

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	7 (1985)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	Différenciation de l'enseignement et apprentissage de la langue écrite
<b>Autor:</b>	Rleben, Laurence / Barbey, Catherine / Foglia, Danielle
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786224">https://doi.org/10.5169/seals-786224</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 23.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Différenciation de l'enseignement et apprentissage de la langue écrite

*Laurence Rieben*

*Catherine Barbey*

*Danielle Foglia*

*Des enfants de 6-8 ans ont été observés par groupe ou individuellement dans un contexte de pédagogie différenciée. L'activité qui leur était proposée consistait dans la réalisation d'un journal de classe. A partir des productions des enfants et des protocoles d'observation, on analyse les types d'activités (production, amélioration, mise au net), la quantité et les types de textes produits, l'importance relative, dans leur durée, des activités en liaison avec la tâche et des activités d'écriture au sens strict et enfin les interventions des enseignantes. Les résultats montrent que cette situation d'apprentissage est pertinente d'un point de vue pédagogique malgré la complexité qu'elle présente pour des scribeurs débutants; ils montrent également la très grande amplitude des différences entre enfants du même degré faisant ainsi apparaître l'enseignement différencié comme une nécessité.*

Depuis quelques années, l'équipe de la Maison des Petits (1), constituée d'enseignants et de chercheurs, s'intéresse à réaliser des expériences dont l'objectif principal vise la différenciation de l'enseignement. Reprenant une idée ancienne, exprimée entre autres par Claparède (1920) dans son texte intitulé *l'école sur mesure*, on peut considérer qu'une idéologie officielle de différenciation de l'enseignement est proclamée depuis une dizaine d'années à Genève. Les auteurs d'un texte édité par le Département de l'Instruction Publique, et publié en 1978, se rallient à un modèle pédagogique d'égalité des formations de base qui, loin de nier les différences interindividuelles, veut au contraire prendre en compte les rythmes et les styles d'acquisition divers et avoir ainsi pour conséquence l'instauration de modes d'intervention pédagogiques variés. L'égalité des élèves n'est plus un postulat de départ mais un aboutissement. C'est l'égalité de la formation de base qui est visée et elle ne peut se réaliser qu'en s'appuyant sur les différences individuelles.

Plusieurs formes de différenciation de l'enseignement sont possibles mais le but est toujours d'offrir des activités pédagogiques diversifiées, adaptées aux besoins de chacun, du point de vue de ses aptitudes, de ses connaissances

préalables, de ses intérêts et motivations, de ses démarches d'apprentissage et de son style d'interactions interpersonnelles.

Dans la pratique, on s'aperçoit souvent qu'une telle pédagogie reste confinée au niveau des déclarations d'intention. Il ne s'agit pourtant pas de rendre les enseignants seuls responsables de cet état de stagnation. Il y a des conditions prérequises à un enseignement différencié sur lesquelles on n'insiste pas assez. L'enseignant n'a souvent pas les moyens théoriques et (ou) matériels de se lancer dans une telle démarche qui nécessiterait de franchir, dans l'ordre, les étapes suivantes:

- développer des connaissances théoriques dans le domaine de la psychologie différentielle. Il faudrait en effet savoir quelles sont les différences entre enfants de même âge, en termes de développement intellectuel, de capital linguistique; d'aspirations, de stratégies d'apprentissage qui sont pertinentes dans l'analyse des processus d'apprentissages scolaires. Cette question est une question ouverte à laquelle de rares travaux tentent de répondre et nous en sommes plutôt aux esquisses d'une théorie qu'au niveau des preuves expérimentales bien établies (cf par ex. Cronbach and Snow, 1977; Bloom, 1979; Snow and Lohman, 1984).
- développer des savoir-faire et des moyens techniques qui permettraient aux enseignants d'identifier ces différences pertinentes, de les dépister chez chacun de leurs élèves. A ce niveau aussi, tout ou presque reste à faire. Les tests psychologiques existants ne semblent pas être les instruments adéquats, il faudrait généraliser les pratiques d'observation en classe.
- développer les capacités créatrices de l'enseignant pour lui permettre d'élargir le champ des interventions possibles parmi lesquelles il pourrait choisir celles qui lui semblent les plus appropriées dans le cas de tel enfant ou sous-groupe d'enfants. Mais si l'enseignant souhaite savoir si ses choix sont bons, il faudra qu'il utilise à nouveau des procédures d'observation. On peut donc décrire une alternance entre des phases d'observation, des phases de prise de décision et des phases d'intervention. Il s'agit en fait d'une succession de réajustements dont la longueur des phases peut varier en fonction du contexte.

Différencier l'enseignement représente donc une démarche complexe qui, en plus des prérequis théoriques, nécessite de l'enseignant qu'il manie bien l'observation et qu'il fasse preuve de créativité pour proposer des interventions ou des remédiations susceptibles d'être différentes pour chaque enfant.

Compte tenu des difficultés que nous venons de mentionner, il est prudent et surtout réaliste de ne s'engager que dans des expériences partielles de différenciation, c'est-à-dire limitées dans le temps et par le domaine auquel elles tou-

chent. L'expérience que nous relatons ici porte sur l'apprentissage de la langue écrite. Pourquoi avoir choisi ce domaine plutôt qu'un autre ? Trois raisons au moins peuvent être invoquées.

La première mais aussi la plus triviale est liée à l'importance de la langue écrite pour l'ensemble de la scolarité. Beaucoup d'enfants sont en situation d'échec à l'école primaire parce qu'ils rencontrent des difficultés dès l'abord des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Malgré la fréquence de ce type de difficultés, nous sommes encore loin de savoir en faire une analyse systématique et efficace et les études portant sur des enfants en situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture font encore cruellement défaut. Les spécialistes de ces domaines de recherche mettent l'accent sur les difficultés à définir les composantes intervenant dans l'activité de lecture ou d'écriture et leur importance relative (cf par exemple Simons (1971) pour la lecture et Mosenthal (1983) pour l'écriture).

