'œuvre ainsi attestée s'avère encore renforcée par le processus de « valuation », dans la mesure où celui-ci contribue à transformer un peu plus la production des élèves en œuvre *valable*,

[113] Il est probable que dans un dispositif ultérieur des ajustements seraient à nouveau réalisés. En cela la « feuille de route » ne se veut pas un document clé en main qui pourrait être mis en œuvre tel quel.

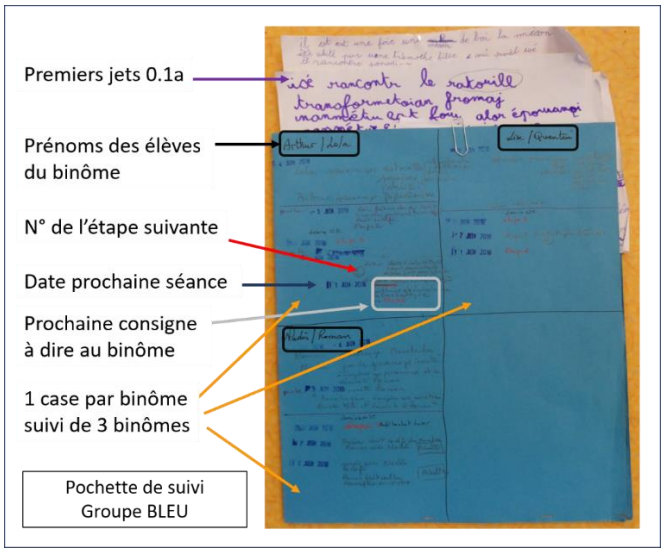
condition pour une « reconnaissance épistémique fille-garçon ». Ainsi « reconnaissance didactique » et « reconnaissance épistémique fille-garçon » apparaissent étroitement liées.

Pour mener à bien cette « valuation », le·la professeur·e s'appuie sur la Bande-brouillon, mobilise la « feuille de route », et utilise aussi un autre document que le collectif nomme « pochette de suivi ». Ce document élaboré et complété quotidiennement par l'enseignant·e, présente en quelques mots les étapes de (co-)écriture déjà menées par le binôme, ainsi que l'étape de la séance qui suit. Le·la professeur·e dispose en tout de quatre pochettes, à l'exemple de celles présentées ci-dessous puisque l'effectif de la classe est partagé en quatre groupe de trois binômes. Pour faciliter l'organisation matérielle du suivi des dyades, la couleur de la « pochette de suivi » correspond à celle de la Bande-brouillon du binôme.



Photogramme 58 Ingénierie didactique coopérative. Pochettes de suivi

Chaque pochette de suivi revêt les informations mises en exergue dans le photogramme ci-dessous.



Photogramme 59 Ingénierie didactique coopérative. Exemple de pochette de suivi d'un groupe

Ces notes figurant sur la « pochette de suivi » sont écrites par le·la professeur·e à l'issue de l'analyse de chaque Bande-brouillon réalisée au regard de la « feuille de route ». Dans le feu de l'action, ce récapitulatif constitue une sorte d'aide-mémoire pour le·la professeur·e[114]. Ainsi, s'appuyant sur la « pochette de suivi », en début d'atelier de co-écriture, le·la professeur·e est en mesure de faire à chaque binôme un retour relativement lucide et rapide sur l'état d'avancée de son récit, et sur l'enjeu de co-écriture du jour. Cette communication quotidienne faite aux élèves en début de séance doit permettre à la fille et au garçon d'être au clair sur l'objectif de co-écriture en jeu ce jour-là. Ainsi les co-auteur·rice·s gagnent en lucidité sur l'état d'avancée de leur récit. Cette lucidité favorise une action conjointe fille-garçon visant à transformer encore un peu plus l'histoire du binôme en un tout cohérent s'approchant du récit référent. Ce faisant, la « pochette de suivi » contribue à faciliter la « dévolution » par l'enseignant·e du nouveau problème de (co-)écriture aux élèves.

L'évaluation-valuation de la production écrite des élèves par la·le professeur·e ne concerne pas la correction orthographique. Une exception demeure cependant : dans le cas où la graphie d'un mot ne permet pas de le comprendre, alors l'enseignant·e le note sur la « pochette de suivi » et échange avec l'élève à ce propos lors de la prochaine séance. Une fois la Bande-brouillon écrite, l'étape de co-écriture suivante consiste en la mise aux normes de l'histoire manuscrite dans la perspective d'une édition sous forme de livre plié. Cette étape est présentée ci-après.

Etapes de mise aux normes du texte (étapes 7 à 9)

Saisie sur traitement de texte (étape 7)

La mise aux normes concerne en particulier la mise en forme du manuscrit b(r)ouillonnant en un texte tapé à l'ordinateur. Ainsi, à partir de la Bande-brouillon, les élèves du binôme saisissent leur histoire sur traitement de texte. Trois ordinateurs sont installés à cet effet dans la classe. Plusieurs séances quotidiennes de vingt minutes sont prévues dans le cadre de l'atelier de co-écriture. Le nombre de séances de saisie sur traitement de texte varie en fonction des binômes, cela dépend notamment de la longueur du texte à taper. L'observation de la mise en œuvre de ces séances montre un engagement remarquable des élèves même dans le cas de textes relativement longs. Juste avant la première séance le·la professeur·e rappelle les fonctions essentielles du clavier. Une affiche reprenant ces éléments est fixée au mur de la classe afin que les élèves puissent ensuite s'y référer si besoin au cours de la saisie.

[114] Dans une autre recherche on pourrait étudier comment les pochettes de suivi ainsi que la feuille de route facilitent le dialogue d'ingénierie coopérative entre les membres du collectif.

Par ailleurs, l'observation de la première séance de saisie révèle ce qui suit pour le premier groupe de trois binômes. Juste après s'être placé près des ordinateurs, l'un[115] des élèves de chaque dyade s'empare d'emblée du clavier et de la souris. Dès lors pour parer à cela et favoriser une répartition symétrique des responsabilités de saisie sur traitement de texte de l'histoire commune, le collectif instaure une règle d'alternance des rôles selon le principe suivant. Etant entendu qu'il s'avère souvent plus facile de se relire que de relire la trace de l'autre, chacun·e doit dicter à l'autre l'énoncé écrit par soi. L'observation de sa mise en œuvre révèle que cette contrainte, probablement perçue comme une règle « juste », parait appeler d'elle-même une alternance des responsabilités. Ainsi, on observe les élèves échanger paisiblement, « de leur propre mouvement », les responsabilités dictée/saisie sans intervention du·de la professeur·e. Les photogrammes ci-dessous présentent en quatre phases l'étape de saisie de son histoire sur traitement de texte par le binôme. Les arrêts sur image 1, 2, 3, 4 donnent à voir chronologiquement la situation dans le cas où le garçon dicte à la fille (**G** → F) un énoncé qu'elle saisit, et réciproquement pour les vignettes 1', 2', 3, 4' où c'est la fille qui dicte au garçon (**F** → G) et lui qui tape sur le clavier. Pour chaque paire d'arrêts sur image (ex : 1 et 1'), des indications précisant les actions en jeu apparaissent entre le cas (**G** → F) et le cas (**F** → G).



G → F

Sur la Bande-brouillon : lire la paperole écrite par soi. Dicter à l'autre le contenu de la paperole.

Au clavier : sous la dictée de l'autre, saisir l'énoncé sur traitement de texte.



G → F

A l'écran : lire à l'écran ce que l'autre est en train de saisir sur le clavier. Si besoin, lui épeler les lettres.

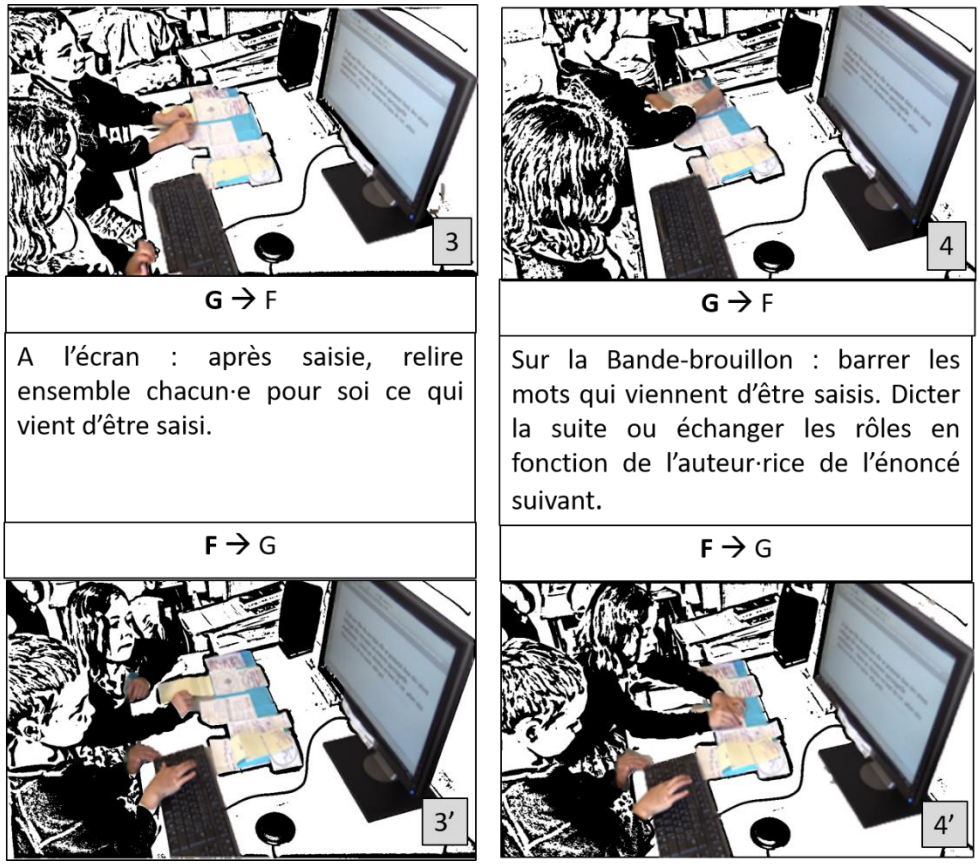
F → G



F → G



[115] Le masculin seul est ici choisi car il s'agissait dans les trois cas du garçon du binôme.



Photogramme 60 Ingénierie didactique coopérative. Mise aux normes. Saisie sur traitement de texte

Lors de cette étape de saisie, outre les capacités à saisir un texte sur traitement de texte, des capacités de lecture et d'écriture sont mises à l'épreuve. Par exemple, les élèves passent d'une écriture à l'autre : de l'écriture cursive en lettres minuscules des paperoles, aux lettres capitales du clavier, et aux lettres scriptes de leur texte apparaissant à l'écran. Dans cette activité, l'action de l'un·e prend sa source dans l'action de l'autre, et les responsabilités sont alternées. En cela cette étape de saisie inscrit les co-auteur·rice·s dans une action conjointe fille-garçon réalisée en symétrie qui favorise la « reconnaissance épistémique fille-garçon ».

Mise aux normes de l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation (étape 8)

La première étape de correction orthographique de leur texte par les co-auteur·rice·s a lieu le plus souvent après l'étape de saisie. Au préalable le professeur indique aux élèves la fonction « correcteur orthographique » du traitement de texte. En classe entière, au TNI[116], l'enseignant fait la démonstration du clic droit sur le mot souligné, suivi du choix du mot correctement

[116] TNI : Tableau Numérique Interactif.

orthographié dans la liste de mots qui s'affiche. Le séquencier illustré ci-dessous donne à voir une dyade[117] lors de cette étape de correction *via* la fonction « correcteur orthographique ».

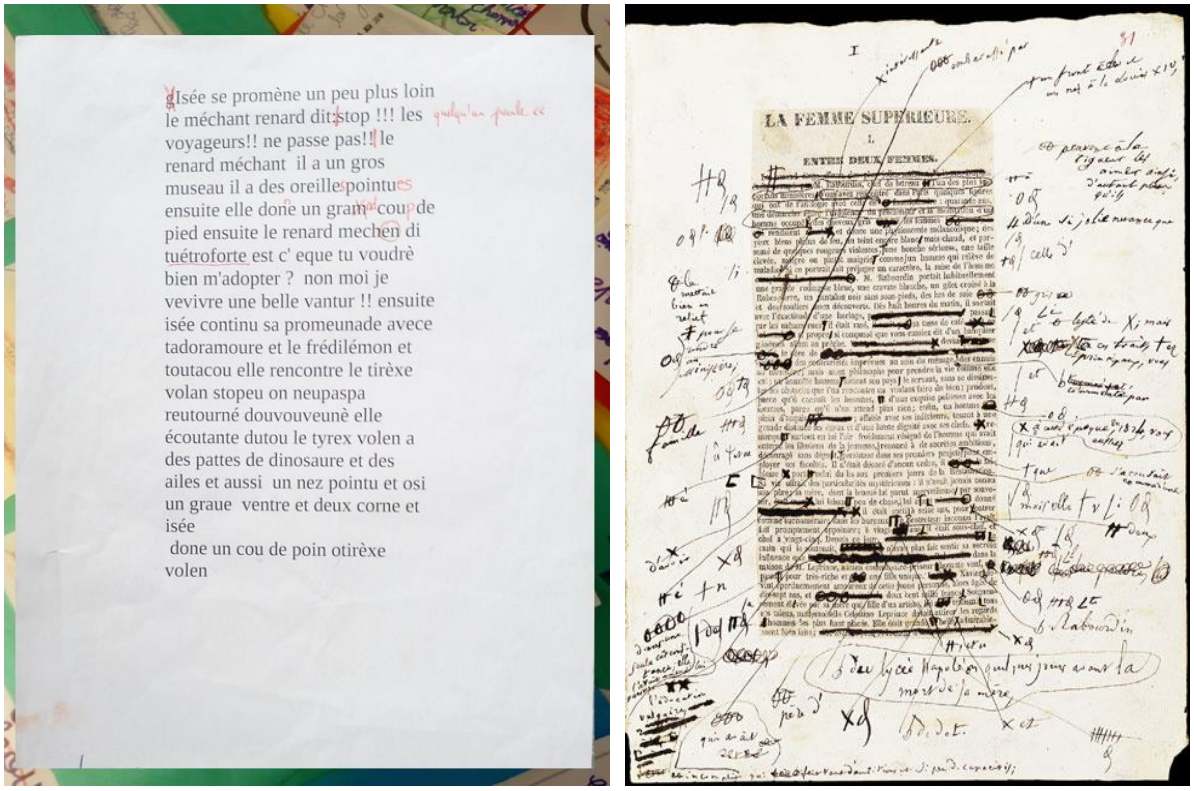


Photogramme 61 Ingénierie didactique coopérative. Mise aux normes orthographiques à partir du traitement de texte

Pour identifier les mots mal orthographiés, les élèves se basent sur un signe visible à l'écran par lequel le traitement de texte notifie les erreurs d'écriture d'un mot : le soulignement en vaguelette rouge du mot erroné. Ici le garçon, dont c'est le tour d'être aux commandes du clavier et de la souris, sélectionne le mot « gro ». Puis il reproduit la manipulation montrée en classe entière par le professeur pour accéder à la liste de mots proposée par le traitement de texte. La fille repère le mot « gros » dans la liste, puis identifie l'erreur à l'origine du soulignement du mot : « on a oublié le « s » ! » (tdp 4). Sur l'écran, elle indique avec son doigt le mot à sélectionner dans la liste pour corriger l'erreur. Le garçon clique sur ce mot. Cependant comme il montre encore des signes d'incertitude, la fille donne la preuve au garçon qu'il s'agit-là du bon choix : la disparition du soulignement rouge du mot (tdp 6). Les actions réalisées par la dyade sont en particulier celles-ci : identification d'un mot erroné dans le texte à partir du repérage des vaguelettes rouges, clic droit sur ce mot, identification de l'orthographe correcte de ce mot dans la liste proposée par le correcteur orthographique, sélection de ce mot, vérification du bien-fondé du choix par la disparition du soulignement rouge sous le mot concerné. Pour tous les binômes observés, la mise en œuvre de ce procédé de correction s'avère tout à fait aisée. Comme ici, prenant généralement acte dans une action conjointe fille-garçon, il permet aux élèves de CP de corriger « de leur propre mouvement » l'orthographe de certains mots de leur texte. D'autres mots écrits avec plus de « fantaisie » échappent au traitement de texte. Pour ceux-là, le procédé suivant est mis en place.

[117] Il ne s'agit pas du même binôme que celui jusque-là présenté en exemple dans cette partie IV.2. En effet, le recueil de données ne disposait pas d'enregistrement vidéo donnant à voir cette dyade lors de l'étape de correction en question.

Après la première correction ci-dessus, le texte du binôme est imprimé sur une feuille blanche en format A4. Avant l'impression, s'inspirant du brouillon de Balzac, le professeur a pris soin d'élargir considérablement les marges. En effet, cet élargissement des marges permet au professeur de disposer de l'espace adéquat pour écrire un mot et/ou un commentaire relevant de la syntaxe ou de la ponctuation. Ainsi, comme le ferait un éditeur, le professeur relit le texte du binôme, et annote des remarques dans la marge ou des corrections dans le texte liées à l'orthographe ou à la ponctuation. Le photogramme ci-dessous montre le premier « brouillon tapuscrit » du binôme ci-dessus donné à voir en train de corriger le mot « gros ».



Photogramme 62 Ingénierie didactique coopérative. Mise aux normes à partir du brouillon type « brouillon de Balzac »[118] *(brouillon d'élèves à gauche, brouillon de Balzac à droite)*

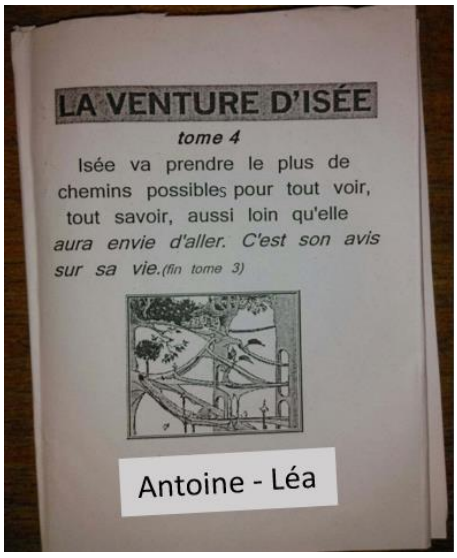
Une fois annoté par le professeur, ce premier brouillon tapuscrit est remis à la dyade en début de séance, et fait l'objet d'un bref échange entre l'enseignant et les élèves du binôme. Ensuite, les élèves ayant identifié ce qui est à modifier dans leur texte, effectuent ces corrections dans leur document sauvegardé sur l'ordinateur. Dans cet exemple, le professeur n'a annoté que la première partie, en cela le brouillon s'éloigne du brouillon explosif de Balzac. En effet, il s'agit ici de ne pas dévaloriser l'œuvre ou encore d'éviter de décourager les co-auteur·rice·s par « un feu d'artifice » de marques rouges. Par conséquent la correction est menée dans une action conjointe professeur-élèves partie après partie. Comme le feraient un·e éditeur·rice et un écrivain·e·s, plusieurs versions à corriger/corrigées du tapuscrit font l'objet d'allers-retours

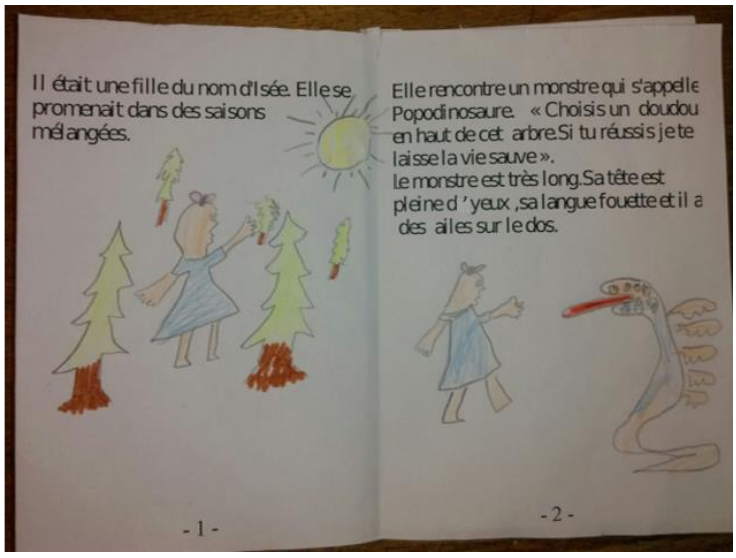
[118] Je nomme « brouillon de Balzac » un brouillon au format suivant : texte placé au centre de le page, marges élargies afin que le·la professeur·e puisse y annoter les corrections à réaliser par les élèves.

entre le professeur-éditeur et les élèves-co-auteur·rice·s, avant l'édition finale sous forme de livre plié. Lorsque ces étapes de mise aux normes débutent, les élèves en sont à la quatrième voire cinquième semaine du projet de co-écriture. A ce stade du dispositif, on pourrait légitimement s'attendre à ce que les élèves de CP donnent des signes de fatigue et/ou de lassitude, notamment du fait de l'effort notable déjà accompli sur plusieurs semaines, et du caractère *a priori* relativement ennuyeux d'une phase de correction. Et pourtant, tout à l'inverse, l'observation de la pratique révèle un engagement remarquable de la part de l'ensemble des élèves dans cette étape de mise aux normes. Pour finir, le professeur-éditeur corrige les dernières « coquilles », puis édite le texte sous forme de livre plié comme pour l'exemple ci-dessous.

