

Écrire avec les voix des autres et des objets : analyse des
interactions dialogiques et sociomatérielles dans
l'espace chronotopique d'un·e élève bénéficiant d'un PPI

Une perspective psychosocioculturelle

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2023-2026

Mémoire de master de Mégane Kocher

Sous la direction de Francesco Arcidiacono

Bienne, avril 2026

Remerciements

J'adresse mes remerciements...

Aux élèves participant·e·s

Pour leur précieuse contribution, leur engagement et leurs partages

Aux parents des participant·e·s

Pour leur confiance et pour avoir autorisé la participation de leur enfant à cette recherche.

À la direction de l'école

Pour avoir autorisé l'accès à la classe en tant que terrain de recherche

À mes collègues au sein de l'école

Pour leur soutien tout au long de ce projet

À M. Francesco Arcidiacono

Pour son suivi en tant que directeur de ce mémoire

À M. Emile Jenny

Pour son expertise dans le cadre de ce mémoire

Figure et Annexes

Figure 1 : Cartographie de l'espace chronotopique	35
Annexe 1 : Grille d'observation	65
Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif	65
Annexe 3 : Guide de focus group	67
Annexe 4 : Grille d'analyse de l'entretien semi-directif	69
Annexe 5 : Grille d'analyse du focus group	69

Résumé

Ce mémoire prend appui sur une expérience de terrain en pédagogie spécialisée auprès d'un·e élève à besoins particuliers institutionnellement déclarés et bénéficiant d'un Projet Pédagogique Individualisé (PPI), dans le contexte scolaire bernois. Il naît de tensions observées entre la volonté d'offrir des projets à la fois individualisés et inclusifs, et les contraintes humaines, matérielles et temporelles du contexte scolaire. L'autrice interroge ainsi la possibilité de concevoir des projets spécialisés qui n'isolent pas l'élève, mais articulent ses besoins spécifiques à ceux du groupe-classe, dans une logique d'interdépendance plutôt que de prise en charge séparative. À partir d'une situation où un projet d'écriture strictement individuel a limité les interactions, ce travail propose d'explorer des dispositifs d'apprentissage plus « expansifs », dans lesquels l'élève interagit avec les enseignant·e·s, les pairs et des objets matériels et symboliques lors de l'élaboration d'un récit. La question de recherche porte sur la manière dont les interactions dialogiques et sociomatérielles de l'espace chronotopique de l'élève – c.-à-d. l'ensemble des espaces-temps investis – participent à son processus narratif écrit, dans une perspective psychosocioculturelle du développement.

Mots-clés : pédagogie spécialisée – psychologie socioculturelle – dialogisme – sociomatérialité – narration écrite

Table des matières

Remerciements	i
Figure et Annexes.....	ii
Résumé.....	iii
1. Introduction.....	7
1.1. Émergence d’une thématique.....	7
1.2. Construction d’une problématique.....	8
1.3. Objectifs poursuivis	10
1.4. Contextualisation institutionnelle	11
1.4.1. Les mesures OsEO intégrées	12
1.5. Description du dispositif pédagogique étudié	13
1.6. Plan de la recherche	14
2. Cadre théorique	14
2.1. Une perspective psychosocioculturelle	14
2.1.1. Regard sur le développement des apprentissages	15
2.1.2. Regard sur le processus narratif écrit	16
2.2. La narration écrite : un processus dialogique	18
2.2.1. La nature adressée et répondante de l’énoncé	19
2.2.2. La polyphonie du soi dialogique.....	20
2.3. La narration écrite : un processus sociomatériel	21
2.3.1. Les artefacts socioculturels : écrire avec la voix des objets.....	23
2.4. Le chronotope	24
2.4.1. Du chronotope à l’espace chronotopique	26
3. Méthodologie.....	26
3.1. Le terrain de recherche	27

3.2.	Méthode de récolte des données	28
3.2.1.	Une approche ethnographique	28
3.2.2.	Une approche exploratoire	30
3.3.	Méthode d'analyse des données récoltées	31
3.3.1.	La catégorisation itérative.....	31
3.3.2.	L'analyse matérielle et dialogique	32
3.4.	Réflexions éthiques	33
4.	Analyse	34
4.1.	Présentation du récit écrit « ROBLOX 2028 »	34
4.2.	Cartographie de l'espace chronotopique.....	35
4.3.	Axe 1 : écrire avec ses propres voix	37
4.3.1.	L'autocitation comme dialogue avec un soi antérieur.....	37
4.3.2.	Les projections imaginaires du soi	38
4.3.3.	La méta-position : observer ses propres voix	39
4.3.4.	Les projections futures de soi et des autres	39
4.4.	Axe 2 : écrire avec les voix des autres.....	41
4.4.1.	Les voix de l'enseignante : une résonnance polymorphe.....	41
4.4.2.	Les voix des pairs : la polyphonie de l'atelier philosophique.....	43
4.4.3.	Les voix de la communauté gaming : une polyphonie numérique.....	44
4.5.	Axe 3 : écrire avec les voix des objets	45
4.5.1.	Passerelles interchronotopiques et mémoires externalisées.....	46
4.5.2.	Dialogue entre ressources symboliques littéraires et numériques	47
4.5.1.	Le système typographique comme encodeur de voix	49
4.5.2.	Les instruments numériques comme outils sémiotiques interactifs.....	51
	Conclusion	54

Limites et difficultés rencontrées.....	55
Apports et pistes d'ouverture	56
Références bibliographiques.....	59
Annexes	65
Annexe 1 – Grille d'observation	65
Annexe 2 – Guide d'entretien semi-directif.....	65
Annexe 3 – Guide de focus group	67
Annexe 4 – Grilles d'analyse de l'entretien semi-directif	69
Annexe 5 – Grille d'analyse du focus group	69

1. Introduction

1.1. Émergence d'une thématique

Au fil des expériences au sein de l'enseignement spécialisé, et plus spécifiquement dans le suivi d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (Pelgrims, 2019)¹ bénéficiant de mesures OsEO intégrées², des tensions ont été observées autour de la mise en œuvre de projets à la fois individualisés et inclusifs pour tous et toutes³.

Cette conjoncture soulève des questions sur la possibilité de construire un projet spécialisé effectivement inclusif, tout en répondant aux besoins spécifiques de l'élève, dans un environnement professionnel humain, matériel et temporel nécessitant également des ajustements. En effet, dans cette optique, les besoins ne sont pas envisagés comme des propriétés fixes de l'élève, mais comme les manifestations d'un déséquilibre situationnel impliquant l'ensemble du système éducatif (Gremion & Gremion, 2020). Cette réflexion s'inscrit dans une perspective socioculturelle issue de la pensée vygotkienne, où l'élève, l'enseignant-e, les outils, les médiations et l'environnement forment un tout contextuel au sein duquel chaque élément influe sur les autres (Arcidiacono & Baucal, 2020).

Réfléchir à l'environnement éducatif dans sa globalité est donc essentiel, et le projet OsEO peut être pensé comme une articulation entre les besoins spécifiques de l'élève et ceux du groupe-classe : l'élève à besoins particuliers ne représente plus l'unique entité à inclure au

¹ Cette terminologie, employée par Greta Pelgrims (2019), désigne des élèves pour lequel-le-s l'institution scolaire a officiellement reconnu l'existence de besoins éducatifs spécifiques. De cette reconnaissance découlent des réponses pédagogiques, tels que des aménagements, des mesures de soutien spécialisé ou des dispositifs particuliers. Cette désignation souligne le fait qu'une partie des besoins éducatifs particuliers sont encadrés par des décisions administratives qui définissent la prise en charge des élèves, sans les réduire à une étiquette déficitaire.

² Ces mesures, encadrées par un Projet Pédagogique Individualisé (PPI), visent à élargir certains objectifs du plan d'études romand (PER) afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves concerné-e-s, tout en maintenant leur intégration dans la classe de l'école régulière (OECD, 2022).

³ L'inclusion scolaire pour tous est un processus visant à adapter le contexte éducatif de l'école régulière, afin que chaque élève, quels que soient ses besoins éducatifs, ses origines, sa classe sociale ou son genre, soit pleinement présent-e dans le lieu commun d'enseignement, reconnu et accueilli dans sa singularité, engagé-e dans les activités collectives d'apprentissage et mise en situation de progresser et de réussir selon ses aptitudes (Farell, 2004). Cela représente un défi culturel, institutionnel et professionnel majeur, nécessitant des transformations profondes dans les mentalités, les politiques, la formation et les pratiques enseignantes, tout en tenant compte des contextes socioculturels et historiques spécifiques de chaque région (Carrington, 1999 ; Florian & Becirevic, 2011 ; Leijen, Arcidiacono & Baucal, 2021).

sein de la classe, mais entre dans une logique d'interdépendance, où le projet individuel peut s'étendre – de manière adaptée – aux apprentissages des autres, et *vice versa*. Cela minimise par ailleurs le risque que le suivi spécialisé soit perçu comme un privilège ou une tare par les autres ou l'élève lui-même (Gremion & Gremion, 2023). Toutefois, bien qu'un enseignement spécialisé exclusivement séparatif (c.-à-d. en dehors du groupe-classe) n'entre pas en cohérence avec cette vision, l'usage systématique de formes collectives ne saurait être légitimé par le seul argument de l'inclusion. En effet, quelle que soit la forme d'enseignement adoptée, il importe avant tout de déterminer quelles sont les modalités et les conditions qui font d'elle une démarche pédagogique efficace et signifiante pour les élèves (Perret-Clermont & Zutavern, 2000).

1.2. Construction d'une problématique

Ce mémoire prolonge une réflexion amorcée à partir d'une situation professionnelle vécue auprès d'un-e élève bénéficiant de mesures OsEO – et donc d'un PPI – accompagné-e depuis plusieurs années. Cet accompagnement a progressivement révélé non seulement certaines tensions, mais aussi de nombreuses potentialités, en montrant comment les projets dits « individuels » peuvent être pensés non seulement comme des vecteurs d'inclusion, mais également comme des vecteurs d'*interactions*. Plus particulièrement, un projet strictement individuel axé sur la création d'un récit écrit a entraîné une dissonance entre ce qui aurait dû être réalisé (répondre aux attentes d'une pédagogie inclusive) et ce qui l'a été (accompagner l'élève dans une démarche strictement individuelle). De plus, la dimension individuelle a été perçue par l'enseignante comme une contrainte pour la narration écrite, dans la mesure où elle limitait les possibilités d'interaction susceptibles d'enrichir le texte de l'élève.

C'est donc dans ce cadre qu'a émergé l'envie d'explorer des dispositifs d'apprentissage plus expansifs⁴ et inclusifs, dans lesquels l'élève interagit non seulement avec les enseignant-e-s, mais aussi avec ses pairs et les objets matériels et/ou symboliques lors de

⁴ Ici, le terme « expansif » désigne la dimension dynamique et collective d'un dispositif pédagogique, qui vise à étendre les modalités de participation, d'interaction et de création de sens à la mobilisation d'autrui et d'objets matériels et/ou symboliques, notamment dans le processus de narration écrite.

l'élaboration de son récit écrit. Plusieurs interrogations se sont alors cristallisées : dans quelle mesure un dispositif expansif et inclusif soutient effectivement la narration écrite ? Qu'est-ce qui, lors du processus de narration écrite, fait ressource ou obstacle pour un-e élève ? Quels rôles occupent les autres et les objets dans ce processus, et comment dialoguent-ils entre eux ?