La deuxième raison est plus locale et plus ponctuelle. Nous souhaitons profiter de la situation actuelle de réforme de l'enseignement du français en Suisse romande parce que nous pensons que la mise en place d'une nouvelle méthodologie représente un moment propice à la réflexion. Cependant notre recherche ne constitue pas une évaluation, même partielle, de *Maîtrise du Français* (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979); elle vise plutôt, dans les limites de la situation pédagogique retenue (rédaction d'un journal de classe), à en établir un complément. En effet, estimant que dans toute situation pédagogique on devrait considérer deux pôles, celui de l'enseignant qui enseigne et celui de l'enfant qui apprend, nous devons à regret constater que l'enfant est très absent de *Maîtrise du Français* qui se confine à être une méthode d'enseignement et non une méthode d'apprentissage. On y décrit ce que l'enseignant fait ou devrait faire, sans dire en même temps ce que l'enfant fait ou devrait faire dans la même situation. Pour nous, il semble évident que la compréhension d'un processus d'enseignement ne peut être atteinte que solidairement à la compréhension d'un processus d'apprentissage. Il s'agit donc, pour apporter le complément dont nous parlions plus haut, de se centrer sur les comportements de l'élève sans ignorer les comportements de l'enseignant. D'autre part, il est important de noter que *Maîtrise du Français* propose une conceptualisation en grande partie nouvelle par rapport aux méthodologies précédentes. Les auteurs d'un rapport récent sur la pratique de l'enseignement renouvelé du français constatent que «les catégories proposées par *Maîtrise du Français* (libération/structuration - écouter, parler/lire, écrire) ne sont pas celles dans lesquelles les enseignantes pensent leur pratique... ces catégories ne sont pas utilisées pour organiser les situations d'apprentissage» (Favre et Perrenoud, 1983, p. 8). Conscientes de cette difficulté, nous espérons également contribuer par cette recherche à réfléchir la pratique à l'aide de certains de ces nouveaux concepts.

Enfin, la troisième raison est liée au fait que l'équipe de la Maison des Petits

s'est penchée sur les problèmes de l'apprentissage de la langue maternelle avec dynamisme et enthousiasme, ce qui se marque, entre autres, par un travail important au niveau de l'animation d'une bibliothèque d'école.

Il reste maintenant à justifier le choix de la situation pédagogique sur laquelle nous avons décidé de faire porter notre recherche. Cette situation n'est pas originale; il s'agit de la production d'un journal de classe. Il est toutefois important de la situer dans le contexte de la nouvelle méthodologie. Cette dernière met avant tout l'accent sur la langue comme moyen de communiquer et distingue quatre séries d'objectifs généraux: savoir parler, savoir écouter, savoir lire, savoir écrire. Les activités proposées aux enfants reposent sur l'idée que «la langue est à la fois liberté et contrainte» (Besson et al., 1977, p. 4) et s'organisent autour d'un pôle de libération de la parole (expression) et d'un pôle de structuration de la langue (code et autres contraintes). En ce qui concerne le pôle de libération de la parole, des activités appelées «activités-cadre» sont proposées aux enfants pour leur permettre d'inscrire leurs activités langagières dans une certaine continuité et dans des situations réelles de communication avec autrui.

Le journal de classe représente une activité-cadre possible; dans ce cas, producteur et destinataire ne sont pas dans le même lieu et un certain temps s'écoule avant que le destinataire reçoive le message du producteur. Dans une telle activité, l'accent est donc mis sur la production en essayant de créer les conditions de motivation les plus favorables pour chaque enfant; cependant des phases d'amélioration s'intercalent entre les phases de production; autrement dit des phases de réflexion sur la langue, des activités d'analyse et de structuration doivent s'intégrer de façon aussi naturelle que possible dans les activités de production. Les activités de libération de la parole et les activités de structuration sont trop souvent perçues comme des activités antagonistes que l'enseignant a tendance à cloisonner dans le temps; l'intérêt mais aussi la difficulté des activités-cadre résident dans l'intégration bien dosée de ces deux types d'activités.

On peut décrire le déroulement de cette activité-cadre telle qu'elle a été pratiquée selon quatre phases dont la longueur et le cycle peuvent varier d'un enfant à l'autre et d'une production à l'autre.

La première phase consiste à susciter l'envie de communiquer en provoquant des échanges verbaux oraux (discussion sur ce qu'est un journal, sur ce que pourrait être un journal de classe, sur ce que pourrait être la contribution de chaque élève, sur le destinataire et la distribution ultérieure du journal).

La deuxième phase consiste à inciter les enfants à produire de l'écrit en les aidant si nécessaire à choisir le type d'écrit et le moyen d'expression le plus favorable pour exprimer le contenu souhaité.

La troisième phase vise l'amélioration de la production en faisant participer aussi activement que possible, même les enfants les plus jeunes, à une réflexion sur certaines conventions de l'écrit (par exemple sur la segmentation), sur la cohérence du texte, sur l'enrichissement du lexique, sur l'amélioration de la syntaxe.

Enfin la dernière phase permet au scripteur de se donner les moyens d'être lu par la mise au net du texte correct, le choix de mise en page, la recherche de lisibilité.

On peut considérer que notre recherche fait partie de la famille des recherches-action, dans la mesure où la situation pédagogique est choisie pour sa valeur intrinsèque en tant que situation d'apprentissage, c'est-à-dire avant tout réalisée pour elle-même cependant qu'un effort est consenti pour mettre sur pied des procédures de «pilotage» de l'action en cours de route et des procédures permettant l'analyse de l'expérience après-coup. Elle est donc expérience vécue avant d'être expérience analysable et c'est pourquoi il est important de distinguer la situation pédagogique dans son ensemble de la recherche proprement dite. Il est d'ailleurs judicieux de préciser, à ce propos, la participation des enseignantes et des chercheurs à l'une et à l'autre. L'équipe tout entière a discuté le projet dans son ensemble. Par la suite, les enseignantes ont, de leur côté, pensé dans le détail et géré la situation pédagogique tandis que les chercheurs ont élaboré leurs instruments d'observation et joué un rôle d'observateurs neutres dans les classes. Enfin, une équipe mixte mais plus restreinte, composée d'une enseignante et de deux chercheurs, a procédé à l'analyse des données et à la rédaction de cet article. Il s'ensuit que le «nous» employé lorsqu'il s'agit de décrire ou de juger le projet pédagogique en général représente l'ensemble de l'équipe alors que le «nous» utilisé dans le contexte de l'analyse des données n'engage que les signataires de ce papier.

Pratiquement la recherche proprement dite a donc consisté à observer les enfants de 6-8 ans (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> Primaires), par groupe ou individuellement, pendant les périodes réservées à la réalisation du journal de classe, chaque enfant ayant pour consigne de produire une contribution personnelle. Nécessitant la participation de nombreux observateurs, cette recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration active et assidue d'étudiants, futurs enseignants, pour lesquels la recherche fait partie intégrante de leur formation universitaire (2).

## 1. Les questions de recherche

S'agissant d'un domaine peu exploré, nous ne sommes pas en mesure d'émettre des hypothèses; par contre, de nombreuses questions de recherche ont été formulées. Elles peuvent se regrouper en deux catégories:

- A) les questions que nous appelons psychopédagogiques qui visent à décrire le déroulement et circonscrire la portée d'une telle activité en rapport avec le contexte général de l'apprentissage de la langue écrite.