Edition du livre plié (étape 9)

Les photos ci-dessous sont issues d'un livre plié du premier binôme présenté dans cette partie IV.2, et dont sont données à voir les deux étapes de co-écriture en amont de la Bande-brouillon, les six étapes de la Bande-brouillon, ainsi que la saisie sur traitement de texte. Chaque élève du binôme dispose d'une édition du livre commun dont voici un exemplaire. Sur la couverture de chaque livre apparaissent les prénoms des deux co-auteur·rice·s. D'une certaine manière, ces deux prénoms attestent de la capacité de chacun·e à co-écrire, et participent de la « reconnaissance de soi » en tant que co-auteur·rice, et de la « reconnaissance d'autrui », celle de l'élève du binôme, celle du·de la professeur·e, ainsi que celle des pair·e·s qui liront ce livre.







Photogramme 63 Ingénierie didactique coopérative. Livre plié du binôme Antoine-Léa

Le dispositif initial ne prévoyait pas d'illustrations pour le livre. Cependant les élèves de la classe ont souhaité mettre en images leur livre. Les illustrations de l'exemplaire de l'élève sont réalisées par lui·elle pour chaque partie du livre, qu'il·elle soit l'auteur·rice de ce passage ou pas. Dans un sens, l'illustration par soi des passages écrits par l'autre manifeste aussi une certaine reconnaissance de l'autre en tant que co-auteur·rice.

IV.3 Le dialogue d'ingénierie dans l'invention de la Bande-brouillon : analogie et sérendipité

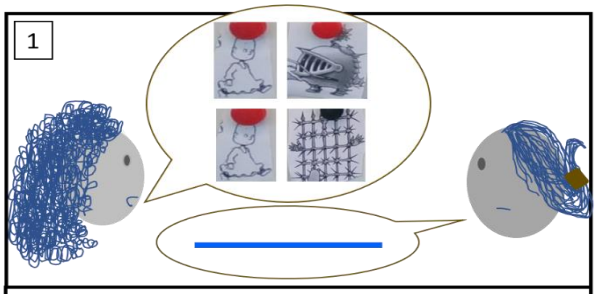
Où une petite BD donne à voir comment la découverte de ce que l'on ne cherchait pas advient d'un dialogue d'ingénierie actualisé dans la pratique, et permet l'invention d'éléments clés de la Bande-brouillon

Les six étapes de co-écriture de la Bande-brouillon, présentées dans la partie précédente, sont élaborées par la professeure et la doctorante au cours du dispositif D3. Cette conception à partir de variables a lieu au coup par coup, séance après séance, dans un mouvement « d'ascension de l'abstrait au concret » (CDpE, 2019, p. 592), c'est-à-dire dans un aller-retour entre les observations émanant du concret de la pratique des binômes, les éléments du schéma narratif référent, et ceux du « voir-comme » commun à propos des pratiques de (co-)écrivain·e·s. Ainsi l'invention de la Bande-brouillon émerge du dialogue d'ingénierie. La bande-dessinée ci-après donne à voir en particulier, comment ce dialogue, en prenant acte dans le concret de la pratique, induit notamment des processus marqués d'analogie et de sérendipité. Je fais le choix de la BD pour les raisons suivantes. D'une part, le recueil de données de l'étude ne contient pas

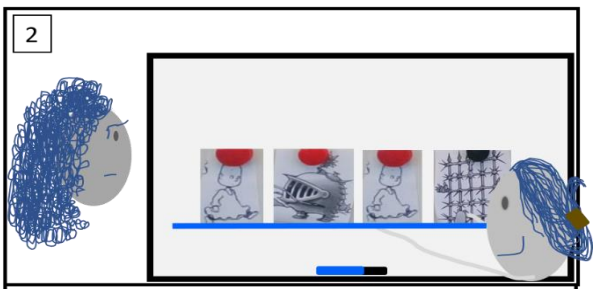
d'enregistrement vidéo du dialogue d'ingénierie rendant compte des épisodes ci-dessous contribuant à l'invention de la Bande-brouillon. Par conséquent des arrêts sur image ou une transcription précise des verbatims ne peuvent être réalisés. La reconstitution des scènes se base sur les seules notes prises dans mon carnet de bord. D'autre part, il m'a semblé qu'une mise en images permettrait au·à la lecteur·rice de mieux percevoir comment les phénomènes d'analogie et de sérendipité émanent de la mise en œuvre pratique dans laquelle s'actualise l'échange entre les membres du collectif. Aussi le dialogue d'ingénierie est-il présenté sous forme de BD sans parole, composée de dix vignettes, chacune complétée par un encadré qui en précise le contenu. Les cases de 1 à 8 racontent comment dans la première classe, l'action du collectif aboutit, de manière non anticipée, à l'invention d'un brouillon particulier envisagé sous la forme d'une bande de papier couleur, et quelle découverte inattendue émerge de ce format. Les deux dernières cases, 9 et 10, racontent comment dans la deuxième classe, une pénurie de colle transforme à nouveau le brouillon de manière imprévue, faisant de la Bande-brouillon un milieu encore plus adéquat pour la co-écriture.

- Bande-dessinée du dialogue d'ingénierie professeur·e-doctorante

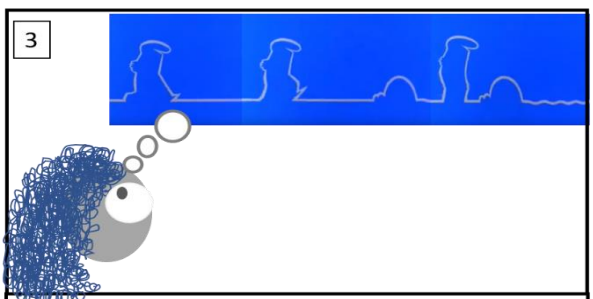
Préparation de la séance en classe entière de reconstitution en images, au tableau, du récit référent.



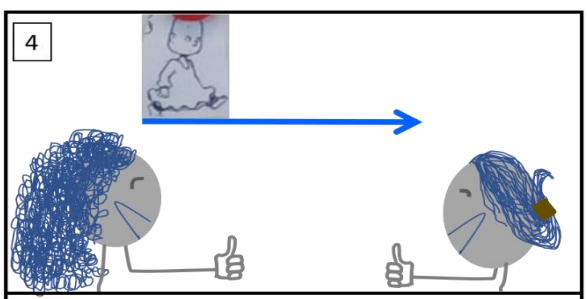
D : suggestion de la doctorante : placement en colonne des images des personnages, retour à la ligne pour chaque rencontre héroïne/monstre
P : désaccord de la professeure : privilégier une présentation en ligne



D : perplexité
P : démonstration pratique par la professeure : traçage d'une ligne bleue au tableau blanc, placement des personnages sur cette ligne
D : perception visuelle immédiate



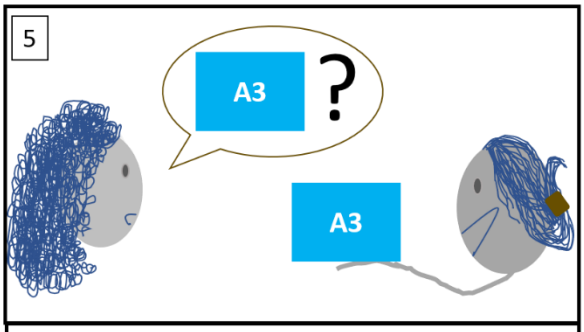
D : analogie avec « La Linea » : comme ce personnage d'un film d'animation, Isée avance sur une ligne symbolisant le temps narratif.



D & P : accord commun pour le placement des personnages sur une ligne tracée au tableau symbolisant la ligne du temps narratif.

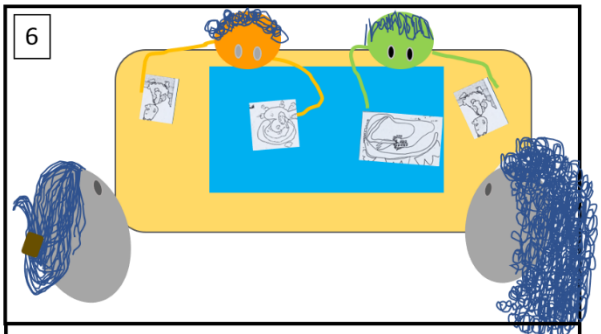
Observation des élèves lors de la construction de l'ossature de leur récit commun à partir d'images de leurs personnages, et d'une feuille A3 couleur

5



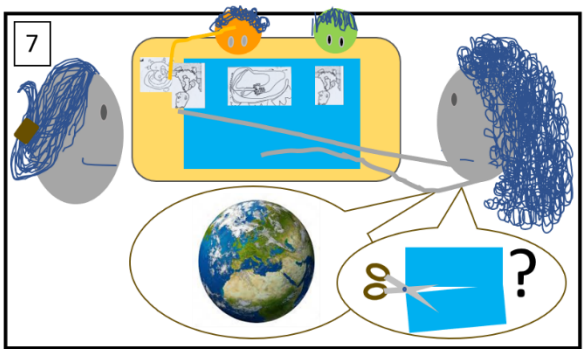
D : suggestion de la doctorante : choisir une feuille A3 de couleur comme support pour le collage des images et des paperoles
P : accord

6



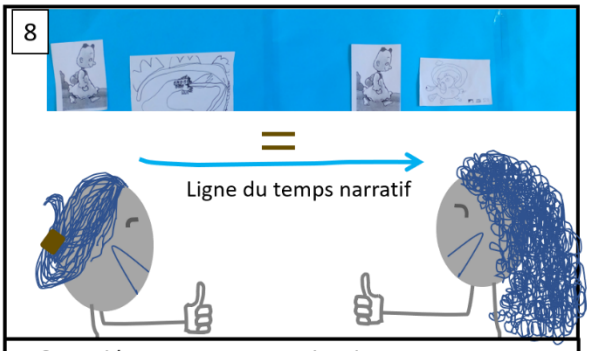
D & P : dans le feu de l'action, observation des binômes lors du placement des images des personnages sur la feuille commune.

7



D : double constat : manque d'espace de collage, et moitié supérieure de la feuille non utilisée : gaspillage de papier. Suggestion : couper la feuille A3 en deux, ajouter la partie découpée à la suite de la première.
P : accord

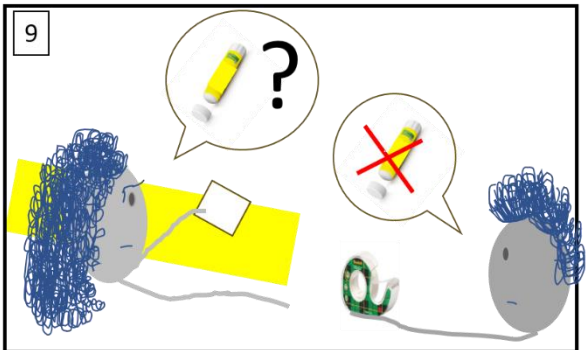
8



D & P : découverte inattendue !
Découper la feuille A3 en deux et mettre les deux moitiés bout-à-bout, transforme le format du support en une bande, cette forme longue de papier couleur matérialise et symbolise la ligne du temps narratif.

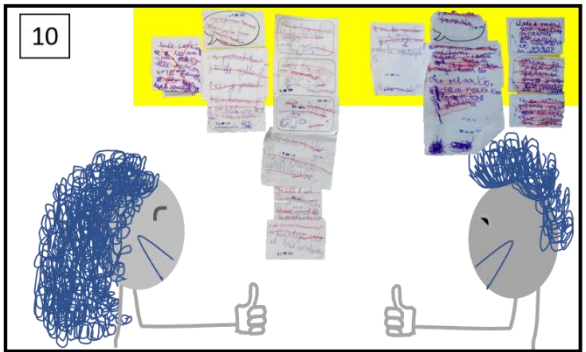
Quelques semaines plus tard, dans l'autre classe, lors de l'étude de la Bande-brouillon d'un binôme

9



D : une paperole s'est décollée de la Bande-brouillon. Demande de colle de D à P, pour fixer la paperole décollée sur la Bande-brouillon
P : pénurie de colle, proposition de ruban adhésif comme ersatz
D : perplexité

10



D & P : découverte inattendue !
Le ruban adhésif permet de coller les paperoles à l'infini, les unes à la suite des autres, et les unes sur les autres, tout en préservant une lecture intégrale de chacune des paperoles, et en maintenant visible la structure du récit. Le ruban adhésif permet une co-(ré)écriture structurée quasi illimitée tout en gardant chaque trace lisible.

Illustration 8 Ingénierie didactique coopérative. Dialogue d'ingénierie. Petite BD de sérendipité collective

- Tableau synoptique

Le tableau synoptique ci-après présente une division en trois séquences de la bande-dessinée. A l'instar de Perraud (2018), chaque séquence du dialogue d'ingénierie est appréhendée à partir d'un « problème » émanant de la pratique. Ainsi, « Une ingénie coopérative se construit progressivement dans un long travail collectif d'enquête dont l'objet est de résoudre ensemble des problèmes. » (Perraud, 2018, p. 73).

	Séquence	Case
1	**L'analogie de « La Linea »** Préparation de la séance en classe entière. Problème : modalités de placement des images des personnages de Ponti, en colonne ou en ligne, pour une reconstitution au tableau de la structure du récit référent → problème : modalités de placement des images, désaccord professeure-doctorante → démonstration de professeure : mise en œuvre placement en ligne → perception visuelle immédiate de doctorante → analogie / identification « parenté épistémique » par doctorante → « voir-comme » commun doctorante-professeure → accord doctorante-professeure	1 à 4
2	**Une action écolo-sérendipienne** Observation d'un binôme lors de la construction de l'ossature de l'histoire commune à partir des images de leurs personnages. Problème : format de la feuille de papier couleur → mise en œuvre collage des images par le binôme → problème : manque d'espace et gaspillage → suggestion (« arrière-plan informel ») : découpage A3 + mise bout-à-bout des moitiés → mise en œuvre de la suggestion : collage deux moitiés bout-à-bout → sérendipité : trouvaille inattendue « voir comme » commun d'un moyen de matérialisation et symbolisation de la ligne du temps narratif	5 à 8
3	**Pénurie de colle et Ersatz sérendipien** Etude des bande-brouillons : Problème : moyen de collage des paperoles → mise en œuvre collage d'une paperole décollée → problème : pénurie de colle → suggestion : ersatz : ruban adhésif → mise en œuvre de la suggestion : collage avec ruban adhésif → sérendipité : trouvaille inattendue « voir comme » commun d'un moyen de collage de paperoles adéquat pour co-réécriture illimitée avec structure et traces toujours visibles	9 à 10

Tableau 43 Ingénierie didactique coopérative. Dialogue d'ingénierie analogie et sérendipité

- Analyse

Lors de la première séquence, la doctorante et la professeure sont en désaccord quant à la modalité de placement en ligne ou en colonne des images des personnages. Cette modalité de placement des illustrations pose « problème ». Cependant, la démonstration pratique de la

professeure permet à la doctorante d'avoir une perception visuelle de ce que propose la professeure. A partir de cette perception visuelle, la doctorante établit une analogie avec une œuvre du dessinateur Osvaldo Cavandolli : « La Linea ». La Linea, en français : la ligne, dont on aperçoit un arrêt sur image à la case 3, est une série de films d'animation de quelques minutes, diffusée à la télévision à partir de 1971. « La Linea » est aussi le nom du personnage principal représenté par un simple tracé linéaire blanc sur fond coloré uni, tracé linéaire qui constitue aussi la ligne sur laquelle le personnage progresse. L'histoire avance au fil des aventures de La Linea et des obstacles qui empêchent son avancée sur cette ligne. Si Cavandolli s'y prend de cette manière-là pour raconter ses histoires, c'est qu'il doit y avoir une raison à cela. En effet, d'une certaine manière, cette ligne figure le temps narratif. En cela l'agencement en ligne d'Isée et des obstacles/personnages qu'elle rencontre au gré de l'avancée de l'histoire, s'inscrit dans une « parenté épistémique » (Loquet, 2017) : comme La Linea, Isée marche, avance, sur une ligne symbolisant le temps narratif. Pour la doctorante, cette analogie entre La Linea et Isée donne tout son sens à la proposition de la professeure. Ainsi, par l'intermédiaire de l'analogie, et des éléments de « parenté épistémique » qu'elle révèle, la doctorante parvient à partager le même « voir-comme » (CDpE, 2019, p. 606). Ce faisant les modalités de placement des images ne posent plus problème. Récapitulons. La démonstration pratique de l'une, participe d'une perception visuelle immédiate de l'autre, induisant un processus de pensée par analogie révélant l'identification d'un air de parenté épistémique avec une œuvre reconnue, analogie favorisant un « voir-comme » commun entre membres de l'ingénierie. Le « voir-comme » commun dénouant le nœud initial produit par la question du placement des images, constitue lors un accélérateur du dialogue d'ingénierie.

Un autre phénomène coopératif, émergeant également d'un problème posé par le concret de la mise en œuvre pratique, est donné à voir dans la deuxième séquence. Précisons tout d'abord la raison du choix d'une grande feuille de couleur pour la Bande-brouillon. L'observation des pratiques semi-ordinaires réalisées en Allemagne, en amont de la conception de l'ingénierie, révèle un exemple d'épistémologie pratique d'une *Grundschullehrerin* [119], mettant en exergue l'intérêt de placer une feuille unie de couleur comme support, pour favoriser l'assemblage d'étiquettes-mots dans le but de reconstruire des phrases. Le photogramme ci-dessous est extrait d'une observation filmée de cette pratique dans la classe de la *Grundschullehrerin*.

[119] *Grundschullehrerin* : professeure des écoles en allemand.



Photogramme 64 Ingénierie didactique coopérative. Exemple d'épistémologie pratique d'une Grundschullehrerin

Comme le montre le photogramme, le contraste entre la couleur de la feuille et le fond blanc des étiquettes photocopiées, permet une meilleure distinction des mots, autrement dit une identification propice à la constitution de phrases. La doctorante s'inspire de cette épistémologie pratique observée dans les pratiques semi-ordinaires. Elle suggère à la professeure de choisir une feuille de couleur unie pour le collage de leurs images et paperoles par les élèves. De plus, l'utilisation d'un « Grand Brouillon » (Le Goff, 2011) au cours du dispositif précédent, encourage les membres du collectif à choisir un grand format pour cette feuille. Ce choix d'un support de couleur unie de grand format est ensuite mis à l'épreuve de la pratique, en ce qu'il est proposé aux binômes pour la constitution de l'ossature de leur récit commun à partir des images de leurs personnages. Cependant, l'observation de cette mise en œuvre par les binômes révèle le problème qui suit.

Lorsqu'un premier binôme colle ses paperoles sur la feuille A3 de couleur (case 2), la doctorante observe le problème suivant, que ni elle ni la professeure n'avaient anticipé. D'une part les images placées en ligne occupent uniquement la moitié inférieure de la feuille. Il en ressort que la partie supérieure étant inutilisée, la moitié du papier s'avère gaspillée. D'autre part, quand bien même la feuille est positionnée dans le sens de la longueur, cet espace n'apparait pas suffisamment long pour que toutes les images puissent y être placées les unes à la suite des autres. Par conséquent l'ajout d'une autre feuille est nécessaire. Dans le feu de l'action, la doctorante propose à la professeure (case 3) de couper la feuille du binôme en deux dans le sens de la longueur et de coller les deux moitiés bout-à-bout. Ainsi le gaspillage de papier couleur sera évité, et l'espace de la feuille prolongé pour le collage des images restantes. La doctorante s'autorise à formuler cette suggestion notamment parce qu'au détour d'une conversation informelle entre membres de l'ingénierie, elle a perçu chez la professeure une sensibilisation certaine aux enjeux écologiques susceptible de faire entendre chez elle l'argument du gaspillage de papier. Dans ce cas, les échanges informels en marge de l'ingénierie proprement dite, semblent participer d'un « arrière-plan » (Collectif DPE, 2019, p. 592). D'une certaine manière, ce que je nommerais un « arrière-plan informel » constitue un accélérateur pour une action conjointe doctorante-professeure adéquate visant un ajustement

de la situation, dans le feu de l'action, lors de sa mise en œuvre en classe. Par ailleurs, cet épisode non prévu du découpage de la feuille, qui trouve son origine dans le problème de manque d'espace et de gaspillage révélé par la pratique, a pour conséquence (case 4) « […] l'émergence d'idées incidentes, ces idées non cherchées qui révèlent le sens même de ce que l'on découvre » (Catellin & Loty, 2013). En effet, tout à coup la doctorante et la professeure voient ce qu'elles ne savaient pas qu'elles cherchaient. Ainsi, en coupant la feuille A3 en deux dans le sens de la longueur, on obtient deux bandes de papier. Or, le caractère génial et inattendu de cette action émane du fait que ces deux bandes mises bout-à-bout matérialisent et symbolisent la ligne du temps narratif. D'une part, faisant écho à l'activité en classe entière, la bande de papier couleur du binôme « fait signe » en ce qu'elle rappelle, *par analogie*, la ligne bleue préalablement tracée au tableau par la professeure, sur laquelle évoluent chronologiquement les personnages du récit de Ponti. D'autre part, la bande de papier couleur constitue un élément « qui fait signe », en ce qu'il matérialise et symbolise l'ordonnance dans le temps, des personnages et des événements du récit, comme le ferait une frise chronologique. Ce faisant, ce qui, au départ, se voulait un support papier coloré visant simplement à distinguer mieux les paperoles, s'inscrit dans une « sémiose » (CDpE, 2019, p. 604) participative de la « dévolution » par la·le professeur·e aux élèves, de la co-construction de l'ossature de leur histoire commune. La doctorante et la professeure prennent en compte cette découverte et généralisent la bande de papier couleur à tous les binômes. Complétée ensuite par les images des personnages et les paperoles proustiennes brouillonnantes, cette bande actualise la « Bande-brouillon ». Cette dénomination attribuée par le collectif, s'inspire de l'appellation « Grand brouillon » de Le Goff (2011). Ici le mot « grand » est remplacé par « bande », qui évoque cette forme particulière du brouillon inventé par la professeure et la doctorante. D'une certaine manière, le dialogue d'ingénierie aboutissant sur l'invention de la « Bande-brouillon » prend, dans cet épisode, une dimension « sérendipienne »[120] (Perraud, 2018, p. 441), favorisant notamment *l'analogie* suivante chez les élèves : ligne tracée au feutre/bande de papier couleur. En effet, « « sérendipité » désigne : savoir prêter attention à un phénomène surprenant et imaginer une interprétation pertinente » (Catellin & Loty, 2013, p. 34). Le problème imprévu du gaspillage de papier et du manque d'espace de collage émanant de la pratique, s'inscrit comme point de départ de la découverte. Cependant c'est précisément au moment où la doctorante et la professeure se saisissent de l'inattendu donné à voir par la mise en œuvre de l'assemblage des deux demi-feuilles, en révélant la puissance symbolique à l'aune de la matérialisation du temps narratif, que la sérendipité émerge. Cette interprétation a-t-elle été

[120] Le qualificatif « sérendipienne » fait ici référence aux travaux de Caroline Perraud qui analyse l'ingénierie coopérative comme une « institution sérendipienne » (Perraud, 2018, p. 441).

formulée d'abord par la doctorante ou par la professeure ? Difficile à dire tant chacune des membres du collectif a de manière intuitive immédiatement perçu *l'évidence* de l'intérêt de cette découverte inattendue, trouvaille ensuite institutionnalisée pour l'ensemble des binômes. Par ailleurs, la sérendipité émerge à nouveau d'un dialogue d'ingénierie s'actualisant dans une expérience pratique de la Bande-brouillon, notamment dans la dernière séquence.