La question de recherche qui découle de ces interrogations est donc la suivante : *Dans quelle mesure les interactions sociomatérielles et dialogiques de l'espace chronotopique de l'élève bénéficiant d'un PPI participent-elles à son processus narratif écrit ?*

Cette question s'ancre dans une vision *psychosocioculturelle* du développement, qui remet en perspective les modèles linéaires ou strictement cognitifs de l'apprentissage (Molinari, Muller Mirza & Tartas, 2021). En effet, dans cette optique, les apprentissages – dont la narration écrite – sont pensés comme des processus effectivement cognitifs, mais aussi situés et fondamentalement relationnels, qui se coconstruisent à travers les interactions entre les individus, les outils et les contextes dans lesquels ils prennent place.

Elle mobilise le concept de *sociomatérialité* (Iannaccone, Cattaruzza & Schwab, 2024), entendu comme la prise en compte conjointe des éléments humains et non humains, notamment dans les contextes d'apprentissage. En parallèle, le concept de *dialogisme*, qui stipule que la pensée et la parole de chacun-e n'émergent que de l'immersion dans la pensée et la parole d'autrui et dans l'activité sociale partagée (Bakhtine, 1929/1970), apparaît comme un cadre propice pour appréhender l'élaboration d'un récit écrit comme un processus émergeant d'un espace où coexistent une multiplicité de voix : celles des autres et celles des objets. Ces deux perspectives, à la fois compatibles et complémentaires (Kloetzer & Tau, 2024), offrent une lecture particulièrement pertinente dans le contexte de l'enseignement spécialisé, où chaque élève se construit à travers un réseau complexe d'interactions humaines et non humaines.

Aussi, afin de saisir plus précisément comment circulent et se structurent les dialogues entre les voix humaines et matérielles, le socle théorique et méthodologique de cette problématique se complète par l'utilisation du concept de *chronotope* de Bakhtine (1981), qui est l'unité indissociable du temps et de l'espace, et qui structure la manière dont les

interactions prennent forme et font sens dans la vie quotidienne, ou lors de l'élaboration d'un récit écrit.

L'entrelacement dynamique des dimensions matérielles, dialogiques et spatio-temporelles conduit à proposer, dans cette recherche, le terme d'« espace chronotopique », afin de les unifier dans une même unité conceptuelle. Il désigne l'ensemble des différents espaces-temps (ou chronotopes) à travers lesquels circulent une multiplicité d'interactions pouvant participer au processus narratif écrit de l'élève bénéficiant d'un PPI, dont fait partie le dispositif pédagogique à visée inclusive.

1.3. Objectifs poursuivis

La recherche menée a pour finalité de répondre à plusieurs objectifs, inspirés à la fois par des finalités épistémologiques et professionnelles.

Premièrement, elle a pour but central d'explorer la manière dont un-e élève bénéficiant d'un PPI élabore un récit écrit au sein d'un dispositif pédagogique où la narration est envisagée comme un processus influencé par des voix humaines et non humaines interagissant au sein de son espace chronotopique. L'identification des interactions qui soutiennent ou freinent la narration écrite chez l'élève vise à dégager des pistes susceptibles d'ajuster ou d'enrichir des pratiques enseignantes et des dispositifs pédagogiques à visée inclusive.

Aussi, en mobilisant une lecture psychosocioculturelle de l'accompagnement, ce travail explore les processus à l'œuvre dans un dispositif à visée inclusive spécifique, afin d'interroger les conceptions de l'apprentissage et les formes possibles d'une pédagogie sensible aux contextes produits *par* et *dans* l'interaction. L'objectif n'est donc pas d'évaluer l'efficacité normative des pratiques, mais d'analyser comment elles se déploient et offrent des perspectives d'innovation pédagogique adaptées aux besoins des élèves.

Sur le plan théorique, un objectif complémentaire consiste à mettre en lumière la mobilisation et l'articulation des concepts de chronotope, de sociomatérialité et de dialogisme en tant qu'outils d'analyse pertinents pour comprendre certains enjeux pédagogiques, notamment spécialisés (voir notamment : Cattaruzza et al., 2025 ; Hetherington & Wegerif, 2018 ; Ritella, Ligorio, & Hakkarainen, 2016)

En somme, cette recherche vise à élargir les perspectives sur ce qu'il est possible d'imaginer et de coconstruire avec des élèves à besoins éducatifs particuliers – notamment celles et ceux bénéficiant de mesures OsEO intégrées – tout en explorant des outils théoriques innovants et adaptés à l'analyse de situations pédagogiques.

1.4. Contextualisation institutionnelle

Il importe à présent de préciser le contexte institutionnel dans lequel cette recherche s'inscrit. En effet, le cadre légal et pédagogique du canton de Berne, et plus précisément l'organisation des mesures OsEO intégrées, structure en partie les possibilités d'action des enseignant·e·s spécialisé·e·s, les marges d'adaptation pédagogique, ainsi que la manière dont les projets individualisés sont pensés et mis en œuvre. Comprendre ces spécificités permet donc non seulement de situer les fondements du dispositif pédagogique étudié en tant que terrain de recherche dans ce mémoire, mais aussi de mieux cerner les logiques inclusives, les opportunités didactiques et les contraintes inhérentes à ce type d'accompagnement.

Dans les cantons membres de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), l'enseignement dispensé dans l'école obligatoire est structuré par le plan d'études romand (PER), qui fixe les objectifs de formation et les attentes fondamentales à atteindre en fin de cycle (CDIP, 2010). En principe, le PER doit s'appliquer à l'entièreté des élèves bénéficiant de la scolarité obligatoire, et donc également, dans le contexte de l'enseignement spécialisé, aux élèves institutionnellement déclaré·e·s à besoins éducatifs particuliers, qu'ils soient considérés comme majeurs⁵ ou non (OECD, 2022). Or, la logique normative du PER peut entrer en tension avec les besoins d'élèves dont les apprentissages se développent selon d'autres temporalités ou modalités.

⁵ Ici, le terme « majeur » est employé pour désigner des besoins éducatifs pour lesquels les mesures spécialisées mises en place sont plus conséquentes, notamment en termes de ressources mobilisées, de temps d'accompagnement, ainsi que d'adaptations pédagogiques et organisationnelles accordées.

1.4.1. Les mesures OsEO intégrées

C'est précisément pour répondre de façon cohérente à cette problématique que le canton de Berne a mis en place, depuis la révision de la Loi sur l'école obligatoire (entrée en vigueur au 1er janvier 2022), une offre spécialisée appelée « OsEO (Offre spécialisée de l'École Obligatoire) intégrée ». Cette dernière prévoit que les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers majeurs puissent suivre – de façon intégrée – l'école ordinaire dans le cadre de mesures encadrées par un Projet Pédagogique Individualisé (PPI). Celui-ci vise non pas à contourner le PER, mais à en proposer une lecture élargie, contextualisée et personnalisée, selon trois modalités (OECD, 2022) : l'élémentarisation des attentes fondamentales ; la contextualisation des expériences éducatives ; la personnalisation selon les *capabilités* de l'élève.

La première modalité consiste à rendre les objectifs du PER accessibles à l'élève, en adaptant les contenus, les démarches et les critères de réussite, tout en préservant leur sens et leur valeur formative. La seconde modalité renvoie, quant à elle, à mobiliser des pratiques et des contextes significatifs pour l'élève, en lien avec ses besoins et ses centres d'intérêt, de manière à favoriser la construction des apprentissages. Enfin, la dernière modalité s'inspire du *modèle des capabilités* (OECD, 2022), qui lui-même découle de *l'approche par les capabilités* de Sen (1992/2012), qui définit la capacité comme étant « l'ensemble des modes de fonctionnements humains qui sont potentiellement accessibles à une personne, qu'elle les exerce ou non » (p. 12, cité dans Carron & Gremion, 2023).

Ce modèle vise donc à promouvoir le développement global de l'élève à travers la mobilisation de ses ressources internes et externes, en fonction des contextes dans lesquels il-elle évolue. En cela, il ne se limite pas à une logique de compensation des « déficiences », mais considère l'élève comme un-e acteur-riche disposant d'un potentiel de développement, dès lors qu'il-elle bénéficie de conditions favorables à l'activation de ses capabilités. Dans cette perspective (résolument socioculturelle), l'objectif n'est pas uniquement d'adapter les contenus, mais de rendre effectives des opportunités d'apprentissage porteuses de sens, en tenant compte des besoins, des intérêts et du contexte de vie de l'élève (Carron & Gremion, 2023).

Le cadre institutionnel bernois ouvre ainsi des possibles didactiques inclusifs, à travers des projets pédagogiques flexibles, contextualisés et coconstruits. Dès lors, le suivi spécialisé ne se limite plus à une logique de remédiation fonctionnelle, mais offre un espace où les interactions entre l'élève, les pairs, les enseignant·e·s, la matérialité et les espaces spatio-temporels deviennent les vecteurs potentiels d'un développement situé – ce que ce mémoire propose précisément d'explorer.

1.5. Description du dispositif pédagogique étudié

Le dispositif pédagogique ayant servi de terrain à cette recherche s'inscrit dans une démarche à visée inclusive, élaborée dans le cadre du Projet Pédagogique Individualisé (PPI) d'un·e élève bénéficiant de mesures OsEO. Ce dispositif a été conçu en collaboration étroite avec l'équipe enseignante de la classe et mené par l'enseignante spécialisée — également autrice de ce mémoire — conformément à sa mission d'adaptation des apprentissages aux besoins spécifiques de l'élève.

L'accompagnement individualisé s'articule autour de six périodes hebdomadaires de 45 minutes, au sein d'un dispositif favorisant l'inclusion de chaque élève dans la dynamique du groupe-classe. Dans le cas présent, le dispositif s'est déployé dans le cadre du cours d'éthique et cultures religieuses, conduit conjointement par trois enseignant·e·s — l'enseignant·e titulaire et deux enseignant·e·s spécialisé·e·s. Cette conjoncture a participé à la structure « hybride » du cours, alternant entre des moments en plénum et des activités menées en sous-groupes dans des espaces distincts. Les élèves participent ainsi par rotation aux ateliers proposés par chacun·e des enseignant·e·s, favorisant la diversité des approches et la coresponsabilité pédagogique.

Le dispositif étudié, réunissant six élèves dont l'élève bénéficiant du PPI, portait sur la production d'un récit écrit individuel autour de la thématique de la dignité humaine et de l'humiliation, à partir d'un atelier philosophique. Le projet s'est déroulé sur une période de sept semaines (donc 7 périodes en tout), organisée en trois phases successives, détaillées plus loin dans la section méthodologique de ce travail.