- B) les questions que nous appelons psycholinguistiques qui visent une analyse des textes produits par les enfants dans une telle situation pédagogique.

Le but de cet article est de répondre à une partie seulement des questions appartenant à la première catégorie. Il s'agit des questions les plus générales qui peuvent se résumer tout simplement de la façon suivante: que font des enfants de 6-8 ans, qui viennent d'aborder l'apprentissage de la langue écrite, dans une telle situation de production individualisée?

Voici, énoncées ci-dessous, les différentes questions, dans l'ordre dans lequel nous tenterons d'y répondre.

- 1) Compte tenu des différentes phases ou types d'activité que nous avons décrits plus haut (production / amélioration / copie, mise en page, illustration), quelle est l'importance relative de chacune de ces catégories? Leur répartition est-elle la même en 1P et en 2P?
- 2) A supposer qu'un classement des productions soit possible, fondé non pas sur des caractéristiques linguistiques mais sur des catégories du sens commun (par ex. narration, documentaire, poésie, etc), quels sont les différents types de productions rencontrés? Leur répartition est-elle la même en 1P et en 2P?
- 3) Si l'on peut définir un indice quantitatif de production, évolue-t-il entre la 1P et la 2P et témoigne-t-il de différences individuelles importantes?
- 4) Les enfants observés individuellement n'ayant pas été choisis au hasard (cf ci-dessous), la sous-population qu'ils définissent est-elle représentative de l'ensemble des enfants qui ont participé à l'activité-journal?
- 5) Compte tenu de l'âge des enfants et de la durée des séances, quelle part représente le temps d'activités en liaison avec la tâche rapporté au temps total de la séance? Cette part est-elle la même en 1P et en 2P?
- 6) La situation d'écriture étant nouvelle pour les enfants, en particulier pour les plus jeunes, quelle part représentent les activités d'écriture (dans le sens plus restreint d'être occupé à écrire) rapportée au temps d'activité en liaison avec la tâche? Cette part est-elle la même en 1P et en 2P?
- 7) Dans cette situation nouvelle pour eux, les enfants sont-ils très dépendants des interventions de l'enseignante? Ces interventions sont-elles de différents types, ont-elles la même fréquence en 1P et en 2P, sont-elles réparties également auprès de tous les enfants observés?

## 2. Déroulement de la recherche

Dans le but de mettre en pratique une situation d'enseignement différencié et de répondre, entre autres, aux questions exposées ci-dessus, nous avons observé

des enfants en situation de production, pendant 10 semaines (de janvier à mars 83), à raison de 2 séances de 45 minutes par semaine, précédées d'une séance préliminaire de mise en route de la démarche (séance 0). Nous avons travaillé avec les enfants les plus âgés de l'école, soit: une classe de 2P (enfants de 7-8 ans), une classe de 1P (enfants de 6-7 ans) et une classe mixte (réunissant des enfants de 1P et de 2P); au total 44 enfants ont participé à l'activité mais seuls les résultats de 40 d'entre eux ont été pris en compte dans nos analyses (17 enfants de 1P, âge moyen: 6 ans 10 mois; 23 enfants de 2P, âge moyen: 7 ans 7 mois), les résultats des enfants trop fréquemment absents ayant été éliminés.

Les enfants ont été répartis en 5 groupes (trois groupes étant pris en charge par les enseignantes titulaires des classes et les deux autres par les enseignantes complémentaires travaillant dans l'école): 2 groupes de 1P (respectivement de 9 et 8 élèves); 3 groupes de 2P (respectivement de 7, 7, et 9 élèves).

Lors de la séance 0, les enfants ont été rassemblés et les enseignantes ont présenté le projet de réalisation d'un journal de classe comme moyen de communiquer avec les autres enfants de l'école. A travers une discussion de groupe, chaque enfant était sollicité à exprimer ce qu'il avait envie de raconter aux autres par le canal du journal. Les enseignantes ne se sont volontairement pas référencées à des exemples de journaux existants et connus des enfants; nous voulions en effet centrer le plus possible l'enfant sur son désir personnel de communication et éviter qu'il se sente obligé de se conformer à un modèle externe plutôt qu'à sa propre représentation de ce que pourrait être un journal de classe. Toutes les séances suivantes ont commencé par un rassemblement beaucoup plus court pendant lequel les enfants recevaient les consignes nécessaires à la poursuite de leur travail. Chaque enfant ayant un projet personnel à réaliser, le rôle des enseignantes a consisté principalement à être aussi disponibles que possible pour fournir de l'aide mais aussi pour en proposer si nécessaire. La réflexion plus strictement pédagogique à propos de cette expérience fait l'objet d'un autre rapport rédigé par le groupe des enseignantes.

L'objectif principal de la recherche consistait :

- a) à identifier les enfants pour lesquels nous avions le plus de difficulté à prévoir et planifier la progression de leur travail dans le temps et pour lesquels nous étions confrontées à des alternatives possibles pour les aider à poursuivre. En d'autres termes, il s'agissait de repérer les enfants pour lesquels un mode d'intervention différencié s'avérait à la fois le plus nécessaire mais aussi le plus difficile à déterminer. Les décisions quant au choix des modes d'intervention étaient prises à la fin de chaque semaine, à la suite d'une discussion de groupe réunissant tous les participants à la recherche.
- b) à observer ces mêmes enfants (deux dans chaque groupe, soit 10 par séance) pendant la semaine suivante afin de savoir comment le mode

d'intervention retenu allait opérer. Un même enfant était donc observé au minimum pendant deux séances et pouvait être éventuellement choisi pour une autre semaine.

Dans chaque groupe cinq observateurs étaient présents. L'un d'eux observait le groupe afin d'être en mesure de justifier le choix des deux élèves pour la semaine suivante. Deux observateurs étaient chargés de l'observation individuelle de chacun des deux enfants ayant été désignés la semaine précédente. Nous n'avons pas voulu nous enfermer dans un système de grille à liste détaillée de comportements que nous n'aurions par ailleurs pas été en mesure d'établir, la recherche étant exploratoire. Dans le cas de l'observation du groupe, nous avons utilisé une procédure d'observation non structurée; dans le cas des observations individuelles, nous avons utilisé un protocole établi sur une pré-classification large des comportements. Nous avons en premier lieu distingué les activités en rapport avec la tâche des activités sans rapport avec la tâche. A l'intérieur de la première catégorie, nous avons noté dans des colonnes séparées les comportements de l'enfant travaillant seul, les interactions avec la maîtresse, les interactions avec des pairs et les déplacements. A l'intérieur de la deuxième catégorie, nous distinguons les activités de type verbal, non verbal et les déplacements (voir annexes 1 et 2, exemple d'un protocole et production de la séance correspondante pour un enfant de 1P; dans le protocole, les propos rapportés entre guillemets sont ceux de l'enfant observé, ceux rapportés entre parenthèses sont ceux de l'enseignante ou des pairs). Ces classes n'ont bien entendu pas la prétention de permettre un classement exhaustif des comportements ni d'être totalement disjointes mais elles ont l'avantage d'exiger de l'observateur, dans les cas douteux, de prendre des décisions pendant l'observation, ou au moins dans un court laps de temps, alors qu'il a encore la situation en mémoire.

