Comment se manifeste le continuum oralité/ littérature ?

Étude d'une tâche de classification

Claire Margolinas et Marceline Laparra

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7513>

DOI : [10.4000/pratiques.7513](https://doi.org/10.4000/pratiques.7513)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Claire Margolinas et Marceline Laparra, « Comment se manifeste le continuum oralité/littérature ? », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 11 octobre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7513>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Comment se manifeste le continuum oralité/littératie ?

Étude d'une tâche de classification

Claire Margolinas et Marceline Laparra

Introduction

- 1 La coexistence de l'oralité et de la littératie a été décrite par les anthropologues dans les sociétés « d'oralité primaire » (Ong, 2002 [1982]) confrontées à l'arrivée de l'écriture (Goody, 1979 [1977]). Si J. Goody considère alors qu'il n'y a pas de « grand partage » ni de hiérarchie entre ces deux univers, il existe cependant pour lui, dans le contexte anthropologique, une forme de rupture, l'intervention de l'écriture changeant radicalement le mode de fréquentation des objets du monde et celui des relations sociales.
- 2 Dans nos sociétés fortement littératiées, même pour les enfants d'âge scolaire qui n'ont pas encore appris à lire, il n'existe pas de rapport au monde semblable à celui d'une oralité primaire et ceci dans tous les milieux sociaux. Nous avons montré ailleurs que les élèves disposent alors de ressources de l'oralité mais aussi de ressources de la littératie, et cela dès l'école maternelle, et nous considérons qu'il « y a littératie quand un groupe humain utilise les ressources de l'écrit non seulement pour noter la langue mais aussi pour organiser les corps et les objets du monde et qu'il en a un usage raisonné » (Laparra & Margolinas, 2016, p. 168). Dans le même ouvrage, nous avons introduit le terme de « continuum » oralité / littératie.
- 3 Cet article pour le numéro de *Pratiques* consacré à l'oralité et à la littératie porte sur la caractérisation et l'exploration du *continuum* oralité-littératie. Nous entendons par *continuum* « un espace qui n'est pas interrompu¹ » en référence au continu au sens mathématique (entre deux points sur une droite il y a une infinité de points). Nous pensons en effet qu'il est important de considérer que parler de « l'univers de l'oralité » et de « l'univers de la littératie » réfère en fait à des univers qui sont plus ou moins « oralités » ou plus ou moins littératiés.

- 4 Notre travail a donc deux visées : une visée théorique de caractérisation de ce continuum ; et une visée d'analyse d'un corpus que nous avons constitué auprès d'élèves de cycle 3 engagés dans une tâche de classification sur la langue. Dans cet article, nous entendons montrer que les connaissances des deux univers de l'oralité et de la littératie continuent de coexister chez les élèves de cycle 3, ce qui pourrait avoir des conséquences didactiques importantes.
- 5 Nous commencerons par présenter le corpus constitué et nous ferons l'analyse à priori des procédures possibles dans une situation relative au problème posé mais un peu différente de celle proposée aux élèves. Cela nous permettra de montrer des procédures qui pourraient être trouvées dans l'univers de l'oralité relativement à un classement d'éléments déplaçables, dont nous pensons qu'il est pertinent pour mieux comprendre les procédures employées par les élèves dans notre corpus, quand les éléments sont des mots écrits sur la page et qui de ce fait ne sont pas déplaçables. Dans un second temps, nous dirons comment nous avons opéré un traitement sur l'ensemble du corpus, nous montrerons des exemples de productions d'élèves et nous ferons la liste des ressources de la littératie manifestées dans notre corpus. Dans un troisième temps, nous ferons une comparaison qualitative de deux paires de productions, une paire semblable et une paire dissemblable. Nous concluons enfin en reprenant nos deux visées, à la fois théorique et didactique.

1- Présentation du corpus et analyse à priori du continuum oralité-littératie

- 6 Nous nous intéressons ici tout particulièrement à la classification, parce qu'elle n'est souvent considérée que dans son aspect intellectuel de construction de catégories, alors qu'il faut pour la manifester, disposer de ressources langagières (notamment lexicale, comme les hyperonymes) qui doivent s'appuyer sur des ressources littératiennes (listes, tableaux, etc.). En demandant à des élèves de manifester des classifications de termes sans donner d'indication sur les moyens de cette manifestation, nous montrerons que les productions d'élèves de cycle 3 révèlent une importante diversité des usages littératiens qui passe très souvent inaperçue. Ce travail fait suite à notre article : « Le schéma, un écrit de savoir ? » (Laparra & Margolinas, 2009), qui s'intéressait déjà à la façon de manifester par l'écrit une procédure de résolution d'un problème (de mathématiques).
- 7 Dans le livre publié en français sous le titre « La raison graphique », Goody (1979 [1977] ; p. 108-139) consacre le chapitre 4 à la thématique « écriture et classification ou l'art de jouer sur les tableaux ». Il considère dans son texte le tableau, en citant le dictionnaire *Shorter Oxford Dictionary*, comme :
- Une manière de disposer des nombres, des mots ou tout autre élément sous une forme claire et ramassée de façon à présenter un ensemble quelconque de faits ou de relations distinctement et globalement, pour la commodité de l'étude, du calcul ou des références. S'applique surtout aujourd'hui à une disposition en colonnes et en lignes occupant une seule page ou une seule feuille [...]. (*ibid.*, p. 110)
- 8 J. Goody s'intéresse ensuite à la façon dont l'usage de tableaux modifie radicalement la réalité des usages de l'oralité :
- Mais je soutiens que, puisque le tableau est un processus essentiellement graphique (et, fréquemment, un procédé de culture écrite), il est possible que, par son

caractère bidimensionnel et figé, il simplifie la réalité du discours oral, au point de le rendre quasiment méconnaissable, et que donc il en réduise notre compréhension au lieu de l'augmenter (*ibid.*, p. 111)