1.6. Plan de la recherche

Pour répondre à la problématique posée, ce mémoire s'organise en plusieurs étapes : dans un premier temps, le cadre théorique sera présenté afin de situer les concepts et notions clés mobilisées. Dans un second temps, les choix méthodologiques retenus seront exposés, en détaillant à la fois les approches et les outils de recueil et d'analyse utilisés. Ensuite, une analyse des données recueillies sera proposée, en lien avec les perspectives théoriques adoptées, afin de dégager les éléments saillants relatifs à la question de recherche. Enfin, ce travail se conclura par l'identification de ses apports, de ses limites, ainsi que des pistes qu'il ouvre pour d'éventuelles recherches futures et pour l'évolution des pratiques en pédagogie spécialisée.

2. Cadre théorique

2.1. Une perspective psychosocioculturelle

Dans le cadre de ce travail, qui interroge dans quelle mesure les interactions sociomatérielles et dialogiques de l'espace chronotopique d'un-e élève bénéficiant d'un PPI participent à son processus narratif écrit, la psychologie socioculturelle – en ce qu'elle considère le développement comme un phénomène émergent au sein d'un tissu d'interactions humaines, matérielles et symboliques inscrites dans des espaces-temps divers (Zittoun, 2012 ; Zittoun & Glăveanu, 2017) – offre un cadre pertinent pour appréhender les dynamiques à l'œuvre dans le dispositif étudié.

La psychologie socioculturelle conçoit le développement humain comme un processus dynamique et situé, où les individus ne subissent pas passivement leur environnement, mais participent à sa coconstruction. Dès la naissance, chacun-e évolue dans un monde saturé de significations culturelles et d'artefacts matériels et/ou symboliques, qui forment un répertoire permettant la construction de sens (Bruner, 1990 ; Rogoff, 2003) : par un processus d'internalisation, ces ressources deviennent constitutives d'une compréhension subjective du monde. Toutefois, le développement ne se limite pas à cette logique d'appropriation : à travers un processus d'externalisation, les sujets transforment à leur tour leur environnement – en exprimant, agissant et imaginant – participant ainsi à la (re)négociation et à la

(ré)invention continues de la culture collective (Zittoun, 2012). Ce va-et-vient entre individu(s) et contexte(s) repose sur une logique d'interdépendance, où les transformations subjectives et culturelles se co-déterminent.

Dans cette perspective interactionniste, le développement psychologique émerge des dialogues entre la subjectivité et les éléments socioculturels de la *sémiosphère*, c.-à-d. l'ensemble des artefacts matériels, symboliques, présents ou absents, avec lesquels il est possible de créer du sens (Lotman, 2005). La psychologie socioculturelle adopte dès lors une approche dialogique et sociomatérielle du développement, attentive aux processus psychologiques dans leur contexte temporel et spatial (Zittoun, 2012 ; Zittoun & Levitan, 2019), et privilégiant l'analyse de trajectoires singulières plutôt que la recherche de causalités linéaires (Ellis & Stam, 2015, cité dans Zittoun & Glăveanu, 2017).

2.1.1. Regard sur le développement des apprentissages

Dans les contextes éducatifs, la perspective psychosocioculturelle met en évidence les liens dynamiques entre apprentissages, processus cognitifs et environnements, tout en soulignant le rôle fondamental des interactions sociales dans le développement de l'élève. Les enfants y sont envisagés comme des sujets singuliers, engagé-e-s dans la construction active de leur compréhension, et qui, par leurs actions et interprétations, contribuent simultanément à transformer les contextes auxquels ils-elles participent (Perret-Clermont, 2019).

Ainsi, les processus de mobilisation et d'acquisition des connaissances se construisent toujours en situation : l'élève élabore son apprentissage en fonction des contextes particuliers dans lesquels il-elle est sollicité-e (Perret-Clermont & Zutavern, 2000). Ce déplacement du regard – de l'individu isolé vers le réseau interactionnel dont il fait partie – conduit à reformuler la question de l'apprentissage : l'enjeu n'est plus de déterminer ce que l'élève ne peut pas faire, mais bien d'identifier quels soutiens, médiations et outils culturels peuvent favoriser sa pleine participation à l'activité d'apprentissage (Arcidiacono & Baucal, 2020).

Dès lors, la question du collectif devient centrale : l'acquisition des apprentissages émerge de pratiques collectives et coopératives dans lesquelles les participant-e-s sont amené-e-s à argumenter, à négocier et à coconstruire du sens (Miller, 1986, cité dans Perret-Clermont & Zutavern, 2000). Toutefois, des recherches montrent que ces pratiques ne sont

pas systématiquement efficaces, notamment car l'interaction, en elle-même, ne favorise pas automatiquement l'apprentissage (Kotsopoulos, 2010). Cela implique alors d'analyser les conditions – telles que l'agencement des espaces dialogiques, sociomatériels et spatio-temporels – qui favorisent l'émergence des apprentissages, dont fait partie le processus narratif écrit.

En effet, dans une perspective psychosocioculturelle, le processus narratif écrit n'est jamais perçu comme un acte purement solitaire et intrapsychique, mais émerge dans l'interaction entre l'élève, ses pairs et les artefacts matériels et/ou symboliques qui structurent son environnement social et scolaire (Alcorta, 2002 ; Zittoun, 2016).

À présent, avant de considérer en profondeur les dimensions dialogiques et sociomatérielles du processus narratif écrit et de leur imbrication au sein de l'espace chronotopique de l'élève, il convient de présenter globalement comment se développe le langage écrit selon la perspective psychosocioculturelle.

2.1.2. Regard sur le processus narratif écrit

Selon Vygotski (1962, cité dans Jesson, Fontich & Myhill, 2016), le processus narratif écrit ne consiste pas en une simple transcription de la pensée orale, mais engage une transformation profonde de la pensée : le langage écrit se distingue clairement du langage oral, car conçu comme une fonction linguistique spécifique, plus abstraite et délibérée. Alors que la parole intérieure est condensée et implicite – car son sens est toujours connu du ou de la penseur·euse – l'écriture exige au contraire une « structuration délibérée de la toile de connaissances » (*ibid.*, p. 100, cité dans Jesson, Fontich & Myhill, 2016) : elle impose de transformer cette parole intérieure abrégée en un discours complet, cohérent et syntaxiquement articulé. Ce passage marque le développement d'une conscience métalinguistique, où l'enfant prend conscience des mots comme signes — ce que Vygotski (*ibid.*, p. 98, cité dans Jesson, Fontich & Myhill, 2016) appelle un « second degré de symbolisation ». Apprendre à écrire suppose donc de se détacher de l'immédiateté sensorielle et interactionnelle de la parole pour représenter mentalement le·la destinataire, construire le motif de communication et exercer un contrôle volontaire sur l'activité langagière.

Vygotski (1987, cité dans Jesson, Fontich & Myhill, 2016) explique que l'apprentissage écrit se situe à l'intersection des *concepts spontanés*, ancrés dans l'expérience quotidienne, et des *concepts scientifiques*, organisés en systèmes de relations hiérarchiques. Par l'interaction et l'internalisation, ces concepts deviennent des outils psychologiques soutenant une pensée consciente et volontaire. De fait, c'est à l'école primaire – « là où les fonctions intellectuelles supérieures accèdent au premier plan du développement » (Vygotski, 1987, p. 90, cité dans Jesson, Fontich & Myhill, 2016) – que les élèves peuvent transformer leurs intuitions linguistiques en savoirs réfléchis. Ce processus n'est jamais passif : les outils sémiotiques – c.-à-d. les signes et les systèmes de signes comme le langage oral et écrit, les schémas, les formules mathématiques – façonnent la forme même de la pensée de sorte que le développement de la réflexion linguistique dépend de la qualité des interactions médiées par le langage entre pairs et enseignant·e·s.

Écrire un récit ne se réduit donc pas à la maîtrise de techniques de transcription, mais à entrer dans un travail délibéré sur le sens, où le langage devient à la fois objet de réflexion et outil de transformation de la pensée, notamment à travers le métalangage et les échanges autour de l'écriture. Le développement du pouvoir d'agir de l'élève comme scripteur·rice dépend ainsi des espaces de parole et de négociation qui lui sont offerts pour expérimenter, commenter et reconfigurer ses choix langagiers avec d'autres. Ces lieux privilégiés d'appropriation des outils sémiotiques sont ce que Jesson, Fontich et Myhill (2016) nomment « espaces dialogiques », au sens bakhtinien du terme : ils accueillent une pluralité de perspectives – ou de voix (enseignant·e, élèves, textes, normes, programmes) – qui se confrontent, se négocient et peuvent se transformer mutuellement.

Ainsi, concevoir la rédaction écrite comme une activité située dans de tels espaces dialogiques conduit à déplacer le regard d'une approche centrée sur l'individu vers une compréhension fondamentalement relationnelle du processus narratif. C'est précisément ce changement de focale qu'opèrent les approches dialogiques, permettant de penser plus finement la narration écrite comme un processus traversé par une pluralité de voix.

2.2. La narration écrite : un processus dialogique

Les approches dialogiques constituent un ensemble d'hypothèses théoriques, épistémologiques et éthiques héritées des travaux fondateurs de Mikhaïl Bakhtine en analyse littéraire, et prolongées par leur réception interdisciplinaire (Kloetzer & Tau, 2024). Le dialogisme ne désigne pas une théorie unifiée, mais une manière de penser la construction de sens et l'activité humaine comme situées, multiples et toujours traversées par la rencontre et la confrontation de différentes voix (Kloetzer & Tau, 2024 ; Marková & Novaes, 2020).

Dans le champ de la psychologie socioculturelle et de l'éducation, ce principe a progressivement été opérationnalisé pour analyser comment les voix des autres — présentes ou absentes, réelles ou fictives — se rencontrent dans la pensée, le discours, l'écriture, l'activité, et plus généralement dans tout processus de développement humain situé (Marková & Novaes, 2020). C'est dans cette perspective que la *dialogicité* a émergé en tant qu'instrument conceptuel central (Kloetzer & Tau, 2024) permettant de repenser les frontières du sujet et l'interdépendance entre développement individuel et collectif.

Selon Bakhtine, l'unité fondamentale d'analyse est l'énoncé humain, considéré comme « [...] le *produit de l'interaction des interlocuteurs* et, plus largement, le produit de toute cette *situation sociale* complexe, dans laquelle il a surgi » (Voloshinov⁶, 1929, p. 118, cité dans Todorov, 1981, p. 50). L'énoncé ne se réduit pas à sa « matière linguistique » (comme ses unités syntaxiques, morphologiques ou grammaticales) ; il a une fonction sociale et idéologique, et s'inscrit dans un contexte d'énonciation social, culturel et historique unique (ne serait-ce que d'un point de vue chronotopique) qui détermine son sens global, le rendant également unique et non réitérable (Todorov, 1981).