L'épisode sérendipien de la troisième séquence a lieu au moment de l'analyse quotidienne de la Bande-brouillon de chaque binôme. Le professeur s'empare d'une Bande-brouillon, la dépose sur la table pour une étude commune professeur-doctorante de la production écrite. Cependant une paperole mal collée se détache de la Bande-brouillon. La doctorante demande de la colle au professeur afin de fixer à nouveau la paperole. Mais, problème : une pénurie de colle contraint le professeur à proposer du ruban adhésif comme ersatz à la colle. La doctorante parait d'abord perplexe quant à l'usage du film autocollant au lieu du bâton de colle. En effet, il semble que l'utilisation routinière de la colle au cours des semaines précédentes dans l'autre classe, questionne la doctorante sur le caractère adéquat de l'usage du ruban adhésif. En l'absence d'une autre solution, la doctorante se résout à fixer un morceau de ruban adhésif en haut de la paperole. Soudain, le professeur et la doctorante découvrent ce qu'il et elle ne savaient pas qu'il et elle cherchaient. D'une certaine manière, pour (perce)voir l'intérêt d'un nouveau mode opératoire, il est nécessaire de suspendre un temps sa façon de voir, afin de laisser venir à soi des découvertes imprévisibles et décisives. Ainsi, contrairement à la colle, le ruban adhésif offre de nouveaux possibles pour la co-réécriture en symétrie.

En effet, d'une part, l'usage du ruban adhésif permet à chaque élève (et au·à la professeur·e) de soulever une paperole. Soit pour (re)voir le dessin du monstre afin d'en apprécier les détails pour en préciser la description. Soit pour relire les premiers énoncés placés sous la nouvelle paperole, afin d'y prendre appui ou de mesurer le chemin parcouru dans l'écriture entre la première et la deuxième version d'un même énoncé. Cet historique toujours visible de chaque trace écrite rend compte du travail déjà réalisé dans la genèse de l'œuvre commune. Cette identification des marques de transformation par soi du récit vers un tout cohérent, peut s'avérer une source d'affects de joie, à leur tour générateurs d'une nouvelle puissance d'agir de l'élève pour la poursuite de la co-écriture. D'autre part, le ruban adhésif permet de fixer les paperoles les unes sous les autres, tout en garantissant la possibilité d'une lecture intégrale de l'écrit. Ce faisant le ruban adhésif, au contraire de la colle, permet à chaque co-auteur·rice d'opérer des ajouts et des reformulations dans une partie du récit, de manière *quasi* infinie. C'est ce que donne à voir la photo de la Bande-brouillon de la vignette 10, avec sa ribambelle verticale de paperoles fixées les unes à la suite des autres. Ce mode opératoire permet une réécriture

illimitée d'une part parce qu'il pare à l'inconvénient induit par la colle d'une superposition obligée des morceaux de papier qui empêche en partie la lecture, d'autre part parce qu'il maintient toujours visible la structure globale du récit commun. Lors de cette mise en œuvre du collage par ruban adhésif, la doctorante et le professeur perçoivent immédiatement que ce moyen de fixation des paperoles va favoriser encore mieux la co-réécriture en symétrie d'une histoire commune, et décident de généraliser cette pratique à l'ensemble des binômes. Le phénomène sérendipien émerge au moment où la doctorante et le professeur se saisissent de l'inattendu donné à voir par la mise en œuvre du collage de la paperole par le ruban adhésif, en en révélant la puissance à l'aune des possibilités infinies de co-réécriture qu'il permet. Ici aussi chaque membre du collectif perçoit instantanément l'évidence de l'intérêt de cette trouvaille inattendue.

Récapitulons. Lors de ces trois séquences, le dialogue d'ingénierie bute à un moment donné sur un problème. Dans le premier cas, un problème de « voir-comme » commun émerge à propos du placement des images. La démonstration pratique du « voir comme » de la professeure induit une perception visuelle immédiate chez la doctorante, favorisant un processus de pensée par analogie, qui, outre le fait qu'elle met en exergue une certaine « parenté épistémique » dans la suggestion de la professeure, aboutit à un « voir-comme » partagé doctorante-professeure. La démonstration pratique agit comme un accélérateur du dialogue d'ingénierie. Dans le deuxième cas, la mise en pratique de la séance préparée par le collectif révèle un problème non anticipé. Ici, d'une part c'est un « arrière-plan informel » doctorante-professeure qui permet d'agir *in situ* dans le feu de l'action pour solutionner le problème pratique. D'autre part, c'est de cette action de réponse à un double-constat problématique (manque d'espace/gaspillage) qu'émerge ce que le collectif ne savait pas qu'il cherchait : une représentation matérialisée de la ligne du temps narratif propice à une action « *proprio motu* » des élèves dans la co-écriture. Cette trouvaille, identifiée immédiatement par la doctorante et la professeure comme une évidence, participe du « voir-comme » commun. Dans le troisième cas, le problème émerge de la mise en œuvre pratique, le re-collage d'une paperole décollée, de laquelle émerge un autre problème : une pénurie de moyen contraignant à l'utilisation d'un ersatz. La routine freine un instant l'action de réponse au problème de collage. Ici c'est par la suspension de l'habitude favorisant l'acceptation d'un nouveau mode opératoire (le collage par ruban adhésif) que la découverte inattendue advient. Une fois encore le collectif trouve ce qu'il ne savait pas qu'il cherchait : un mode de collage des paperoles propice à une action « *proprio motu* » de chaque élève dans une co-réécriture illimitée maintenant toujours visible la part de chacun·e et la structure globale du récit commun.

Dans les trois cas, la sérendipité émerge de l'intersubjectivité et d'une forme de reconnaissance d'autrui. Il en va de même dans le processus d'analogie mis en exergue dans la première séquence. L'analogie et la sérendipité s'actualisent ici dans une « sémiose » plurielle émergeant de la mise en pratique. La « sémiose » des signes oraux, qui ne peuvent être retranscrits ici faute d'enregistrement, mais qui ont bien été formulés. La « sémiose » des signes visuels constitués des images, des papiers, mais aussi des affects exprimés dans les expressions des visages, affects tristes de la perplexité, déception, incertitude liés au problème, ou affects de joie émanant de la découverte inattendue et offrant de nouveaux possibles. Enfin elle émerge aussi d'une sorte « d'arrière-plan informel » constitué par les échanges entre membres du collectif en marge du travail proprement dit de l'ingénierie. Cependant, il me semble que c'est aussi parce que les professeur·e·s et la doctorante s'inscrivent dans un projet commun qu'ils et elles ont à cœur de concrétiser, que le dialogue d'ingénierie peut se poursuivre.

Limites et perspectives. Conclusion

Où sont formulées quelques limites et perspectives de cette recherche, qui d'une certaine manière amènent à des éléments de conclusion.

Limites et perspectives

Où des limites et perspectives de cette recherche sont présentées à l'aune des trois points suivants. Une esquisse de modélisation pour un dispositif de vérification de l'égalité des sexes dans les situations didactiques. Une proposition d'étape de formulation de l'égalité des sexes pour conforter sa phase de confirmation. Des éléments de réflexion sur la continuité pour la pérennité de l'égalité.

Modèle pour un dispositif de vérification de l'égalité des sexes dans les situations didactiques

La mise en œuvre de l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP*, en particulier le dernier dispositif D3-D3bis, a permis d'identifier des situations d'enseignement-apprentissage en lire-écrire au CP qui concrétisent l'égalité des sexes. En cela elle répond à la question de recherche initiale. Précisément, elle y répond localement, au sein des classes dans lesquelles l'ingénierie a été menée. Ainsi, le dispositif de la bande-brouillon, inventé par le collectif de l'ingénierie didactique coopérative, semble pertinent en ce qu'il fait émerger des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon* chez des binômes observés dans les classes de CP de la recherche. Ce caractère pertinent ne signifie pas pour autant que le dispositif constitue une méthode clé en main immédiatement applicable. D'une certaine manière, la Bande-brouillon apparait davantage comme une « réussite scientifique », au sens de Stengers, en ce qu'elle concrétise *ici et maintenant* l'idée qu'« une autre éducation est possible » (Stengers, 2018), une éducation dans laquelle filles et garçons se reconnaissent mutuellement équipotent·e·s. Ce faisant la Bande-brouillon, en tant que prototype, rend envisageable la réalisation de dispositifs semblables dans d'autres contextes

afin d'inscrire cette expérience dans la continuité. Cependant ce caractère situé de l'étude pourrait éventuellement être envisagé comme l'une de ses limites. La perspective qui s'en suit consisterait à mettre à l'épreuve les résultats de cette recherche en les plongeant dans un autre milieu, par exemple dans d'autres classes et/ou niveaux de classe, à partir du lire-écrire ou par/pour d'autres objets de savoir. En un sens, il s'agirait d'éprouver la tentative de modélisation ci-dessous. Cette proposition de modèle est à considérer comme une esquisse présentant les éléments qui, à ce stade de la recherche, permettraient d'élaborer et d'apprécier une situation d'enseignement-apprentissage au regard de sa capacité à faire émerger l'égalité des sexes, autrement dit à la *vérifier* (Rancière, 2012, p.131). « On fait une esquisse pour saisir une idée, une chose vue. On la refait parfois pour mieux concevoir l'idée ou mieux voir la chose. » (Billeter, 2017, p. 7). L'esquisse ci-dessous constitue une hypothèse de travail.

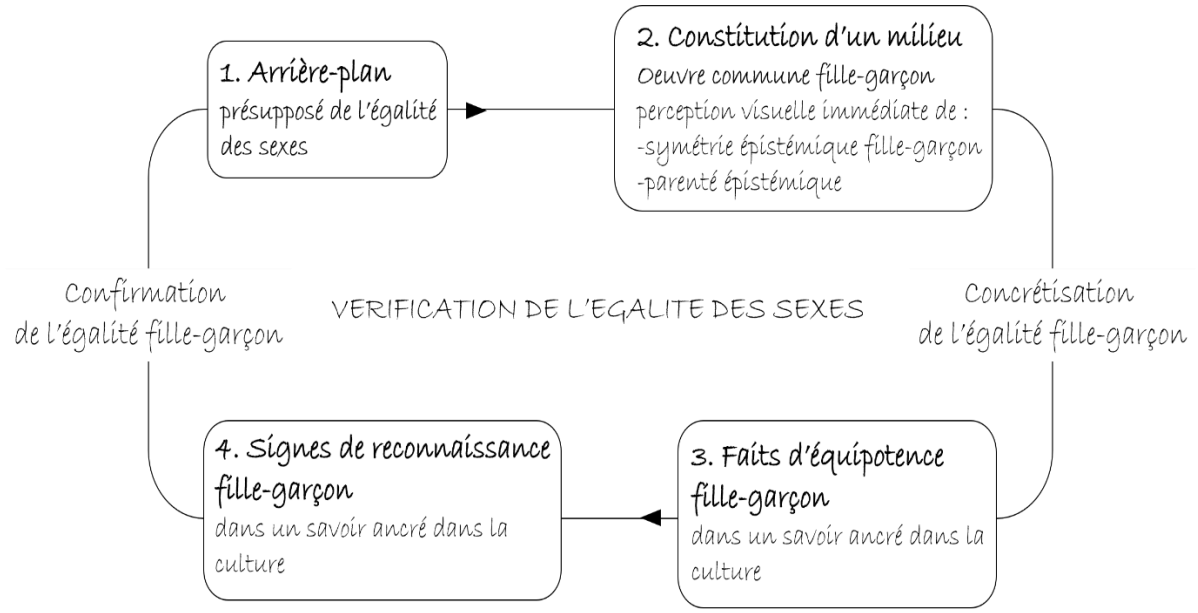


Figure 1 Modélisation pour un dispositif de vérification de l'égalité des sexes dans les situations didactiques

Cette proposition de modélisation est à lire comme suit. Faire advenir l'égalité des sexes dans les situations didactiques reviendrait d'une certaine manière à penser des dispositifs qui permettent de « vérifier l'égalité » (Rancière, 2012, p.131). De mon point de vue, cette « vérification de l'égalité », du latin *verus* (vrai) et *facio* (faire), consiste à concrétiser l'égalité pour l'affirmer. Cela suppose au départ pour le·la professeur·e de faire le présupposé de l'égalité fille-garçon, autrement dit de la décréter. A partir de cet arrière-plan, le présupposé de l'égalité des sexes, le·la professeur·e élabore et met en place un milieu particulier. Ce milieu permet au·à la professeur·e de dévoluer à la fille et au garçon d'un binôme la production d'une œuvre commune *valable*. Cette œuvre commune est considérée *valable* lorsque les éléments suivants sont réunis. L'œuvre commune fille-garçon est réalisée en *symétrie épistémique fille-garçon*, c'est-à-dire que les responsabilités de la fille dans le savoir/la pratique correspondent à celles du garçon, et réciproquement, les responsabilités du garçon dans le savoir/la pratique

correspondent à celles de la fille. L'œuvre commune fille-garçon s'inscrit en lien avec un savoir/une pratique ancré·e dans la culture. La part de chacun·e *au même titre que l'autre* dans cette œuvre commune, et son ancrage dans la culture par son « air de parenté » (Loquet, 2017) avec une pratique référente, sont à tout moment indentifiables par une perception visuelle immédiate. Pour permettre cela, le·la professeur·e inscrit la coréalisation de l'œuvre dans un temps long, rythmé par un rituel quotidien de (co-)écriture, propice à la transformation de l'œuvre au brouillon. De plus, le·la professeur·e apprécie chaque jour de manière lucide la valeur de l'œuvre commune à l'aune de sa « parenté épistémique », autrement dit s'inscrit dans une « valuation » (Joffredo-Le Brun, et al., 2020, p. 19) de cette production. L'objectif de cette « valuation » est de dévoluer à la fille et au garçon du binôme la transformation de leur production, afin de faire des éléments épars un tout cohérent s'actualisant dans une « parenté épistémique » avec une œuvre de la culture. Ce faisant, des *faits d'équipotence fille-garçon* dans le savoir/la pratique en jeu peuvent advenir de manière concrète *via* la matérialisation de l'œuvre. Ces *faits d'équipotence* constituent de potentiels *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon*. Lorsque la fille et le garçon attestent de cette équipotence dans un savoir/une pratique en jeu, les *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon* participent de confirmer l'égalité des sexes. Comme dans un cercle vertueux, la *confirmation de l'égalité des sexes* conforte « l'arrière-plan » consistant à en faire le présupposé. La « présupposition de l'égalité » (Rancière, 2005), ici l'égalité fille-garçon, constitue lors un « déjà-là » (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019) partagé par le·la professeur·e et les élèves. « Déjà-là » ou « contrat » qui, dans une « dialectique contrat-milieu » (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019), faciliterait la nouvelle mise en œuvre de situations didactiques où filles et garçons coopèrent en symétrie pour réaliser une œuvre *valable*, et ainsi vérifient l'égalité des sexes. Cependant, ce cercle vertueux peut à tout instant se trouver *grippé* par des expériences de « méconnaissance » (Pellauer, 2006). C'est pourquoi, pour conforter le « déjà-là » de la *vérification de l'égalité des sexes*, il conviendrait probablement d'inscrire ces expériences dans la continuité et dès le plus jeune âge, de sorte que l'égalité des sexes relève suffisamment de l'évidence pour que de tels dispositifs ne soient plus nécessaires. Cela suppose éventuellement d'enrichir le dispositif présent par une formulation de l'égalité des sexes. Aussi, si la mise à l'épreuve de ce modèle constituerait une première perspective pour une recherche à venir, deux autres perspectives semblent par ailleurs émerger. L'une concerne précisément la continuité et la pérennité, j'y reviendrai un peu plus loin. L'autre propose de dire la signification des choses, autrement dit, dire l'égalité des sexes à partir de l'expérience de coréalisation fille-garçon en symétrie, je présente cette hypothèse de travail ci-après.

Formulation de l'égalité des sexes : dire la signification des choses

Une phase de formulation de l'égalité des sexes à partir du concret des choses manque à cette recherche. Cet élément qui d'une certaine façon constitue une deuxième limite et mériterait en cela d'être envisagé en tant que nouvelle perspective de recherche, trouve en partie ses raisons dans le fait suivant. Le calendrier de l'ingénierie, imposé par le temps contraint de la thèse, n'a pas offert d'espace au collectif pour véritablement questionner ce point, point qui de toute façon n'aurait pu être mis en œuvre *via* une situation didactique supplémentaire, le dernier dispositif D3-D3bis ayant été mené dans les toutes dernières semaines de l'année scolaire. Aussi dans le cas d'un prolongement de cette recherche, il me semblerait pertinent de concevoir et d'éprouver dans la pratique une situation de mise en mots après-coup de la *confirmation de l'égalité*. Cette situation s'inscrirait dans la continuité du dispositif D3-D3bis. Il s'agirait de permettre aux élèves de *penser et dire l'égalité des sexes* à partir de l'expérience de sa concrétisation. Cela suppose, non pas de parler de l'égalité des sexes d'une manière qui serait « hors sol », mais au contraire, d'ancrer la pensée de l'élève dans le concret d'une pratique partagée. Ici l'objectif de cette situation aurait consisté en une réflexion de chaque élève sur l'égalité des sexes à partir d'un retour sur son expérience de co-écriture en mixité. Lors de cette étape réflexive, l'enjeu pour chaque élève s'actualiserait dans la perception de la relation entre les choses et leur signification, autrement dit : *penser l'égalité des sexes à partir du concret des choses*. En effet, « Penser, c'est créer d'une manière précise et délibérée des liens entre ce qui est fait et ses conséquences. » (Dewey, 2011, p. 235). Dewey donne un exemple de cette étape réflexive constitutive de l'expérience : mettre le doigt sur le feu, *signifie* se brûler. Dans notre cas, cela pourrait revenir à formuler ce qui suit : co-écrire une histoire en mixité où chacun·e fait sa part au même titre que l'autre, *signifie* que filles et garçons sont *également* capables d'écrire, autrement dit : « fille ou garçon, il·elle est capable comme moi, je suis capable comme lui·elle, et cela veut dire l'égalité des sexes. ». Cette nouvelle étape réflexive pourrait éventuellement prendre acte en deux temps. Le premier temps consisterait en un récit écrit par l'élève de son expérience de la co-écriture, en particulier à l'aune des responsabilités assumées par lui·elle et par le·la co-auteur·rice, comme dans « I' m'a dit des choses et moi j'l'ai écrit, et moi j'lui ai dit des choses et il a écrit »[121] . Le second temps viserait à permettre à l'élève d'identifier ce que cette répartition des responsabilités signifie en termes d'égalité filles-garçons. La conception et la mise en œuvre d'une telle situation d'écriture

[121] Extrait de l'épisode cité dans la Partie I, Chapitre III, Dialogue 3.

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

seraient à discuter entre chercheur·e·s et professeur·e·s. Ainsi, dans une nouvelle ingénierie didactique coopérative, il conviendrait d'éprouver la proposition de modélisation (figure 1), mais aussi de concevoir et mettre en pratique une situation visant à permettre aux élèves de déterminer la signification de cet acte accompli en symétrie fille-garçon, pour identifier et dire l'*équipotence fille-garçon*. Ce faisant, le nouveau dispositif participerait à la fois de concrétiser et dire l'égalité des sexes. De plus, peut-être arrivera-t-il qu'un·e ou plusieurs élèves ne décrivent pas la situation de co-écriture comme une situation d'*équipotence filles-garçons*. Dans ce cas, ce point de vue amènerait le collectif à s'interroger sur le dispositif pour tenter d'identifier une/des variable/s qui auraient potentiellement échappé aux membres de la recherche et qu'il conviendrait d'étudier. D'une certaine manière, cette nouvelle étape réflexive proposée aux élèves, permettrait aussi de mettre à l'épreuve le dispositif Bande-brouillon et de l'ajuster en fonction du retour d'expérience des élèves. Ainsi, cette phase de formulation écrite de leur expérience par les élèves, agirait potentiellement comme rétroaction visant à affiner la modélisation proposée. Envisageons à présent la question de la continuité pour la pérennité.