- 9 Dans notre étude, nous ne nous intéressons pas à la classification en tant qu'opération logique, mais à la façon de manifester cette classification dans une production écrite. Or si les classifications ne sont pas l'apanage exclusif des sociétés ayant un usage de l'écrit, celles-ci sont transformées par l'écrit qui les simplifie (ce qui peut être entendu dans les deux sens : appauvrissement et clarification) : « [...] l'écriture fournit des cadres simplifiés aux systèmes plus subtils de classement propres aux cultures orales » (*ibid.*, p. 135). Comme l'indique J.-M. Privat (2018, p. 301), « pour Jack Goody écrire c'est spécifiquement inscrire une information dans un espace graphique, offrir à la vue du langage spatialement ordonné. Il devient clair que ces dispositifs scripturaux sont sui generis par rapport à l'oral ». Notre travail porte donc sur ce que Privat nomme les « technographies » (*ibid.*, p. 303) du langage.
- 10 Nous nous intéressons donc à la technographie de l'écrit manifestée notamment par les listes et les tableaux (Lahanier-Reuter, 2006), mais sans imposer de forme à priori pour manifester une classification qui, elle, est choisie par l'élève et non par nous. Les élèves sont familiers de ces outils littératiens en position d'utilisateurs et ils rencontrent ceux-ci sous des formes extrêmement variées.
- 11 Nous avons conçu une fiche (Annexe 1 – la fiche distribuée aux élèves) qui comporte vingt syntagmes (déterminant et nom) dont nous faisons l'hypothèse qu'ils correspondent à des mots connus d'élèves de cycle 3. La consigne demande de classer tous les mots et de manifester ce classement au lecteur : « À la lecture de ta feuille, on doit comprendre comment tu as classé [les mots] ».
- 12 Le corpus a été recueilli en juin 2018 dans six classes de deux écoles urbaines situées dans deux académies différentes. Une des écoles est en REP⁺², l'autre est une école de centre-ville à la population socialement hétérogène. Les classes étaient organisées en cours double (un CE2-CM1, trois CM1-CM2) ou en cours simples (un CM1, un CM2). Tous les élèves de CM1 et CM2 de ces écoles ont été concernés par le recueil (122 élèves, 59 filles et 63 garçons).
- 13 Le recueil a été effectué par la directrice de l'école de REP⁺ et par les enseignantes de chaque classe dans l'autre école. Un protocole de recueil de données a été fourni pour la passation. Aucune indication autre que la consigne n'a été donnée aux élèves. Les élèves ont eu le temps qu'ils souhaitaient pour faire le travail demandé et ont pu avoir une ou plusieurs feuilles s'ils le souhaitaient.
- 14 Une autorisation de recueil validée par l'inspecteur de circonscription a été signée par tous les parents. Aucune donnée permettant d'identifier nominativement les enfants (nom de famille) n'a été collectée. Les noms des écoles et le lieu du recueil n'étant jamais mentionnés, nous avons conservé les prénoms des élèves.
- 15 La situation dans laquelle nous avons placé les élèves de cycle 3 imposait certains usages de la littérature : l'énumération d'une liste écrite d'éléments non déplaçables (Margolinas, 2010 ; 2014) ; la disponibilité d'usages de l'écrit pour proposer une réponse sur fiche. Cependant le problème : classer vingt mots en faisant comprendre comment ces mots ont été classés, aurait pu être posé dans des situations différentes (pour la distinction problème/situation, voir Brousseau, 1982). En particulier, si les vingt mots avaient été imprimés sur des étiquettes, des connaissances plus proches de l'univers de l'oralité auraient plus permettre de répondre à la consigne. Autrement dit, la situation

que nous avons proposée aux élèves se trouve elle-même dans le continuum oralité-littérature, du côté de la littérature. Pour comprendre ce qu'essayent de faire les élèves, nous pensons qu'il est utile d'analyser le problème posé dans un contexte moins littéraire (celui des étiquettes-mots). En effet, les élèves interprètent le problème qui leur est posé et cherchent à le résoudre dans une situation qui impose l'usage exclusif de l'écrit, mais ils ont des connaissances sur les classifications d'objets déplaçables (classer des jouets, par exemple) et peuvent chercher à utiliser l'écrit pour réaliser des opérations similaires. Nous cherchons ainsi à mieux comprendre les ressources de l'oralité et de la littérature qui sont disponibles ou non et mobilisées ou non par les élèves dans notre corpus.

1.1- Catégories possibles

- 16 Comme nous l'avons dit précédemment, notre problématique ne porte pas sur la nature de la classification, cependant, la façon dont l'écrit peut être utilisé pour rendre compte d'une classification change suivant cette dernière. C'est pourquoi nous décrivons d'abord les catégories anticipées.
- 17 Le corpus permet des catégories que nous qualifions globalement de « grammaticales », celles qui s'appuient sur des catégories telles que le genre (deux classes de dix mots : masculin/féminin) ou le nombre (deux classes de dix mots : singulier/pluriel) ou encore des croisements entre ces catégories (ce qui conduit à quatre classes de cinq mots) et enfin une catégorisation qui peut être basée sur les déterminants (un, une, des), qui peut être décrite également comme masculin singulier, féminin singulier et pluriel (deux classes de cinq mots et une classe de dix mots).
- 18 Le corpus permet également des catégories que nous qualifions globalement de « référentielles » qui ne sont pas possibles à anticiper complètement, même si beaucoup de ces réponses présentent une classe « animaux » (quatre mots) et d'autres classes moins faciles à interpréter, surtout quand elles ne sont pas décrites par l'élève par un hyperonyme. Parmi ces catégorisations référentielles, les appariements de deux mots sont les plus élémentaires.
- 19 Enfin d'autres catégorisations plus rares sont possibles, en particulier des classifications alphabétiques (qui s'apparente à des abécédaires) ou basées sur des caractéristiques morphologique (par exemple : début ou fin des mots).
- 20 Étant donné la polysémie du verbe « classer », des élèves ont confondu ce terme avec « ordonner » et ont ordonné les vingt mots en liste alphabétique. Ils n'ont, de ce fait, pas convoqué les mêmes connaissances littératiennes que les autres élèves et nous n'avons pas retenu ces copies dans notre corpus (6 élèves).

1.2- Comprendre la situation présentée en la contrastant avec une autre

- 21 Notre liste est écrite sur la feuille de consigne et sa configuration n'est donc pas modifiable puisque l'on ne peut pas déplacer les éléments de l'énoncé, ce qui est une caractéristique essentielle de l'énumération de ces éléments (Laparra & Margolinas, 2010 ; Margolinas, 2010). Pour mieux comprendre notre analyse, nous allons décrire brièvement quelles seraient les possibilités offertes dans la situation dans laquelle les vingt éléments seraient écrits sur des étiquettes découpées. Pour faire cette

présentation, il fallait choisir une catégorisation. Nous avons choisi la classification en quatre classes grammaticales résultant du croisement genre/nombre, bien connue des lecteurs.

- 22 Ces étiquettes pourraient être disposées en piles, comme toute autre collection d'objets empilables (cubes, cartes à jouer, etc.) dans l'univers de l'oralité.
- 23 Elles peuvent aussi être disposées en « paquets³ », de façon plus ou moins ordonnée suivant la raison graphique. Si la disposition est opérée sur une feuille, il est possible de faire apparaître un regroupement voire même un hyperonyme de la classe. Nous voyons donc se manifester des ressources différentes de l'écrit : trait continu tracé à main levée, écrit (Figure 1). Les mots imprimés sur les étiquettes pourraient être assez aisément écrits de façon manuscrite sur la feuille, ce qui n'était pas possible dans la solution des piles d'objets.

Figure 1 : des paquets d'étiquettes

- 24 Une autre solution consiste à s'appuyer dès le départ sur une disposition littératiennne : la ligne. L'apparition d'une séparation écrite conduit alors plutôt à une séparation par une ligne tracée. Si la ligne commence à gauche de la feuille, suivant l'usage littératienn, alors l'hyperonyme peut trouver sa place au-dessus ou au-dessous de la ligne d'étiquette, comme un titre ou bien une légende (Figure 2).

Figure 2 : des lignes d'étiquettes

- 25 La troisième solution que nous envisageons consiste à s'appuyer sur l'autre disposition littératiennne : la colonne qui, pour une classification, se révèle particulièrement efficace : beaucoup d'étiquettes peuvent être disposées dans une même colonne, ce qui n'est pas le cas en ligne ; les hyperonymes peuvent être placés en haut, car la colonne ne commence pas généralement tout en haut de la page. La colonne de mots est

caractéristique de la mise en évidence d'une classification : elle ne se lit pas comme un texte, contrairement à une classification en ligne.