### 3. Dépouillement des données

Les données à analyser proviennent de trois sources différentes: les protocoles d'observation du groupe ( $N=55$ ), les protocoles d'observation individuelle ( $N=85$ ) et l'ensemble des productions réalisées par les enfants (à l'issue de chaque séance, tous les brouillons de tous les enfants ont été photocopiés). Certains dépouilements portent plus spécifiquement sur l'une ou l'autre de ces sources; cependant ces différentes données sont essentiellement complémentaires. D'autre part il faut rappeler que nous n'avons des protocoles individuels que pour une partie seulement des enfants ayant participé à l'activité (en principe deux par séance, mais il est arrivé que les enfants choisis aient été absents et le plan expérimental ne permettait pas de les remplacer au pied levé par d'autres; c'est ce qui explique pourquoi nous avons 85 protocoles au lieu de 100).

Un premier axe de dépouillement a consisté à recenser les différents types

d'activité. A partir des protocoles de groupe et des photocopies des productions, nous avons pu identifier des phases de production, des phases d'amélioration, des phases de copie, toutes les autres activités étant regroupées dans une quatrième catégorie. Dans cette analyse, l'unité de temps a été la demi-séance (soit environ 20 min.); nous avons en effet préféré opter ici pour une analyse relativement grossière mais portant sur l'ensemble des enfants.

Un deuxième axe de dépouillement nous a conduites à nous intéresser aux différents types de production. Nous avons indiqué plus haut que nous avions évité que les enfants produisent un journal sur le modèle de ceux qui leur sont destinés. Il est cependant évident que ces modèles existent implicitement et les différentes catégories de productions obtenues en témoignent. Nous avons distingué les 9 catégories suivantes:

- |                                  |                            |
|----------------------------------|----------------------------|
| 1) Narrations (sans je ou nous)  | 6) Bandes dessinées        |
| 2) Narrations (avec je ou nous)  | 7) Documentaires           |
| 3) Consignes de jeux, devinettes | 8) Poésies                 |
| 4) Recettes de cuisine           | 9) Productions infra-texte |
| 5) Jeux sur la langue            |                            |

Comme nous l'avons dit plus haut, ce classement n'a pas de prétentions linguistiques; nous supposons cependant que ces différentes productions impliquent différents types et niveaux d'activité langagière et extra-langagière dont nous réservons l'analyse pour plus tard. Deux catégories méritent ici un court commentaire: dans les jeux sur la langue, nous avons rangé par exemple les mots cachés, mots croisés, lotos sur les mots; les productions infra-texte regroupent les productions de mots isolés, voire de graphèmes isolés.

Un troisième axe de dépouillement a consisté à chercher un indice quantitatif de production; nous avons dénombré le nombre de mots par production; nous nous intéressons à la variabilité inter-individuelle de cet indice et également aux comparaisons possibles entre enfants de 1P et enfants de 2P et entre enfants ayant ou n'ayant pas été choisis pour l'observation individuelle.

Nous avons par ailleurs pu nous livrer à un dépouillement plus fin sur les enfants ayant été observés individuellement (85 protocoles concernant 27 enfants différents). Il nous a paru important de détailler les activités en rapport avec la tâche pour savoir plus spécifiquement ce que font les enfants de l'âge de ceux que nous avons étudiés lorsqu'on leur demande de communiquer par écrit. Nous avons ainsi distingué:

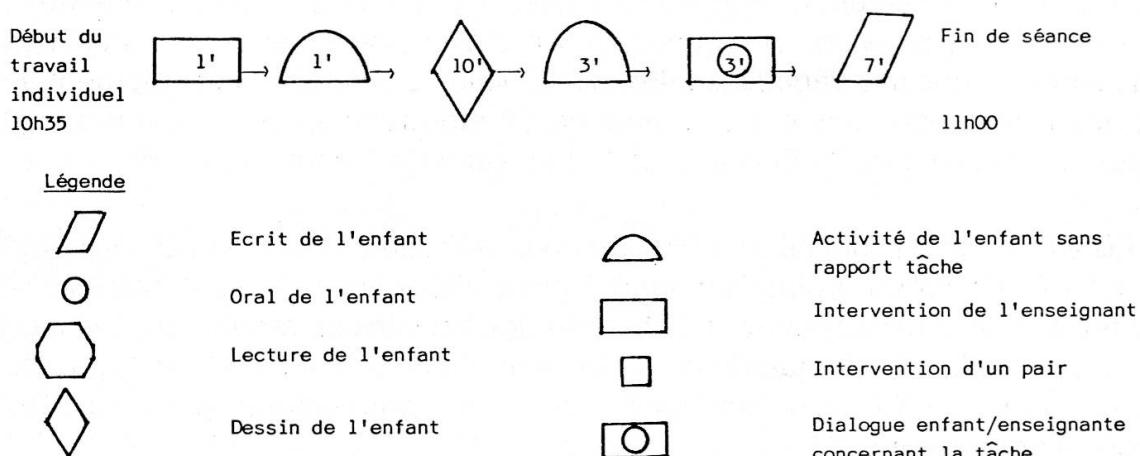
- des comportements en relation directe avec l'écriture (écriture au sens strict mais aussi gommage, correction, phases de réflexion et de rêverie faisant partie intégrante de l'activité d'écriture),

- des comportements en relation directe avec la lecture (recherche dans des documents, dans le dictionnaire, relecture entière d'un texte produit),
- des comportements langagiers oraux (commentaires sur la production écrite à des pairs ou à l'enseignante, description ou récit oral du projet d'écriture, questions, etc.),
- des comportements graphiques non verbaux (dessins illustratifs ou précédant l'activité d'écriture, construction de grilles pour mots croisés, etc.).

Nous avons également repéré d'une part les interventions de l'enseignante en distinguant les interventions ponctuelles des interventions-dialogues et d'autre part les interventions des pairs.