Adopter une perspective dialogique conduit donc à considérer que tout discours, ou *énoncé*, qu'il soit oral ou écrit, est toujours traversé par des voix d'autrui, orienté vers un-e

⁶ Dans la littérature bakhtinienne, le statut de Voloshinov fait l'objet de débats historiographiques, tel que l'ouvrage publié en 1929 sous son nom (*Marxisme et philosophie du langage*). Selon Todorov (1981), certain-e-s chercheur-euse-s attribuent ce texte au seul Voloshinov, d'autres au « cercle de Bakhtine », et d'autres encore considèrent qu'il a été écrit en grande partie par Bakhtine puis publié sous le nom de son collègue pour des raisons contextuelles (censure, position institutionnelle, etc.). Dans ce mémoire, il est considéré que ces textes expriment une pensée fortement collective et cohérente avec les écrits signés par Bakhtine ; l'important n'est donc pas de trancher définitivement la question d'attribution, mais de situer ces discours dans la continuité d'un même principe théorique dialogique.

destinataire et pris dans un tissu de dialogues antérieurs et à venir (Todorov, 1981). Dans le cadre de ce mémoire, le processus narratif écrit de l'élève est dès lors envisagé comme n'étant jamais purement individuel, mais nativement et intentionnellement social :

Seul le cri inarticulé de l'animal est réellement organisé à l'intérieur de l'appareil physiologique de l'individu. [...] Mais l'énoncé humain le plus primitif, réalisé par un organisme individuel, est déjà organisé en dehors de celui-ci, dans les conditions inorganiques du milieu social, et cela du point de vue de son contenu, de son sens et de sa signification (Voloshinov, 1929, p. 111, cité dans Todorov, p. 71). Même les pleurs du nourrisson sont « orientés » vers la mère (*ibid.*, p. 104, cité dans Todorov, p. 71).

2.2.1. La nature adressée et répondante de l'énoncé

La nature « orientée » du discours vient précisément de la possibilité qu'il ouvre d'être repris, commenté, évalué ou continué par autrui *dans* et *par* le dialogue (Todorov, 1981).

Cela implique qu'un énoncé est toujours adressé, car il suppose un·e ou plusieurs destinataires – appartenant à l'ici et maintenant ou non – dont la présence façonne les dimensions du discours (son intonation, son ton, sa forme, son contenu, etc.), mais il est aussi toujours potentiellement réponse à d'autres énoncés, et appel à de futures réponses : il est pris dans une chaîne de questions-réponses, d'accords-désaccords et de reprises (*ibid.*). En réalité, le sens lui-même est de nature répondante, car un énoncé n'a de sens que comme réponse à une question, explicite ou implicite, et comme prise de position dans un réseau de voix déjà présent. Autrement dit, la nature adressée (ou « adressivité ») et la nature répondante (ou « responsivité ») entrent en relation dynamique et sont indissociables : le sujet s'adresse à autrui à partir d'autres voix et en réponse à elles, tout en anticipant la réponse d'autrui.

Dans le processus narratif écrit de l'élève, cette dynamique pourrait, par exemple, se manifester à plusieurs niveaux : l'élève écrit en anticipant la lecture de l'enseignant·e et/ou des camarades de classe en tant que destinataires, ce qui l'amène à moduler le vocabulaire, la longueur du texte ou les effets narratifs en fonction de ces lecteur·rice·s présumé·e·s. Parallèlement, chaque segment de son récit peut être lu comme une réponse à des voix antérieures – consignes institutionnelles, fragments de dialogues, normes socioculturelles –

tout en appelant de nouvelles réponses sous forme de commentaires, de reformulations, ou d'évaluations.

Il n'existe donc pas d'énoncé qui ne soit pas en relation avec d'autres énoncés (Todorov, 1981), ce qui rend le processus de narration écrite profondément dialogique. Analyser cette richesse interactionnelle implique alors de repérer comment l'élève s'approprie, rejoue, contredit ou réoriente ce réseau de voix pour écrire son texte, plutôt que de rechercher une expression purement individuelle.

2.2.2. La polyphonie du soi dialogique

Cette orientation vers autrui ne concerne pas seulement la relation entre l'élève et ses destinataires, mais aussi la manière dont plusieurs voix et consciences relativement autonomes – incarnées par des mots, des expressions, des personnages – se déploient à l'intérieur même du texte. C'est cette coexistence d'une pluralité de voix au sein d'une même œuvre que Bakhtine (1929/1970) a nommé la *polyphonie* : plusieurs voix – portant des idéologies, des valeurs et des langages différents – dialoguent entre elles et avec la voix de l'auteur·rice sans être dissoutes dans une perspective unique.

Le concept de polyphonie a été prolongé par les travaux de Hermans (2001) sur le *soi dialogique*, qui envisagent le sujet comme traversé par une pluralité de voix en interaction et comme une multiplicité de « positions du je » entre lesquelles se tissent des relations dialogiques. Dans cette perspective, chaque position du soi est située dans un paysage de soi multi-voix, depuis laquelle le sujet peut dire « je » sur un mode relativement autonome. Hermans (2001) conçoit ainsi le soi comme un espace narratif peuplé de voix multiples et parfois divergentes, chaque position étant porteuse d'une voix spécifique (expériences, affects, valeurs, registres langagiers) qui peut entrer en accord, en tension ou en conflit avec d'autres, y compris des voix collectives – langages, normes et imaginaires partagés – qui occupent elles aussi des positions dans le soi.

Le processus narratif écrit peut alors être compris comme un espace où l'élève met en scène, au sein d'un même réseau polyphonique, différentes positions internes – par exemple « moi comme élève avec un PPI », « moi auteur·rice du récit » ou « moi comme sujet moral » – et externes – par exemple « mon enseignante », « mes camarades », « ma famille ». Bien

qu'attribuées à autrui, ces dernières appartiennent néanmoins au soi dans la mesure où elles sont vécues comme « miennes » et investies subjectivement (Hermans, 2001).

Créer un texte, dans l'approche d'un soi étendu et polyphonique, ne consiste pas seulement à mobiliser des ressources internes, mais à reconfigurer dialogiquement des discours collectifs et des voix d'autrui – celles des enseignant·e·s, des pairs, de normes sociales, d'exigences scolaires, de communautés de pratique – (Jesson, Fontich & Myhill, 2016) qui, une fois appropriés, deviennent autant de positions dans le paysage du soi de l'élève. Cela rejoint la perspective psychosocioculturelle selon laquelle le processus de narration écrite émerge dans l'interaction entre l'élève, ses pairs et les artefacts matériels et symboliques qui structurent son environnement scolaire ou social (Alcorta, 2002 ; Zittoun, 2017).

Les concepts dialogiques deviennent alors de précieux outils pour analyser comment, au fil des interactions constitutives de son espace chronotopique, l'élève configure cette pluralité de voix et de positions du soi, et comment celles-ci participent à son processus narratif écrit. Dans la logique de ce mémoire, cette perspective gagne à être étendue à une dimension complémentaire, tout aussi fondamentale pour penser la narration écrite : la sociomatérialité (Iannaccone, Cattaruzza & Schwab, 2024), qui désigne la prise en compte conjointe des voix humaines et matérielles au sein de l'activité partagée et des interactions qui la constituent.

2.3. La narration écrite : un processus sociomatériel

L'attention portée à la matérialité dans les sciences humaines et sociales a connu un renouveau au cours des dernières décennies, en réponse à une tradition intellectuelle occidentale qui tendait à reléguer les objets au second plan, comme simples supports ou contextes de l'action humaine. Or, de nombreuses recherches récentes, menées dans des contextes variés – scolaires, thérapeutiques, quotidiens ou professionnels – mettent en évidence la richesse des rôles joués par les objets dans les activités humaines à travers le concept de sociomatérialité (Iannaccone, Cattaruzza & Schwab, 2024).

Si Bakhtine (1929/1977) s'intéresse aux objets dans leur dimension sémiotique et dialogique, Vygotski (Vygotski & Luria 1930/1994) accorde une place fondamentale à la notion

de matérialité et plus spécifiquement à la dimension instrumentale du développement : les instruments matériels (comme un crayon, un marteau, un compas) reconfigurent notre manière d’agir, tandis que les instruments psychologiques (comme un roman, un calendrier, le langage écrit) orientent nos propres fonctions psychiques (comme la mémoire). Cette instrumentalisation permet à l’individu d’exercer un contrôle réfléchi sur ses propres processus mentaux et de transformer l’organisation matérielle de son milieu pour en tirer des effets ciblés, ouvrant alors la possibilité de s’affranchir des limitations biologiques (Wertsch, 1985 ; Friedrich, 2014, cités dans Kloetzer & Tau, 2024)⁷.

Ainsi, toute activité humaine s’inscrit dans une dynamique réciproquement « médiatisée » et « médiatisante » (Vygotski, 1929/1970, cité dans Kloetzer & Tau, 2024) : elle est médiatisée parce qu’elle est rendue possible, organisée ou transformée par des artefacts matériels et symboliques hérités de la culture, et médiatisante, car en se réappropriant et en modifiant ces artefacts, l’humain agit à la fois sur le monde extérieur et sur ses propres processus internes, ce qui participe au développement individuel et collectif.

C’est dans cette optique que l’articulation entre dialogisme et sociomatérialité est pertinente (Kloetzer & Tau, 2024) pour comprendre le processus narratif écrit de l’élève, car elle permet de rendre compte de la place importante qu’occupe la matérialité au sein des interactions humaines. En effet, d’une part, le dialogisme met en lumière la dimension sociale et polyphonique du processus narratif écrit ; d’autre part, la sociomatérialité étend cette dimension aux artefacts et aux agencements matériels, considérant qu’ils participent, par un processus de médiation, à la configuration du réseau de voix.

Barad (2007, p. 3), à l’onto-épistémologie inspirante, invite justement à « prendre au sérieux la matérialité » – et plus radicalement, dans une vision quantique – la dimension indissociable du sens et de la *matière* :

Matter and meaning are not separate elements. They are inextricably fused together, and no event, no matter how energetic, can tear them asunder. Even atoms, whose very name, $\alpha\tau\omicron\mu\omicron\varsigma$ (atomos), means “indivisible” or “uncuttable”, can be broken apart. But matter

⁷ Cette dimension rejoint d’ailleurs l’idée centrale du PPI et l’angle à travers lequel les mesures OsEO ont été pensées : il s’agit moins de « corriger » une propriété individuelle de l’élève que de reconfigurer la situation éducative dans sa globalité, dont la dimension matérielle.

and meaning cannot be dissociated, not by chemical processing, or centrifuge, or nuclear blast. Mattering is simultaneously a matter of substance and significance, most evidently perhaps when it is the nature of matter that is in question, when the smallest parts of matter are found to be capable of exploding deeply entrenched ideas and large cities.