Figure 3 : des colonnes d'étiquettes

- 26 La dernière solution que nous envisageons s'appuie sur le croisement perpendiculaire entre lignes et colonnes pour rendre compte du croisement des catégories genre/nombres. Le croisement entre les catégories oblige à trouver une solution littéraire pour signifier que l'hyperonyme est valable pour toute la ligne ou toute la colonne, la séparation par un trait entre une des classes et l'hyperonyme devient nécessaire.

Figure 4 : croisement lignes/colonnes

- 27 Bien entendu, d'autres solutions existent, plus ou moins hybrides, comme par exemple entourer des lignes ou des colonnes avec un trait rectiligne (rectangle) ou non, etc. De même, les hyperonymes peuvent être séparés par des traits rectilignes (notamment dans le cas des colonnes) ou par d'autres moyens, comme des « : » (dans le cas des lignes).

2- Traitement de l'ensemble du corpus

2.1- Quelques éléments généraux concernant le corpus

- 28 Nous avons recueilli 146 productions correspondant aux essais 1 à 4 des 122 élèves : 21 élèves produisent un second essai ; 2 élèves, un troisième essai ; et seulement 1 élève, un quatrième essai.
- 29 En comptabilisant tous les essais, nous dénombrons 73 classifications référentielles, 56 classifications grammaticales, 10 classifications alphabétiques, 3 autres

classifications et 14 essais non conformes à la consigne (12 mises en ordre alphabétique, 1 essai d'élève en grande difficulté qui a été aidé et 1 essai qui classe seulement la moitié des mots). Le nombre d'essais retenus est donc 142. Parmi ceux-ci, pour un même élève, nous n'avons retenu pour le traitement d'ensemble que le dernier essai. Nous avons donc 109 productions à considérer pour produire un ordre basé sur l'usage des moyens littéraires manifestés dans cette situation. Dans cet article, nous ne nous intéressons pas à l'origine sociale (REP+ ou non) ou scolaire (niveau de classe) des élèves.

2.2- Principes retenus

- 30 Nous nous intéressons aux moyens de manifester une classification (quelle qu'elle soit) à l'aide des moyens de l'écrit. Nous avons défini trois entrées d'analyse du corpus :
- La qualité du traitement et de la reproduction des éléments de la liste des mots ;
 - La manifestation du classement ;
 - L'organisation tabulaire.

2.2.1- La qualité du traitement et de la reproduction des éléments de la liste des mots

- 31 La liste que nous avons donnée est composée de syntagmes (déterminant et nom), qui doivent être recopiés, ce qui suppose des connaissances de l'activité de copie (graphie et orthographe) et, sur une feuille non quadrillée, des compétences dans les organisations de lignes ou de colonnes et de propreté générale de la copie. Il faut également énumérer la liste pour ne rien oublier.
- 32 Nous avons donné une liste écrite de syntagmes. La consigne ne précise pas s'il est ou non nécessaire de recopier le déterminant ou bien si le nom suffit. Si les substantifs seuls sont recopiés, alors il suffit de les séparer par des blancs pour les différencier, mais ce n'est pas le cas si ce sont les syntagmes qui sont recopiés ; dans ce cas il faut trouver une solution littéraire pour les distinguer. Si les noms sont écrits en ligne la distinction peut être obtenue par un tiret (comme dans l'énoncé) ou par d'autres signes « ; », « / », etc. Par contre s'ils sont écrits en colonne, la distinction est obtenue par l'organisation spatiale.

2.2.2- La manifestation du classement

- 33 La manifestation du classement repose sur deux aspects : la délimitation d'une classe (sous-partition de l'ensemble des mots) et caractérisation d'une classe (par un hyperonyme).
- 34 Comme nous l'avons montré dans l'analyse à priori de la situation des étiquettes, la manifestation d'une classe peut être obtenue soit en paquets, séparés par des blancs ou bien par un trait continu (Figure 1), soit par des lignes séparées par des blancs ou bien des lignes horizontales, soit en colonnes séparées par des blancs ou des lignes verticales (Figure 2, Figure 3).
- 35 Ces différentes formes possibles autorisent toutes l'association d'une classe avec un hyperonyme écrit.

2.2.3- L'organisation tabulaire

- 36 L'organisation tabulaire est une forme littéraire adaptée à la manifestation écrite de classes et c'est pourquoi nous l'avons considérée comme une entrée à part entière. Les organisations en colonnes sans lignes verticales de séparations sont donc pour nous une forme primitive qui est susceptible d'évoluer vers un tableau à en-tête (Figure 3). Par ailleurs, les formes d'organisation dans lesquelles deux critères ont été croisés relèvent de la manifestation littéraire d'une organisation logique (Figure 4).

2.3 Analyse quantitative

2.3.1- Méthode

- 37 Nous avons codé les 109 productions du corpus retenu en considérant indépendamment les trois entrées retenues. Chacune des trois entrées s'appuyent sur un certain nombre de critères différents que nous ne détaillerons pas ici. Nous avons calculé une moyenne de chacune de ces entrées conduisant à un score de 0 à +1.
- 38 Parallèlement, nous avons procédé à une analyse qualitative d'une partie du corpus (21 copies) correspondant à la même catégorisation grammaticale en quatre classes de cinq mots : masculin singulier, masculin pluriel, féminin singulier, féminin pluriel. Nous avons alors testé des coefficients pour les différentes entrées (qualité du traitement de la liste, manifestation du classement, organisation tabulaire), de manière à ce que l'ordre obtenu par le calcul soit cohérent avec un des ordres possibles de ces 21 copies, ce qui nous a conduits à adopter les coefficients : 1 pour la qualité du traitement de la liste, 5 pour la manifestation du classement, 2 pour l'organisation tabulaire. Nous avons enfin procédé à des vérifications de la cohérence de l'ordre obtenu sur une vingtaine d'autres copies.

2.3.2- Résultat global

- 39 La représentation graphique ci-dessous résulte de l'ordre que nous avons obtenu à partir de nos critères, sur une échelle allant arbitrairement de 0 à 1 (axe vertical).

Figure 5 : Une représentation graphique des productions dans le continuum oralité - littératie

- 40 Cette représentation ne doit pas laisser penser que ce qui a été codé par 0 relèverait de l'oralité « pure ». En effet, notre analyse à priori montre que la consigne, si elle avait été donnée dans une situation d'étiquettes-mots, aurait pu être résolue avec des moyens encore moins littératisés. Il ne faut pas croire non plus que ce qui a été codé par 1 relèverait d'usages achevés de la littératie. Par exemple, dans ce corpus, nous n'avons aucune manifestation du tableau croisé au sens de la littératie, prévu dans l'analyse à priori (dans l'exemple d'Alexi ci-dessous, on trouvera ce qui, dans le corpus, s'en rapproche le plus). Notre représentation doit donc s'entendre comme une portion d'un ensemble plus large.
- 41 Dans cet article, nous n'avons pas jugé pertinent de procéder à une analyse statistique de notre corpus, ce que nous entendons faire dans une autre publication à venir. Nous souhaitons seulement exemplifier l'ordre obtenu par des exemples tirés de notre corpus.

2.3.3- Extraits ordonnés de copies du corpus

- 42 Nous présentons maintenant six copies de notre corpus, ordonné suivant notre analyse. La place de chaque copie est indiquée dans le schéma des résultats. Dans toute la suite du texte, nous désignons par « élément » les mots de la liste que les élèves ont classés, qu'il s'agisse seulement d'un substantif ou bien du syntagme déterminant-nom.