Etant donné que nous nous intéressons à la fois à la succession dans le temps et à la durée de ces différents types d'activité, nous avons tenté d'établir pour chaque séance un graphe résumant le déroulement dans le temps. A titre d'exemple, nous avons reproduit le graphe correspondant au protocole qui figure en annexe (cf. fig. 1).

**Fig. 1 - Graphe de la séance 7 - Julianne; 1P; 6 ans, 8 mois**



A partir de ces graphes, nous pouvons analyser l'importance respective de chaque catégorie d'activité; nous prévoyons de nous livrer plus tard à une analyse des séquences et nous tenterons d'établir des critères qui devraient permettre de définir des familles de graphes avec l'hypothèse qu'elles pourraient représenter des styles différents d'appropriation de l'écrit. Ces analyses sont à peine ébauchées, elles ne seront donc pas présentées dans le cadre de cet article.

#### 4. Résultats

Nous allons tenter de répondre aux différentes questions de recherche dans l'ordre dans lequel nous les avons présentées.

La première question porte sur l'importance relative des phases de production, d'amélioration, de copie et d'activités autres. Chaque demi-séance (degré de précision accessible à partir des brouillons et des protocoles de groupe) a été classée dans l'une des quatre catégories selon sa dominante. Le tableau 1 nous montre que, dans les deux degrés, plus de 50 % des séances ont été consacrées à produire. Compte tenu de l'âge des enfants, nous trouvons ce résultat très satisfaisant du point de vue pédagogique. Quant aux phases de copie, elles représentent, dans les deux degrés, environ 20 % des séances. Ce résultat suscite quelques commentaires. On pourrait en effet penser que ce pourcentage est trop élevé si l'on attribue une valeur moindre à des activités de copie et de mise au net qui seraient jugées moins créatives et qui pourraient être exécutées plus passivement. Ce n'est pas notre point de vue, car nous estimons que les phases de copie ont aussi leur importance dans l'apprentissage de l'écriture; d'autant plus que, dans notre analyse, elles comprennent aussi des transformations (par exemple: passer d'une mise en page en lignes à une mise en page en colonnes). Or, ce pourcentage est sous-estimé dans notre recherche, car, dans la mesure où nous voulions mettre l'accent sur la production, nous avions convenu avec les enseignantes que certaines activités de copie pourraient être exécutées en dehors des séances consacrées à l'activité-journal, c'est-à-dire en l'absence d'observateurs. Si ces activités de copie représentent tout de même 20 % des séances malgré cette décision, c'est probablement qu'elles sont nécessaires à la gestion équilibrée du temps que chaque enseignante peut consacrer au projet individualisé de chacun des enfants. Dans un groupe, même restreint (9 élèves au maximum dans notre expérience), il faut que quelques enfants soient plus autonomes, et c'est en général le cas dans les activités de mise au net, de mise en page ou de copie, pour que l'enseignante puisse aider d'autres enfants. En ce qui concerne les activités d'amélioration, nous voyons qu'elles n'occupent pas une place très importante, et ceci surtout en 1P comme nous pouvions nous y attendre. Ce qui signifie évidemment que les enseignantes ont réalisé elles-mêmes une grande partie du travail de mise en forme. Il est difficile de dire en absolue si la participation des enfants aurait dû ou aurait pu être plus importante à ce niveau. Ce résultat soulève le problème, que nous avons mentionné dans l'introduction, du dosage entre activités de libération de

la parole et activités de structuration. Il faut par ailleurs souligner qu'il ne s'agit pas de penser cette importance relative en terme uniquement quantitatif. Dans une analyse ultérieure, nous projetons de montrer comment ces deux phases se sont intégrées les unes aux autres. Enfin, nous constatons sans étonnement que le pourcentage de séances remplies par d'autres activités (ici, on ne distingue pas s'il s'agit d'activités qui ont ou qui n'ont pas un rapport avec la tâche) est nettement plus important en 1P qu'en 2P. Avec les enfants de 1P, nous avons observé plus fréquemment le recours au dessin (organisateur du discours, support de l'écrit ou illustrateur) ou la dictée à l'adulte.

Tableau 1  
Types d'activités

	Nombre de séances	Production		Amélioration		Copie		Autres activités	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Elèves de 1P N = 17	163	90	55	8	5	32,5	20	32,5	20
Elèves de 2P N = 23	233	125,5	54	42,5	18	43,5	19	21,5	9

Le tableau 2 permet d'aborder la deuxième question, qui concerne les différents types de production. On peut remarquer d'abord que les enfants les plus jeunes ont en moyenne produit un peu moins de trois productions différentes ( $m = 2,88$ ), alors que les plus âgés ont produit en moyenne plus de trois productions ( $m = 3,30$ ). Il y a également une augmentation de la diversité des productions avec l'âge (5 seulement des 8 catégories de productions textuelles sont représentées en 1P; on relève l'absence des catégories: recette, documentaire, poésie) et une disparition attendue des productions infra-texte en 2P. En 1P comme en 2P, la catégorie la plus représentée est celle des narrations sans je/nous. Selon nous, ce résultat trouverait un élément d'explication par l'influence de la lecture et plus particulièrement des contes et nombreux textes pour enfants commençant par l'introducteur de narration: «il était une fois, il y avait une fois», ce qui tendrait à démontrer également l'influence positive de l'animation de la bibliothèque de la Maison des Petits où cette catégorie de livres est très appréciée. Concernant les autres catégories bien représentées, leur répartition est très différente dans les deux degrés: alors que, chez les petits, les narrations avec je/nous et les consignes de jeux et de devinettes sont dominantes, ce sont les documentaires qui prennent très nettement la tête en 2P. Comment interpréter ces différences? Plusieurs explications sont possibles qui d'ailleurs ne