Dans le cadre de ce travail, cette invitation à penser l'intrication de la matière et du sens est largement considérée, étant donné que la forme, la couleur, la texture ou l'essence même de la matière contribue au sens qu'elle prend au sein des activités humaines (Iannaccone, Cattaruzza & Schwab, 2024). Toutefois, bien que la matérialité soit prise au sérieux dans ce travail, les objets ne sont pas considérés comme porteurs d'une agentivité propre (au sens d'intentionnalité) comme le voudrait le réalisme agentiel de Barad (2007) ; ils « prennent voix » au sein des interactions humaines, dans la mesure où ils sont investis de sens, mobilisés comme instruments de pensée et d'action, et donc indissociables de l'activité humaine (Cattaruzza et al., 2025).

2.3.1. Les artefacts socioculturels : écrire avec la voix des objets

Prolongeant les travaux de Vygotski sur la matérialité, et plus spécifiquement sur la fonction médiatrice des instruments psychologiques et matériels, plusieurs auteur·rice·s emploient le terme d'artefact socioculturel pour désigner ces instruments (voir Cole, 1996 ; Wertsch, 1998 ; Troadec, Zarhbouch & Frède, 2009 ; Zittoun, 2009a). Ce terme permet d'accentuer les conditions sociales, culturelles et historiques spécifiques dans lesquelles ces objets s'inscrivent, ainsi que l'ensemble de significations, de normes et de valeurs socioculturellement reconnues qu'ils condensent et transmettent.

Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, des artefacts tels qu'une tablette électronique, des pictogrammes ou un conte littéraire peuvent être des médiateurs importants du savoir, pour autant que leur configuration dans le contexte d'apprentissage fasse sens pour l'élève et entre en résonance avec son expérience et ses besoins (Zittoun 2016). En effet, bien que certains artefacts soient socioculturellement reconnus comme étant des facilitateurs d'apprentissage ou porteurs d'un savoir scolaire, le pouvoir de l'objet dépend en grande partie de la rencontre qui s'opère entre lui et l'apprenant·e, et ce dans un contexte

interactionnel particulier où les autres (enseignant·e·s et pairs) jouent également un rôle dans le transfert et l'appropriation du savoir (*ibid.*)

2.3.1.1. *De l'artefact socioculturel à la ressource symbolique*

Zittoun (2009a) met en évidence cette interaction entre l'objet, le sens, l'autre et la subjectivité de l'individu à travers la distinction des propriétés sémiotiques d'un objet – ses significations socioculturellement reconnaissables – de ses fonctions symboliques, c'est-à-dire la manière singulière dont une personne s'en sert pour penser, se souvenir, s'orienter ou se projeter. Un artefact socioculturel peut donc devenir une *ressource symbolique* (Zittoun, 2009b) quand il est ancré à la fois dans des expériences vécues (souvenirs, émotions, routines) et dans un cadre interactionnel où les personnes qui maîtrisent les significations partagées (comme un·e élève plus avancé·e ou l'enseignant·e) reconnaissent la signification personnelle de cet objet pour l'individu (comme l'élève bénéficiant d'un PPI) et le mobilisent pour sa fonction développementale.

Ainsi, « écrire avec la voix des objets » ne signifie pas que les artefacts disposent d'une voix propre, mais qu'en fonction de leur matérialité, des significations socioculturelles qu'ils portent et de l'appropriation symbolique qu'en fait l'élève, ils peuvent participer à la (re)configuration de la polyphonie du processus narratif écrit.

En somme, l'élaboration du récit écrit de l'élève apparaît comme un processus où voix humaines et matérielles s'entrelacent dans des activités concrètes, situées dans des espaces et des temporalités spécifiques. Le concept de chronotope (Bakhtine, 1981), qui conclura le cadre théorique de ce travail, offre alors un cadre pertinent pour appréhender cette configuration spatio-temporelle du processus narratif écrit.

2.4. Le chronotope

Le chronotope (*chronos* signifiant « temps » et *topos* signifiant « lieu/espace » en grec ancien), issu des travaux de Bakhtine (1981), est l'unité indissociable du temps et de l'espace, perçus comme des constructions sociales, négociées dans l'interaction dialogique et matérielle (Ritella et al., 2016). Il permet aux concepts et notions précédemment définies de prendre vie

au sein d'une matrice dynamique dont font partie l'espace et le temps. En effet, toute activité et pensée humaine, ainsi que tout sens attribué à celles-ci, s'ancrent et se transforment toujours dans une configuration située et interdépendante d'espace et de temps.

L'utilisation du chronotope dans l'analyse des situations pédagogiques s'avère alors pertinente, car l'architecture spatio-temporelle des activités (lieux investis, disposition de la classe, usage d'outils, rythme des apprentissages) façonne leur dynamique et affecte les apprentissages (Ritella et al., 2016) : l'organisation spatiale a le potentiel de transformer la structure temporelle et la durée d'une activité, tout comme inversement les relations temporelles (comme une durée limitée) peuvent impacter l'organisation spatiale et le choix des outils (comme utiliser l'ordinateur pour accélérer la réalisation d'une tâche).

Cependant, ces agencements spatio-temporels ne représentent pas simplement le décor donné aux intervenantes engagé·e·s dans une activité : ce sont également les voix des intervenant·e·s qui négocient socialement, à travers le dialogue, l'espace et le temps (Van Eijck & Roth, 2010, cité dans Ritella et al., 2016). Cela signifie que « chaque entrée dans la sphère des significations s'accomplit uniquement par les portes du chronotope » (Bakhtine, 1981, p. 258), mais donc également que chaque entrée dans le chronotope s'accomplit uniquement par les portes de la sphère des significations.

Aussi, le chronotope concerne à la fois des environnements symboliques et imaginaires (considérés comme distaux) (Hirst & Vadeboncoeur, 2006 ; Van Eijck & Roth, 2010 ; Matusov, 2009, cités dans Ritella et al., 2016), que des mondes matériels ancrés dans l'ici et maintenant (considérés comme proximaux). Cela implique non seulement la prise en compte de la dimension dialogique, mais également sociomatérielle de l'espace-temps dans l'analyse chronotopique.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, la mobilisation du chronotope permet d'analyser comment un·e élève bénéficiant d'un Projet Pédagogique Individualisé (PPI) négocie ces différents chronotopes, qu'ils soient distaux ou proximaux, lors de l'élaboration d'un texte écrit. En effet, comme toute activité d'apprentissage, le processus narratif peut se construire à travers l'entrelacement de multiples espaces-temps : l'usage d'artefacts matériels ou numériques du chronotope de la classe, la mobilisation de références numériques provenant d'un chronotope virtuel, etc. Afin de mettre en évidence la dimension « réseautique » de

l'ensemble des espaces-temps investis et négociés par l'élève, la notion d'« espace chronotopique » sera employée.

2.4.1. Du chronotope à l'espace chronotopique

L'espace chronotopique ne se limite pas à la simple addition des agents sociomatériels et dialogiques des différents chronotopes de l'élève, mais désigne l'ensemble des interactions vivantes et signifiantes qui s'établissent entre lui-elle, ses chronotopes et leurs agents. En effet, comme tout contexte, cet espace ne peut pas être réduit à un inventaire statique et objectif avec lequel l'élève interagit, justement car il n'existe que dans et par l'activité interactive qui se développe entre chaque élément : il est fluide, émergent et constamment réagencé. Il n'y a donc, en soi, pas de limites claires à l'espace chronotopique, qui peut s'étendre indéfiniment, surtout lorsqu'il engage des espaces ou temporalités distales (des alternatives au présent, des souvenirs du passé, des projections futures). Ainsi, afin de ne pas s'écarter de la problématique de ce travail, l'intérêt sera porté sur ce qui émerge de cet espace chronotopique dans une situation pédagogique de narration écrite, à partir de la subjectivité de l'élève, mise en perspective avec les observations sur le terrain.

Ce choix méthodologique vise à centrer l'analyse sur les dynamiques signifiantes vécues et co-produites par l'élève, plutôt que sur une simple description extérieure des conditions d'apprentissage. L'espace chronotopique de l'élève peut donc être défini de la manière suivante : il désigne la configuration dynamique, située et négociée des différents chronotopes de l'élève – à travers lesquels circulent des interactions sociomatérielles et dialogiques – qui participe à son processus de narration écrite.

3. Méthodologie

Cette section présente les choix méthodologiques qui structurent ce travail et explicite la manière dont les données ont été produites puis analysées. Elle vise à montrer en quoi ces choix sont cohérents avec la perspective psychosocioculturelle, ainsi qu'avec la problématique portant sur les interactions sociomatérielles et dialogiques de l'espace chronotopique de l'élève bénéficiant d'un PPI, dans le cadre de son processus narratif écrit. Après une

présentation détaillée du terrain de recherche, seront présentées les méthodes de récolte de données, la démarche d'analyse mobilisée, puis les principales considérations éthiques visant à garantir le respect des droits et de la dignité des participant·e·s.

3.1. Le terrain de recherche

Comme explicité précédemment, le terrain de recherche est constitué par un dispositif pédagogique à visée inclusive élaboré dans le cadre du Projet Pédagogique Individualisé (PPI) d'un·e élève bénéficiant de mesures OsEO intégrées. Ce dispositif réunit six élèves au total et s'inscrit dans le cours d'éthique et cultures religieuses, conduit conjointement par l'enseignant·e titulaire et deux enseignant·e·s spécialisé·e·s, dont l'autrice de ce mémoire. Il se déploie en trois phases successives :

- a) L'atelier philosophique : les élèves dialoguent, débattent et partagent autour d'un conte préalablement lu par l'enseignante spécialisée, dont le thème principal est la dignité et l'humiliation.
- b) L'écriture du récit : les élèves se lancent individuellement dans leur narration écrite sur l'ordinateur. Afin de garder une trace mémorielle de l'atelier philo, l'enseignante génère une mindmap numérique et interactive de la phase a) à laquelle les élèves ont accès depuis leur ordinateur ou un iPad annexe. Y sont répertoriés les exemples cités par les élèves, leurs idées (sous forme de citations), une définition coconstruite de la dignité et de l'humiliation, ainsi qu'un résumé du conte. Ils·elles ont également accès à une fiche où figurent les objectifs pédagogiques et les critères d'évaluation, ainsi qu'un support pour enrichir et préciser leur histoire à l'aide d'adjectifs, de synonymes, de précisions physiques, spatiales, temporelles, émotionnelles, etc.
- c) Le partage des récits : les élèves lisent chacun·e leur histoire au reste du groupe, c'est l'occasion de partager leurs ressentis et réflexions sur leur propre histoire, et de commenter et questionner celle des autres.

3.2. Méthode de récolte des données

Afin d’appréhender la complexité des interactions à l’œuvre dans ce dispositif, une combinaison de méthodes qualitatives a été mobilisée. Le choix d’une approche ethnographique, complétée par un entretien semi-directif et un focus group, répond à la volonté de saisir le processus narratif écrit de l’élève dans sa dynamique située, en articulant observations *in situ* et discours des participant·e·s.

3.2.1. Une approche ethnographique

L’approche ethnographique vise une immersion prolongée dans un environnement humain, pour en proposer une description et une interprétation contextualisées des pratiques, interactions, productions matérielles et représentations en jeu (Angrosino, 2007). Elle repose sur le travail de terrain et sur la mobilisation d’une pluralité de techniques de collecte (observations, entretiens formels ou informels, analyse documentaire) permettant de reconstituer des régularités culturelles, symboliques et relationnelles.