Exemple 1 : Ermin

Figure 6 : Position dans le corpus et production d'Ermin

- 43 Ermin recopie les vingt éléments, en omettant presque toujours les déterminants, l'orthographe de la copie n'est pas correcte pour plusieurs mots, la graphie et les alignements sont un peu hésitants. Il ne manifeste les classes que par des blancs, qui semblent plutôt plus grands que les blancs de séparation des éléments ou des lignes, ce qui conduit à penser qu'il a procédé à des appariements : voiture et pont peuvent être dans une seule classe ainsi que libellule et papillons car l'écart entre pont et libellule est un peu plus grand qu'entre chacun des deux mots ; camions et avion, rapprochés verticalement, semblent dans la même classe. Il n'y a pas d'organisation tabulaire (ce qui d'ailleurs ne se justifie par pour des appariements).
- 44 Ermin manifeste donc des connaissances littératiennes, en particulier une utilisation assez efficace des blancs, cependant la manifestation des classes n'est tout de même pas vraiment claire. Par exemple « voiture, pont, libellule et papillon » pourraient être dans une même classe et c'est la connaissance référentielle du lecteur qui laisse penser qu'il s'agit plutôt de deux appariements.
- 45 En nous référant à la situation des étiquettes, nous pouvons considérer qu'Ermin associe des mots écrits un peu comme il associerait des étiquettes dans l'univers de l'oralité, en les rapprochant et en les éloignant bien les unes des autres. Il montre qu'il sait tout de même le faire de façon relativement efficace en utilisant l'écrit.

Exemple 2 : Ilona

Figure 7 : Position dans le corpus et production d'Ilona

- 46 Ilona recopie les vingt éléments, l'orthographe, la graphie et les alignements sont acceptables, elle ne sépare les éléments que par des blancs.
- 47 Les classes (appariements) sont manifestées par un coloriage rose et la plupart du temps par l'emploi d'un tiret. Cependant, le codage n'est pas clair en ce qui concerne l'ensemble « une veste un costume des moulins une machine », le passage à la ligne ayant sans doute semblé à Ilona suffisant pour ne pas justifier de tiret. La couleur identique des classes ne permet pas d'identifier de manière certaine des regroupements d'éléments. L'organisation en ligne avec passage à la ligne entre des mots (déterminant ou nom) de la même classe a posé problème à Ilona, qui manifeste de ce fait qu'elle sait comment on va à la ligne dans un texte mais qu'elle ne sait pas comment elle pourrait utiliser les lignes pour manifester un classement.
- 48 Ilona manifeste des connaissances très élémentaires de l'organisation littéraire de la ligne écrite dans un texte et l'usage des couleurs pour mettre en évidence certains éléments de celui-ci. Elle sait en particulier qu'en arrivant à la fin de la ligne, le texte continue sur la ligne suivante. Elle se rend peut-être compte que ses appariements ne sont pas très lisibles et tente d'ajouter de la couleur pour améliorer la manifestation de son classement. Cependant, son usage de l'écrit, s'il est bien adapté pour un texte, ne l'est guère pour un classement.

Exemple 3 : Lise

Figure 8 : Position dans le corpus et production de Lise

- 49 Lise recopie les vingt éléments sans faute d'orthographe avec une excellente graphie et un alignement presque parfait, chaque élément est écrit sur une ligne, en colonne. Les classes sont représentées par deux colonnes séparées par un grand blanc. Lise ne justifie pas la classification.
- 50 Lise manifeste sa connaissance de la colonne comme une ressource littéraire particulièrement efficace pour indiquer un regroupement d'éléments dans une classe, comme si elle accrochait des étiquettes en lignes verticales sur un mur. Elle le fait sans faire usage d'autre ressource de l'écrit, un peu comme si elle ordonnait des étiquettes à la verticale (voir Laparra & Margolinas, 2010 pour un exemple dans le cas des étiquettes de vote).

Exemple 4 : Nino

Figure 9 : Position dans le corpus et production de Nino

- 51 Nino recopie les vingt éléments, l'organisation en colonne permet de les distinguer, la graphie, l'orthographe sont bonnes et l'alignement est acceptable. Les colonnes sont

entourées par des traits continus tracés à la main, de forme rectangulaire. Il écrit un hyperonyme justifiant les classes dans un cartouche à l'intérieur ou au-dessus de la délimitation de la classe, hyperonyme qui n'est pas un terme métalinguistique.

- 52 Nino manifeste une connaissance littéraire relative à la colonne, cependant il fait usage d'autres ressources. Il entoure les colonnes d'un trait continu. Il écrit un hyperonyme dans un cartouche placé au-dessus de la colonne formée par les déterminants pour faire comprendre son classement.

Exemple 5 : Israa

Figure 10 : Position dans le corpus et production d'Israa

- 53 Israa recopie les vingt éléments, l'organisation en colonne permet de les distinguer, la graphie, l'orthographe et l'alignement sont bons. Les colonnes sont délimitées par des lignes perpendiculaires qui constituent donc un tableau. Cependant, les lignes tracées horizontalement sont pour certaines des lignes d'écriture et pour d'autres des lignes de délimitation de cases. L'hyperonyme est écrit dans un en-tête au-dessus de la colonne constituant la classe.
- 54 Israa manifeste des connaissances littéraires nombreuses. Elle fait usage de la règle pour créer des alignements orthogonaux. Elle utilise un tiret pour signaler une nouvelle entrée dans une liste (même si celui-ci est redondant avec le passage à la ligne). Elle crée une case séparée pour l'hyperonyme, qui a sans doute été anticipée avant de copier les éléments de la liste. Cependant, en traçant des lignes à la règle pour représenter des lignes d'écriture, comme elle le ferait pour un texte recopié, elle brouille la lecture de la délimitation des classes qui, dans un tableau, devraient apparaître dans un espace délimité par 4 traits orthogonaux, ce que l'on nomme souvent « case ».

Exemple 6 : Alexi

Figure 11 : Position dans le corpus et production d'Alexi

- 55 Alexi recopie les vingt éléments, l'organisation en colonne permet de les distinguer. La graphie, l'orthographe des mots recopiés et l'alignement sont bons. Les colonnes sont délimitées par des lignes perpendiculaires qui constituent un tableau. Les hyperonymes sont écrits dans un en-tête au-dessus de la classe. Parmi les 21 élèves qui utilisent cette catégorisation, Alexi fait partie des trois élèves qui produisent un tableau croisé, ce qui s'approche d'un tableau à double entrée (aucun tableau à double entrée ne figurant dans notre corpus), c'est aussi le cas de Robin (Figure 13) dont nous analyserons la production plus en détail ci-après.
- 56 Alexi est l'un des deux élèves qui manifeste, relativement à une classification écrite, les connaissances littératiennes les plus nombreuses. Il aligne presque parfaitement les éléments en colonne. Il crée une organisation orthogonale à l'aide de la règle. Il anticipe 4 cases dans lesquelles il place les hyperonymes. Il organise le croisement des catégories. Cependant, il ne place pas ces hyperonymes de façon à faire apparaître la signification de la ligne du dessus (singulier) et de la ligne du dessous (pluriel).