s'excluent pas mutuellement. La quasi-disparition des narrations personnelles au profit des documentaires pourrait aussi bien être mise en relation avec le déclin de l'égocentrisme, le déclin de la spontanéité et/ou avec l'intensification de l'intériorisation de la norme scolaire (aller à l'école pour apprendre/montrer ce que l'on sait plutôt qu'apprendre/montrer ce que l'on est). D'autre part, les consignes des jeux et devinettes ont souvent été choisies par les plus jeunes enfants; nous faisons l'hypothèse qu'ils anticipent qu'il y aura «moins à écrire». Cependant, même si cette analyse de la tâche peut se révéler assez objective, nous nous sommes rendu compte que ce type de textes présentait d'autres difficultés. Ils supposaient en effet un gros effort de décentration pour distinguer le rôle de celui qui fabrique le jeu ou la devinette de celui qui le joue ou la résoud. On peut donc supposer que les enfants ont choisi ce type de texte en relation avec le plaisir qu'ils ont eux-mêmes à jouer. En ce qui concerne ce que nous avons appelé les jeux sur la langue (nécessitant en général d'organiser spatialement des mots isolés, comme dans les mots croisés ou les mots cachés) et les bandes dessinées, catégories assez peu représentées dans les deux degrés, nous nous sommes aperçues que les enfants rencontraient, dans ces tâches, une série de difficultés dont la plupart n'étaient pas directement en rapport avec la langue. Avec les petits, les bandes dessinées sont plutôt devenues des «dessins parlants» (c'est-à-dire un dessin sur lequel l'enfant a choisi de faire parler un ou des personnages en écrivant dans des bulles). Dans un travail ultérieur, nous nous proposons d'analyser de façon approfondie chacune de ces tâches du point de vue de leur complexité linguistique et extra-linguistique et de spécifier les difficultés que les enfants rencontrent en les exécutant. Enfin, une dernière remarque générale s'impose. La répartition de ces différentes productions ne peut être considérée comme résultant de choix totalement spontanés de la part des enfants; cependant les enseignantes ont en principe limité leurs interventions à encourager les enfants à s'essayer dans un autre genre, une fois leur contribution achevée.

Tableau 2  
Types de productions

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Elèves de 1P N = 1	49	2,88	14	29	11	22	13	27	-	-	2	4	5	10	-	-	-	4	8
Elèves de 2P N = 23	76	3,30	22	29	6	8	4	5	1	1	10	13	5	7	20	26	8	11	-

En ce qui concerne notre troisième question, celle de l'évaluation quantitative (nombre de mots par production), nous observons une évolution considérable entre la 1P ( $m = 31$  mots) et la 2P ( $m = 80$  mots). Dans les deux degrés, nous sommes frappées par l'amplitude des différences inter-individuelles. Les écarts-types sont en effet élevés; en 1P, la dispersion s'étend entre 1 et 105 mots par production, en 2P, entre 5 et 300 mots (cf. tableau 3).

Tableau 3  
Nombre de mots par production

	1P groupe total N = 17	1P observés N = 14	1P non-obs. N = 3	2P groupe total N = 23	2P observés N = 13	2P non obs. N = 10
Nombre de productions	49	39	10	76	40	36
Nbre mots/ prod. m	31.04 25,75	— —	— —	80.26 50.36	81.00 42.26	79.44 58.69

Il est maintenant nécessaire que nous nous demandions dans quelle mesure les enfants choisis pour être observés doivent être considérés comme des enfants particuliers ou si au contraire nous pouvons estimer qu'ils sont représentatifs de l'ensemble de leur degré (question 4).

Notre procédure consistant à choisir chaque semaine d'observer dans chaque groupe les deux enfants pour lesquels nous avions le plus de difficulté à imaginer comment les aider à poursuivre leur travail, une première question consiste à se demander si ce sont toujours les mêmes enfants qui ont été choisis ou si, au contraire, tous ont été choisis, une fois ou l'autre. En 1P, 14 des 17 enfants ont été observés au moins une fois (soit 82 %); en 2P, 13 des 23 enfants (soit 57 %). Nous pouvons mettre la chute de ce pourcentage en relation avec le fait que les enfants de 2P, qui en sont déjà un peu plus loin dans l'apprentissage de l'écrit, sont aussi plus autonomes et plus à même de conduire leur travail sans que l'adulte ait à se poser trop de questions. En 1P, la différenciation des interventions semble difficile pour la plupart des enfants alors qu'en 2P, ce sont plus souvent les mêmes enfants qui sont choisis par nous pour être observés, ce qui pourrait signifier que, si l'enseignant rencontre des difficultés pour différencier ses interventions, c'est davantage à propos de certains élèves qui pourraient se révéler être aussi ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. On peut mettre cette hypothèse en relation avec le fait que les enfants observés individuellement sont légèrement plus âgés ( $m = 7;8$ ) que ceux qui n'ont pas été observés ( $m = 7;5$ ). Cette différence n'est toutefois pas significative. Enfin, en 2P toujours, nous avons comparé ces deux sous-groupes quant à la quantité de mots produits (en 1P la comparaison des deux sous-groupes n'est pas pertinente puisqu'il n'y a que 3 enfants dans l'un des groupes) et n'avons à nouveau pas trouvé de différence significative (cf. tableau 3).

Compte tenu de ces résultats nous pouvons considérer que les analyses portant sur les enfants observés pourront sans trop de difficulté être généralisées à l'ensemble des enfants ayant participé à l'expérience. Concernant ce sous-groupe pour lequel nous possédonns des données plus précises, nous avons voulu savoir quelle part représente le temps d'activité en liaison avec la tâche rapporté au temps total de la séance. (question 5).

Tableau 4

Rapport du temps d'activité en liaison avec la tâche au temps total (en % par séance)

	Nbre séances	m	r	min.-max.
1P (N = 14)	36	65.47	17.36	24 - 98
2P (N = 13)	49	65.71	17.78	33 - 100

Dans le tableau 4, nous constatons que le rapport moyen du temps d'activité en liaison avec la tâche au temps total (en % par séance) n'est pas différent entre les deux degrés. Par contre, dans les deux groupes la variabilité interindividuelle est très grande; les valeurs des écarts-types sont élevées et si l'on considère les pourcentages minima et maxima, on constate que les enfants de 1P peuvent consacrer à la tâche de 24 à 98 % du temps de la séance, ceux de 2P de 33 à 100%. Il y a donc une légère différence pour les valeurs minima qui passent du quart au tiers de la séance.

Tableau 5

Rapport du temps d'écriture au temps d'activité en liaison avec la tâche (en % par séance)

	Nbre séances	m	r	min.-max.	t
1P (N = 14)	36	26.47	17.37	0-59	$t = 3.22$
2P (N = 13)	49	39.82	19.93	7-80	p. 01

Concernant la question 6, nous voyons dans le tableau 5 que le temps d'écriture rapporté au temps d'activité en liaison avec la tâche augmente de façon significative d'un degré à l'autre, ce qui rejoint la différence déjà constatée au niveau du nombre de mots produits. Là encore cependant les différences interindividuelles sont très importantes.