Dans le cadre de ce mémoire, cette démarche apparaît particulièrement pertinente, dans la mesure où l’auteur·ice est également l’enseignante spécialisée qui conçoit et anime le dispositif. L’immersion au sein du groupe n’est donc pas ponctuelle, mais s’inscrit dans une temporalité plus large, liée au suivi régulier des élèves et à la connaissance de leurs trajectoires. Cette position permet d’accéder à des éléments de contexte difficilement observables pour un·e chercheur·euse externe (historiques de collaboration, habitudes de travail, significations partagées), tout en impliquant une vigilance accrue quant aux effets de cette double posture.

L’approche ethnographique permet ainsi de saisir la dimension *in situ*, multifactorielle et holistique des situations vécues et offre un cadre cohérent avec la perspective psychosocioculturelle de ce travail, en considérant le développement comme émergent d’un tissu d’interactions humaines, matérielles et symboliques situées.

3.2.1.1. *L'observation participante*

Au sein de cette approche, l'observation participante occupe une place centrale. La double posture d'enseignante et de chercheuse constitue à la fois un atout et une contrainte : elle permet une immersion authentique, soutenue par un lien déjà établi avec les participant-e-s, mais impose une posture réflexive constante dans la collecte et l'interprétation des données. Concrètement, plusieurs types de matériaux ont été recueillis :

- Des prises de notes à l'aide de grilles d'observation structurées, centrées notamment sur les interactions humaines et matérielles et les configurations spatio-temporelles.
- Des notes plus informelles rédigées à la suite de « mini-entretiens ethnographiques », c'est-à-dire de courtes conversations spontanées avec les élèves, permettant de recueillir leurs impressions, leurs questionnements ou leurs justifications en lien avec le dispositif.
- Un enregistrement audio de la phase a) (atelier philosophique), offrant une trace fine des échanges verbaux et facilitant la reconstitution des chaînes dialogiques.

Ce matériau, complété par le texte narratif produit par l'élève bénéficiant du PPI, a servi de base à la construction des guides d'entretien, en permettant de définir des axes d'exploration en cohérence avec la problématique (par exemple : les ressources perçues comme aidantes ou contraignantes, la place des objets dans l'écriture ou le vécu des différentes phases du dispositif).

3.2.1.2. *L'entretien semi-directif*

Afin de prolonger et de compléter les observations *in situ* propres à l'approche ethnographique, un entretien semi-directif a été mené avec l'élève bénéficiant du PPI. Ce type d'entretien, structuré autour de questions prédéterminées, mais laissant une marge de liberté aux propos de l'élève, permet de recueillir des informations ciblées tout en accueillant l'émergence de significations inattendues (Angrosino, 2007). L'entretien semi-directif répond à plusieurs objectifs :

- Accéder à la manière dont l'élève décrit son propre processus narratif, les aides mobilisées et les obstacles rencontrés.

- Comprendre comment il-elle perçoit les différentes phases du dispositif (atelier philo, écriture, partage des récits).
- Identifier les objets, espaces et interactions qui font sens pour lui-elle dans ce contexte.

En ce sens, l'entretien permet de saisir la dimension subjective de l'espace chronotopique de l'élève, en complément des observations réalisées par l'enseignante-chercheuse.

3.2.1.3. *Le focus group*

L'importance accordée dans ce mémoire aux dynamiques dialogiques et sociomatérielles ainsi qu'à l'articulation entre voix individuelles et collectives rend pertinente la mobilisation d'un focus group avec les élèves du dispositif.

Il s'agit d'une méthode qualitative reposant sur une discussion de groupe ouverte, construite autour d'un ensemble de thèmes pertinents pour la recherche. Son principe central réside dans l'utilisation explicite de l'interaction entre les participant·e·s : les échanges, accords, désaccords, reformulations et co-élaborations constituent à la fois le matériau de recherche et l'objet même de l'analyse (Kitzinger, Marková & Kalampalikis, 2004).

Dans ce travail, la combinaison de l'entretien individuel et du focus group est pensée de manière complémentaire. L'entretien semi-directif permet d'abord de saisir la voix singulière de l'élève bénéficiant du PPI et de construire des axes de questionnement en lien avec son expérience. Le focus group offre ensuite la possibilité de mettre en dialogue cette voix avec celles des pairs, de repérer des convergences ou des tensions, et d'observer comment les significations se négocient en interaction. Les deux dispositifs se répondent ainsi mutuellement : l'un éclaire et nuance l'autre, et ensemble ils contribuent à une compréhension plus fine des dynamiques psychosocioculturelles en jeu.

3.2.2. Une approche exploratoire

L'ensemble de la démarche s'inscrit dans une approche exploratoire. Le dispositif étudié concerne un très petit échantillon d'élèves, dont un·e seul·e bénéficie d'un PPI, et se déploie dans un contexte institutionnel et pédagogique spécifique (mesures OsEO intégrées, canton de Berne, cours d'éthique et cultures religieuses). L'objectif n'est donc pas de produire des

résultats généralisables, mais de proposer une compréhension située et approfondie de certaines dynamiques : autrement dit, de s'interroger sur « ce qui se passe ici », dans ce dispositif précis.

Cette orientation exploratoire est cohérente avec la perspective psychosocioculturelle adoptée, qui privilégie l'analyse de trajectoires singulières et de configurations interactionnelles complexes plutôt que la recherche de causalités linéaires. Elle permet également de considérer ce travail comme une contribution modeste, mais potentiellement féconde, à la réflexion sur l'usage conjoint de cadres dialogiques, sociomatériels et chronotopiques en pédagogie spécialisée.

3.3. Méthode d'analyse des données récoltées

3.3.1. La catégorisation itérative

La catégorisation itérative, telle que la décrit Neale (2016), repose sur un principe de lectures successives et approfondies des transcriptions, au cours desquelles des codes et des catégories sont attribués progressivement, puis ajustés au fil des retours sur le corpus : il ne s'agit pas d'une opération linéaire, mais d'un mouvement de va-et-vient constant entre les données et les catégories en construction, chaque lecture venant affiner, déplacer ou consolider ce qui avait été posé lors de la précédente.

Ce mouvement est à la fois inductif et déductif : si certains thèmes émergent directement des données, d'autres catégories ont été définies en amont à partir du cadre théorique, ce qui a conduit à retenir trois axes de catégorisation principaux pour l'analyse :

- a) les voix (proximales et distales) des autres qui participent au processus narratif écrit ;
- b) les voix des objets (proximales et distales) qui entrent en jeu dans ce processus ;
- c) les chronotopes (proximaux et distaux) d'où proviennent ces voix investies dans l'élaboration du récit.

Le codage s'est déployé sur trois sources de données complémentaires, mises en relation de manière progressive : la transcription de l'entretien semi-directif conduit avec l'élève – dont le prénom a été anonymisé par l'acronyme « LSC » –, le texte « ROBLOX 2028 » qu'il a produit, et la transcription du focus group réunissant six élèves dont LSC. Dans un premier temps, des

lectures itératives de l'entretien semi-directif ont permis de construire deux tableaux distincts – les entrées D (17 au total), relevant de l'axe dialogique, et les entrées S (13 au total), relevant de l'axe sociomatériel –, élaborés en lien étroit avec le texte de LSC, de sorte que les deux matériaux s'éclairent mutuellement. Dans un second temps, le même processus a été appliqué à la transcription du focus group, produisant des entrées F (10 au total) qui ont été mises en relation avec les entrées D et S, les enrichissant sans s'y substituer. Dans un troisième temps, une lecture transversale et itérative des trois tableaux a permis de dégager des configurations saillantes ainsi que des tensions productives entre les différentes dimensions retenues.

Cette souplesse méthodologique se justifie précisément parce qu'elle épouse la complexité interactionnelle et la dimension évolutive du processus narratif écrit : en autorisant un ajustement continu des catégories à ce qui apparaît dans les données, elle permet de rester au plus près des phénomènes observés tout en maintenant un ancrage dans la problématique et dans le cadre conceptuel qui la sous-tend.

3.3.2. L'analyse matérielle et dialogique

À l'issue de la catégorisation itérative, les extraits ainsi identifiés ont été soumis à l'analyse matérielle et dialogique, telle que la proposent Hetherington et Wegerif (2018) : cette approche vise à saisir les dynamiques interactionnelles dialogiques et sociomatérielles dans leur entrelacement, en rendant compte de la manière dont elles s'articulent au sein du processus narratif écrit plutôt qu'en les traitant comme des dimensions séparées.

Le concept de chronotope a été mobilisé pour relier l'orchestration polyphonique des voix humaines et non humaines à des conjonctures spatio-temporelles spécifiques, offrant ainsi un cadre pour penser la coprésence et la mise en tension de temporalités et de spatialités hétérogènes dans la production du récit. Ce faisant, il enrichit l'analyse matérielle et dialogique, dans la perspective développée par Cattaruzza, Ligorio, Ritella et Iannaccone (2025) : il permet de rendre compte de la navigation entre différents espaces-temps et de leur reconfiguration progressive au fil du dispositif, sans réduire cette navigation à une simple succession chronologique.

L'analyse matérielle et dialogique constitue ainsi une porte d'entrée à partir de laquelle il devient possible de définir progressivement l'espace chronotopique de l'élève — et, réciproquement, l'espace chronotopique fournit un cadre permettant d'accéder aux interactions signifiantes. En articulant les catégories issues de la phase itérative — voix des autres, voix des objets, chronotopes — avec des extraits situés dans leur contexte d'énonciation, cette démarche permet de décrire comment les interactions sociomatérielles et dialogiques participent au processus narratif écrit de LSC.

3.4. Réflexions éthiques

La mise en œuvre de cette recherche auprès d'élèves mineur·e·s soulève plusieurs enjeux éthiques. Ceux-ci concernent notamment le recueil du consentement, la protection de la confidentialité des participant·e·s, ainsi que la gestion de la double posture d'enseignante-chercheuse.

Tout d'abord, la participation des élèves au recueil de données a fait l'objet d'une information claire et adaptée à leur âge, portant sur les objectifs de la recherche, les modalités de collecte (observations, enregistrements, entretiens), ainsi que sur l'usage ultérieur des données. Un accord écrit a été demandé aux responsables légaux, tandis que le consentement des élèves a été recueilli de manière orale et réitéré au besoin, en insistant sur le caractère volontaire de leur participation et sur la possibilité de se retirer à tout moment sans conséquence sur leur scolarité.

Ensuite, l'anonymisation des données a été assurée par l'attribution de pseudonymes aux élèves et par la suppression de toute information permettant une identification directe ou indirecte de la classe, de l'établissement ou des professionnel·le·s impliqué·e·s. Les extraits cités dans l'analyse ont été sélectionnés et anonymisés de manière à préserver la confidentialité, tout en restant fidèles au sens des propos.