2.3- Les ressources littératiennes disponibles

- 57 Les élèves ont rencontré dans leur scolarité antérieure, surtout en position de lecteurs, de très nombreux moyens fournis par la littératie pour manifester des classements sur une page blanche. Ces moyens permettent de procéder à des énumérations, de constituer des classes, de les disposer les unes par rapport aux autres en les regroupant ou en les séparant et d'organiser à l'intérieur de chaque classe les éléments qui la composent.
- 58 L'analyse de notre corpus met en lumière que certains de ces moyens semblent avoir un rôle contraint pour les élèves. Ce sont essentiellement ceux qui ont un lien fort avec le texte écrit et la manifestation de l'unité qu'est la phrase. Ainsi nous ne trouvons que quelques majuscules servant à marquer le début d'une liste écrite horizontalement et quelques points, à la fin d'une telle liste. Mais il est à remarquer que ce sont des moyens relativement peu utilisés ici, comme si, pour les élèves ils n'étaient pas disponibles en dehors d'un texte. Les autres moyens semblent pour les élèves être au contraire d'un emploi beaucoup plus libre, qu'ils le soient aussi pour les usages sociaux de l'écrit

(comme les tirets) ou non (comme les deux points). Les marques à usages contraints (majuscules, points) sont celles qui ont été l'objet d'un enseignement à l'opposé des marques d'emploi libre.

- 59 En résumé, certaines ressources de la littératie ont été enseignées systématiquement aux élèves : celles qui concernent le texte et qui marquent les phrases dans le texte (majuscule et point). Elles ne semblent pas ici disponibles pour d'autres usages. Les autres ressources ont été peu enseignées voire pas du tout et sont au contraire disponibles pour résoudre d'autres problèmes comme la manifestation d'une classification.

2.3.1- Les couleurs

- 60 L'usage des couleurs dans le travail sur fiche est familier aux élèves depuis la maternelle. Une douzaine des productions du corpus y recourt de diverse manière. Cinq élèves utilisent la couleur pour travailler sur les éléments de la liste présente dans la consigne : ils surlignent d'un trait de crayon de couleur différente les éléments appartenant à une même classe. Deux autres élèves, après avoir entouré par un trait 4 regroupements de 5 éléments, colorient le paquet ainsi obtenu d'une seule et même couleur pour manifester les classes. Un autre écrit à la suite les uns des autres dix couples de deux éléments en séparant ces couples par des tirets et passe ensuite un trait de couleur rose sur chacun de ces couples (Figure 7). Un autre élève réécrit en les ordonnant alphabétiquement les 20 mots puis procède sur cette liste ainsi réorganisée à un coloriage en 5 couleurs d'éléments non rapprochés spatialement. Un élève classe les éléments en 4 colonnes et utilise une encre violette pour écrire les éléments de la première colonne, une rouge pour la deuxième colonne, une verte pour la troisième et une noire pour la dernière, comme si la colonne ne pouvait suffire à manifester clairement un classement. Enfin deux élèves se servent de la couleur pour visualiser les hyperonymes, l'un passant une même couleur rose dans les 4 cadres où sont inscrits les hyperonymes, l'autre écrivant les 3 hyperonymes de son classement dans trois couleurs différentes.
- 61 Si on plaçait les marques sur un continuum, les couleurs représenteraient l'usage le moins littératié et scolairement le plus ancien. Cet usage est très peu contraint et il est de ce fait disponible pour les élèves.
- 62 Le recensement que nous venons de faire de manière exhaustive pour les couleurs pourraient être fait de la même manière pour d'autres moyens. Nous nous contenterons de décrire ceux des usages qui sont relativement contrastés.

2.3.2- Les marques graphiques

- 63 Comme les couleurs, les différentes marques – croix, ronds, virgules, points-virgules, deux points, tirets, flèches, astérisques – sont utilisées à des fins différentes d'un élève à l'autre. Par exemple les tirets, présents dans la liste donnée dans la consigne, ont une grande variété d'emploi : ils peuvent indiquer le début d'une classe quand les éléments de cette classe sont écrits en ligne ; ils peuvent précéder chaque élément d'une classe quand ceux-ci sont disposés en colonne ; ils peuvent séparer les uns des autres les éléments d'une classe écrite en ligne. Ce qui vient d'être dit pour les tirets vaut aussi pour les flèches : si elles indiquent souvent le début d'une classe écrite en ligne, elles

peuvent tout aussi bien servir pour un élève à séparer deux éléments d'une même classe.

- 64 Les éléments d'une classe disposée en ligne horizontale peuvent être aussi bien séparés par des tirets, des virgules, des points-virgules, des deux points ou encore des flèches.

2.2.3- Les blancs

- 65 Les blancs peuvent exister entre les mots, les syntagmes, les lignes dont le bout marque ou non la fin de la classe. Ils servent aussi à construire des alignements (Figure 8). Des regroupements matérialisés par des encadrements dessinés à la main ou à la règle et des colonnes peuvent être séparés les uns des autres par des blancs. Quand des traits verticaux sont tracés, ils peuvent soit représenter le contour de paquets séparés par des blancs (Figure 9), soit suffire à différencier deux colonnes (Figure 10). De la même manière les hyperonymes peuvent être placés en tête ou en dessous de chaque colonne, séparés de la liste uniquement par un blanc.
- 66 On trouve tous ces usages dans le corpus, une même production pouvant en présenter un ou plusieurs. Néanmoins deux remarques s'imposent. Presque tous les élèves distinguent dans les écritures en ligne deux tailles de blancs, la plus petite séparant deux mots et la plus grande deux syntagmes ou encore la plus petite séparant deux syntagmes et la plus grande deux regroupements de syntagmes (Figure 6). Ceci n'a rien d'étonnant si l'on se souvient que la segmentation minimale de la chaîne écrite repose sur un espacement différencié entre les lettres et les mots.
- 67 Mais à l'inverse un grand nombre d'élèves se servent maladroitement des blancs entre les lignes quand chaque ligne correspond à une classe. Le passage d'une ligne à une autre peut par exemple dans une même production parfois correspondre à un changement de classe et parfois non (Figure 1). Ceci contribue au fait que beaucoup de classements en listes horizontales soient peu lisibles. En effet, une ligne horizontale se confond avec une ligne d'écriture alors que ce n'est pas vrai pour une colonne, qui ne sert pas à écrire un texte.
- 68 Enfin les blancs sont peu utilisés seuls pour isoler les hyperonymes en tête ou en bout de colonne ou en début de ligne. Pour les classements en colonnes, les élèves préfèrent les traits ou le soulignement ou les encadrements. Pour les classements en lignes les hyperonymes sont toujours écrits à gauche et séparés du début de la liste par divers signes graphiques. Une seule production réussit à aligner les hyperonymes les uns en dessous des autres avec un espacement entre chaque hyperonyme et le signe graphique qui marque le commencement de la liste.
- 69 Cette capacité à se servir des blancs pour séparer les hyperonymes et les éléments d'une liste organisée en colonne est nécessaire quand on entreprend de produire un tableau.

2.3.3- Traits horizontaux et verticaux

- 70 L'usage de traits horizontaux et/ou verticaux représente environ 30 % de notre corpus. Certains de ces usages sont très élémentaires. Des élèves dessinent pour encadrer des classes des carrés ou des rectangles (Figure 9) : quelques élèves tracent uniquement un ou deux traits horizontaux entre des listes écrites en ligne ou des traits verticaux entre des listes écrites en colonne. Une dizaine d'élèves séparent la page à l'aide de deux ou

trois traits verticaux coupés perpendiculairement par deux ou trois traits horizontaux, obtenant ainsi des cases où ranger les différentes classes (Figure 11). Une quarantaine d'élèves tracent des lignes verticales pour séparer des colonnes. Des élèves s'aperçoivent qu'une seule ligne suffit à rendre compte de cette séparation alors que d'autres tracent deux lignes verticales pour séparer deux colonnes, l'une proche des éléments de la première colonne et l'autre proche de la deuxième.