Tableau 6

Nombre d'interventions

	Nbre séances	Nbre	Nbre	Nbre tot.	Interv.	/ séance	t
		interv. ponct.	interv. dialogue	d'interv.	m	r	
1P (N = 14)	36	96 (48%)	104 (52%)	200	5.56	2.85	
2P (N = 13)	149 (51%)	141 (49%)	290	5.92	2.82	p. 05	1.59

Enfin, concernant les interventions des enseignantes, nous voyons dans le tableau 6 que les interventions ponctuelles sont aussi fréquentes que les interventions-dialogue et ceci dans les deux degrés; le nombre moyen d'interventions se situe entre 5 et 6, aussi bien en 1P qu'en 2P. Les écarts-types sont élevés, témoignant à nouveau de l'amplitude des différences interindividuelles (le nombre d'interventions par séance varie de 1 à 12 selon les enfants). En l'absence de données comparatives, en particulier par rapport aux interventions que l'enseignante a adressées aux enfants non-observés ou par rapport aux interventions qui seraient observées dans un autre domaine d'apprentissage, il est difficile d'évaluer le degré d'autonomie des enfants. Si nous nous autorisons toutefois à extrapoler, sachant que les enfants observés peuvent dans une certaine mesure être considérés comme représentatifs de leur groupe, nous pouvons approximativement évaluer le nombre d'interventions de l'enseignante, pour un groupe de 8 élèves et pour une séance de 45 min., entre 40 et 50. C'est dire que dans cette situation l'enseignante est sollicitée au maximum. Le vécu des observateurs correspond bien à cette évaluation et pourrait se résumer par l'image d'un «enseignant jongleur», suffisamment agile pour consacrer le temps qu'il faut, au bon moment, à un élève donné, bondir au secours d'un deuxième sans pour autant perdre de vue tous les autres. Au-dessus de 8 élèves par groupe, on verrait sans doute croître très nettement le taux d'activité sans rapport avec la tâche. Nous avons en effet observé que dans les rares cas d'attente un peu longue, les enfants de 6-8 ans ne se montrent pas très patients; ils sont suffisamment labiles (ou habiles!) pour abandonner la tâche et choisir des activités plus divertissantes. Il est très vraisemblable que le nombre et le type d'interventions varient aussi en fonction des enseignantes et des types de production; le nombre limité de nos données ne nous permet pas de contrôler ces différentes sources de variations et leurs interactions.

## 5. Discussion

Les résultats présentés ci-dessus peuvent susciter un certain nombre de remarques.

D'abord, on peut reconnaître, malgré le jeune âge des enfants considérés, le bien-fondé à exploiter avec eux une activité de rédaction d'un journal. Confrontés à l'expérience de la «page blanche» la majorité des enfants s'est montrée capable de produire de l'écrit. C'est cette expérience en soi que nous valorisons. Nous la valorisons en effet davantage que les productions elles-mêmes pour lesquelles il n'est pas encore possible d'avoir de grandes exigences. Il est donc important de ne pas juger de la valeur de cette activité uniquement à travers les produits réalisés. Allant dans le même sens, nous ne considérons pas comme un handicap le fait que dans cette activité l'enfant soit encore très peu autonome et qu'il ait besoin d'aides fréquentes pour réaliser son travail. Nous pensons tout simplement que dans ce cas, comme dans bien d'autres, «c'est en forgeant que l'on devient forgeron», ce que l'école a parfois tendance à

oublier parce qu'elle se préoccupe trop vite d'obtenir un rendement ou un produit fini de qualité. Nous ne considérons pas non plus le fait que les enfants passent beaucoup de temps à faire autre chose que des activités en rapport avec la tâche comme un signe d'inadéquation de l'activité. Nous pensons que le taux d'activité en rapport avec la tâche constitue à la fois une variable développementale et une variable différentielle alors qu'il serait peu sensible à la difficulté de la tâche ou à sa variété, lorsque la durée globale de l'activité est suffisamment longue. Les résultats d'Inizan (1976) lorsqu'il évalue «l'Activité Labo-rieuse Personnelle d'un Ecolier en Contact visuel avec la Langue Ecrite» vont dans le même sens puisqu'ils montrent que le temps réel que l'élève consacre effectivement à la tâche est toujours inférieur à la moitié du temps consacré par le maître, le rythme d'activité propre à chaque élève s'installant dès les premières minutes de l'activité sans varier avec la durée du travail.

D'autre part, une des constatations les plus frappantes est sans doute celle de l'amplitude des différences entre enfants du même degré, nous amenant, dans les cas extrêmes, à considérer que certains enfants se sont trouvés par moment en situation d'assez grande difficulté. Ces résultats peuvent paraître étonnantes compte tenu du fait que nous avons évalué une pratique, celle de l'écriture, à un moment où l'école ne l'a encore que très peu suscitée. La conséquence directe de ce constat fait apparaître, dans cette situation, la différenciation de l'enseignement non pas comme un luxe mais comme un nécessité.

Actuellement nous poursuivons l'analyse de nos données dans deux directions. En ce qui concerne le pôle pédagogique, nous voulons entreprendre une analyse qualitative des interventions des enseignantes en cours de séance afin de pouvoir juger de leur diversité; nous voulons également faire un inventaire des remédiations proposées dans le cas des enfants qui ont été observés individuellement et en apprécier l'effet. Par ailleurs, au niveau de l'élève, nous cherchons une méthode qui nous permettrait de classer les graphes en fonction des régularités qui pourraient apparaître dans la succession des phases, avec l'hypothèse que l'on pourrait ainsi contribuer à définir des styles d'apprentissage.

Une dernière remarque s'impose qui tiendra lieu de conclusion. Ayant d'une part présenté ce travail comme appartenant à la famille des recherches-action et ayant d'autre part constaté que la situation pédagogique, dans ce qu'elle avait de général et d'imposé à tous les élèves, est susceptible d'être améliorée, il faudrait, du point de vue du praticien, répondre à la question suivante: si c'était à refaire, que devrions-nous changer? Répondre à cette question avec le souhait d'éviter de longues procédures par tâtonnements et essais et erreurs, cela revient tôt ou tard à reconsiderer la théorie et à prendre position face aux modèles qui tentent de définir la compétence à l'écriture en milieu scolaire, même si nous jugeons qu'ils sont encore dans un état fragmentaire. Dans ce sens, le «Contexts Pyramid Model of Classroom Writing Competence» de Mosenthal

(1983) peut, par exemple, nous permettre de clarifier l'importance relative que nous attribuons aux contextes liés à la tâche, au matériel comme input et comme output, à l'enseignant, à la situation et au scripteur. La recherche doit donc aussi se poursuivre au niveau d'un débat entre chercheurs et praticiens permettant de confronter leur représentation de l'écrit. En tant qu'observatrices, nous n'avons pas toujours été persuadées que l'enfant écrivait consciemment pour communiquer. Sans doute est-ce dû au fait que nous n'avons pas su utiliser tous les moyens permettant de renforcer la présence imaginaire ou réelle du destinataire: mais n'est-ce pas aussi dû au fait que nos conceptions pédagogiques, dans ce domaine, comme dans d'autres, reposent souvent sur des mythes (cf par ex. Smith, 1983). Jusqu'à quel point peut-on soutenir l'idée qu'écrire, à l'école, c'est communiquer?