Continuité collective pour la pérennité de l'égalité des sexes

Cette troisième perspective s'inscrit dans la question de savoir comment concrétiser et dire l'égalité des sexes de manière *durable*. L'objet du présent travail doctoral s'actualisait dans la question de savoir s'il est possible de concevoir et mettre en œuvre des situations didactiques susceptibles de concrétiser l'égalité des sexes dans la classe. La réponse est oui, cela est possible, et des hypothèses de travail ont été proposées ici à cet effet. L'enjeu est à présent de réfléchir à la pérennité de tels dispositifs. Cette pérennité pourrait éventuellement s'envisager au regard de la « continuité de l'expérience » (Dewey, 2011, p. 467) à des échelles variées. Ainsi l'expérience par chaque élève de l'*équipotence fille-garçon* pourrait être mise en œuvre à l'échelle de la classe : d'un objet de savoir à un autre, à l'échelle de l'école : d'une année scolaire à l'autre, à l'échelle d'un parcours scolaire : du primaire au secondaire au supérieur. Je ne peux ici raisonnablement développer davantage ce point. En effet, penser concrètement la continuité des dispositifs didactiques pour la pérennité de l'égalité des sexes me semble une entreprise trop complexe pour être en mesure d'y répondre seule. L'enjeu de la pérennité de l'égalité filles-garçons nécessite de mon point de vue de rassembler les intelligences au sein d'une action conjointe chercheur·e·s-professeur·e·s, dans un temps long et lent par/pour ce que Stengers nomme « un art d'une nouvelle hésitation de type collectif » (Stengers, 2013a) :

> « les scientifiques ne peuvent pas travailler tous seuls, ils ont besoin de travailler avec les autres qui savent des choses (…). C'est un autre type de ralentissement, ralentir au sens de cultiver l'imagination qui permettrait au chercheur de prendre au sérieux les non chercheurs. C'est-à-dire d'hésiter avec les non chercheurs, pas de partager ce qu'ils savent, mais de partager avec les non chercheurs on pourrait dire les objections. » (Stengers, 2013b)

Il me semble que les ingénieries didactiques coopératives peuvent constituer un cadre adéquat pour cet art de l'hésitation collective. En effet, à l'instar de l'exemple *Co-écriture fille-garçon en symétrie*, les ingénieries didactiques coopératives actualisent l'enquête dans une coopération « chercheur·e·s-non chercheur·e·s ». Cette enquête coopérative est ancrée dans la mise à l'épreuve pratique de variables préalablement établies, et dans l'observation fine de signes qui émergent de cette mise en pratique, pour une (in)validation interne de ces variables, dans une visée transformatrice de l'acte d'enseigner-apprendre. Ces manières de *faire recherche* me semblent particulièrement adéquates pour un objet tel que l'égalité des sexes,

> « Car il nous faut croire en l'efficacité des gestes, des actes et des symboles pour parvenir au changement dans le tréfonds des esprits, même si ce changement pour être universel devra prendre quelques milliers d'années. » (Héritier, 2012b, p. 394)

Eléments de conclusion

Où apparaissent deux éléments caractérisant la reconnaissance épistémique fille-garçon :

-la temporalité de la reconnaissance épistémique : temps de l'œuvre fille-garçon en symétrie associé au temps du savoir

-la reconnaissance épistémique fille-garçon comme moyen pour préparer les générations à venir à vivre dignement dans le monde tel qu'il va.

Où « La parcimonie sera peut-être la conclusion de ce cahier. » (Woolf, 1984, p. 569).

Reconnaissance épistémique fille-garçon : une temporalité de l'œuvre fille-garçon en symétrie associée au savoir

Il émane de cette recherche ce qui suit : penser la question de l'égalité des sexes dans les situations didactiques implique d'interroger la temporalité de l'acte d'enseigner-apprendre. En un sens, le dernier dispositif de l'ingénierie a été l'occasion pour chacun·e, professeur·e comme

élèves, de prendre le temps de l'attention portée à l'autre, et ce faisant de « se réapproprier » (Stengers, 2013) sa puissance d'agir. « Se réapproprier » est à entendre ici au sens de Stengers, en opposition à « l'expropriation » de ce qui fait le sens du métier de professeur·e, « partout le processus d'expropriation de ce que à quoi nous tenons, de ce qui nous fait penser, de ce qui nous concerne, est en marche » (Stengers, 2013). D'une certaine manière, cette « expropriation » se cristallise dans le rythme aliénant du défilement des contenus d'enseignements des programmes. A l'opposé, la « réappropriation » par soi de sa puissance d'agir s'actualiserait dans le temps du brouillon, associé au temps de la valuation. Pour l'élève, il s'agit dans notre cas de « se réapproprier » sa capacité à prendre en première main l'écriture d'une histoire inventée. Ainsi, sa première trace, aussi infime soit elle, revêt la valeur de la première pierre posée à l'édifice, et à partir de laquelle la construction se fait jour après jour, dans un rituel d'écriture, inscrit dans le temps long de la rature et du brouillon. Pour le·la professeur·e, il s'agit de « se réapproprier » sa capacité à dévoluer à l'élève l'écriture d'une histoire inventée. Cette « réappropriation » s'opère en prenant le temps de la valuation, autrement dit de l'appréciation lucide et quotidienne, par le·la professeur·e et par l'élève, de l'œuvre en cours à l'aune des pratiques d'écrivain·e·s, afin de permettre à l'élève de faire de ses fragments d'écriture un tout cohérent. Cette appréciation lucide, ancrée dans les pratiques de la culture, est réalisée par le·la professeur·e, qui passe ensuite le relais à l'élève, voire aux élèves du binôme pour un dialogue fille-garçon.

Lors, cette « réappropriation » de sa puissance d'agir prend acte, pour l'élève, dans un temps de l'œuvre commune fille-garçon, marqué par le temps du faire œuvre. Les responsabilités de la fille dans l'écriture correspondant à celles du garçon, et réciproquement, il s'agit de faire œuvre ensemble, en même temps, en symétrie. Pour Stengers, « se réapproprier les raisons qui nous font vivre, c'est ralentir » (Stengers, 2013). Inscrire la co-écriture de l'histoire dans un temps du brouillon et de la valuation, et non dans celui d'une production finale immédiate, permet de ralentir. Ralentir signifie dans ce cas : prendre le temps de la lecture à l'autre, le temps de l'écoute du texte de l'autre, le temps du regard sur son texte à soi et sur celui de l'autre. C'est aussi le temps de l'hésitation avec ou sans l'autre, le temps de la réflexion conjointe ou séparée, le temps de la suspension à deux puis seul·e, le temps de la rature, de l'ajout, du remplacement, potentiellement inspirés de l'attention portée à ce que dit ou fait l'autre. Ralentir c'est prendre le temps d'œuvrer pour une production commune valable, valable au sens d'un lien de parenté avec une certaine pratique culturelle de la (co-)écriture, valable au sens de cohérente, valable au sens où chacun·e peut y reconnaître sa part au même titre que l'autre. Autrement dit lorsque la réalisation d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie

s'actualise dans un temps du brouillon et de la valuation, cela favorise un temps de reconnaissance de soi et de reconnaissance mutuelle fille-garçon en tant que co-auteur·rice·s.

Ensuite, l'œuvre commune, entendue cette fois comme production finale donnée à lire, donnée à voir aux pair·e·s, prolonge ce temps de reconnaissance mutuelle fille-garçon dans l'écriture. Ainsi, la Bande-brouillon terminée et le livre co-signé par les auteur·rice·s concrétisent *l'équipotence fille-garçon* à co-écrire une histoire inventée, en tant qu'ils matérialisent cette égale capacité et en favorisent une perception visuelle immédiate. Ces objets, la Bande-brouillon et le livre co-signé, constituent des *faits d'équipotence* visibles à partir desquels peuvent émerger des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon*. Aussi, alors que l'égalité des sexes à l'école apparait parfois comme quelque chose *en plus* de tous les contenus d'enseignements des programmes, ce qui peut contribuer à décourager les professeur·e·s de s'en emparer, cette étude fait émerger ce qui suit. Mettre en œuvre de la *reconnaissance épistémique fille-garçon* permet à la fois de favoriser la concrétisation de l'égalité des sexes et de favoriser l'enseignement-apprentissage des savoirs pour chaque élève. En réponse aux statistiques sur la moindre réussite des garçons en lire-écrire, ici, les garçons, au même titre que les filles, réussissent à écrire une histoire valable. De plus, chaque élève parvient à prendre « en première main » cette activité d'(co-)écriture, et ce quel que soit son niveau en lire-écrire. Lors, élaborer et mettre en œuvre des dispositifs didactiques en tenant en tension égalité filles-garçons, et savoirs comme puissances d'agir, amène à envisager conjointement fins et moyens : des savoirs comme fin deviennent un moyen de concrétiser l'égalité des sexes, et l'égalité des sexes comme fin devient un moyen d'enseigner-apprendre des savoirs. Par conséquent je conclurais sur l'hypothèse suivante. *La reconnaissance épistémique fille-garçon* implique une temporalité ancrée dans le temps de l'œuvre commune fille-garçon en symétrie, lui-même ancré dans le temps des savoirs entendus comme pratique de la culture, temps des savoirs à son tour inscrit dans le temps du brouillon associé au temps de valuation.

Reconnaissance épistémique fille-garçon : un moyen pour enseigner-apprendre à « vivre une vie digne dans les ruines »

Dans une autre perspective, prolonger chez les jeunes élèves l'expérience de *reconnaissance épistémique fille-garçon* me parait essentiel en tant qu'elle constitue de mon point de vue un moyen pour potentiellement répondre à un enjeu éthique imminent d'ordre

écologique et social. Précisément, je pense à la question de préparer les jeunes générations à vivre dans un « monde devenu intrinsèquement problématique » (Stengers, 2020, p. 191), en particulier au regard de la précarité écologique et de la précarité sociale qui s'annoncent. Ethique est entendu au sens de visant « la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes. » (Ricoeur, 1990, p. 211). Ainsi, il me semble que pour tenter de vivre « une vie bonne » dans le monde tel qu'il va, les générations à venir ne pourront probablement pas faire l'économie des intelligences d'une moitié de l'humanité. Pour le dire autrement, les femmes et les hommes auront vraisemblablement intérêt à reconnaître leur équipotence pour réunir leurs intelligences en intelligence collective, pour coopérer afin d'imaginer ensemble, chacun·e *au même titre que l'autre*, comment vivre dignement dans le monde précaire qui leur sera légué. Or comme les premiers dispositifs de cette recherche le donnent à voir, il ne suffit pas de mettre une fille et un garçon ensemble à la coréalisation d'une œuvre commune pour que la coopération fille-garçon *en symétrie* advienne immédiatement. Ainsi, coopérer en symétrie s'apprend et s'enseigne dans un temps long : le temps du brouillon et de la valuation immanent à la construction d'une œuvre commune valable. D'une certaine manière, « une autre éducation est possible » (Stengers, 2018) pour laquelle selon Stengers il est urgent de ralentir. Ralentir en éducation signifie par exemple ce qui suit. Prendre le temps de mettre à l'œuvre des dispositifs didactiques où filles et garçons, dès le plus jeune âge et en continu, apprennent, à partir d'un savoir/d'une pratique en jeu, à « faire sens en commun » (Stengers, 2020, p. 192). « Faire sens en commun » pour que, dans un temps de l'attention portée à l'attention de l'autre ici et maintenant, filles et garçons se rendent capables *ensemble* de « vivre une vie digne dans les ruines »[122] (Stengers, 2020, p. 196).

[122] Stengers emprunte l'expression « vivre dans les ruines » à Tsing, en référence à son livre, *Le Champignon de la fin du monde. Sur les possibilités de vie dans les ruines du capitalisme* paru en 2017 aux éditions La découverte. Chez Stengers, « les ruines » évoquent la précarité écologique et sociale.

Glossaire

Où ce glossaire présente une proposition de définitions de termes élaborés au cours de cette recherche.

- **Bande-brouillon**

La Bande-brouillon est un brouillon particulier inventé par les membres de l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie*, pour répondre à un problème central de cette recherche : favoriser, matérialiser et rendre visible l'*équipotence fille-garçon* en écriture au CP.

Ce brouillon a été nommé ainsi car il se compose d'une longue bande de papier couleur symbolisant le temps narratif de l'histoire commune, et de petits morceaux de papier blancs sur lesquels les élèves écrivent leur histoire au fur et à mesure. Ces petits papiers sont inspirés des paperoles de Proust. La bande de couleur solidarise ces fragments d'écriture de la fille et du garçon en un tout cohérent. La Bande-brouillon permet à chaque élève du binôme de réaliser des ajouts, des remplacements, des modifications dans le texte commun tout en maintenant toujours visible la structure du récit commun. Avec la Bande-brouillon, la fille, le garçon, d'un binôme, peuvent s'inscrire dans la co-écriture d'une histoire inventée où chacun·e fait sa part *au même titre que l'autre*. La matérialisation de la symétrie des responsabilités fille-garçon dans la co-écriture rend visible des *faits d'équipotence fille-garçon* dans le co-écrire. Ce faisant, la co-écriture à partir de la Bande-brouillon favorise l'émergence de *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon*. Elle s'actualise dans un temps long, déplié sur plusieurs semaines, dans le cadre d'un rituel quotidien de co-écriture, rythmé par une alternance entre temps solitaires d'écriture et temps sociaux d'échange entre co-auteur·rice·s. Le brouillon constitué par la Bande-brouillon s'inscrit dans un dispositif plus large : le dispositif bande-brouillon. Le dispositif bande-brouillon est constitué de toutes les étapes de (co-)écriture, depuis la toute première trace de chaque auteur·e jusqu'à l'édition du livre.

- **Equipotence fille-garçon**

Le mot équipotence est composé de équi-, du latin *aequus* « égal », et de potence, du latin *potens* « puissance ». Dans notre cas, cela amène à définir l'équipotence en tant que correspondance des puissances d'agir fille-garçon. Il y a *fait d'équipotence fille-garçon* lorsqu'apparait un *fait de symétrie épistémique* fille-garçon. C'est-à-dire lorsque l'observation

d'une situation donne à voir que les responsabilités assumées par la fille dans le savoir/la pratique en jeu correspondent à celles assumées par le garçon, et réciproquement. D'un *fait d'équipotence* rendu visible peuvent émaner des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon*. L'équipotence s'éprouve dans la relation fille-garçon induite par la co-construction d'une œuvre, autrement dit dans une action conjointe fille-garçon, en symétrie.

- **Reconnaissance épistémique fille-garçon**

La *Théorie de l'action conjointe en didactique* (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019) désigne l'attention du·de la professeur·e portée à l'attention de l'élève dans le savoir en tant que « reconnaissance didactique ».

> En TACD, la notion de reconnaissance didactique renvoie à l'attention portée par le professeur à l'élève, à l'attention de l'élève, et à l'arrière-plan sur lequel cette attention de l'élève prend son sens. » (CDpE, 2019, p. 602)

La définition de la *reconnaissance épistémique fille-garçon* s'inspire de celle de la « reconnaissance didactique » professeur·e-élève(s). Dans le cas de la *reconnaissance épistémique fille-garçon,* la fille porte son attention à l'attention du garçon, et à l'arrière-plan sur lequel porte son attention, et réciproquement, le garçon porte son attention à l'attention de la fille, et à l'arrière-plan sur lequel porte son attention. La *reconnaissance épistémique fille-garçon* s'actualise dans une action de mutualité des puissances d'agir de chacun·e *au même titre que l'autre,* pour la réalisation d'une œuvre commune. Ainsi, la *reconnaissance épistémique fille-garçon* est une reconnaissance mutuelle et réciproque. Les *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon* émanent de *faits d'équipotence fille-garçon* matérialisés la réalisation d'une œuvre commune fille-garçon en symétrie.

La *reconnaissance épistémique fille-garçon* s'inscrit dans la « reconnaissance didactique » professeur·e-élève(s), en particulier dans le processus de « dévolution » d'un problème (ici un problème d'écriture) à un binôme fille-garçon, et dans la « valuation » (Joffredo-Le Brun, et al., 2020, p. 19) qu'elle implique.

A l'instar de la « reconnaissance didactique » inspirée du *Parcours de la reconnaissance* de Ricoeur (Ricoeur, 2004a, 2204b), la *reconnaissance épistémique fille-garçon* se décline en trois types de reconnaissance : l'identification par la fille et le garçon d'un problème commun, la reconnaissance de soi en tant que (co-)auteur·rice, la reconnaissance de l'autre en tant que (co-)auteur·rice. La *reconnaissance épistémique fille-garçon* s'actualise en tant que reconnaissance de soi dans l'attestation du « je peux » de Ricoeur (Ricoeur, 2004a, p. 137) : « je peux dire, agir, raconter, rendre compte de mes actes ». En tant que reconnaissance de l'autre, la

reconnaissance épistémique fille-garçon se cristallise dans le *tu peux, nous pouvons*, ainsi que dans le : *elle peut, il peut, elle et il peuvent*, *vous pouvez*, lorsque l'œuvre commune fille-garçon en symétrie est donnée à voir, et que des *faits d'équipotence fille-garçon* sont rendus visibles par tou·te·s.

- **Symétrie épistémique fille-garçon**

Il y a *fait de symétrie épistémique fille-garçon* lorsque les responsabilités de la fille dans le savoir/la pratique en jeu correspondent à celle du garçon, et réciproquement lorsque les responsabilités du garçon dans le savoir/la pratique en jeu correspondent à celles de la fille. La symétrie épistémique fille-garçon est un outil pour élaborer des dispositifs didactiques qui concrétisent l'égalité des sexes dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Epilogue

Rennes, 16 mars 2020

« Vivre une vie digne dans les ruines »…

En écrivant ma conclusion au début du mois de mars 2020, je ne pensais pas que quelques jours plus tard nous connaîtrions « les ruines »[123], si fort, si tôt, et de cette manière-là.

Ecrire jour après jour avec son feutre sur des petits morceaux de papiers raturés, les coller à la main sur une même bande à un endroit précis pour construire ensemble une histoire commune, prendre le temps qu'il faut pour ça, œuvrer fille et garçon côte à côte sur un banc, partager une même table de travail, se frôler, s'éloigner, se sentir en présence de l'autre, s'en agacer peut-être parfois, être en confiance à deux pour l'écriture. Promener son regard au hasard… sur les paperoles, les siennes, celles des autres, le mur d'affichages, le tableau, la classe en champ large, la cour par la fenêtre. Pouvoir à tout moment tendre son corps vers l'écrit de l'autre. Percevoir son effort dans son buste incliné au plus près du dessin des lettres sur le papier, dans ses doigts crispés sur le feutre bleu, dans ses lèvres tour à tour serrées et remuant pour se répéter la syllabe à graphier. S'en inspirer. L'entendre se relire, lui parler, croiser son regard, y plonger le sien, sourire, ou pas, appréhender son visage puis lui·elle tout entier·ière. Entendre la voix du·de la professeur·e, le·la voir marcher, s'arrêter, se pencher, dire des choses à Emma et Younès, se redresser, repartir, se rapprocher...

Se retrouver au quotidien dans ce lieu commun où professeur·e·s et élèves, filles et garçons, se rencontrent pour tenter d'enseigner-apprendre en présence, ensemble, un « art de l'attention »[124] ancré dans une pratique de la culture. Cette expérience me parait encore plus dense aujourd'hui, à l'heure du confinement, de l'isolement, où le tout virtuel à la fois maintient une forme de lien, mais *fait écran* à une certaine dimension humaine de la relation, essentielle à l'acte d'enseigner-apprendre.

[123] Dans un article de Libération du 26 mars 2020, l'écologue Morand explique comment et pourquoi « la crise du coronavirus est une crise écologique ». La crise sanitaire de ce mois de mars 2020 figure bien les « ruines », la précarité écologique et sociale, décrites par Stengers (2018, 2020).

[124] (Stengers, 2020, p. 192)

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Bibliographie

Alexievitch, S. (2004). *La guerre n'a pas un visage de femme.* Paris: J'ai lu.

Amade-Escot, C. (2019). Epistemic gender positioning: An analytical concept to (re)consider classroom practices within the French didactique research tradition. Dans C. Taylor, C. Amade-Escot, & A. Abbas (Eds), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues Across International Boundaries* (pp. 24-38). London: Routledge, Francis and Taylor. doi:10.4324/9781351066464

Amade-Escot, C., Elandoulsi, S., & Verscheure, I. (2015). Physical education in Tunisia: teachers' practical epistemology, students' positioning and gender issues. *Sport, Education and Society, 20*, pp. 656-675. doi:10.1080/13573322.2014.997694

Amonou, I., & Dréan, M. (2018). *Question de sur-vie.* Sainte Anne d'Auray: Chemin Faisant.

André, J. (2009). *La Cahier 46 de Marcel Proust: transcription et interprétation.* Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle Paris III. Récupéré sur https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00713945/document

Anka Idrissi, N., Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons : La boîte à outils du professeur.* Malakoff: Dunod.

Aron, P. (2008a). Chapitre IV. Le statut littéraire du pastiche. Dans P. Aron, *Histoire du pastiche : Le pastiche littéraire français, de la Renaissance à nos jours* (pp. 189-277). Paris: Presses Universitaires de France.

Aron, P. (2008b). Conclusion. Dans P. Aron, *Histoire du pastiche: Le pastiche littéraire français, de la Renaissance à nos jours* (pp. 279-286). Paris: Presse Universitaires de France.

Aron, P. (2009). Le pastiche comme objet d'étude littéraire. Quelques réflexions sur l'histoire du genre. *Modèles linguistiques, 60*, pp. 11-27. doi:10.4000/ml.205

Article 121-1 du Code de l'éducation. (Version en vigueur 6 août 2018). Récupéré sur https://www.legifrance.gouv.fr/

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques, 9*(3), pp. 281-308.

Artigue, M. (1990-1991). Ingénierie didactique en mathématiques. *Didactique des mathématiques. Publications de l'Institut de Recherche mathématiques de Rennes*, pp. 1-22. Récupéré sur http://www.numdam.org/article/PSMIR_1990-1991___5_A2_0

Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes, 8*, pp. 59-72. doi:10.3406/dsedu.2002.1010

Artigue, M., & Douady, R. (1986). Note de synthèse. La didactique des mathématiques en France - Emergence d'un champ scientifique. *Revue française de pédagogie, 76*, pp. 69-88.

Auriac-Peyronnet, E. (2003). *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages.* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire.* (G. Lane, Trad.) Paris: Seuil.