- 71 Plusieurs d'entre eux relient les éléments de ces colonnes par des traits horizontaux qui servent soit de guide pour l'écriture des mots (Figure 10) soit de délimitations de cases rectangulaires. Dans ce dernier cas ils produisent des tableaux à une entrée (Figure 11).
- 72 Trois élèves produisent un croisement logique des classes manifesté par une organisation dont la catégorisation peut se lire en croisant les lignes et les colonnes (l'un des trois se trouve Figure 11 et un deuxième, Figure 13). Il s'agit pour les trois élèves d'une classification grammaticale qui, au plan logique, croise les catégories de genre et de nombre. Cependant, aucun ne produit un tableau à double entrée (qui par exemple, pour la Figure 11, présenterait les hyperonymes de ligne singulier et pluriel et les hyperonymes de colonne masculin et féminin, voir Figure 4 de l'analyse *à priori*).
- 73 Nous remarquons que les élèves qui produisent des colonnes d'éléments éprouvent des difficultés à donner un statut logique à la ligne, il est possible que cela soit lié à l'extrême variété des tableaux rencontrés dans les usages scolaires : dans beaucoup de tableaux, notamment dans les manuels de français, les lignes ne présentent pas de signification au plan logique (le contre-exemple étant le tableau de conjugaison, qui est un tableau croisé, même si les en-têtes de lignes ne sont pas toujours écrits).
- 74 Nous venons de décrire séparément les usages des couleurs, des marques graphiques, des blancs et des lignes verticales et horizontales. Mais les élèves les combinent entre eux de manière redondante ou non. C'est ce que nous allons maintenant voir en comparant quelques productions.

3- Comparaison de quelques productions

- 75 Nous allons comparer successivement, deux à deux, des productions qui procèdent du même type de classement : d'abord deux productions qui présentent de fortes ressemblances entre elles ; ensuite deux productions qui tout semble opposer.

3.1- Comparaison de deux productions très proches l'une de l'autre

Figure 12 : Position dans le corpus et productions de Samuel et Marion

- 76 Samuel et Marion construisent des classes référentielles, 6 pour l'une et 7 pour l'autre. Ils les encadrent par un trait continu tracé à main levée. À l'intérieur de chaque paquet ainsi constitué, ils écrivent les mots en une ou deux lignes et ils séparent les éléments par des tirets ou des points-virgules. Ils justifient chaque classement en écrivant un hyperonyme.
- 77 Mais de menues différences existent dans leurs productions. Samuel isole les paquets les uns des autres et leur donne une forme commune : chaque paquet a en haut à gauche une petite excoissance où il place l'hyperonyme en traçant en dessous un trait qui peut aussi bien être un soulignement qu'une marque de séparation entre l'hyperonyme et les éléments constitutifs de la classe.
- 78 Marion, au contraire, ne ménage aucun espace entre les paquets, qui ressemblent d'ailleurs presque à des rectangles, lesquels sont disposés en deux colonnes de deux cadres pour l'une et de trois cadres pour l'autre, la sixième étant en dessous à cheval sur les deux colonnes. Les hyperonymes n'occupent pas une place stable : les deux premiers sont écrits en dehors du cadre qui leur correspond et au-dessus (l'un étant même à l'intérieur de parenthèses), les quatre autres étant placés dans chaque cadre sous la liste d'éléments et encadrés.
- 79 Ces deux productions, au travers de leur ressemblances, manifestent les problèmes rencontrés par des élèves qui savent construire des classes et les justifier mais qui ne savent pas utiliser des moyens plus littératiés comme la mise en colonne pour les manifester. Ils effectuent avec soin le travail demandé. Le résultat est clair : les classes se distinguent aisément et leur justification est nette. Mais le dispositif visuel dont ils se servent et les moyens qu'ils trouvent pour placer les hyperonymes sont en quelque sorte *ad hoc*. Ils témoignent de l'usage en situation de connaissances littératiennes mais pas de savoirs stabilisés. Les deux élèves « bricolent » une solution à l'aide d'outils littératiens. Nous observons le même phénomène dans les deux productions suivantes.

3.2- Comparaison de deux productions très dissemblables

Figure 13 : Position dans le corpus et productions de Sandrine et Robin

- 80 Comparons donc les productions de Sandrine et de Robin que tout semble opposer mais qui occupent une place très proche sur notre graphique et qui procèdent à un classement grammatical en quatre classes de cinq éléments.
- 81 Sandrine produit un classement très lisible avec une grande économie de moyens sans toutefois le justifier tandis que Robin donne à voir des regroupements nombreux dont la disposition confuse est difficile à comprendre au premier regard alors que pourtant il recourt à quatre hyperonymes.
- 82 Sandrine écrit en ligne 4 classes à 5 éléments chacune ; les éléments sont séparés par des tirets et elle place une flèche à gauche au début de chaque liste ; les listes sont nettement séparées par un blanc et le tout est réalisé avec une graphie et une orthographe parfaites. Espacement par des blancs, tirets et flèches sont les seuls moyens dont elle use.
- 83 Robin produit 9 rectangles mal dessinés dont un est vide et 4 autres ne contiennent chacun qu'un seul élément de la liste. Il les empile les uns sous les autres ou les accole les uns à côté des autres. Il ne classe que 19 éléments et copie les mots d'une écriture peu lisible. Dans 3 rectangles il écrit les éléments sans marque graphique de séparation et dans un autre rectangle il les dispose en colonne. Un des hyperonymes – féminin – est écrit à gauche, en quelque sorte dans la marge, mais en face de la ligne constituée de la succession des 4 premiers rectangles. Le deuxième hyperonyme – masculin – est écrit à l'intérieur du troisième rectangle en partant du haut à gauche et est donc sur la même ligne que le mot féminin. Le troisième hyperonyme est écrit dans le rectangle en haut à gauche, il est mélangé avec d'autres mots (on peut lire sur deux lignes : une machine [saut de ligne] singulier une veste). Le quatrième hyperonyme – pluriel – est écrit dans le rectangle dessiné juste en dessous du rectangle situé le plus à en haut à gauche. (Figure 14).
- 84 À y regarder de plus près le classement de Sandrine n'est évident que pour celui qui est capable de le reconnaître : au lecteur de comprendre que la première liste est celle des féminins singuliers, la deuxième celle des masculins singuliers, la troisième celle des féminins pluriels et la dernière celle des masculins pluriels. Sandrine en usant de peu de moyen et en le faisant avec pertinence produit sur le lecteur un effet positif qui peut en un premier temps masquer qu'elle ne réalise qu'imparfaitement ce qui était demandé puisqu'elle ne justifie pas son classement.
- 85 À l'inverse si l'on dépasse l'effet négatif que produit le travail de Robin et que l'on cherche à comprendre ce qu'il a essayé de faire sans y réussir, on en arrive à penser que Robin se bat avec des moyens de la littératie qu'il manie mal pour manifester un classement en 4 classes grammaticales croisées (il est un des trois élèves à le faire).