#### NOTES

- (1) Ecole rattachée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Outre les auteurs de cet article, les personnes suivantes ont participé activement à cette recherche: Nicole Chenevard, Maryline Mottet (assistantes) et Christine Aubertet, Martine Auvergne, Michèle Moynier, Michèle Sturzinger (enseignantes).
- (2) Il s'agit de P. Blandin, A. Christe, A. Cottet, M.T. Gaillard, Y. Lathion, C. Rumo, M. Scherwey, K. Tardin et C. Thévenaz que nous remercions vivement.

#### RÉFÉRENCES

- Bloom, B.S. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires.* Labor: Bruxelles, 1979. (trad.)
- Claparède, E. *L'école sur mesure.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1920
- Cronbach, L. J. & Snow, R.E.  
*Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions.* New York: Irvington, 1979.  
*De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation,* Genève: Département de l'Instruction Publique, 1978.

Favre, B. & Perrenoud, Ph.

L'enseignement de la lecture entre les exigences de la différenciation et les échéances du programme. Recherches sur la pratique de l'enseignement renouvelé du français. *Service de la Recherche Sociologique*, document n°1, 1-13, 1983.

Inizan, A. *Révolution dans l'apprentissage de la lecture — L'observation objective de l'apprenti-lecteur*. Paris: Armand Colin, 1983.

Mosenthal, P. Defining Classroom Writing Competence: A Paradigmatic Perspective. *Review of Educational Research*, vol, 53, n°2, 1983, 217-251.

Simons, H.D. Reading Comprehension: The need for a new perspective. *Reading Research Quarterly*, 6, 1971, 338-363.

Smith, F. *Essays Into Literacy*. London: Heinemann Educational Books, 1983.

Snow, R.E. & Lohman, D.F.

Toward a Theory of Cognitive Aptitude for Learning from Instruction. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76. n°3, 1984, 347-376.

## ZUSAMMENFASSUNG

Wir beobachteten, im Kontext «differenzierter Pädagogie», Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren bei der Herstellung einer Schülerzeitung.. Ausgehend von der Arbeitsergebnissen und unseren Beobachtungsprotokollen analysierten wir die unterschiedlichen Arbeitschritte (Produktion, Verbesserung, Reinschrift), die Quantität und die Art der produzierten Texte, die Bedeutung von aufgabenbezogener Tätigkeit im Verhältnis zur eigenlichen «Schreibarbeit» unter Berücksichtigung des Zeitfaktors und schliesslich die Eingriffe der Lehrerinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass die oben beschriebene Lernsituation — trotz ihrer Komplexität für «Anfangsschreiber» — aus pädagogischer Sicht relevant ist; sie zeigen gleichmassen das Auseinanderklaffen der Unterschiede zwischen Kindern gleicher «Schulstufe» und machen somit die Notwendigkeit «differenzierten Unterrichts» deutlich.

## SUMMARY

Children aged 6-8 were observed in groups or individually in the context of a strategy of differentiated pedagogy. The activity proposed to them was the creation of a class newspaper. On the basis of the children's productions and the observation protocols, analyses were conducted of the types of activities (production, improvement, final drafting), of the quantity and types of texts produced, of the relative length of activities related to the task and of writing activities in particular, and, lastly, of the teachers' interventions. The results show that this learning situation is relevant despite its complexity for beginning writers. They also demonstrate a wide range of differences among children of a same grade level, and thereby justify the necessity of differentiated instruction in the first years of primary school.

Prénom : JULIENNE  
Degré : ...l.P.-6;8.....

Enseignante : .....  
Observateur : .....

Date : ...4.2.83.....  
Séance : 7.....

ACTIVITES EN RAPPORT AVEC LA TACHE				ACTIVITES SANS RAPPORT AVEC LA TACHE		
Travaille seul	Interaction avec enseignant	Interaction avec pair	Déplacement	Type verbal	Type non verbal	Déplacement
10.35 prend un stylo, une gomme, regarde ce qu'elle a dans sa pochette, sort les feuilles, les remets, va chercher une feuille blanche	(Tu dois commencer par un dessin) "avec les stylos ? (oui)"	(tu en avais un autre ?) "non, j'ai fini"		(tu arrives à siffler ?) "ouais, j'arrive"	fait du bruit avec sa bouche feuillette le dico et le repousse	
10.37 commence à dessiner, fait une maison, un soleil, un personnage, "ça c'est Julie"		(c'est Julie, puis après ?)		"toi, tu copies toujours des trucs" (toi, aussi) "mais toi presque tout le temps" (c'est parce que j'écris plus que toi)		
10.41 continue à dessiner "elle avait une mini-jupe "Julie"		"ça c'est Julie et ça c'est moi" "non, ça c'est moi" (c'est qui Julie ?)		"tu te rappelles quand j'avais les cheveux longs" (oui, jusque là)		
10.44 "ça c'est Serge" elle dessine et commente son dessin  elle dessine tout en discutant et chantonnant	(chut, tu arrêtes)	"ça c'est moi et ça c'est Rosalie (hein ? pourquoi tu dessines les enfants de l'école ? ils discutent là ?)			regarde ce que fait Rosalie	
10.50 "voilà"	(mais, curieuse)  (alors, tu me dis ce que c'est)... (tu me dis où cela se passe) "dans l'école" "on peut mettre des bulles" (oui) (qui a sucé ce crayon ?) la maîtresse fait les bulles et inscrit le nom de celle qui parle		va chercher la maîtresse	parle des schtrumpfs, avec Pierre		
10.53 elle écrit en prononçant les lettres, gomme et récrit						
10.55 elle gomme et récrit semble être motivée par ce qu'elle fait						
10.58 elle écrit toujours en prononçant ce qu'elle écrit						
11.00 elle a fini			se lève et va vers la maîtresse			

Annexe 1 Protocole Julienne - 6;8 - séance 7



Anne

dia Anne  
oui  
toitva  
condé  
Gustie  
avinte  
Geve meec  
ache

Adriana

enjou  
accache  
oui d  
Adriana  
dor  
d'Adri  
Molgor  
Elico  
Josip  
Vintre  
Vilicun  
overknouwe

Annexe 2 Production Julienne - 6;8 - séance 7