

# Révision d'écrits sur TBI et gestes professionnels afférents

Hélène Castany-Owhadi, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF EA 3749

**Résumé.** Cette communication présente une étude exploratoire à visée descriptive qui analyse et compare la mise en œuvre de huit séances de révisions collectives d'écrits sur Tableau Blanc Interactif (TBI) par deux enseignants expérimentés et une enseignante novice en première et deuxième année du primaire. Nous présentons ce que le corpus donne à voir en mettant en évidence quelques gestes professionnels de l'enseignant.

**Abstract.** *Professional skills involved in the revision of writings on an interactive whiteboard.* This communication sets out an exploratory and descriptive study that analyses and compares the implementation of eight revision of writings sessions on an interactive whiteboard conducted by two experienced teachers and a novice teacher in first and second grade. Based on the study corpus, we identify some specific professional skills involved in the work of teaching revision with the use of an IWB.

Cette recherche descriptive interroge la pertinence du dispositif de révision collective d'écrits d'élèves au CP/CE1 avec l'usage d'un instrument<sup>20</sup> présent dans la plupart des classes de l'école élémentaire française : le TBI. Nous faisons l'hypothèse que l'efficacité de ce dispositif dépend des gestes professionnels afférents de l'enseignant.

## 1. Cadre théorique

### 1.1. Les interactions langagières pour résoudre des problèmes orthographiques

Certains travaux montrent l'importance des activités de résolution de problèmes linguistiques où l'élève bénéficie de l'aide de l'enseignant et/ou par ses pairs en le mettant en situation d'échange et de confrontation ce qui lui permet d'être réflexif par rapport à la langue et par là-même de découvrir le fonctionnement de l'orthographe (par ex. Cogis, 2020). Ainsi, « l'échange oral constitue un moyen d'apprentissage des formes graphiques » (Cogis et Ros, 2003). En soulignant l'importance d'étudier les gestes professionnels de l'enseignant et les gestes d'étude des élèves dans le cadre de séances d'enseignement de l'orthographe au cycle 2, Champagne-Vergez, Rebière et Jaubert (2020) soutiennent que le rôle des interactions langagières est déterminant mais elles « ne sont pas toujours gage d'apprentissages et d'appropriations des savoirs par les élèves » (Vinel et Pagnier, 2020).

### 1.2. L'usage du TBI à l'école

Depuis une vingtaine d'années, le tableau noir ou blanc est remplacé par le tableau blanc interactif (TBI) dans les écoles françaises. Malgré ses nombreuses potentialités, le TBI présente des caractéristiques communes avec le tableau noir ou blanc : Villemonteix et Béziat (2013) affirment que « le geste pédagogique, basé sur l'alternance entre transmission simultanée, exercices et remédiation individuelle, n'est pas modifié » (p. 4) avec le TBI « du fait de l'existence des schèmes d'usage déjà rodés avec le tableau inerte, noir ou blanc » (p. 23), les

---

<sup>20</sup> Entité mixte tenant à fois des schèmes d'utilisation du sujet et de l'artefact (Rabardel, 1995).

différents tableaux étant au service de formes magistrales d'enseignement. Selon Nonnon (2000), écrire au tableau est un geste professionnel fondamental de l'enseignant, le tableau étant « le support de gestuelles, de routines, de schèmes d'actions qui sous-tendent le travail de l'enseignant et celui des élèves » (p. 83). Le traitement de texte peut par exemple être utilisé au sein de la classe avec le TBI, celui-étant considéré par Crinon (2002) comme un outil pour la révision mais le TBI est surtout utilisé dans les classes comme un projecteur électronique (Karsenti, 2016), la correction collective de textes représentant une part minime de ses usages (Karsenti et Bugmann, 2017).