- 86 Il aurait pu ne dessiner que quatre rectangles, à savoir les deux premiers en haut à gauche et les deux placés immédiatement en dessous d'eux, si ces rectangles avaient été assez grands pour contenir tous les éléments de leur classe (voir Figure 11 pour une réalisation plus habile de cette classification). Nous ne savons pas s'il a d'abord dessiné ces quatre rectangles. Cependant, il est assez probable qu'il ait anticipé la classification en quatre classes grammaticales et que, de ce fait, il ait prévu de les organiser d'une certaine manière avant de réaliser son écrit.

Figure 14 : Reconstitution d'une temporalité possible et de l'organisation logique du travail de Robin

- 87 D'ailleurs cette interprétation du travail de Robin, qu'elle corresponde ou non à la temporalité de son écrit, montre qu'il ne sait pas comment se servir des lignes et des colonnes pour manifester un croisement. Dans sa production, les éléments féminins et les masculins sont en colonne alors que les hyperonymes de genre sont écrits en ligne. Les éléments singuliers et pluriels sont écrits en lignes alors que les hyperonymes sont écrits en colonne. Cependant, aucun élève ayant produit une classification croisée n'a résolu ce problème sous la forme d'un tableau croisé (voir analyse *à priori*, dernière case de la Figure 4), même si la solution d'Alexi (Figure 11) est un peu plus satisfaisante.
- 88 Malheureusement le deuxième rectangle sur la première ligne est trop petit pour écrire tous les éléments masculins singuliers ; il n'arrive à en écrire que 3 ; il trace sans doute alors, toujours sur la même ligne, un autre rectangle qui doit être considéré comme une excroissance du précédent ; il y écrit le quatrième masculin singulier et recommence la même opération pour écrire le dernier. Ce qui s'est passé pour les singuliers se reproduit pour les pluriels : le rectangle destiné à recevoir les féminins pluriels ne peut contenir que 4 éléments et ce d'autant plus qu'une partie de la place disponible est occupée par l'hyperonyme ; le rectangle destiné aux masculins pluriels ne peut contenir que 3 éléments. Robin recourt alors à la même solution que pour les singuliers : il dessine en dessous des deux rectangles et non plus à côté deux carrés qui en sont eux aussi des excroissances, ce qui montre bien qu'il respecte l'organisation croisée.
- 89 Il cherche une solution pour l'hyperonyme féminin en le plaçant dans la marge en regard du rectangle contenant les 5 éléments féminins singuliers. Il procède vraisemblablement de même pour écrire l'hyperonyme masculin en le plaçant en dehors et en regard du rectangle censé contenir les masculins singuliers ; mais malencontreusement cet élément va se trouver englobé dans la première excroissance qu'il dessine pour pouvoir écrire un mot masculin singulier de plus. Il avait sans doute réussi à produire une symétrie en plaçant sur une même ligne les deux hyperonymes

l'un à la gauche, l'autre à la droite des deux rectangles destinés à recevoir l'un les féminins singuliers, l'autre les masculins singuliers, tous les singuliers étant alignés. Mais cette disposition intéressante, même si elle est elle aussi *ad hoc*, est masquée par des difficultés matérielles rencontrées lors de la phase d'écriture des mots dans des cases sous-dimensionnées et par le problème de la manifestation de l'organisation logique. La solution trouvée, même si elle ne correspond pas à la façon dont les tableaux à double entrées manifestent la classification croisée, montre que Robin distingue les hyperonymes de genre des hyperonymes de nombre. En effet, les hyperonymes de genre sont disposés près des colonnes qu'ils visent à caractériser (colonne de gauche pour les féminins et de droite pour les masculins). Les hyperonymes de nombre, quant à eux, sont chacun écrit à l'intérieur d'une case caractérisée par le singulier et le pluriel (ligne du haut pour les singuliers et ligne du bas pour les pluriels, voir Figure 14). Même si l'ajout de nouvelles cases ne rend pas cela lisible, ces nouvelles cases sont bien ajoutées de manière à ce que la ligne formée par les cases « singulier » soit bien distincte de la ligne formée par les cases « pluriel ».

- 90 Si l'on veut opposer Sandrine et Robin, on pourrait dire que Sandrine sait gérer la graphie des mots dans l'espace mais qu'elle n'arrive pas à dépasser ce savoir de bas niveau pour interroger ses regroupements alors que chez Robin c'est l'absence de ces savoirs de bas niveau qui explique les brouillages qu'il introduit dans la manifestation de son classement.

Conclusion

- 91 En suivant les distinctions fondamentales de la théorie des situations entre connaissances et savoir (Brousseau, 1998 ; Laparra & Margolinas, 2010 ; Margolinas, 2014), nous allons considérer que les élèves manifestent des connaissances *en situation* et nous discuterons l'existence ou non de savoirs institutionnels relatifs à ces connaissances.
- 92 Dans la situation dans laquelle nous avons placé les élèves, nous pensons avoir montré que, même si cette situation leur imposait l'écrit, les connaissances littératiennes que manifestent certains élèves dans celle-ci peuvent être très proches de ce qu'ils auraient cherché à réaliser avec des objets du monde déplacés à l'aide de leur corps. Au contraire, d'autres élèves, parce qu'ils disposent d'un stock de connaissances littératiennes préétablies, comme la colonne et surtout le tableau, peuvent rentrer dans une manifestation d'assez haut niveau d'une classification, que celle-ci soit référentielle ou grammaticale. Cependant, la majorité des productions de notre corpus ne présente que des usages efficaces mais assez minimalistes d'outils littératiens en nombre réduit : ligne, colonne, séparations horizontale ou verticale. Quand ils cherchent à désigner les classes par des hyperonymes, ils ne semblent pas, dans leur grande majorité, disposer de connaissances littératiennes stabilisées pour ce faire, ce que montre la grande diversité de la façon de manifester les hyperonymes dans notre corpus.
- 93 Nous supposons donc que les tableaux sont une sorte de manifestation paradoxale de savoirs transparents (Margolinas & Laparra, 2011). Alors que les tableaux sont constamment utilisés dans toutes les matières de l'école (ils sont d'ailleurs mentionnés

dans les programmes scolaires de l'école primaire dans presque tous les domaines), ils apparaissent comme des moyens sociaux qui ne sont ni véritablement interrogés ni institutionnalisés et qui, de ce fait, ne constituent pas une base de savoirs. En effet, ils ne sont pas reliés à des organisations disciplinaires et sont là en tant qu'usages sociaux. De ce fait, les professeurs ne peuvent envisager de consacrer beaucoup de temps à ce qui leur apparaît comme un outil commode mais pas particulièrement légitime.