Barré-De Miniac, C. (2004). Avant-propos. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispail, *La littéracie. Conception théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* (p. 8). Paris: L'Harmattan.

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.* Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie, 153*, pp. 121-149. doi:10.3406/rfp.2005.3400

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation, 40*, p. 144. doi:10.3917/lsdle.401.0115

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles: De Boeck.

Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation, 27*(1), pp. 103-116. doi:10.3917/cdle.027.0103

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2012). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre.* Bruxelles: De Boeck.

Berque, A. (2014). *La mésologie pourquoi et pourquoi faire ?* Paris: Presses Universitaires Paris Ouest.

Berque, A. (2017). *Là, sur les bords de l'Yvette. Dialogues mésologiques.* Bastia: Eoliennes.

Bikialo, S. (2018). Imaginaire de la ponctuation dans l'écriture contemporaine. Une enquête. *Linx, 75*, pp. 107-126. doi:10.4000/linx.1900

Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme.* Paris: Allia.

Billeter, J.-F. (2017). *Esquisses.* Paris: Allia.

Boré, C. (2009). Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention. Dans J.-L. Dufays, & S. Plane, *L'écriture de fiction en classe de français* (pp. 190-197). Namur: Presses Universitaire de Namur.

Boré, C. (2014). Dialogisme, discours intérieur, écriture en classe. *Ela. Etudes de linguistique appliquée, 173*(1), pp. 59-71. doi:10.3917/ela.173.0059

Boré, C., & Bosredon, C. (2013). La phrase selon les brouillons: un trajet entre l'oral et l'écrit. *Le français aujourd'hui, 181*(2), pp. 13-24. doi:10.3917.lfa.181.0013

Bouchard, R., & Mondala, L. (2005). *Les processus de la rédaction collaborative.* Paris: L'Harmattan.

Brissaud, C., Dreyfus, M., Dupuy, C., & Pasa, L. (2015). Description des pratiques d'écriture. Dans R. Goigoux, *Lire et écrire au CP. Rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 237-248). Récupéré sur http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire

Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S., & Tortereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie, 196*, pp. 85-100. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-3-page-85.htm

Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou : Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population, 57*, pp. 261-292. doi:10.3917/popu.202.0261

Brunel, E., & Cromer, S. (2018, mars). Egalité des sexes à l'école. Du flou politique aux confusions pédagogiques. *Education et formation, 96*, pp. 136-150. Récupéré sur http://www.education.gouv.fr/cid127181/l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-entre-les-femmes-et-les-hommes-dans-le-systeme-educatif.html

Bucheton, D. (2015). Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur. Dans J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français, fondements d'une discipline* (pp. 193-210). Louvain La Neuve: De Boeck.

Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule.* München: Juventa.

Bustarret, C. (2015). Écrire à la main. Le support papier comme lieu de l'action. *ethnographiques.org*(31). Récupéré sur : http://www.ethnographiques.org/2015/Bustarret

Caillé, A. (2017). Ce que dire veut donner. *Revue du MAUSS, 50*(2), pp. 25-28. doi:10.3917/rdm.050.0025.

Calil, E. (2003). Processus de création et ratures : analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières. *ITEM, 103*(1), pp. 31-55. Récupéré sur ITEM: http://www.item.ens.fr/articles-en-ligne/processus-de-creation-et-ratures-analyse-dun-processus-decri/

Calil, E. (2013). Dialogisme, hasard et rature orale. Analyse génétique de la création d'un texte par des élèves de 6 ans. Dans C. Boré, & Calil, Eduardo, *L'école, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes.* (Y. Hamonic, Trad., pp. 157-188). Louvain La Neuve: L'Harmattan.

Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique, 7*(1), pp. 9-32.

Catellin, S., & Loty, L. (2013). Sérendipité et indisciplinarité. *Hermès, La Revue*(67), pp. 32-40. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-page-32.htm

CDpE. (2019). *Didactique pour Enseigner.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

CDpE. (2020). *Mythes et réalités. Enseigner ça s'apprend.* Paris: Retz.

Centre Hubertine Auclert. (2015). *Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité ? Etude des représentations sexuées et sexistes dans les Manuels de lecture du CP.* Récupéré sur https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf

Chabanne, J.-C. (2011). Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon. *Recherches*(55), pp. 7-20. Récupéré sur http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-020-Chabanne.pdf

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? Dans J.-C. Chabanne, & D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 25-51). Paris: Presses Universitaires de France.

Chedid, A. (2003). *Rythmes. Poèmes.* Paris: Gallimard.

Chevallard, Y. (1982). *Pourquoi la transposition didactique ?* Récupéré sur http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=103

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La pensée sauvage.

CNC. (2017). *Rencontre CNC-Scam. La co-écriture d'un projet ou comment enrichir l'écriture documentaire*. Récupéré sur https://www.cnc.fr/a-propos-du-cnc/etudes-et-rapports/

Cnesco. (2018). *Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Synthèse des recommandations.* Récupéré sur https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/

cntrl. (2018). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Récupéré sur http://www.cntrl.fr

Colette. (1929). *Manuscrit autographe de Sido.* Récupéré sur http://expositions.bnf.fr/brouillons/grand/89.htm

Collet, I. (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation, 70*, pp. 121-134. doi:10.4000/rechercheformation.1889

Collet, I. (2016a). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui, 193, (2)*, pp. 111-126. doi:10.3917/lfa.193.0111

Collet, I. (2016b). Faire vivre la mixité à l'école, un enjeu pour l'égalité filles garçons. *Silence*, pp. 11-13. Récupéré sur http://archive-ouverte.unige.ch/unige:89026

Collet, I., & Vouillot, F. (2019). Mixité scolaire : quels effets sur les parcours ? *Revue Projet*(368), pp. 47-59. doi:10.3917/pro.368.0047

Commissariat général à la stratégie et à la prospective. (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons.* Paris: CGSP.

Cornu-Bernot, L. (2015). Transformer les rapports du sujet avec le monde. Dans B. Albéro, G. Gueudet, J. Eneau, & J.-N. Blocher, *Formes d'éducation et processus d'émancipation* (pp. 89-95). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Croquet, P. (2018, 14 octobre). #MeToo, du phénomène viral au « mouvement social féminin du XXIe siècle ». *Le Monde*. Récupéré sur https://www.lemonde.fr/pixels/article/2018/10/14/metoo-du-phenomene-viral-au-mouvement-social-feminin-du-xxie-siecle_5369189_4408996.html

Dafflon-Novelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans S. Croity-Belz et al., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 25-40). doi:10.3917/eres.rouye.2010.01.0025

Dardenne, J.-P., & Dardenne, L. (2016). La communauté des coupables. *Revue Esprit*. (E. Domenach, Intervieweur) doi:10.3917/espri.1611.0124

Dayer, C., & Collet, I. (2014). Introduction. Que nous apprend le genre ? Enjeux et paradoxes de l'éducation-formation. Dans I. Collet, & C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck.

de Beauvoir, S. (1966). Simone de Beauvoir ou l'Entreprise de vivre. (F. Jeanson, Intervieweur) Paris: Le Seuil.

De Biasi, P.-M. (2001a). Mille et une ratures. Dans M.-O. Germain, & G. Thibault, *Brouillons d'écrivains* (pp. 145-150). Paris: Bibliothèque Nationale de France.

De Biasi, P.-M. (2001b). La fabrique du texte : brouillons, processus d'écriture et phases génétiques. Dans M.-O. Germain, & D. Thibault, *Brouillons d'écrivains* (pp. 122-123). Paris: Bibliothèque Nationale de France.

Delalande, J. (2003). La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, n°51,*(1), pp. 73-80. doi:10.3917/lett.051.80

Deleuze, G. (1981/2003). *Spinoza. Philosophie pratique.* Paris: Les éditions de minuit.

Détrez, C. (2016). Entretien avec Christine Détrez autour de la notion de genre. *SES-ENS*. (A. Châteauneuf-Malclès, Intervieweur) Récupéré sur http://ses.ens-lyon.fr/articles/entretien-avec-christine-detrez-autour-de-la-notion-de-genre

Dewey, J. (2008). La théorie de la valuation. *Tracés. Revue de Sciences humaines, 15*, pp. 217-228. doi:10.4000/traces.833

Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education suivi de Expérience et Education.* Paris: Armand Colin.

Doquet, C. (2011). Clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner. Quelques réflexions sur le brouillon et ses usages. *Recherches*(55), pp. 89-100.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Doquet, C. (2013). Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Dans C. Boré, & E. Calil, *L'école, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes* (pp. 33-53). Louvain-la-Neuve: L'Harmattan.

Doquet-Lacoste, C. (2006). L'objet insaisissable : l'écriture sur traitement de texte. *Genesis, 27*, pp. 35-44. doi:10.3406/item.2006.1385

Dosse, F. (2005, 28 juin). Paul Ricoeur : un philosophe de l'agir. *L'Humanité*. Récupéré sur http://www.humanite.fr/node/330475

Dosse, F. (2012). *Paul Ricoeur. Un philosophe dans son siècle.* Paris: Armand Colin.

Duras, M. (1993). *Ecrire.* Paris: Gallimard.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et société*(19), pp. 131-149. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131.htm

Duru-Bellat, M. (2009). Les ambivalences de la mixité scolaire. Dans M. Duru-Bellat, & B. Marin, *Conférence de consensus. La mixité à l'école : filles et garçons* (pp. 44-53). Créteil: Scéren-CRDP.

Duru-Bellat, M. (2009). Texte de synthèse du jury de la conférence de consensus. Dans M. Duru-Bellat, & B. Marin, *Conférence de consensus. La mixité à l'école : filles et garçons* (pp. 7-18). Créteil: Scéren-CRDP.

Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE, 114*(3), pp. 197-212. doi:10.3917/reof.114.0197

Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy, 69*(1), pp. 90-100. doi:10.3917/ep.069.0090

Duru-Bellat, M., & Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*(171), pp. 5-8. doi:10.4000/rfp.1860

Ernaux, A. (2003). *L'écriture comme un couteau.* Paris: Folio.

Fabre, S. (2016). L'œuvre et l'expérience de la condition émancipée. *Recherches et éducations, 16*, pp. 79-90.

Fabre-Cols, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? *Linx, 51*, pp. 13-24. doi:10.4000/linx.160

Favart, M., & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française, 50*(3), pp. 273-285. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/247279988_Modeles_et_methodes_d'etude_de_la_production_ecrite

Faye, G. (2018). Les tempos de l'écriture. *Continents manuscrits*. (C. Gahungu, Intervieweur) doi:10.4000/coma.1145

Fjeld, A. (2018). *Jacques Rancière. Pratiquer l'égalité.* Paris: Michalon.

Fraisse, G. (1995). *Muse de la raison: démocratie et exclusion des femmes en France.* Paris: Gallimard.

Fraisse, G. (2000). *Les deux gouvernements : la famille et la cité.* Paris: Gallimard.

Fraisse, G. (2004a). Préface. Le fait, le droit et le symbole. Dans R. Roggers, *La mixité dans l'éducation* (pp. 7-9). Paris: ENS Editions.

Fraisse, G. (2004b). Que penser d'une évidence ? *Travail, genre et sociétés, 11*(1), pp. 195-197. doi:10.3917/tgs.011.0195

Fraisse, G. (2007). « Qui gardera les enfants ? » est la question de l'avenir. Entretien avec Geneviève Fraisse. *Geste*, 281-294. (E. Giaime, Intervieweur) Récupéré sur : http://www.revue-geste.fr/articles/geste5/

Fraisse, G. (2008). La pensée à l'épreuve. Dans F. Thébaud, G. Fraisse, & D. Gardey, *Journée d'études Engagement, militantisme, recherche.* [vidéo en ligne]. Récupéré sur https://www.canal-u.tv/video/fmsh/engagement_militantisme_recherche.29995

Fraisse, G. (2008). Penser la controverse des sexes. [vidéo en ligne]. Récupéré sur https://www.canal-u.tv/video/fmsh/penser_la_controverse_des_sexes.30089

Fraisse, G. (2010). *A côté du genre. Sexe et philosophie de l'égalité.* Lormont: Le bord de l'eau.

Fraisse, G. (2014). *Les excès du genre. Concept, image, nudité.* Paris: Lignes.

Fraisse, G. (2015). *Cours/présentation : Les excès du genre : concept, image, nudité*, [vidéo en ligne]. Récupéré sur : http://www.sup-numerique.gouv.fr/pid33288/moteur-des-ressources-pedagogiques.html

Fraisse, G. (2016a). Maintenir les sexes à la frontière du politique et de l'histoire est une erreur. *Libération*. (P. Douroux, & B. Fofana, Intervieweurs) Récupéré sur http://www.liberation.fr/debats/2016/03/25/genevieve-fraisse-maintenir-les-sexes-a-la-frontiere-du-politique-et-de-l-histoire-est-une-erreur_1442085

Fraisse, G. (2016b). *La sexuation du monde. Réflexions sur l'émancipation.* Paris: Sciences Po.

Fraisse, G. (2017a, 13 septembre). L'extraordinaire sexisme ordinaire. *Libération*. Récupéré sur : http://liberationdephilo.blogs.liberation.fr/2017/09/13/lextraordinaire-sexisme-ordinaire

Fraisse, G. (2017b, 20 septembre). Le sexisme consiste à «disqualifier» les femmes. *Libération*. Récupéré sur : https://www.liberation.fr/debats/2017/09/20/le-sexisme-consiste-a-disqualifier-les-femmes_1597705

Fraisse, G. (2018). Préface. Dans P. Choderlos de Laclos, *De l'éducation des femmes.* Paris: Equateurs.

Fraisse, G., & Don Guillermo, E. (2006). *Le mélange des sexes.* Paris: Gallimard Jeunesse.

Fraisse, L. (2012). Proust : philosophie du pastiche et pastiche de la philosophie. *Revue d'histoire littéraire de la France, 112*(1), pp. 63-75. doi:10.3917/rhlf.121.0063

Gardey, D. (2004). *Enjeux des recherches sur le genre et le sexe. Rapport de conjoncture du Comité national de la recherche scientifique.* Récupéré sur http://www.cnrs.fr/comitenational/doc/rapport/2004/lesateliers/181-210-Chap8-enjeux.pdf

Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités. *Dossier veille de l'IFE(112)*. Récupéré sur http://www.ife.ens-lyon.fr/

Gerin, M., & Riban, C. (2017). *Les garçons et les filles sont belles*. [film]. Récupéré sur https://www.youtube.com/watch?v=8X45yYIF1Gw

Gerin, M., Chevallier, A., & Piquemal, D. (2019). *Co-écriture fille-garçon en symétrie*. [film].

Germain, M.-O., & Thibault, D. (2001). *Brouillons d'écrivains.* Paris: Bibliothèque Nationale de France.

Germain, S. (2010). Ecrire, écrire, pourquoi ? *Bibliothèque publique d'information*, 3-20. (X. Houssin, Intervieweur) Récupéré sur https://books.openedition.org/bibpompidou/1161

Glaudes, P., & Reuter, Y. (1998). *Que sais-je ? Le personnage.* Paris: Presses Universitaires de France.

Go, H.-L. (2009). Des ingénieries didactiques de l'œuvre. *Education et didactique, 3*(2), pp. 7-45. doi:10.4000/educationdidactique.454

Go, H.-L. (2013). *Dewey penseur de l'éducation.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris: Hachette.

Goffman, E. (2002). *L'Arrangement des sexes.* Paris: La Dispute.

Goigoux, R. (dir.). (2015). *Lire et écrire au CP. Rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers appprentissages.* Récupéré sur http://www.ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire

Gouvernement français. (2018). *Auteurs et autrices dans les annales du baccalauréat français*. Récupéré sur https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/auteurs-et-autrices-dans-les-annales-du-baccalaureat-de-francais/

Grésillon, A. (2008). *La mise en oeuvre. Itinéraires génétiques.* Paris: CNRS.

Grésillon, A. (2016). *Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes.* Paris: CNRS.

Gruson, B. (2016). *L'action conjointe en didactique des langues : élaboration conceptuelle et méthodologique.* Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Bretagne Occidentale, France.

Gruson, B., Forest, D., & Loquet, M. (2012). *Jeux de savoirs. Etudes de l'action conjointe en didactique.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Guéguen, H., & Malochet, G. (2014). *Les théories de la reconnaissance.* Paris: La découverte.

Guilloppé, A. (2014). *Loup noir.* Paris: Casterman.

Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(26-27), pp. 31-48. Récupéré sur http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2387

Hay, L. (2003). Qu'est-ce que la critique génétique ? *ITEM*. Récupéré sur ITEM: http://www.item.ens.fr/articles-en-ligne/quest-ce-que-la-critique-genetique1/

Héritier, F. (2012a). *Masculin/Féminin I. La pensée de la différence.* Paris: Odile Jacob.

Héritier, F. (2012b). *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie.* Paris: Odile Jacob.

Héritier, F. (2013). Archives RFI 2013. *Les Chemins de la connaissance.* [audio en ligne]. Récupéré sur https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/dans-la-tete-de-trois-explorateurs-23-philippe-descola-sur-le-terrain-de-lanthropologie

Herschberg Pierrot, A. (2001). L'écrivain et ses manuscrits. Dans M. Germain, & D. Thibault, *Brouillons d'écrivains* (pp. 38-41). Paris: Bibliothèque Nationale de France.

Honneth, A. (1992). *Lutte pour la reconnaissance.* Paris: Du Cerf.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS, 23*(1), pp. 133-136. doi:10.3917/rdm.023.0133

Hudson, B., Loquet, M., Meyer, M., Wegner, A. (2018). *Epistemic Quality for Equitable Learning across School Subjects*, Round Table, European Conference on Educational Reasearch (ECER 2018), University of Bolzano, 4-7 September

Jaffré, J.-P. (2004). La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans B. R. Barré-Miniac, *La Litéracie : conception théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* (pp. 21-42). Paris: L'Harmattan.

Jodry, G. (2018). *Les affects dans la relation didactique. Une étude exploratoire en classe de sixième.* Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, France.

Joffredo-Le Brun, S. (2016). Enseignement et apprentissage des mathématiques au CP : continuité de l'expérience des élèves et systèmes de représentation, un exemple. *Questions Vives, 25*. doi:10.4000/questionsvives.1983

Joffredo-Le Brun, S., Gerin, M., Le Hénaff, C., Forest, D., & Motais-Louvel, G. (2020). Évaluer, c'est mesurer les progrès des élèves. Dans CDpE, *Enseigner ça s'apprend* (pp. 15-31). Paris: Retz.

Joubaire, C. (2018). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ(123)*. Récupéré sur http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=fr

Kervyn, B., Riou, J., Roderon, A., & Chabanne, J.-C. (2011). Quelles pratiques d'enseignement de l'écriture en début de cours préparatoire ? *Recherches*(61), pp. 71-96.

Kolly, B. (2016). Les discussions à visée philosophique au prisme de la mixité. *Recherches en Éducation*(24). Récupéré sur http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf

Lafon, M. (2001). Bioy-Borgès, l'aigle à deux têtes. *Libération*. (P. Lançon, Intervieweur) Récupéré sur https://next.liberation.fr/livres/2001/05/17/bioy-borges-l-aigle-a-deux-tetes_364877

Lafon, M., & Peeters, B. (2006). *Nous est un autre. Enquête sur les duos d'écrivains.* Paris: Flammarion.

Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(9), pp. 15-27. doi:10.3406/reper.1994.2106

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Lançon, P. (2018, 11 novembre). Gérard Genette, mort d'une figure de la littérature. *Libération*. Récupéré sur http://next.liberation.fr/culture/2018/05/11/gerard-genette-mort-d-une-figure-de-la-litterature_1649057

Lasserre, A. (2009). Les femmes du XXe siècle ont-elles une Histoire littéraire ? *Cahiers du C.E.R.A.C.C.*, pp. 38-54. Récupéré sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00744200

Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération.* Lonrai: Les liens qui libèrent.

Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches et Travaux. Ecriture d'invention et ateliers d'écriture*(73), pp. 19-34. Récupéré sur http:// journals.openedition.org/recherchestravaux/325

Le Goff, F. (2011). La question du support dans les apprentissages : le cas du « grand brouillon ». *Recherches*(55), pp. 65-87.

Le Hénaff, C. (2013). *L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture.* Thèse de doctorat, Université Rennes 2, France. Récupéré sur https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00871763

Le Lokal Production (Producteur), Tripier-Mondano, D., Foch, P., & Le Guellaud, A. (Réalisateurs). (2009). *Loisel et Tripp. Traits complices.* [Film].

Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée.* Paris: Dunod.

Le Maner-Idrissi, G. (2013). *La construction de l'identité sexuée : un enjeu dans la formation des formateurs-trices.* [vidéo en ligne]. Récupéré sur L'aire d'u: https://www.lairedu.fr/media/video/conference/la-construction-de-lidentite-sexuee-un-enjeu-dans-la-formation-des-formateurs-trices/

Lebrun, M. (2009). Ecriture de fiction et médiation coopérative. Dans J. Dufays, & S. Plane, *L'écriture de fiction en classe de français* (pp. 233-250). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Léchenet, A., Baurens, M., & Collet, I. (2016). *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable.* Paris: L'Harmattan.

Lee, S. (2011). *La vague.* Paris: Ecole des loisirs.

Lehraus, K. (2010). *Développer les interactions entre élèves en situation d'apprentissage coopératif:conception et observation d'un dispositif d'apprentissage coopératif en expression écrite en deuxième année primaire.* Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse. doi:10.13097/archive-ouverte/unige:11824

Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*(8), pp. 73-86. doi:10.3406/dsedu_2002_1011

Leutenegger-Rihs, F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique: trois études de cas en didactique des mathématiques.* Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse.

Lira, L., & Calil, E. (2016). La construction de la parole du personnage dans le texte en cours de production. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19*(3), pp. 32–54. doi:10.7202/1045176ar

Loisel, R., & Tripp, J.-L. (2006). *Magasin Général.* Paris: Casterman.

Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. *Recherches en éducation, 29*, pp. 38-54.

Loquet, M., & Roesslé, S. (2012). Entrée des jeunes enfants dans la culture sportive, la place des jeux épistémiques dans les lieux d'éducation. Dans B. Gruson, D. Forest, & M. Loquet, *Jeux de savoir. Etudes de l'action conjointe en didactique* (pp. 91-117). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Marchive, A. (1996). S'entraider ou travailler seul : qu'en pensent les élèves ? *Les sciences de l'éducation, 29*(3), pp. 5-26.

Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*(142), pp. 21-32.

Martinez, C. (2012). Les brouillons d'écrivains peuvent-ils survivre au numérique ? *L'Obs Rue89*. (A. Dory, Intervieweur) Récupéré sur https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-rue89-culture/20120924.RUE2629/les-brouillons-d-ecrivains-peuvent-ils-survivre-au-numerique.html

Ministère de l'Education nationale. (2013a). *Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*. Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018

Ministère de l'Education nationale. (2013b). *Le Bulletin officiel. Enseignements primaire et secondaire. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013.* Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html

Ministère de l'Education nationale. (2013c). *Le Bulletin officiel. Personnels enseignants du premier degré. Obligations de service.* Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html

Ministère de l'Education nationale. (2015). *Circulaire n° 2015-003 du 20 janvier 2015. Mise en oeuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.* Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html

Ministère de l'Education nationale. (2018a). *De la maternelle au baccalauréat. Egalité des filles et des garçons*. Récupéré sur http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html

Ministère de l'Education nationale. (2018b). *Etudes et statistiques de la Depp. Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2018*. Récupéré sur http://www.education.gouv.fr/pid25496-cid57113/filles-garcons-sur-chemin-egalite-ecole-enseignement-superieur-edition-2017.html

Ministère de l'Education nationale. (2018c). *Programmes et horaires à l'école élémentaire*. Récupéré sur http://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html

Ministère de l'Education nationale. (2019). *Etudes et statistiques de la Depp. Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2019.* Récupéré sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/73/2/depp-2019-filles-et-garcons_

1089732.pdf
Morellato, M. (2017). *Travail coopératif entre professeurs et chercheurs dans le cadre d'une ingénierie didactique sur la construction des nombres : conditions de la constitution de l'expérience collective.* Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, France.
Morrison, T. (1989). *Beloved.* Paris: 10-18.
Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs.* Paris: L'Harmattan.
Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, pp. 165-174. doi:10.3917/tgs.011.0165
Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires: comment éduquer à l'égalité ? Récupéré sur http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html
Mosconi, N. (2011). Le chantier reste ouvert. *Cahiers pédagogiques*(487), pp. 56-58.
Mosconi, N. (2015). *Trois questions à Nicole Mosconi.* [vidéo en ligne]. Récupéré sur http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/mosconi/mosconi.htm
Mosconi, N., & Heideiger, N. (2003). Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité. *Revue française de pédagogie, 142*, pp. 45-53. doi:10.3406/rfp.2003.2930
Naudier, D. (2010). Genre et activité littéraire : les écrivaines francophones. Introduction. *Sociétés contemporaines*(78), pp. 5-13. doi:10.3917/soco.078.0005
Naves, M.-C., & Wisnia-Weill, V. (2014). Introduction. Les stéréotypes filles-garçons : terreau des inégalités femmes-hommes et enjeu de justice sociale. Dans CGSP, *Rapport. Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance.* Récupéré sur https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf
Ndiaye, M. (2009). *Trois femmes puissantes.* Paris: Gallimard.
Ndiaye, M. (2013). Marie Ndiaye : "Je cherche la musique des mots". *rfi*. (T. Chanda, Intervieweur) Récupéré sur http://www.rfi.fr/afrique/20130212-Ladivine-marie-diaye-cherche-musique-phrases-faulkner-proust
Ocampo, S., & Bioy Casares, A. (1998). *Ceux qui aiment haïssent.* Paris: Christian Bourgois.
Oriol-Boyer, C., & Bilous, D. (2013). *Ateliers d'écriture littéraire.* Paris: Hermann.
Pasa, L., & Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit: simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ? *Travaux neuchâtelois de linguistique*(33), pp. 45-66.
Pasa, L., Totereau, C., Soule, Y., Dreyfus, M., Dupuy, C., & Chabanne, J. (2015). L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, pp. 97-120.
Pasquier, G. (2009). Mixité, non-mixité et pluralité des sexes. Dans M. Duru-Bellat, & B. Marin, *La mixité à l'école : filles et garçons* (pp. 39-43). Créteil: Scéren-CRDP.
Pasquier, G. (2010a). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles questions féministes, 29*(2), pp. 60-71. doi:10.3917/nqf.292.0060
Pasquier, G. (2010b). Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal. *Revue française de pédagogie*(171), pp. 97-101. doi:10.4000/rf
Pasquier, G. (2016). L'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités au risque de l'altérisation de certaines familles. *Socio, 7*, pp. 83-99. doi:10.4000/socio.2425
Pasquier, G. (2017). Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes à l'école. Des enjeux au coeur de l'activité d'enseignement. Récupéré sur http://www.pedagogie.ac-nantes.fr
Pasquier, G. (2019). *Construire l'égalité des sexes et des sexualités. Pratiques enseignantes à l'école primaire.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Pellauer, D. (2006, octobre). Que les hommes capables se reconnaissent ! *Rue Descartes*, pp. 154-164.

Pennac, D. (2004). *Merci.* Paris: Gallimard.

Perraud, C. (2018). *Une ingénierie coopérative : des travailleurs, des professionnels et un chercheur dans le secteur du travail protégé (ESAT).* Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, France.

Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes (deuxième partie). (Armand Colin, Éd.) *Carrefours de l'éducation*(18), pp. 146-175. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-2-page-146.htm

Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. *Cahiers pédagogiques*(487). Récupéré sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, pp. 55-74. doi:10.4000/linx.174

Piquée, C., & Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(36), pp. 231-252. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_36_1_2783

Planté, C. (2012). Écrivain(e)s L'histoire littéraire des femmes en question(s) : théories, pratiques et perspectives. Entretien avec Buata B. Malela, Catherine Nesci, Christine Planté et Chantal Savoie. *Textyles*, 19-51. (L. Brogniez, & V. Gemis, Intervieweurs) Récupéré sur http://journals.openedition.org/textyles/2294

Planté, C. (2018). Bac français 2018 : quatre auteures à l'honneur, une première. *Le Monde*. (C. Pain, Intervieweur) Récupéré sur : https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/06/20/bac-francais-2018-quatre-auteures-a-l-honneur-une-premiere_5317939_4401467.html

Ponti, C. (2012). *La venture d'Isée.* Paris: Ecole des loisirs.

Ponti, C. (2013). *L'avie d'Isée.* Paris: Ecole des loisirs.

Ponti, C., & Ungerer, T. (2019). La rencontre de deux géants Claude Ponti et Tomi Ungerer. *Grand*, pp. 16-19.

Poulain de la Barre, F. (cop. 2015). *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral. Où l'on voit l'importance de se défaire des Préjugés.* Paris: Gallimard.

Pouyau, I. (2014). *Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1.* Paris: Retz.

Proust, M. (1914). Manuscrit autographe. Cahier 54 pp.64-65 de "A la recherche du temps perdu". *Gallica*. Récupéré sur https://gallica.bnf.fr/

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant.* Paris: Fayard.

Rancière, J. (2005). Entretien avec Jacques Rancière à propos de l'ouvrage "Le maître ignorant". *Nouveaux Regards*. (A. Lamalle, & G. Dreux, Intervieweurs) Récupéré sur http://institut.fsu.fr/IMG/pdf/EntretienJRanciere.pdf

Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité.* Paris: Bayard.

Rancière, J. (2017). Jacques Rancière s'interroge sur notre époque. *Les inrocks*. (J.-M. Durand, Intervieweur) Récupéré sur https://www.lesinrocks.com/2017/06/06/idees/les-temps-modernes-de-jacques-ranciere-11951679/

Rannoux, C. (2017). Pratiques du tiret dans l'écriture en prose contemporaine : l'exemple de Laurent Mauvignier, Bernard Koltès et Marie Ndiaye. *Linx*(75), pp. 91-106. Récupéré sur https://journals.openedition.org/linx/1795

Rayou, P. (2017). *Sociologie de l'éducation.* Paris: Presses Universitaires de France.

Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, pp. 23-38.

Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris: ESF.

Reuter, Y. (2015). Synthèse. Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition. Dans Chiss J.L, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 211-234). Louvain La Neuve: De Boeck.

Revel, J., & Passeron, J.-C. (2005). *Penser par cas.* Paris: EHESS.

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'Ifé(114)*. Récupéré sur http://www.ife.ens-lyon.fr/

Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française.* Paris: Dictionnaires Le Robert.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris: Du Seuil.

Ricoeur, P. (2003). La lutte pour la reconnaissance et le don. *Comité éditorial du Fonds Ricoeur*, (pp. 17-2). Récupéré sur http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/articles_pr/la-lutte-pour-la-reconnaissance-et-le-don.pdf

Ricoeur, P. (2003). Paul Ricoeur : De l'homme capable à l'homme responsable. *Fonds Ricoeur Chaîne Youtube*. [vidéo en ligne]. Récupéré sur https://www.youtube.com/watch?v=SVhGAKIab4w

Ricoeur, P. (2004a). *Parcours de la reconnaissance. Trois études.* Paris: Stock.

Ricoeur, P. (2004b). *Parcours de la reconnaissance.* Paris: Gallimard.

Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Revue Esprit*(7), pp. 125-129. Récupéré sur https://esprit.presse.fr/article/ricoeur-paul/devenir-capable-etre-reconnu-7741

Ricoeur, P. (2019). Interview de Paul Ricoeur. Archive INA 1990 à l'occasion de la publication de Soi-même comme un autre. *L'heure bleue*. [audio en ligne]. Récupéré sur https://www.franceinter.fr/emissions/l-heure-bleue/l-heure-bleue-22-janvier-2019

Romian, H. (1991). Compte-rendu. « Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture » par Claudine Fabre, 1990. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, pp. 195-197.

Rosa, H. (2016). La logique d'accélération s'empare de notre esprit et de notre corps. *Revue Projet*(355), pp. 6-16. doi:10.3917/pro.355.0006

Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français - Que sais-je ?* Paris: Presses Universitaires de France.

Rouiller, Y., & Lehraus, K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives.* Berne: Peter Lang SA.

Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse. Dans S. Plane, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire* (pp. 317-329). Paris: INRP. doi:10.3406/reper.2002.2411

Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chriss, *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (pp. 47-59). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chiss.2008.01.0047

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture.* Genève: Université de Genève.

Schneuwly, B. (2015). De l'utilité de la transposition didactique. Dans J. Chiss, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français, fondements d'une discipline* (pp. 47-59). Louvain La Neuve: De Boeck.

Schneuwly, B. (2015). La didactique des disciplines peut-elle intégrer les questions de genre ? Dans *Actes du colloque « Genre, didactique, formation »* (pp. 2-6). Paris: Centre Hubertine Auclert.

Schneuwly, B. (2018). « Le mode de travail didactique » : questions à la didactique de l'écrit. Dans Y. Reuter, *Pédagogie de projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan* (pp. 169-186). Lille: Presses Universitaires du Septentrion. Récupéré sur https://books.openedition.org/septentrion/16585

Schubauer-Leoni, M. (1988). Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement. *Interactions didactiques 8. Actes du 1er colloque "Médiation et interaction didactiques"*, pp. 63-77.

Secrétariat d'Etat Egalité femmes-hommes. (2018). *Vers l'égalité réelle entre les hommes et les femmes. Chiffres clé édition 2018.* Récupéré sur https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2018/09/29474-DICOM-CC-2018-essentiel_BD.pdf

Secrétariat d'Etat Egalité femmes-hommes. (2019). *Chronologie des dispositions en faveur de l'égalité femmes-hommes*. Récupéré sur égalité femmes-hommes.gouv: https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/dossiers/actions-dispositifs-interministeriels/chronologie-des-dispositions-en-faveur-de-legalite-des-femmes-et-des-hommes/

Sénac, R. (2008). *La parité.* Paris: Presses Universitaires de France.

Sénac, R. (2013). Il n'y aura pas de société égalitaire tant que perdurera la logique de complémentarité des sexes. *Science Po Newsletter 14-03-2013*. Récupéré sur www.sciencespo.fr/newsletter

Sénac, R. (2015a). *L'égalité sous conditions: Genre, parité, diversité.* Paris: Presses de Sciences Po.

Sénac, R. (2015b). Les femmes sont assignées à être des complémentaires, non des égales. *Libération*. (C. Dumas, Intervieweur) Récupéré sur http://www.liberation.fr/france/2015/05/04/les-femmes-sont-assignees-a-etre-des-complementaires-non-des-egales_1289581

Sénac, R. (2019). *L'égalité sans condition. Osons nous imaginer et être semblables.* Paris: Rue de l'échiquier.

Sénécat, A. (2016, 17 juin). Epreuves littéraires au bac : où sont les femmes ? *Le Monde*. Récupéré sur Le Monde: https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/06/16/epreuves-litteraires-au-bac-ou-sont-les-femmes_4951962_4355770.html

Sensevy, G. (2011). *Le sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles: De Boeck.

Sensevy, G. (1998). Lecture, écriture et gestes professionnels. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(18), pp. 123-137. doi:10.3406/reper.1998.2275

Sensevy, G. (2013). Pourquoi Dewey. Dans H.-L. Go, *Dewey penseur de l'éducation.* (pp. 9-30). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Sensevy, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie, 192*(3), pp. 109-120. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-3-page-109.htm.

Sensevy, G. (2019a). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque, 55*(1), pp. 93-112. doi:10.3917/tele.055.0093

Sensevy, G. (2019b). Texte de tressage partie 3. Solidarité éthique, solidarité épistémique. Dans CDpE, *Didactique Pour Enseigner* (pp. 429-441). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., & al. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education, 45(7)*, pp. 1031-1043.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Jérôme, S., Didier, C., & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Éducation et didactique*, pp. 111-125.

Simon, G. (1919, 2010). *Alexandre Dumas et Auguste Maquet. Histoire d'une collaboration.* Paris: Coda.

Société des amis de Proust et des amis de Combray. (2018). *Concours de pastiches proustiens*. Récupéré sur Société des amis de Proust et des amis de Combray: https://www.amisdeproust.fr/index.php/fr/concourspastiches2019

Steinbeck, J. (2019). *Jours de travail. Les journaux des raisins de la colère.* Paris: Seghers.

Stengers, I. (2013a). *Conférence. Est-il possible de ralentir ?* [vidéo en ligne]. Récupéré sur https://www.youtube.com/watch?v=EOsMUi9zEGs

Stengers, I. (2013b). Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences. Dans I. Stengers, & T. Drumm, *Une autre science est possible !* (pp. 7-143). Paris: La découverte.

Stengers, I. (2018). *Conférence. Une autre science est possible !* [vidéo en ligne]. Récupéré sur iea-nantes: https://www.iea-nantes.fr/fr/ressources/page_3

Stengers, I. (2020). *Réactiver le sens commun. Lecture de Whitehead en temps de débâcle.* Paris: La Découverte.

Supiot, A. (2015). *Conférence. La gouvernance par les nombres.* [vidéo en ligne]. Récupéré sur https://www.canal-u.tv/video/iea/conference_d_alain_supiot_la_gouvernance_par_les_nombres.18031

Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, pp. 75-82. doi:10.3917/lfa.157.0075

Tauveron, C., & Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire. Ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM.* Paris: Hatier.

Théry, I. (2003). La notion de division par sexes chez Marcel Mauss. *L'année sociologique, 53*(1), pp. 33-54. Récupéré sur https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2003-1-page-33.htm

Thévenot, L. (2007). Reconnaissances avec Paul Ricoeur et Axel Honneth. Dans C. Delacroix, F. Dosse, & P. Garcia, *Paul Ricoeur et les sciences humaines* (pp. 127-143). Paris: La Découverte.

Tozzi, M. (2012, 08). *Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants*. Récupéré sur www.philotozzi.com: http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants

Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *Staps, 66*, pp. 79-97. doi:10.3917/sta.066.0079

Verscheure, I., Debars, C., Amade-Escot, C., & Vinson, M. (2019). Saisir les codéterminations du pédagogique et du didactique dans les pratiques d'enseignement. Contribution des études Genre. *Education & Formation*, pp. 41-51. Récupéré sur http://revueeducationformation.be/index.php?revue=32&page=3

Verscheure, I., Elandoulsi, S., & Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball. *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, pp. 133-154.

Vidal, C. (2018). Les cerveaux des filles et des garçons : au-delà des préjugés. Dans D. Ratia-Armengol, *Quand les temps changent, les bébés changent-ils* (pp. 201-218). Toulouse: ERES. doi:10.3917/eres.ratia.2018.01.0201

Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 485-494. doi:10.4000/osp.3388

Wegner, A. (2016). *Allgemeine Didaktik : Praxis, Positionen, Perspektiven*. Opladen : Verlag Barbara Budrich.

Wise, P. (2013). Le généticien en mosaïste. *Genesis*(36), pp. 141-150. doi:10.4000/genesis.1162

Woolf, V. (1977,1992). *Une chambre à soi.* Paris: 10/18.

Woolf, V. (1984). *Journal d'un écrivain.* (G. Beaumont, Trad.) Paris: 10/18.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire.* Paris: L'Harmattan.

Table des illustrations et tableaux

Liste des illustrations

Illustration 1 Ingénierie didactique coopérative. Processus itératif 137
Illustration 2 Ingénierie didactique coopérative. Echange entre les membres du collectif. Relecture annotée d'une fiche de préparation de séance 140
Illustration 3 Ingénierie didactique coopérative. Echange entre membres du collectif. Diaporama séance « brouillons d'écrivain·e·s », dispositif D1 141
Illustration 4 Ingénierie didactique coopérative. Echange entre membres du collectif sur la séance. Diaporama binôme D1 142
Illustration 5 Ingénierie didactique coopérative. Echange sur la séquence entre membres. Feuille de route D3 142
Illustration 6 Ingénierie didactique coopérative. EE1, Variable V21 dessiner l'énoncé de l'autre. 164
Illustration 7 Ingénierie didactique coopérative. Photo d'un brouillon de Balzac pour son roman "La femme supérieure" paru en 1838 210
Illustration 8 Ingénierie didactique coopérative. Dialogue d'ingénierie. Petite BD de sérendipité collective 297

Liste des figures

Figure 1 Modélisation pour un dispositif de vérification de l'égalité des sexes dans les situations didactiques 307

Liste des photogrammes

Photogramme 1 Pratiques ordinaires au CP. Placement libre des élèves 22
Photogramme 2 Pratiques ordinaires au CP. Placement imposé fille/garçon par le professeur au CP. 23
Photogramme 3 Pratiques semi-ordinaires au CP. Episode "T'écris : « sont à vélo »" 27
Photogramme 4 Pratiques ordinaires au CP. Ecriture en temps solitaire. Plan large 61
Photogramme 5 Pratiques ordinaires au CP. Ecriture. Plan serré sur un garçon et une fille ... 61
Photogramme 6 Ingénierie didactique coopérative. Episode "Il m'a dit, j'ai écrit. J'lui ai dit, il a écrit" 62

Photogramme 7 Ingénierie didactique coopérative. Episode "D'abord moi et après lui" 63
Photogramme 8 Ingénierie didactique coopérative. Bande-brouillon du binôme de l'épisode "D'abord moi et après lui" 64
Photogramme 9 Pratiques ordinaires au CP. Préparation collective du contenu à écrire 79
Photogramme 10 Pratiques ordinaires au CP. Evaluation d'une production d'écrit..... 80
Photogramme 11 Brouillon de Colette (format A4 réduit). "Sido", 1929 (Source : BNF)..... 91
Photogramme 12 Brouillon de Proust. « A la recherche du temps perdu », 1914 (Source : BNF) 92
Photogramme 13 Ingénierie didactique coopérative. D2. Album « La Vague » (Lee, 2011, pages 30-31)..... 99
Photogramme 14 Ingénierie didactique coopérative. D2. Episode "trop pas tout"..... 100
Photogramme 15 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Placement des caméras pour l'observation 116
Photogramme 16 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl.. 33 binômes filmés en plan serré. 117
Photogramme 17 Pratiques semi-ordinaires 1.Kl. Espace et temps regroupement dans les classes allemandes 123
Photogramme 18 Pratiques semi-ordinaires au CP. Séparation spontanée filles/garçons en classe (France) 124
Photogramme 19 Pratiques semi-ordinaires en 1.Kl. Séparation spontanée filles/garçons à la récréation (Allemagne) 124
Photogramme 20 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Copie de phrases à partir d'étiquettes mot-image. Binôme Tim-Maya 129
Photogramme 21 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Copie de phrases à partir d'étiquettes mot-image. Binôme Tom-Aïcha 130
Photogramme 22 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Variété des répartitions fille/garçon pour imaginer une histoire 132
Photogramme 23 Ingénierie didactique coopérative. Déclencheur d'écriture de EE1 : album « Loup noir » d'A. Guilloppé p. 5-6..... 157
Photogramme 24 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier Illustré EE1..... 166
Photogramme 25 Ingénierie didactique coopérative. Trace écrite binôme EE1..... 170
Photogramme 26 Ingénierie didactique coopérative. Déclencheur d'écriture EE2 : album « La vague » de S. Lee, p.30-31..... 184
Photogramme 27 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré EE2..... 191
Photogramme 28 Ingénierie didactique coopérative. Réunion des membres du collectif bilan EE2..... 197
Photogramme 29 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré. Etude des albums référents de Ponti 221
Photogramme 30 Ingénierie didactique coopérative. Affiche du « tableau schéma quinaire/personnage » du récit de Ponti..... 222
Photogramme 31 Ingénierie didactique coopérative. Affiche des traits de caractère de l'héroïne Isée du récit de Ponti..... 222
Photogramme 32 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré EE3..... 224
Photogramme 33 Ingénierie didactique coopérative. Productions d'élèves EE3, premier binôme..... 226
Photogramme 34 Ingénierie didactique coopérative. Productions d'élèves EE3, deuxième binôme..... 226
Photogramme 35 Ingénierie didactique coopérative. EE3. Réalisation de monstres en atelier quotidien d'arts visuels 231
Photogramme 36 Ingénierie didactique coopérative. EE3 Aménagement de l'espace classe en ateliers..... 232
Photogramme 37 Ingénierie didactique coopérative. EE3. Espace atelier de co-écriture 233
Photogramme 38 Ingénierie didactique coopérative. EE4. Reconstitution au tableau blanc de la structure narrative du récit de Ponti 247