### 1.3. Le dispositif de révision orthographique d'écrits

La révision de texte, qui est une des composantes du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980), constitue un objet de recherche à part entière (par ex. Allal et *al.*, 2004). Bereiter et Scardamalia (1987) soulignent le rôle primordial de l'enseignant compte tenu de la complexité du processus de révision, l'enseignement-apprentissage de stratégies de révision permettant notamment d'améliorer les performances des élèves faibles à l'écrit. Le dispositif de révision orthographique d'écrits favorise le développement des compétences orthographiques (par ex. Allal et *al.*, 1999), ce qui peut paraître paradoxal car « la diversité des graphies (les « fautes ») constitue le dispositif même qui permet aux élèves d'interroger le système, et par là d'avancer dans la connaissance » (Cogis et Ros, 2003, p. 96). Parmi les pistes pédagogiques favorables aux élèves en difficulté, la confrontation pour la révision d'un texte est présentée comme une « véritable activité d'apprentissage de l'orthographe » (Brissaud et Cogis, 2011) : elle s'avère particulièrement bénéfiques car « les réactions des destinataires donnent des clés pour la réécriture » (*ibid.*, p. 289) et « les élèves faibles en orthographe découvrent, grâce aux explicitations proposées par leurs camarades plus avancés, comment on raisonne sur l'orthographe » (p. 30). Les résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* vont d'ailleurs dans le même sens puisque le temps passé à réviser l'écrit est bénéfique notamment pour les 12% des élèves les plus faibles (Goigoux, 2016). En outre, David et Dappe (2013) affirment que « les explications métagraphiques (...), lors des séquences de révisions collectives, prouvent que l'action de l'enseignant, à travers des gestes professionnels adaptés, organise les savoirs émergents dans une double dynamique : celle de l'écriture et celle de la confrontation des connaissances et procédures orthographiques » (p. 128).

### 1.4. La prise en compte des gestes professionnels

À partir de l'étude de deux séances de révision collective d'écrits projetés sur le TBI dans une classe efficace et équitable de notre corpus de thèse (Owhadi, 2019) issu de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016), nous avons montré que les jeux de reformulations permettent la co-construction d'un raisonnement. La capacité de l'enseignant à susciter des hétéro-reformulations de la part des élèves peut être considéré comme un élément de l'expertise professionnelle : l'élève reformule souvent le contenu de l'énoncé d'un autre élève, ceci étant facilité par les postures d'accompagnement et de lâcher-prise (Bucheton et Soulé, 2009) du maître. Ces postures induisent une posture réflexive de la part des élèves (*ibid.*) et donc un espace de parole pour penser et parler ensemble sur l'écrit à réviser en reformulant la parole de l'autre. Cependant, d'autres gestes professionnels sont importants, ceux-ci étant la résultante d'une posture d'accompagnement de l'enseignant : réguler les échanges par un mode de questionnement ouvert mais aussi et surtout « s'interdire de donner la solution et faire développer des propositions qui pourraient faire avancer le débat » (Douaire, Hubert et Isidore-Prigent, 2004, p. 64).

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, les gestes professionnels sont « soumis à des tensions contradictoires » (Plane, 2013) notamment quand ils sont en lien avec le rapport à la norme (Sautot, 2002). L'équilibre est aussi difficile à trouver entre guidage de

l'enseignant et initiative des élèves (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015), la médiation de l'enseignant étant « interventionniste dans un cadre de laissé-faire » (Sautot, 2016, p. 11). Combaz et Elalouf (2015) font l'hypothèse que « la qualité de l'étayage du maître est étroitement liée à son rapport à l'orthographe et à sa capacité à entrer dans le raisonnement de ses élèves » (p. 93). Cogis (2020) défend aussi l'idée que le débat en classe autour de l'orthographe « peut être considéré comme générateur de transformations par son pouvoir de clarification et de mémorisation, à condition d'accorder aux élèves le temps de penser et un accompagnement adapté » (p. 56).