Enfin, la double posture d'enseignante-chercheuse a nécessité une attention particulière. D'une part, elle implique un rapport d'asymétrie et d'autorité avec les élèves, qui peut influencer leur participation ou la teneur de leurs réponses. D'autre part, elle offre une connaissance fine du contexte et des participant·e·s, qui constitue un atout pour la compréhension des situations. Pour limiter les risques liés à cette position, une démarche

réflexive a été adoptée tout au long du travail, notamment à travers la tenue de notes réflexives.

4. Analyse

Cette partie analytique sera divisée en trois axes : l'axe 1 portera sur l'écriture avec la voix propre de LSC, en tant que configuration singulière du soi narratif. Ensuite, l'axe 2 s'intéressera à l'écriture avec la voix des autres, en examinant le rôle des voix humaines dans la construction du texte. Enfin, l'axe 3 sera consacré à l'écriture avec la voix des objets, en considérant la manière dont les artefacts matériels et symboliques participent au développement du processus narratif écrit. Avant d'analyser concrètement ces dimensions, il convient, dans un premier temps, de présenter la production écrite de LSC, puis, dans un second temps, de définir l'espace chronotopique dans lequel cette analyse s'inscrit à travers une « cartographique chronotopique ».

4.1. Présentation du récit écrit « ROBLOX 2028 »

Le récit produit par LSC au terme du dispositif d'écriture, intitulé « ROBLOX 2028 », transpose l'univers du conte palestinien travaillé lors de l'atelier philosophique dans celui du jeu en ligne Roblox « Steal a Brainrot ». L'histoire met en scène Alex⁸, 14 ans, joueur·euse assidu·e de Roblox, qui découvre « Steal A Brainrot », jeu où il s'agit de gagner des « brainrots », créatures numériques absurdes désignées par des appellations singulières. Alex vole d'abord les brainrots rares et difficiles à obtenir de Kocher, une joueuse expérimentée qui proteste vivement, mais à laquelle il·elle répond par un refus et par sa déconnexion du jeu. Dans un second temps, le récit renverse la configuration initiale en montrant Alex confronté·e à Kocher, désormais détentrice de ses propres brainrots de rêve, situation qui l'amène à négocier et à accepter situation humiliante – « devenir le chien » de Kocher durant 399 minutes – avant d'être finalement trahi·e lorsque celle-ci ne respecte pas sa promesse.

⁸ Afin de conserver l'anonymat de LSC, le prénom d'origine du personnage a été remplacé par le prénom non genré « Alex ».

4.2. Cartographie de l'espace chronotopique

Tel qu'il est défini dans le cadre théorique de ce travail, l'espace chronotopique de l'élève ne peut pas être réduit à un inventaire statique des contextes au sein desquels il évolue : il désigne la configuration dynamique, située et négociée des différents chronotopes qui, à travers leurs interactions, participent à son processus narratif écrit. La cartographie proposée ici — qui s'appuie sur l'ensemble des données recueillies — vise précisément à rendre visible cette configuration, non pas pour en fixer les contours, mais pour en poser les lignes de force qui traverseront l'analyse.

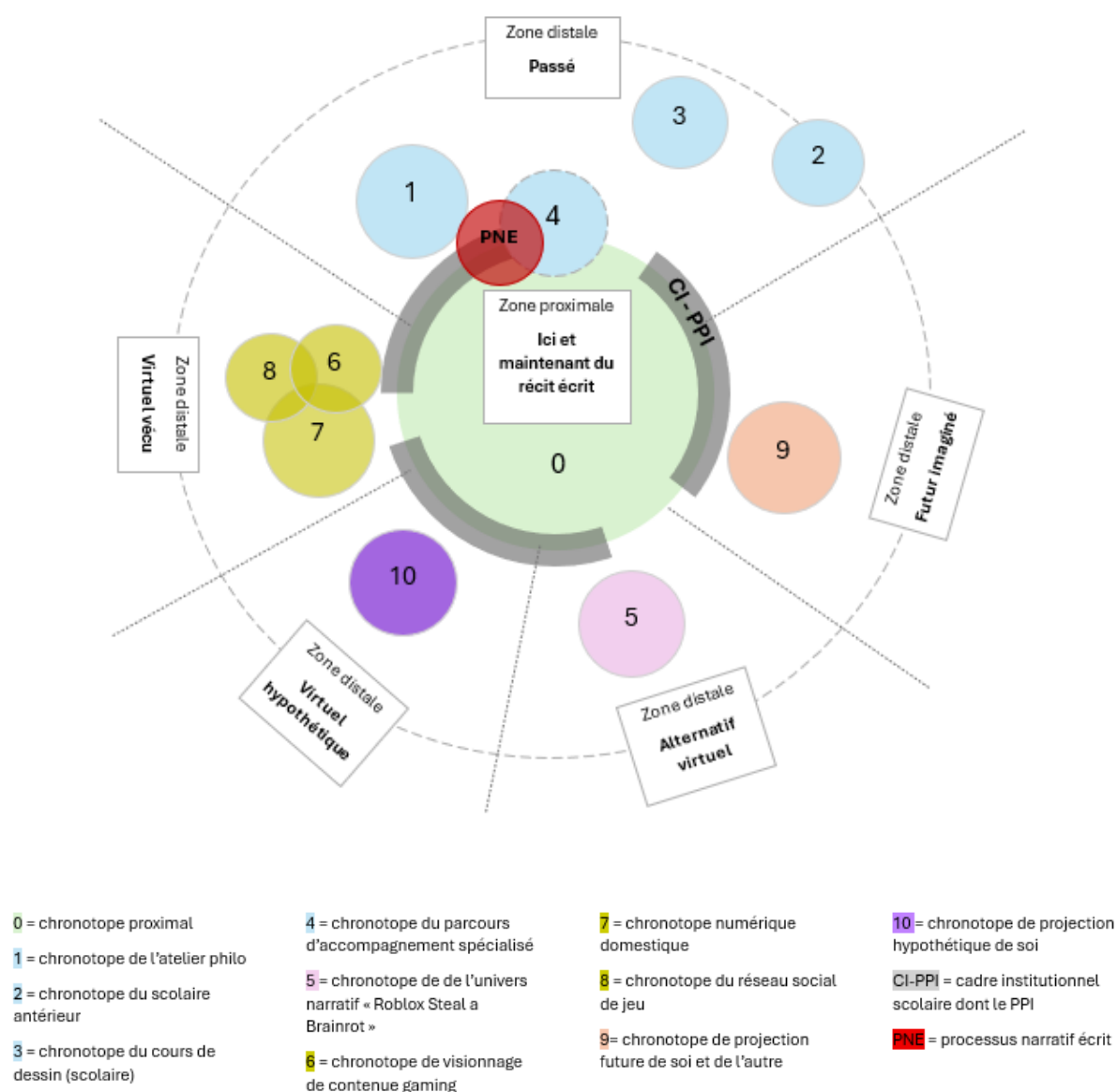


Figure 1 - cartographie de l'espace chronotopique

L'espace chronotopique de l'élève a été cartographié de façon circulaire et centripète afin de représenter la dimension organique et non linéaire des mouvements et interactions entre les différents chronotopes. Au centre de la cartographie se trouve la zone proximale du processus de narration écrite, partagée entre la salle de classe et la bibliothèque de l'école. Ce chronotope est ancré dans l'ici et maintenant de la phase d'écriture du dispositif pédagogique : c'est l'espace-temps où l'élève se trouve physiquement pour rédiger son texte. À partir de ce chronotope proximal, LSC investit à la fois des voix humaines et matérielles y étant ancrées ainsi que des voix provenant d'autres chronotopes se trouvant dans la zone distale, elle-même partagée en plusieurs zones : passé ; futur ; alternatif virtuel ; virtuel hypothétique ; et virtuel vécu. Les chronotopes appartenant à cette zone font l'objet d'une « expérience distale » durant laquelle LSC se détache momentanément, à travers l'imaginaire, pour investir des voix issues d'un vécu passé, d'un futur anticipé ou de mondes alternatifs.

Ce qui structure l'ensemble de cet espace chronotopique, c'est le mouvement par lequel ces différents chronotopes sont invités à converger vers le processus narratif écrit – représenté par le cercle PNE – qui en est à la fois le produit et le moteur. Cette convergence ne suit pas une logique linéaire mais organique : les chronotopes n'alimentent pas le texte de manière séquentielle ou additive, mais s'articulent en réseau de façon dynamique et réversible – le processus narratif les convoque, mais les reconfigure également en les faisant dialoguer à l'intérieur du texte. Le fait que le processus narratif investisse cet espace chronotopique ne fait pas de lui un pion statique, mais agentif, dans le sens où « va chercher » activement des voix. De plus, en suivant une logique d'interdépendance propre à la psychologie socioculturelle, le processus narratif peut également être convoqué par différents chronotopes, ce qui le rend irrémédiablement mouvant.

En somme, cette cartographie ne prétend pas représenter de façon manifeste toute la richesse de l'espace chronotopique de LSC, mais peut être perçue comme une photographie prise à un moment donné du processus narratif écrit : d'une part les chronotopes ne sont pas forcément investis tous au même moment ni de la même manière, d'autre part, il est probable qu'un pan des voix investies au sein de la narration soient issus de chronotopes moins « accessibles ». En effet, il peut s'agir d'espaces-temps dont LSC n'a peut-être pas conscience et pour lesquels le prisme analytique utilisé ne suffit pas. Cette cartographie pose toutefois

les principaux repères à partir desquels les différents axes analytiques pourront être développés.

4.3. Axe 1 : écrire avec ses propres voix

Ce premier axe met en lumière la dimension intrasubjective du processus narratif de l'élève. Dans cette perspective, le dialogue que LSC entretient avec ses propres énoncés peut être compris comme la circulation d'une voix à soi entre différentes positions internes qui s'adressent, se répondent et se reconfigurent au fil de l'écriture. D'un point de vue chronotopique, ces positions ne sont pas toutes ancrées dans la zone proximale, mais peuvent être issues du passé (chronotope 1), situées dans le futur (chronotope 9) ou projetées dans un univers hypothétique (chronotope 10), notamment lorsqu'une voix est projetée dans un personnage). La voix de LSC est donc moins un noyau préexistant que le résultat d'une configuration polyphonique de positions du soi.