Photogramme 39 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4a. Dessins des monstres 248
Photogramme 40 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4. Bande-brouillon étape 1. 249
Photogramme 41 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4a. Bande-brouillon étape 2. 249
Photogramme 42 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré EE4a 251
Photogramme 43 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4a. Bande-brouillon étape 3 252
Photogramme 44 Ingénierie didactique coopérative. EE4a. Bande-brouillon : vue globale 253
Photogramme 45 Ingénierie didactique coopérative. EE4a. Bande-brouillon : dessins et paperoles 254
Photogramme 46 Ingénierie didactique coopérative. EE4a Bande-brouillon. Montrer, écouter, regarder. 258
Photogramme 47 Ingénierie didactique coopérative. EE4a. Bande brouillon : double effet miroir..... 260
Photogramme 48 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4a. Bande-brouillon étape 3 262
Photogramme 49 Ingénierie didactique coopérative. Bande-brouillon EE4b 264
Photogramme 50 Ingénierie didactique coopérative. Bande-brouillon EE4c..... 265
Photogramme 51 Ingénierie didactique coopérative. Binôme EE4d 267
Photogramme 52 Ingénierie didactique coopérative. Séquencier illustré EE5. 275
Photogramme 53 Ingénierie didactique coopérative. EE5. Rapprochement des corps 277
Photogramme 54 Ingénierie didactique coopérative. EE5. L'arrêt conjoint 279
Photogramme 55 Ingénierie didactique coopérative. Les deux étapes de co-écriture préalables à la Bande-brouillon 282
Photogramme 56 Ingénierie didactique coopérative. Les six étapes de la Bande-brouillon 284
Photogrammes 57 Ingénierie didactique coopérative. (E)valuation d'une production..... 287
Photogramme 58 Ingénierie didactique coopérative. Pochettes de suivi..... 288
Photogramme 59 Ingénierie didactique coopérative. Exemple de pochette de suivi d'un groupe 288
Photogramme 60 Ingénierie didactique coopérative. Mise aux normes. Saisie sur traitement de texte 291
Photogramme 61 Ingénierie didactique coopérative. Mise aux normes orthographiques à partir du traitement de texte 292
Photogramme 62 Ingénierie didactique coopérative. Mise aux normes à partir du brouillon type « brouillon de Balzac » (brouillon d'élèves à gauche, brouillon de Balzac à droite) 293
Photogramme 63 Ingénierie didactique coopérative. Livre plié du binôme Antoine-Léa.... 295
Photogramme 64 Ingénierie didactique coopérative. Exemple d'épistémologie pratique d'une Grundschullehrerin 300

Liste des tableaux

Tableau 1 Pratiques ordinaires au CP. Débat les garçons et les filles ont les mêmes droits. CP 14
Tableau 2 Pratiques semi-ordinaires au CP. Tableau synoptique de l'épisode "T'écris : "sont à vélo"" 27
Tableau 3 Pratiques ordinaires au CP. Débat. Episode "Les cheveux longs"..... 33
Tableau 4 Pratiques ordinaires au CP. Déclamation de la règle de la phrase 80
Tableau 5 Ingénierie didactique coopérative. Réunion des membres du collectif 81

Tableau 6 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Classes observées en France et en Allemagne 2016-2017 114
Tableau 7 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etapes du protocole d'observation 116
Tableau 8 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Calendrier des observations filmées 117
Tableau 9 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 1 Transcription de l'enregistrement vidéo d'un binôme 118
Tableau 10 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 2 Catégorisation des tdp et tda ... 119
Tableau 11 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 3 Représentation graphique des actions fille/garçon d'un binôme 120
Tableau 12 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 4 intégration des résultats d'un binôme dans un tableau global 120
Tableau 13 Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Contenu des activités proposées 122
Tableau 14 Pratiques semi-ordinaires. Tendance globale de la répartition filles/garçons des TDP/TDA en lire-écrire. 125
Tableau 15 Pratiques semi-ordinaires CP/1.Kl. Tendance globale de la répartition filles/garçons pour la coopération. 126
Tableau 16 Ingénierie didactique coopérative. Profil des membres du collectif 136
Tableau 17 Ingénierie didactique coopérative. Calendrier de la conception et mise en œuvre des situations didactiques 137
Tableau 18 Ingénierie didactique coopérative. Réunion des membres du collectif 27/11/2017 146
Tableau 19 Ingénierie didactique coopérative. Les trois dispositifs d'ingénierie 149
Tableau 20 Ingénierie didactique coopérative. Tableau récapitulatif des exemples emblématiques. 152
Tableau 21 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a priori EE1. Tableau des variables 156
Tableau 22 Ingénierie didactique coopérative. Transcription de l'épisode EE1 165
Tableau 23 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE1 167
Tableau 24 Ingénierie didactique coopérative. Liste des dix mots orthographiés par classe. EE1 174
Tableau 25 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a posteriori EE1. Tableau de validation des variables 181
Tableau 26 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a priori EE2. Tableau des variables 183
Tableau 27 Ingénierie didactique coopérative. Transcription EE2 189
Tableau 28 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE2 192
Tableau 29 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a posteriori EE2. Tableau de validation des variables 200
Tableau 30 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a priori EE3. Tableau des variables 204
Tableau 31 Ingénierie didactique coopérative. Extrait de l'entretien entre le collectif et une co-autrice 206
Tableau 32 Ingénierie didactique coopérative. EE3 Tableau vierge pour dictée à l'adulte du récit narratif 216
Tableau 33 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE3 224
Tableau 34 Ingénierie didactique coopérative. Dialogue d'ingénierie EE3 227
Tableau 35 Ingénierie didactique coopérative. Dialogue d'ingénierie EE3. Injonction à une répartition équitable 228
Tableau 36 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a posteriori EE3. Tableau de validation des variables 238
Tableau 37 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a priori EE4. Tableau des variables 242

Tableau 38 Ingénierie didactique coopérative. Transcription de l'épisode EE4a "J'écris là, toi t'écris là" 250
Tableau 39 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE4a 251
Tableau 40 Ingénierie didactique coopérative. Analyse a posteriori EE4. Tableau de validation des variables 272
Tableau 41 Ingénierie didactique coopérative. Echange préalable professeur-binôme EE5 274
Tableau 42 Ingénierie didactique coopérative. Tableau synoptique EE5 275
Tableau 43 Ingénierie didactique coopérative. Dialogue d'ingénierie analogie et sérendipité 298
Tableau 44 ANNEXE 1. Agrandissement du tableau 9. Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 1 349
Tableau 45 ANNEXE 2. Agrandissement du tableau 10. Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 2 350
Tableau 46 ANNEXE 3. Agrandissement du tableau. Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 4 351
Tableau 47 ANNEXE 4. Agrandissement illustration 5. Feuille de route D3 360

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Table des matières

Avant-propos **4**
Remerciements **6**
Sommaire **10**
Avertissement aux lecteur·rice·s **12**
Introduction **16**
PARTIE I Dialogue épistémologique entre Lavatar et Lindagatrix **18**
Chapitre I Conceptions ordinaires sur l'égalité des sexes à l'école 20
Dialogue 1 L'école est neutre 20
Dialogue 2 Les mêmes programmes scolaires suffisent 29
Dialogue 3 Lutter contre les stéréotypes 31
Dialogue 4 L'égalité absolue ? 39
Chapitre II Epistémologie « à côté du genre » 44
Dialogue 1 Militantisme 44
Dialogue 2 « A côté du genre » 45
Dialogue 3 La mixité : de la co-présence au « mélange des sexes » 47
Dialogue 4 Sociologie et didactique 49
Chapitre III Epistémologie de « l'ingénierie didactique coopérative » 56
Dialogue 1 Recherches en didactique et égalité des sexes 56
Dialogue 2 L'égalité comme fait d'équipotence 58
Dialogue 3 Reconnaissance épistémique fille-garçon 60
Dialogue 4 Ingénierie didactique coopérative comme épistémologie 72
Chapitre IV Epistémologie de l'écriture comme un brouillon 76
Dialogue 1 L'écriture une activité complexe 76
Dialogue 2 Ecrire au CP comme un·e écrivain·e 88
Dialogue 3 Co-écrire 101
Dialogue 4 L'écriture n'a point de sexe 105
PARTIE II Ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP* **110**
Chapitre I Analyses préalables à l'ingénierie : pratiques semi-ordinaires d'écriture fille-garçon au CP/1.Kl. 112
I.1 Recueil de données en France et en Allemagne 113
I.2 Résultats de l'observation des pratiques semi-ordinaires d'écriture fille-garçon au CP/1.Kl. 118
I.2.1 Méthodologie d'analyse des données recueillies 118
I.2.2 Résultats de l'observation des pratiques semi-ordinaires 122
I.2.3 Variables susceptibles de favoriser une co-action fille-garçon symétrique 127
I.3 Constitution du collectif pour l'ingénierie didactique coopérative 134

POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Chapitre II Méthodologie et premières variables pour l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP* ... 136
II.1 Eléments de méthodologie pour l'ingénierie didactique coopérative *Co-écriture fille-garçon en symétrie* ... 136
II.1.1 Collectif de l'ingénierie ... 136
II.1.2 Calendrier de l'ingénierie ... 137
II.1.3 Méthodologie de recueil de données ... 138
II.1.4 Modalités d'échange entre membres du collectif ... 140
II.2 Premières variables pour la conception de situations d'ingénierie ... 144
Chapitre III L'impasse des premières situations d'ingénierie mises en œuvre ... 150
III.1 L'impasse des premières situations d'écriture en binômes mixtes ... 153
Exemple emblématique EE1 –« Essayez de vous mettre d'accord. » ... 153
Exemple emblématique EE2 –« Y a que tes idées ! Et ça va pas ensemble ! » ... 181
III.2 Nécessaire ré-interrogation épistémique : des pratiques d'écrivain·e·s aux pratiques de *co*-écrivain·e·s ... 201
Exemple emblématique EE3 –« Vous connaissez l'histoire, vous connaissez Isée : répartissez-vous le travail de manière équitable » ... 202
Chapitre IV La Bande-brouillon : invention d'un brouillon pour une reconnaissance épistémique fille-garçon dans la co-écriture ... 240
IV.1 La Bande-brouillon : premiers signes de reconnaissance épistémique fille-garçon ... 240
Exemple emblématique EE4 –« J'écris là, toi t'écris là. » ... 240
Exemple emblématique EE5 – « J'te l'relis ? » ... 272
IV.2 L'ensemble des étapes du dispositif bande-brouillon : de la première trace au livre ... 281
Etapes de co-écriture en amont de la Bande-brouillon (étapes 0.a à 0.b) ... 281
Etapes de co-écriture de la Bande-brouillon (étapes 1 à 6) ... 283
Etapes de mise aux normes du texte (étapes 7 à 9) ... 289
IV.3 Le dialogue d'ingénierie dans l'invention de la Bande-brouillon : analogie et sérendipité 295
Limites et perspectives. Conclusion ... 306
Limites et perspectives ... 306
Modèle pour un dispositif de vérification de l'égalité des sexes dans les situations didactiques 306
Formulation de l'égalité des sexes : dire la signification des choses ... 309
Continuité collective pour la pérennité de l'égalité des sexes ... 310
Eléments de conclusion ... 311
Reconnaissance épistémique fille-garçon : une temporalité de l'œuvre fille-garçon en symétrie associée au savoir ... 311
Reconnaissance épistémique fille-garçon : un moyen pour enseigner-apprendre à « vivre une vie digne dans les ruines » ... 313
Glossaire ... 316
Epilogue ... 320
Bibliographie ... 322
Table des illustrations et tableaux ... 338
Liste des illustrations ... 338
Liste des figures ... 338

Liste des photogrammes 338
Liste des tableaux 340
Table des matières 344
Annexes 348
Tableaux Analyse des pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. 349
Feuille de route du dispositif D3-D3bis 352

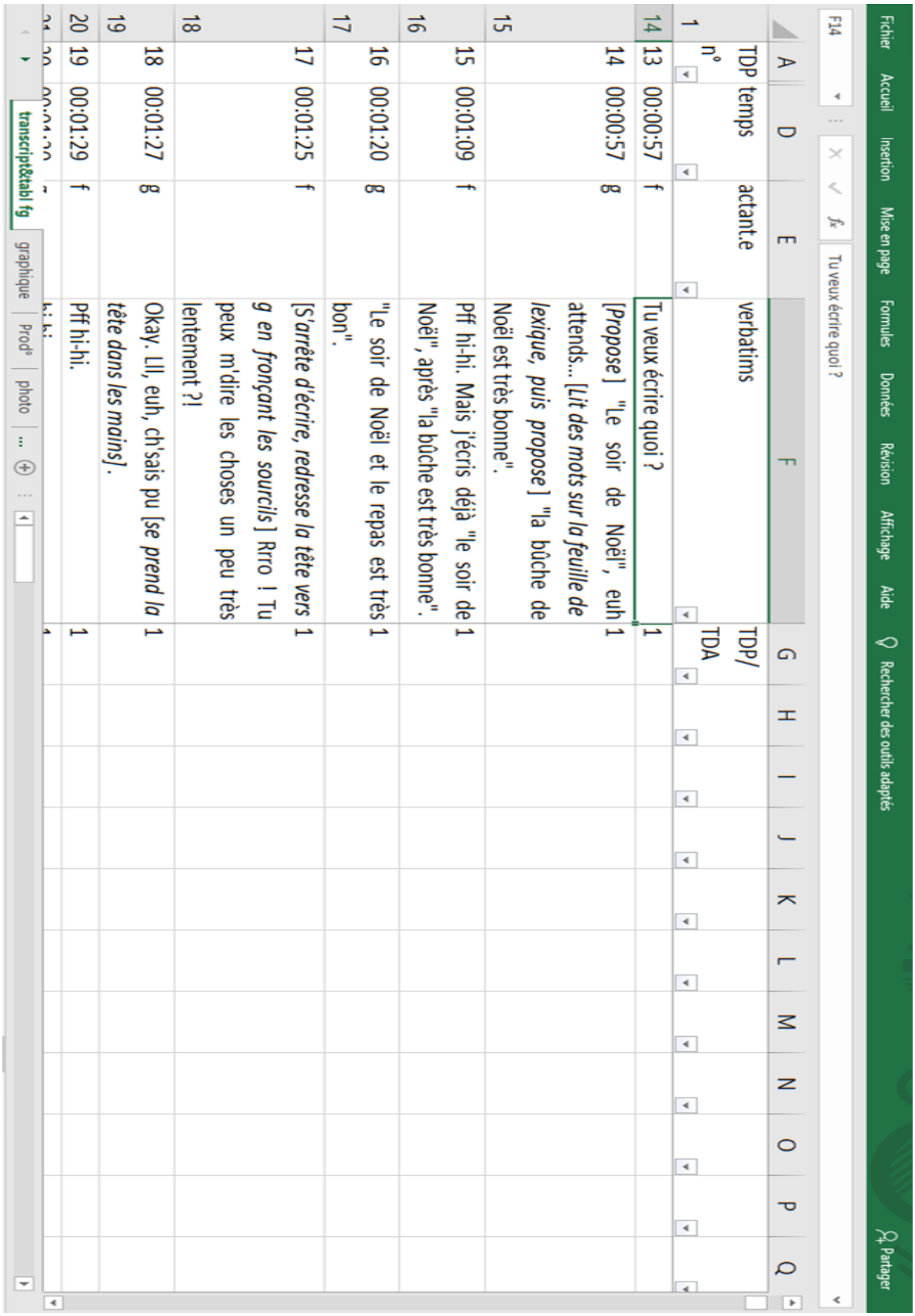
POULAIN GERIN, Murielle. Co-écriture fille-garçon en symétrie : une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des des sexes au CP - 2020

Annexes

Quatre annexes sont présentées dans cette partie. D'une part trois agrandissements de tableaux d'analyse des pratiques semi-ordinaires au CP/1Kl., ceci afin de donner mieux à voir la méthodologie adoptée. D'autre part la feuille de route du dispositif D3-D3bis car elle me semble relativement utile pour comprendre mieux la mise en œuvre du dispositif bande-brouillon.

Je choisis de ne pas insérer d'autres annexes telles que les transcriptions complètes des vidéos de situations ou celles des enregistrements audio des réunions d'ingénierie, des entretiens. Je les tiens cependant à disposition de qui souhaiterait les consulter.

Tableaux Analyse des pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl.



n°	TDP temps	actant.e	verbatims	TDP/ TDA
13	00:00:57	f	Tu veux écrire quoi ?	1
14	00:00:57	g	[*Propose*] "Le soir de Noël", euh attends... [*Lit des mots sur la feuille de lexique, puis propose*] "la bûche de Noël est très bonne".	1
15	00:01:09	f	Pff hi-hi. Mais j'écris déjà "le soir de Noël", après "la bûche est très bonne".	1
16	00:01:20	g	"Le soir de Noël et le repas est très bon".	1
17	00:01:25	f	[*S'arrête d'écrire, redresse la tête vers g en fronçant les sourcils*] Rrro ! Tu peux m'dire les choses un peu très lentement ?!	1
18	00:01:27	g	Okay. Lll, euh, ch'sais pu [*se prend la tête dans les mains*].	1
19	00:01:29	f	Pff hi-hi.	1

Tableau 44 ANNEXE 1. Agrandissement du tableau 9. Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 1

TDP n°	temps	actant.e	verbatims	PLANIFIER	CONTENU	ELABORER LE	CALLIGRAPHIER	COPIER	DICTER/EPELER	ENCODER	LIRE	ELEMENTS	REFERER A DES	OUTILS	REFERER A DES	RELIRE	REVISER	RECRIRE		SUGGERER		APPROUVER		EXPRIMER UN DESACCORD		RAISONS	DONNER DES	QUESTIONNER	DEMANDER,	UNE DEMANDE	REPONDRE A	RECENTRER	ORGANISER,	SE DISPERSER	DE L'AUTRE	FAIRE A LA PLA	IMPORTUNER L	
224	00:20:17	g	*[Ramosse la trousse, la donne à la fille.]* Tiens ! *[Puis se remet à écrire, et à voix haute tout en écrivant]* Et le feu est bi, bi...	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0			0		0		0		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
225																																					
226	00:20:32	f	Ecris "et la feu", "et la feu"...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
226	00:20:37	g	Bon.*[A voix haute tout en écrivant]* A, arr, arrité. Voilà, fin, point !	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0			0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
227																																					
228	00:20:52	p	Bien, vous rangez s'il-vous-plait.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
229	00:18:53	g	*[A la fille en souriant]* Pile-poil !	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
229	00:18:53	f	On en a écrit onze ! On a écrit onze lignes ! Bon, *[montre la feuille au garçon]* toi tu vas lire deux lignes, moi deux lignes, toi deux lignes, moi deux lignes, d'accord ?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1		0		0		0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
230																																					
231	00:21:10	p	Bien, on range sa table s'il-vous-plait.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
232	00:21:22	autre g	On commence à lire !	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
232	00:21:27	g	Nan c'est nous ! C'est nous parce que on a écrit plus que vous... Onze lignes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
233																																					
234		FIN Total	TOTAL	0	34	40	2	45	34	21	20	21	6	4	2				TOTAL	65	23	29	6	3	19	3	39	19	4	4							
235		FIN Fille	fille	0	16	21	1	16	18	6	13	11	3	4	2				fille	38	11	18	3	12	1	18	9	4									
236		FIN Garçon	garçon	0	18	19	1	29	16	15	7	10	3	0	0				garçon	27	12	11	3	7	2	20	10	0	0								

Tableau 45 ANNEXE 2. Agrandissement du tableau 10. Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 2

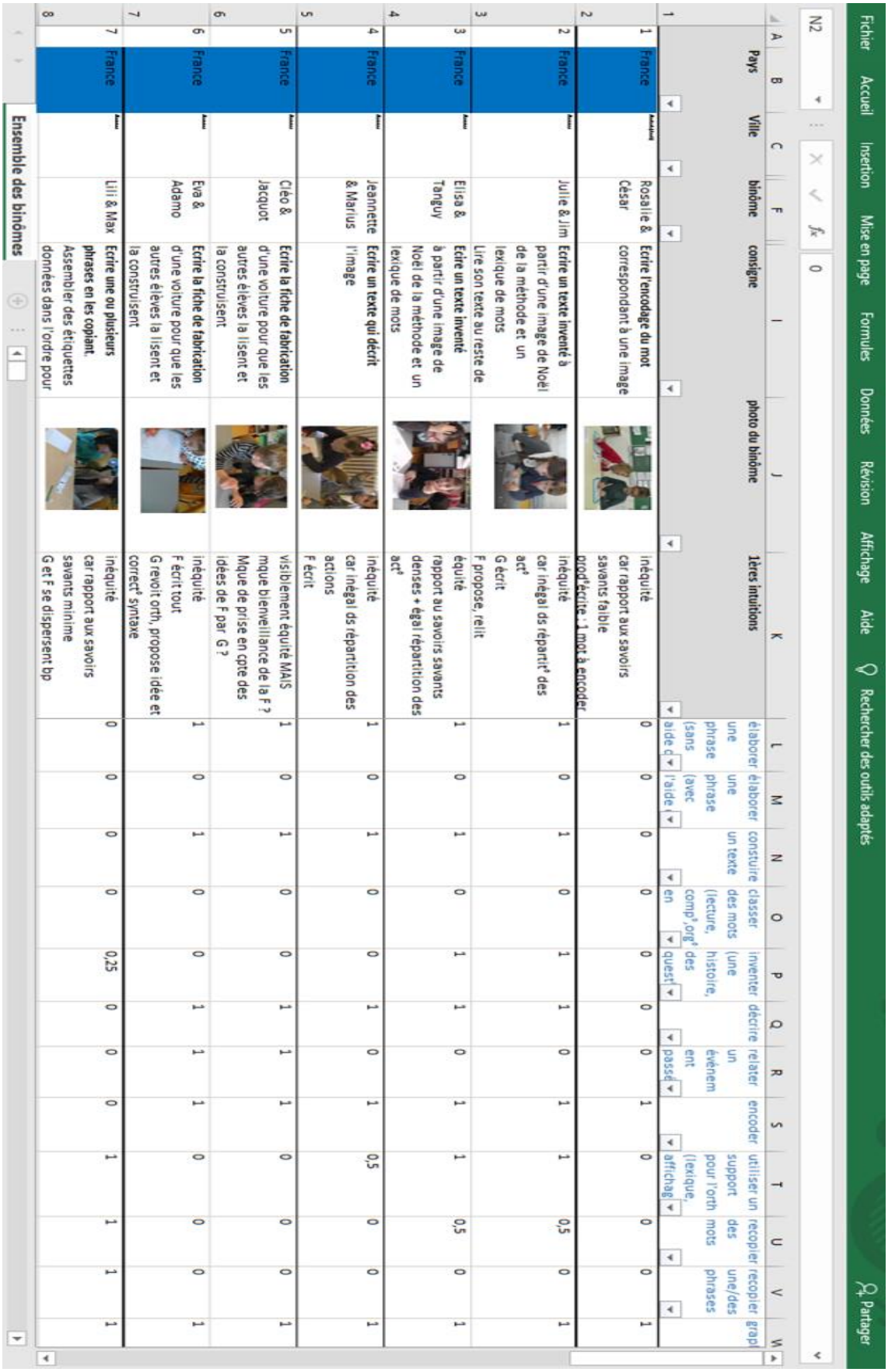


Tableau 46 ANNEXE 3. Agrandissement du tableau. Pratiques semi-ordinaires au CP/1.Kl. Etape 4

Feuille de route du dispositif D3-D3bis

Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble des étapes de co-écriture en symétrie fille-garçon, par les binômes, de leur histoire commune selon le schéma quinaire étudié dans les albums de Ponti. Les étapes sont numérotées, elles peuvent correspondre à une séance, mais peuvent aussi s'étaler sur plusieurs séances en fonction de l'état d'avancée de la production écrite du binôme.