## 2. Méthodologie

### 2.1. Le corpus d'étude

Notre corpus est constitué de huit séances retranscrites dans une classe de CP et deux classes de CE1 : deux séances proviennent des données de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016), que nous avons analysées dans le cadre de notre recherche doctorale (Owhadi, 2019), avec un maître expérimenté dans une classe particulièrement performante en écriture (classe A). Quatre séances, associées à trois entretiens d'auto-confrontation et deux entretiens d'allo-confrontation (Mollo et Falzon, 2004), proviennent d'une classe de CE1 menée par une maîtresse PEMF (classe B). Les deux dernières séances sont issues d'une classe de CE1 avec une enseignante novice (classe C), un entretien d'auto-confrontation étant en lien avec une des séances. Dans la classe A, nous avons accès aux évaluations de début et de fin d'année des élèves de la classe en écriture (Owhadi, 2019) alors que dans la classe B, nous avons les transcriptions des entretiens post-séances réalisés avec quelques élèves où nous leur demandons ce qu'ils ont retenu de la séance.

### 2.2. Le recueil de données

Nous utilisons les modèles d'analyse de l'agir enseignant et des postures d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) à partir de l'observation des séances retranscrites ainsi que du point de vue de l'acteur (entretiens d'auto- et d'allo-confrontations). Dans la classe B, l'analyse des entretiens post-séances permet d'inférer des gestes professionnels éventuels. Dans la classe A, nous reprenons les analyses des évaluations de début et de fin d'année des élèves fragiles qui ont permis de rendre compte de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement (Owhadi, 2019).

## 3. Mise en évidence de quelques gestes professionnels

### 3.1. Le geste de tissage et l'explicitation, des gestes fondamentaux

Le geste de tissage permet de faciliter la mémorisation de l'orthographe lexicale et de tisser du lien avec les savoirs déjà abordés en classe ainsi qu'avec la séance de production d'écrit à venir. L'explicitation est aussi un geste professionnel important selon la PEMF, ce geste professionnel étant fréquent de la part des deux enseignants expérimentés. Ces deux gestes sont primordiaux notamment pour les élèves fragiles (cf. Bucheton, 2014 ainsi que les travaux du réseau RESEIDA).

### 3.2. Le geste de pilotage, un geste délicat et sous tension

Les entretiens d'auto-confrontation mettent en évidence que la séance est difficile à mener, l'enseignant ayant un multi-agenda de préoccupations engendrant des tensions et des dilemmes : interroger les élèves fragiles, sachant qu'ils ne vont pas donner la bonne réponse, ou les bons élèves pour faire avancer la séance ? Réagir à toutes les propositions des élèves avec un risque de décrochage de certains ? etc.

### 3.3. Une posture d'accompagnement et de lâcher prise pour faciliter la prise de parole des élèves

La PEMF et la PES soulignent la difficulté qu'elles rencontrent à occuper moins de place dans les interactions, la PEMF remarquant la capacité du maître de la recherche IFÉ à laisser un espace de parole aux élèves.

### 3.4. Une prise en compte de la forme et de la formulation

À partir d'entretiens auto- et d'allo-confrontations, l'étude longitudinale avec la PEMF rend compte de la transformation de son activité (Castany-Owhadi *et al.*, 2021) : celle-ci ne conçoit au début la révision d'écrits que pour travailler l'orthographe. Puis elle se rend compte qu'il est possible et même pertinent de combiner un travail sur la forme et sur la formulation.

### 3.5. Proposer les écrits des élèves « fragiles »

Les entretiens post-séances mettent en évidence que la révision est surtout bénéfique pour l'élève concerné par son écrit d'où l'importance de proposer les écrits des élèves « fragiles ».

### 3.6. Un usage approprié du TBI

Lors de l'entretien d'allo-confrontation de la PEMF visionnant une séance de la PES, la PEMF affirme que le texte scanné et projeté sur le TBI constitue un geste d'atmosphère qui permet aux élèves de s'investir davantage que lorsque le traitement de texte est utilisé. Elle souligne cependant l'intérêt du tapuscrit lorsque l'écrit de l'élève se prête à un travail important sur la formulation autrement dit à un « épaissement de texte » (Bucheton, 2014).