- 94 Se produit alors une sorte de « bricolage généralisé » de la part des élèves, qui n'est pas étonnant pour nous. Les élèves bricolent avec des moyens dont ils disposent et qui pour eux sont peu contraints (voir Laparra & Margolinas, 2016, chapitre 5, p. 121-150, pour un exemple au sujet des jours de la semaine).
- 95 Intéressons-nous à la colonne en tant que connaissance. Quand nous voyons des lignes écrites, nous pensons voir apparaître un texte et il peut être complexe de montrer qu'il ne s'agit en fait pas d'un texte, mais d'une classification. Cependant, une colonne de mots indique d'emblée qu'il ne s'agit pas d'un texte. Alors que les connaissances de la littératie non linguistique sont souvent considérées (à tort selon nous) de « bas niveau », la colonne, qui ne relève pas de la littératie linguistique, est un outil extrêmement efficace pour manifester une classification et est donc alors un outil de haut niveau. Au contraire, les élèves qui n'arrivent pas à considérer l'écrit autrement que comme un outil de mise en texte se retrouvent en difficulté et doivent « bricoler » avec les ressources littératiennes de la ligne. C'est ce qui explique qu'une majorité d'élève se trouvent « bloqués » au milieu du schéma représentant le continuum oralité-littératie que nous avons produit pour représenter notre corpus (Figure 5).
- 96 Comme le dit J.-M. Privat (2018, p. 304), en référant à certaines technographies du langage écrit : « tableau, liste mais aussi dictionnaire, catalogue, calendrier, inventaire, organigramme, arborescence, diagramme, etc. » :
- [...] L'écriture est un stockage *raisonné* et spécifique de l'information, et une configuration spatiale comme *discontinué* de la langue. C'est cette forme d'abstraction et de mémorisation élective qui contribue à singulariser le langage dans sa version écrite, à l'autonomiser toujours plus du bariolage de la pensée sauvage... Il s'agit moins d'une simple *habileté technique* ou mnémonique que d'une nouvelle aptitude cognitive générale [...].
- 97 Ces considérations posent le problème de l'enseignement et de l'institutionnalisation de ressources littératiennes de classification, notamment les colonnes et les tableaux. Dans les programmes de mathématiques antérieurs à ceux de 2015, il existait une rubrique « organisation et gestion de données » au même niveau d'importance que par exemple « nombres et calculs » ou « espace et géométrie », dans cette partie, les tableaux étaient considérés comme objet d'enseignement, dans le domaine mathématique. Cependant, cette rubrique avait du mal à vivre en tant qu'enseignement effectif dans les classes et il n'est pas véritablement surprenant qu'elle ait disparue.
- 98 Les savoirs littératiens ne sont en effet pas relatifs à une discipline donnée : les connaissances littératiennes sont indispensables pour organiser la pensée, qu'il s'agisse d'écrire une lettre, un roman ou de produire une classification ou un calcul. Les tableaux sont souvent vus uniquement comme un type de représentation sémiotique et ne sont rencontrés par les élèves qu'en réception et pratiquement jamais en production. Ils sont donc ancillaires, au service d'autre chose, des connaissances mais pas des objets de savoir. Notre travail montre que cette simple rencontre, même

fréquente, ne suffit pas à construire des connaissances permettant d'être utiles en situation.

BIBLIOGRAPHIE

- BROUSSEAU, G. (1982). « Ingénierie didactique. D'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique ». In : A. Rouchier (éd.), *Actes de colloque de la deuxième école d'été de didactique des mathématiques, Olivet*. Orléans : Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques. Consulté à l'adresse <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/03/82-3-Dun-probl%C3%A8me-%C3%A0-l%C3%A9tude-a-priori.pdf>
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- GOODY, J. (1979) [1977]. *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Trad. de l'anglais par J. Bazin et A. Bensa. Paris : Éditions de Minuit.
- LAHANIER-REUTER, D. (2006). « Listes et tableaux : une mise en perspective ». *Pratiques* 131-132, p. 174-186. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2126
- LAPARRA, M. & MARGOLINAS, C. (2009). « Le schéma : un écrit de savoir ? ». *Pratiques* 143-144, p. 51-82. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1396>.
- LAPARRA, M. & MARGOLINAS, C. (2010). « Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement ». *Pratiques* 145-146. p. 141-160. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1534>
- LAPARRA, M. & MARGOLINAS, C. (2011). « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire ». In : Rochex, J.-Y. & J. Crinon (dirs). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 19-32.
- LAPARRA, M. & MARGOLINAS, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- MARGOLINAS, C. (2010). « Recherches en didactiques des mathématiques et du français : par-delà les différences ». *Pratiques* 145-146. p. 21-36. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1491>.
- MARGOLINAS, C. (2014). « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? ». *Revue Française de Pédagogie* 188, p. 13-22. En ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/4530>.
- PRIVAT, J.-M. (2018). « Sur *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* de Jack Goody ». *Questions de communication*, 33, p. 299-342. En ligne : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/12581>.
- ONG, W. J. (2002) [1982]. *Orality and Literacy. The technologizing of the word*. Londres/New York : Routledge.

ANNEXES

Annexe 1 – la fiche distribuée aux élèves

L'original est une feuille A4 entière

Fiche distribuée aux élèves

PRÉNOM CLASSE DATE ESSAI NUMÉRO

Consigne : Lis attentivement la liste des 20 mots suivants. Tu dois classer ces mots. Il y a beaucoup de solutions possibles. Tu dois indiquer clairement sur ta feuille comment tu les as classés. Il faut classer tous les mots.

Tu dois écrire au stylo. Tu peux rayer mais tu ne dois rien effacer sur ta feuille.
Si tu veux recommencer tu peux avoir une nouvelle feuille.

une fleur - un singe - des voitures - un pont - une libellule
un coude - des jardins - une maison - des poules - un avion
des papillons - des échelles - une machine - une veste - des camions
des moulins - des usines - des piquets - un costume - des villes

Réponse :

NOTES

1. En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/continuum>.
2. Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé.
3. Remarquons que si les étiquettes sont disposées sur une feuille, la première suggestion n'est pas très probable, car la forme rectangulaire de la feuille ainsi que celle des étiquettes pourraient induire des dispositions plutôt parallèles aux bords des étiquettes, même si le caractère déplaçable de celles-ci peut conduire à les « pousser » dans des « tas » formant des paquets.

RÉSUMÉS

Cet article a deux visées : une visée théorique de caractérisation du continuum oralité/littératie ; et une visée d'analyse d'un corpus que nous avons constitué auprès d'élèves de CM1-CM2 engagés dans une tâche de classification sur la langue. Dans cet article, nous entendons montrer que les connaissances des deux univers de l'oralité et de la littératie continuent de coexister chez ces élèves, ce qui pourrait avoir des conséquences didactiques importantes. Les connaissances littératiennes sont indispensables pour organiser la pensée. Les tableaux sont souvent uniquement vus comme un type de représentation sémiotique et ne sont rencontrés par les élèves qu'en réception et pratiquement jamais en production. Notre travail montre que cette simple rencontre, même fréquente, ne suffit pas à construire des connaissances permettant d'être utiles en situation.

This article has two aims: a theoretical aim to characterize the orality/literacy continuum; and an aim to analyze a corpus that we have compiled with 9-11-year-old students engaged in a language classification task. In this article, we intend to show that knowledge of both the orality and literacy worlds continues to coexist among those students, which could have significant didactic consequences. Literacy knowledge is essential for organizing thought. Tables are often seen only as a type of semiotic representation and are only encountered by students in reception and almost never in production. Our work shows that this simple encounter, even if it is frequent, is not enough to build knowledge that can be useful in situations.

INDEX

Mots-clés : oralité, littératie, continuum, théorie des situations, classification, tableau

AUTEURS

CLAIRE MARGOLINAS

Université Clermont-Auvergne, ACTé, F-63001 Clermont-Ferrand, France

MARCELINE LAPARRA

Université de Lorraine, Crem, F-57000 Metz, France