		Préparation pour étape 0 : -2 albums de Ponti *La venture d'Isée* + *L'avie d'Isée* -grande affiche + marqueur
Etape 0	Semaine précédente	-lecture magistrale de *La venture d'Isée* + affiche au tableau de la trame de l'histoire selon schéma quinaire -lecture magistrale de *L'avie d'Isée* + affiche au tableau de la trame de l'histoire selon schéma quinaire -affiche traits de caractère d'Isée
		Préparation pour étape 1 : -feuilles de brouillon volantes A4 (1 par élève pour le 1er jet) -stylos bleus (pointe fine pour les garçons) + feutres bleus (pointe large pour les filles) -tampon dateur -photocopie agrandie des monstres de Ponti -photocopies agrandies du dessin d'Isée qui marche (autant que de monstres rencontrés) -pâte à fixe ou aimants -1 pochette de suivi par groupe de trois binômes *1 chemise cartonnée (fermée en bas) de couleur différente pour chaque groupe de 3 binômes *sur le recto de la chemise : tracer deux traits pour diviser le recto en quatre cases. Une case constitue la case de suivi d'un binôme (noter les prénoms du binôme en haut de la case), la case vide reste vide ou peut-être utiliser pour des notes sur le groupe. *à l'intérieur de la chemise : glisser les toutes premières productions des élèves qui ne sont pas collées sur la bande-brouillon
Etape 1	Écriture en solo	Objectif : s'assurer que chaque élève assume l'invention d'un personnage

	nouveau personnage + stratégie d'Isée	Classe entière : -au tableau : dessins représentant Isée à gauche + à droite dessins des différents monstres de Ponti les uns en-dessous des autres -remettre en ordre d'apparition les monstres rencontrés par Isée Atelier d'écriture : inventer seul·e un personnage qu'Isée rencontrera dans le tome IV, écrire seul·e l'histoire de cette rencontre et comment Isée s'en sort (1er jet).
		Préparation pour étape 2 : -1er brouillon de chaque élève -stylos bleus (garçons) + feutres bleus (filles) -tampon dateur -pochette de suivi /!\ pochette de suivi : chemise cartonnée sur laquelle est noté à chaque séance : le n° de l'étape déjà réalisée par le binôme avec la date du tampon dateur, et le n° de l'étape du lendemain avec la date du tampon dateur. But : savoir rapidement *dans le feu de l'action* quelle consigne donner à chaque binôme (chaque binôme avance à son rythme selon les étapes décrites ici) /!\
Etape 2	Co-écriture décrire à l'autre pour dessin	Objectif : se saisir du personnage de l'autre préparer le terrain pour l'étape d'écriture de la description Classe entière : PE demande à un·e élève de lui décrire son monstre et PE le dessine au tableau. Atelier d'écriture : -échanger les 1ers brouillons entre élèves du même binôme -dire à l'autre comment est le monstre que j'ai inventé, pour qu'il.elle le dessine avec son stylo (ou son feutre) sur mon 1er brouillon -inverser les rôles /!\ seuls les traits du personnage sont dessinés ! Pas de coloriage car le dessin sera ensuite photocopié. Pas de crayon papier/gomme : le premier tracé sera le bon. Il ne s'agit pas ici d'une illustration soignée mais d'un *pense-bête visuel* qui servira pour la bande-brouillon. Après édition de l'histoire en livre plié, les élèves pourront prendre le temps de l'illustrer si elle et il le souhaitent /!\
		Préparation pour étape 3 : -pochette de suivi -tampon dateur

		-photocopie agrandie des dessins des monstres de Ponti -photocopies agrandies du dessin d'Isée qui marche (autant que de monstres) -aimant ou pâte à fixe -photocopie réduite du dessin d'Isée qui marche (une quarantaine) -photocopie des dessins d'élèves (en format réduit adapté à largeur de la bande brouillon) -1 feuille A3 couleur coupée en deux dans longueur et assemblée avec scotch pour faire une bande de couleur (4 couleurs en tout : 1 couleur /1 groupe de binômes : même couleur que pochette cartonnée de suivi) : -bulles de BD vierges : faire parler le monstre (bulles agrandies pour la démonstration au tableau, réduites pour que les élèves écrivent dedans) -petite feuille blanche rectangulaire : paperole pour stratégie d'Isée pour s'en sortir (agrandies pour démo au tableau, réduites pour les élèves)
Etape 3	Co-écriture discussion trame : ordre apparitions personnages	Objectif : Construire la trame de l'histoire commune Classe entière : a-reconstruction par les élèves de l'ordre d'apparition des personnages des deux albums sur une ligne du temps b-placement des bulles BD (défi/piège dit par chaque monstre à Isée) c-placement des papiers rectangulaires (stratégies d'Isée : appel à un allié, shoot au loin, ruse,...) Atelier d'écriture : -la fille propose un ordre d'apparition des personnages en plaçant les dessins sur la bande de couleur. Puis c'est au tour du garçon. Puis elle et il décide conjointement de l'ordre d'apparition choisi. -placer dans l'ordre choisi : Isée, le premier monstre (dessin des élèves), sa bulle, la petite paperole pour la stratégie d'Isée, etc... -coller le tout dans l'ordre, sur la bande de couleur
		Préparation pour étape 4 : -pochette de suivi -tampon dateur -trame-bande de couleur -bulles BD vierges en stock (si besoin, pour coller sur bulle déjà collée si trop ratures) -stylo bleu + feutre bleu -1er brouillon /!\ « chemin de traverse » : -photocopie de la partie texte du 1er jet

Etape 4	Co-écriture dictée à l'autre paroles du monstre	Objectif : Ecrire le défi/piège posé par chaque monstre Classe entière : -remettre la trame de l'histoire au tableau avec : dessin d'Isée, dessin monstre, bulle, paperole -demander aux élèves ce que dit chaque monstre de Ponti -PE écrit dans les bulles ce que dit chaque monstre Atelier d'écriture : -inventer chacun.e ce que dit le monstre à Isée pour l'empêcher de passer -dicter à l'autre, ce que dit le monstre à Isée pour l'empêcher de passer, l'autre l'écrit dans la bulle -inverser les rôles /!\ « chemin de traverse » : A partir du 1er jet, dicter à l'autre ce qu'il·elle doit écrire dans la bulle. Objectif : se saisir de l'histoire de l'autre, dans l'objectif de construction d'une histoire commune. Le cas échéant, susciter le débat sur des règles orthographiques entre les deux élèves.
		Préparation pour étape 5 : -pochette de suivi -tampon dateur -trame-bande de couleur -stylo bleu + feutre bleu -petites feuilles rectangulaires en stock (si besoin, pour coller sur paperolle rectangulaire déjà collée si trop ratures) /!\ « chemin de traverse » : -photocopie de la partie texte du 1er jet
Etape 5	Co-écriture dictée à l'autre stratégie d'Isée	Objectif : écrire chaque stratégie d'Isée Classe entière : -au tableau, reconstruire la trame -demander aux élèves comment Isée s'en sort -les élèves dictent à PE qui écrit sur une feuille blanche et l'affiche après le monstre et sa bulle Atelier d'écriture : -inventer chacun.e une stratégie qu'Isée choisit pour s'en sortir -dicter à l'autre ce que fait Isée pour s'en sortir -inverser les rôles /!\ « chemin de traverse » : A partir du 1er jet, dicter à l'autre ce qu'il·elle doit écrire sur la

		paperole. Puis barrer sur le 1er jet ce qui vient d'être écrit par l'autre. Ceci afin de mieux identifier les morceaux d'énoncé restant, notamment en perspective de l'écriture à venir de l'énoncé du début. Objectif : se saisir de l'histoire de l'autre, dans l'objectif de construction d'une histoire commune. Le cas échéant, susciter le débat sur des règles orthographiques entre les deux élèves.
		Préparation pour étape 6 : -pochette de suivi -tampon dateur -petits papiers rectangulaires (pour transition) -stylo bleu + feutre bleu /!\ « chemin de traverse » : -photocopie de la partie texte du 1er jet
Etape 6	Co-écriture discussion + dictée à l'autre début/transition	Objectif : écrire le début + la transition entre les deux rencontres (+ la fin ?) Classe entière : -au tableau : reprendre la trame avec la ligne du temps. -cacher Isée avec une feuille blanche A4 coupée en deux au milieu dans sens de la longueur -demander aux élèves de raconter ce qui n'est plus visible (ex : Isée continue son chemin pour 1ère bande blanche, la Hersapik l'arrête pour 2ème bande blanche...). -enrichir les propositions des élèves avec les mots de Ponti pris dans les 2 album : relire les passages clés : « Isée va où elle veut, comme elle veut. » « Isée suit le chemin qu'elle choisit » « Isée est repartie sur un nouveau chemin » / « Plus loin, une Hersapik arrête Isée » « Encore plus loin, Lallamochapô arrête aussi Isée » « Plus loin encore plus loin que loin, Isée rencontre… » Atelier d'écriture : -cacher Isée avec une paperole blanche -choisir conjointement comment raconter ce qui n'est plus visible, ce qui se passe à ce moment-là. -dicter à l'autre qui écrit sur la paperole -inverser les rôles /!\ « chemin de traverse » : A partir du 1er jet, dicter à l'autre ce qu'il.elle doit écrire sur la paperole. Puis barrer sur le 1er jet ce qui vient d'être écrit par l'autre. Ceci afin de mieux identifier les morceaux d'énoncé restant. Objectif : se saisir de l'histoire de l'autre, dans l'objectif de construction d'une histoire commune. Le cas échéant, susciter le

		débat sur des règles orthographiques entre les deux élèves.
		Préparation pour étape 7 : -pochette de suivi -tampon dateur -papiers collés par-dessus les dessins d'Isée et du monstre mais juste avec une bande colle en haut de la feuille de manière à voir le dessin en dessous en soulevant la feuille. /!\ « chemin de traverse » : -photocopie de la partie texte du 1er jet
Etape 7 **facultative**	Co-écriture dictée à l'autre description du monstre (à écrire)	Objectif : Enrichir le texte par une description écrite du monstre Description physique + humeur/trait de caractère Classe entière : -Un·e élève décrit un monstre de Ponti à PE à partir d'une image du monstre, PE écrit description au tableau Atelier d'écriture : -à partir du dessin du monstre de l'étape 2, un·e élève dicte à l'autre une description du personnage. L'autre écrit. -à chaque mot écrit, celui·celle qui dicte colorie l'élément du dessin correspondant -Ajouter d'autres descriptions écrites invisibles sur le dessin (caractère…) -coller description sur le dessin figurant sur la bande-brouillon. Scotch en haut, de manière à pouvoir soulever la feuille et continuer à voir le dessin en dessous. -inverser les rôles /!\ « chemin de traverse » : A partir du 1er jet, dicter à l'autre ce qu'il·elle doit écrire sur la paperole. Puis barrer sur le 1er jet ce qui vient d'être écrit par l'autre. Ceci afin de mieux identifier les morceaux d'énoncé restant. Objectif : se saisir de l'histoire de l'autre, dans l'objectif de construction d'une histoire commune. Le cas échéant, susciter le débat sur des règles orthographiques entre les deux élèves.
Etape 7bis1 **facultative**	Ecriture en solo Co-dessin dictée à l'autre description du lieu pour qu'il·elle le	Objectif : Enrichir le texte par une description du lieu/chemin emprunté par Isée Atelier d'écriture : -un·e élève écrit seul·e la description du lieu/chemin emprunté par Isée. -puis échange des descriptions et dessin par l'autre du lieu/chemin à partir de l'énoncé de l'autre

	dessine	-coller description + dessin sur la trame-bande couleur (à voir précisément où selon les trames-bandes) -inverser les rôles /!\ « chemin de traverse » : Cette étape « 7bis1 » est une étape supplémentaire facultative. Elle concerne les binômes ayant un rythme d'avancée plus rapide que les autres du fait de leur maîtrise du récit narratif. Objectif : se saisir de l'histoire de l'autre, dans l'objectif de construction d'une histoire commune. Le cas échéant, susciter le débat sur des règles orthographiques entre les deux élèves. Apprendre à décrire un lieu.
Etape 7bis2 **facultative**	Co-écriture dictée à l'autre description des émotions d'Isée	Objectif : Enrichir le texte par une description des émotions éprouvées par Isée Puis par celles éprouvées par le monstre Atelier d'écriture : -un·e élève dicte à l'autre la description des émotions éprouvées par Isée. - inverser les rôles -coller description sur la trame-bande couleur (à voir précisément où selon les trames-bandes) /!\ « chemin de traverse » : Cette étape « 7bis2 » est une étape supplémentaire facultative. Elle concerne les binômes ayant un rythme d'avancée plus rapide que les autres du fait de leur maîtrise du récit narratif. Objectif : se saisir de l'histoire de l'autre, dans l'objectif de construction d'une histoire commune et échanger sur la formulation des émotions. Le cas échéant, susciter le débat sur des règles orthographiques entre les deux élèves. Apprendre à décrire des émotions.
		Préparation étape 8 -DVD sur Loisel & Tripp -2-3 BD Magasin Général de Loisel & Tripp -3 PC dispos (pour 3 binômes en saisie de texte) -enregistreur audio (tel ou dictaphone pour témoignage élève sur leur expérience de co-écriture)
Etape 8	Retour sur expérience / Saisie traitement de texte	Objectif : Retour sur expérience : attestation de sa puissance d'agir, de celle de l'autre, de celle du binôme mixte par le récit de l'expérience de co-écriture -témoignage des élèves d'un binôme par groupe -// entre expérience des élèves et expérience co-écriture de Loisel et Tripp Saisie de son histoire sur traitement de texte

		Atelier d'écriture : 2 binômes par groupe saisissent leur texte (captation vidéo pour le binôme observé durant le dispositif n°3) -l'un·e dicte/épèle le mot à l'autre puis barre sur la feuille ce qui a été tapé -inverser les rôles en // 1 binôme par groupe raconte son expérience de co-écriture à PE (prise de note par PE des mots des élèves) Classe entière : visualisation film DVD sur Loisel & Tripp arrêts sur image et retour réflexif sur expérience /!\ Attention /!\ Cette dernière étape comprend pour la seule matinée de classe, le temps habituel des ateliers + un temps de projection-débat du film sur la co-écriture de Loisel & Tripp.
		Préparation pour semaine suivante : -pochette de suivi -3 PC -1 imprimante
Semaine suivante	Edition	Au fil de la semaine : 1) Saisie et corrections -fin saisie des textes par les binômes et premières corrections au fil de la saisir (en fonction des vaguelettes rouges signalant les mots à corriger) -1ère impression imprimer en agrandissant les marges à gauche et à droite afin que P puisse y annoter des remarques -Annotation dans les marges par PE (cf brouillon de Balzac) -Reprise de leur texte sur PC par les élèves en fonction des annotations de PE 2ème impression avec marges élargies -nouvelles annotations par PE dans les marges -Reprise de leur texte sur PC par les élèves en fonction des annotations de PE 3ème impression -Corrections des dernières coquilles (par PE) 2) Edition en livre plié -mise en page en mini-livre par les élèves guidé·e·s par PE -Ajout en quatrième de couv : une phrase de la fille et une du garçon en sur l'expérience de co-écriture.

		-agrandissement des mini-livre en format A3 pour illustrations -photocopie : 1 mini-livre A3 par élève -illustrations par les élèves qui le souhaitent
		Préparation pour semaine suivante : -mini-livres -bande-brouillons -photos d'élèves (PE prend chaque binôme avec son œuvre)
Semaine à déterminer	Exposition brouillons de co-auteur·rice·s	Objectif : exposition (bibliothèque ou classe) -donner à voir le processus de co-écriture/co-création de l'œuvre à travers les trame-bandes couleurs + 1ers jets -bulles des élèves à partir de leur témoignage lors du retour sur expérience -expliciter aux parents le processus de (co-)écriture en mixité

Tableau 47 ANNEXE 4. Agrandissement illustration 5. Feuille de route D3

UNIVERSITE EDUCATION
BRETAGNE LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ RENNES 2

Titre : (en français) Co-écriture fille-garçon en symétrie. Une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des sexes au CP.

Mots clés : égalité des sexes, écrire, CP, reconnaissance épistémique, ingénierie didactique coopérative

Résumé : Si l'égalité de droit entre les femmes et les hommes semble en voie d'être achevée, l'égalité de fait n'advient pas mécaniquement. Partant de travaux sociologiques en études sur le genre, cette recherche didactique fait le postulat suivant : l'égalité entre femmes et hommes émerge d'une reconnaissance mutuelle femmes-hommes de leurs égales puissances d'agir. En outre, une reconnaissance mutuelle filles-garçons dans le savoir, autrement dit une *reconnaissance épistémique filles-garçons,* dès le plus jeune âge et en continu, favorise cette reconnaissance mutuelle femmes-hommes aux âges ultérieurs. L'étude pose la question suivante : quelles conditions didactiques sont propices à une *reconnaissance épistémique filles-garçons* en lire-écrire ? Le cas étudié concerne l'écriture d'une histoire inventée en binôme mixte au CP. Il s'inscrit dans le cadre de la *théorie de l'action conjointe en didactique*, et s'appuie sur des travaux en philosophie de l'égalité *à côté du genre*. Pour comprendre la pratique et l'améliorer, la recherche met en œuvre une méthodologie de l'*ingénierie didactique coopérative.* La thèse comprend deux parties. La première propose un arrière-plan épistémologique où la concrétisation de l'égalité des sexes est pensée dans les situations didactiques à partir de la *reconnaissance épistémique fille-garçon*. La seconde donne à voir le déroulé de l'ingénierie: *Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP.* Par une validation interne des variables de l'ingénierie, l'étude révèle comment le collectif professeur·e·s-doctorante parvient à inventer un dispositif, *la Bande-brouillon*, propice à l'émergence de signes de *reconnaissance épistémique fille-garçon* en écriture au CP.

Title : (in English) Boy-girl co-writing in symmetry. A cooperative engineering for the concretisation of gender equality in first grade.

Keywords : gender equality, writing, first grade, epistemic recognition, cooperative engineering.

Abstract : Whilst the equality of rights between women and men seems to be on the way to being achieved, equality in practice does necessarily follow course. Based on sociological work in gender studies, this didactic research is based on the following premise: equality between men and women emerges from a mutual recognition between men and women of their equal power to act. Moreover, a mutual recognition between boys and girls in knowledge, in other words an *epistemic boy-girl recognition* from an early age and thereafter, favours a mutual recognition between men and women at later ages. The study explores the following question: what didactic conditions are conducive to an *epistemic boy-girl recognition* in reading and writing? The case studied concerns the writing of a story invented in mixed pairs in first grade. It is analysed from the framework of the theory of joint action in didactics, and is based on work in the philosophy of equality from Fraisse. To understand and improve the practice, this research implemented a methodology of cooperative didactic engineering. The thesis is composed of two parts. The first part presents the epistemological background to the study where the concretisation of gender equality is considered in didactic situations, starting with the *epistemic boy-girl recognition*. The second part shows the development of the study's didactic engineering: *Boy-girl co-writing, in symmetry, in first grade*. Through an internal validation of engineering variables, the study reveals how the professors-searcher group manages to invent a device, the *draft-band*, which is conducive to the emergence of signs of epistemic recognition of boy-girl writing in first grade.

Imp. Service Reprographie - Rennes 2