### 3.7. Des interventions différentes en orthographe lexicale et en orthographe grammaticale

Certaines séances de la PEMF montrent que les interventions de l'enseignant doivent être différentes selon que la correction porte sur l'orthographe grammaticale ou sur l'orthographe lexicale, la première relevant d'un raisonnement et la deuxième de la mémorisation (Brissaud et Cogis, 2011) : en demandant de justifier l'orthographe lexicale, les élèves sont mis en difficulté.

## Pour conclure

Cette étude à visée descriptive permet de comprendre la pratique enseignante lors du dispositif de révision d'écrits sur TBI dans les premiers apprentissages de l'écrit. Malgré les limites liées à un corpus restreint et à la difficulté à mettre en évidence des gestes professionnels afférents à un dispositif, elle ouvre des pistes pour la formation des enseignants dans le domaine de l'orthographe (Sévély et Elalouf, 2019) et de manière plus générale dans le domaine de la production d'écrit ainsi que dans celui de la littératie numérique scolaire (Ferone *et al.*, 2015).

## Références bibliographiques

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (Eds.).(2004). *Revision: Cognitive and Instructional Processes*. New York: Springer Verlag New York Inc.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

- Castany-Owhadi, H., Soulé, Y. et Rebière, C. (2021). Effets transformationnels des entretiens d'auto- et d'allo-confrontations sur le sujet : la révision d'écrits sur TBI au CE1. Communication à la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles « Faire et se faire », Paris, septembre 2021.
- Champagne-Vergez, M., Rebière, M. et Jaubert, M. (2020). Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude. *Recherches en éducation*, 40, 91-111.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Dossiers de l'éducation*, 9, 89-98.
- Cogis, D., Fisher, C., Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91.
- Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, 40, 44-59.
- Combaz, C. et Elalouf, M.-L. (2015). Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage. *Glottopol*, 26, 92-110.
- Crinon, J. (2002). Apprendre à écrire. In D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 107-127). Paris : Armand Colin.
- David, J. et Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- Douaire, J., Hubert, C. et Isidore-Prigent, J. (2004). Argumentation et élèves en difficulté. In J. Douaire (coord.), *Argumentation et disciplines scolaires* (p. 47-110). Saint-Fons : INRP.
- Ferone, G., Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2015). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes. In M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (Éds.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 364-383). Sherbrooke : Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Goigoux, R. (2016). *Rapport de recherche Lire et Écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg et E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Karsenti, T. (2016). Le tableau blanc interactif (TBI) : usages, avantages et défi. Montréal : CRIFPE. Accessible en ligne [<http://tbi.crifpe.ca/files/Rapport.pdf>]
- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2017). Chapitre 9. L'intégration du tableau blanc interactif : difficile et chronophage. In T. Karsenti et J. Bugmann (dir.), *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p. 159-181). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35, 531-540.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.
- Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire. Étude linguistique des jeux de reformulations* (Thèse de Doctorat). Université Paul Valéry - Montpellier 3.
- Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères*, 47, 171-196.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Sautot, J.-P. (2002). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-112.
- Sautot, J.-P. (2016). Mesure du progrès en orthographe grammaticale : compte rendu de recherche. [Rapport de recherche] ESPE de Lyon ; Inspection académique du Rhône (France). Accessible en ligne [<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348572/document>]
- Sévély, E. et Elalouf, M.-L. (2019). Les effets d'une formation filée sur le regard professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs élèves en orthographe grammaticale. *Repères*, 60, 197-220.
- Villemonteix, F. et Béziat, J. (2013). Des enseignants face au tableau. Implication, ingénieries et pratiques pédagogiques à l'école primaire. Accessible en ligne [<https://aref2013.umontpellier.fr/?q=book/export/html/1841>]
- Vinel, E. et Pagnier, T. (2020). Édito. Et si les interactions en classe n'étaient pas gage d'apprentissage ? *Recherches en éducation*, 40, 3-9.