4.3.1. L'autocitation comme dialogue avec un soi antérieur

La première dimension intrasubjective mise en évidence est celle de l'autocitation. À partir de ce qui a été partagé au sein de l'atelier philosophique, l'enseignante a créé une mindmap numérique répertoriant les idées principales et l'a rendue accessible lors de la phase d'écriture, la présentant comme « une éventuelle source d'inspiration ». LSC explique que c'est en naviguant dans la mindmap qu'il a retrouvé une idée qu'il avait lui-même formulée, à savoir un exemple décrivant un moment où il-elle avait « su garder sa dignité » pendant une partie de Roblox : « *Je l'ai pas vraiment utilisée [la mindmap] ... À part pour Roblox quand même. En fait ça m'a servi pour me rappeler ce que j'avais dit à l'atelier philo* ». LSC retrouve alors dans la mindmap sa propre référence à l'univers de Roblox (chronotope 5) et à sa pratique de jeu (chronotope 7) – qu'il a partagée dans le chronotope de l'atelier philosophique (1) – pour la réinvestir en tant que ressource narrative dans le chronotope proximal de l'écriture (0). L'autocitation n'est donc pas une simple reproduction mais un mouvement entre internalisation et externalisation (Bruner, 1990 ; Rogoff, 2003) : une voix interne issue de chronotopes distaux (5, 7) est partagée dans un espace dialogique collectif (1), puis est cristallisée par un artefact numérique présent dans l'ici et maintenant (0). Cette voix propre,

nourrie par le contexte collectif antérieur, est ensuite réappropriée sous forme de matériau narratif, puis reconfigurée par une nouvelle intention de sens qui sera adressée et matérialisée sous la forme d'un récit.

Ce n'est donc pas la mindmap en tant que telle qui « déclenche » l'histoire, mais bien la reconnaissance par LSC de sa propre contribution passée et cristallisée dans cet objet numérique. Cette dynamique intrasubjective constitue le point de départ du récit de l'élève et le socle sur lequel les projections imaginaires du soi vont se déployer.

4.3.2. Les projections imaginaires du soi

Cette deuxième dimension intrasubjective met en lumière les projections imaginaires du soi de LSC. Celles-ci sont incarnées par des personnages fictifs (Alex et Kocher) mettant en scène des positions du soi situées dans un chronotope virtuel hypothétique (10). Cet espace-temps distal est vécu simultanément au processus narratif écrit et est nourri par la pratique concrète du jeu (chronotopes 7).

Les personnages (Alex et Kocher) peuvent donc être perçus comme des alter ego du soi, eux-mêmes polyphoniques : « *Alex c'est comme si c'était un peu moi mais pas vraiment* ». Ici, deux voix coexistent dans un même personnage : la voix expérientielle du·de la joueur·euse – qui pratique et justifie le vol de brainrots dans Roblox – et la voix morale du·de la narrateur·rice, qui estime qu'Alex a franchi une limite éthique en raison du nombre de brainrots rares ayant été subtilisés : « [...] *mais moi j'en ai pris seulement un, alors qu'Alex a trop volé* ». La fiction est ainsi exploitée comme un espace positionnel où la voix de l'alter ego permet de négocier une tension éthique entre continuité (« *un peu moi* ») et distanciation (« *mais pas vraiment* »).

Si LSC s'identifie clairement à Alex, le personnage de Kocher, bien qu'il reprenne le nom de l'enseignante, représente également une projection hypothétique du soi :

MK – « *Comment se fait-il que Kocher soit à la fois triste et en colère dans l'histoire ?* »

LSC – « *Parce que là c'est vraiment peu de chance d'avoir des brainrots comme ça, donc c'est vraiment pas cool. Moi si on me volait ça, déjà je tape la table, peut-être je dis des*

vilains mots et puis j'essaie de les revoler. Je me serais senti pareil que Kocher en fait, peut-être même pire. »

Cette réponse suggère que Kocher fonctionne à la fois comme une position externe (l'enseignante, l'autre qui a été dérobée) et comme position internalisée, c.-à-d. dire comme une projection alternative de soi (« *moi si on me volait ça* »). Ici, le soi dialogique s'étend en occupant imaginativement la place de l'autre « moi comme Kocher victime de vol », ce qui fournit la matière émotionnelle du personnage dans le texte. Les émotions narratives ne sont pas inventées ex nihilo mais extrapolées à partir d'une expérience affective issue d'un scénario alternatif du soi.

4.3.3. La méta-position : observer ses propres voix

La capacité avec laquelle LSC fait dialoguer ces différentes voix internes au sein du texte implique l'émergence d'une autre dimension intrasubjective : celle d'une méta-position (Hermans, 2006), c'est-à-dire d'une position à partir de laquelle il-elle peut observer, commenter et réorganiser les autres voix.. En effet, LSC est en mesure de théoriser a posteriori ses choix narratifs :

MK – « *Comment tu as fait le choix de ces émotions-là ?* »

LSC – « *Si c'était juste de la tristesse, si il y avait pas la colère ce serait nul, ce serait pas une histoire. Si on remplaçait la colère par la joie ce serait nul. Imaginez vous vous faites voler vos meilleurs brainrots et ensuite vous êtes contente. C'est pas logique.* »

Loin de résorber la multiplicité des voix, cette méta-position permet d'articuler et de hiérarchiser les différentes voix qui composent le processus narratif (*id.*). Ainsi, bien avant d'être explicitée dans l'entretien, cette logique de cohérence émotionnelle structurerait implicitement les choix narratifs de LSC, confirmant que l'acte d'écriture est guidé par une intelligence narrative et méta-réflexive.

4.3.4. Les projections futures de soi et des autres

Il a également été observé que les projections du soi de LSC ne sont pas seulement situées dans un chronotope hypothétique virtuel (10), mais également orientées vers le chronotope

d'un futur imaginé (9). En effet, durant le processus d'écriture, LSC se projette en position de lecteur·rice à voix haute devant la classe, en imaginant notamment l'emphase orale qu'il posera sur son texte écrit en majuscule. Il est donc également probable que les codes graphiques employés par l'élève aient été façonnés en vue de cette adressivité future.

En outre, cette projection future de soi implique également une visualisation de l'autre, à savoir des camarades et de l'enseignante qui écouteront son histoire lorsqu'elle sera lue devant la classe. L'orientation du texte vers des destinataires anticipé·e·s constitue une autre dimension du dialogisme intrasubjectif. En effet, LSC imagine des réactions possibles : « *Il y aura des gens qui vont dire que c'est pas bien d'humilier, mais c'est aussi parce qu'il y a des gens qui connaissent pas bien les brainrots* ». Il·elle projette ainsi un·e lecteur·rice qui ne partage pas la culture de Roblox et attribue l'incompréhension morale potentielle à un déficit de connaissance culturelle plutôt qu'à un désaccord éthique. Cette anticipation ne conduit cependant pas LSC à modifier son texte, mais à préparer certain·e·s destinataires au sein de la zone proximale, en particulier l'enseignante, en leur expliquant précisément le fonctionnement de Roblox, afin de les rendre capables de saisir et d'apprécier le récit.

Préparer l'autre à son propre texte peut se lire ici comme un geste dialogique double : LSC travaille l'adressivité non pas en simplifiant son récit, mais en agissant sur le·la destinataire : il·elle cherche à doter l'autre des codes de la culture gaming en tant que prérequis pour qu'elle puisse répondre « depuis l'intérieur » du même univers de sens, plutôt que depuis une position d'extériorité. Du point de vue du soi dialogique, ce geste correspond à un travail de positionnement, car LSC tente d'installer l'autre dans une nouvelle position significative – celle d'un·e auditeur·rice compétent·e – au sein de son propre paysage de voix, réduisant l'écart entre voix internes et externes.

En somme, ces dimensions intrasubjectives révèlent la structure polyphonique du soi et la façon dont celui-ci donne forme au récit au sein d'une conjoncture chronotopique singulière. Ainsi, bien que cet axe ait principalement mis en lumière des dynamiques dialogiques internes, la portée et l'origine chronotopique des voix étant si diverses et étendues font que les voix propres de LSC sont indéniablement imprégnées par des voix collectives.

4.4. Axe 2 : écrire avec les voix des autres

Il s'agit à présent d'analyser de quelle manière le processus narratif écrit prend forme à travers des voix humaines externes – celles de l'enseignante, de ses camarades et d'une communauté de pratique numérique – qui proviennent de chronotopes divers.

4.4.1. Les voix de l'enseignante : une résonnance polymorphe

Dans cette configuration intersubjective, la voix de l'enseignante navigue entre plusieurs chronotopes, tels que la zone proximale (0) et l'atelier philo (1) en tant que médiatrice des apprentissages, ainsi que le chronotope 4 – qui désigne le parcours d'accompagnement spécialisé vécu – en tant qu'expérience passée et présente. En entrant en dialogue avec LSC, elle amène au sein de la zone proximale des échos à la fois didactiques, pédagogiques et normatifs. Elle se déploie donc non seulement à travers plusieurs espaces-temps, mais aussi à travers le cadre institutionnel (CI) – dont fait partie le PPI –, qui est une condition structurelle transversale constituée de règles, de rôles, d'objectifs et d'attentes qui encadrent l'ensemble des interactions de l'espace scolaire sans être lui-même un espace-temps situé.

LSC entretient un dialogue complexe avec la voix de l'enseignante à laquelle il s'adresse et répond dans le but de produire un texte écrit qui corresponde à plusieurs attentes et objectifs pouvant être perçus comme des contraintes, comme à plusieurs intérêts personnels pouvant être perçus comme des opportunités créatives. L'adressivité de la consigne et des interventions de l'enseignante (questions, rappels d'objectifs, reformulations) suscite une responsivité de LSC, qui reconfigure son texte en fonction de ces appels. La manière dont cette voix dialogue avec le soi de LSC participe ensuite, sur la durée, à la construction d'une relation pédagogique, de sorte que les interventions de l'enseignante soient médiées par un lien de confiance qui déterminent en partie la façon dont elles sont entendues et appropriées.

Par exemple, durant la phase d'écriture, l'enseignante ayant remarqué un manque par rapport à un objectif pédagogique centré sur les concepts travaillés (« La dignité/l'humiliation sont clairement incarnées par le(s) personnage(s) »), rappelle l'objectif en question à LSC tout en l'interrogeant : « *pourquoi Alex a été humilié-e ?* ». LSC intègre alors cette question

adressée et ajoute un passage central sur l'humiliation qui remplit l'objectif. Ce feedback a été vécu comme une invitation à prolonger un dialogue déjà engagé, que LSC clôt à sa façon :

MK – « *Comment t'as trouvé l'idée d'ajouter cette partie avec Kocher qui dit « tu devras devenir mon chien pendant 399 minutes ? ».*

LSC – « *Ben ça c'est vous, enfin j'avais fini mon histoire, enfin... Je pensais que c'était fini, pis après vous avez lu et vous m'avez demandé pourquoi Alex est humilié-e, et j'ai capté qu'il manquait un truc ».*

MK – « *Qu'est-ce qui fait que tu aies capté à ce moment-là ? »*

LSC – « *Ben j'ai capté que dans mon histoire il manquait le fait que Alex avait été humilié-e. À ce moment-là il-elle avait juste volé et vous [le personnage de Kocher] vous étiez fâchée dans l'histoire, vous vous êtes vengée, mais sans humilier. »*

LSC se pensait au terme de son histoire, puis reconfigure la trame narrative à partir de la question de l'enseignante. La responsivité ne se réduit pas à une simple conformité : LSC explique avoir « *capté qu'il manquait un truc* » et précise ce qui manquait à ses yeux, en différenciant la vengeance du personnage de Kocher d'une véritable humiliation. Le feedback ici constitue ainsi un espace dialogique où la voix institutionnelle est reprise, interprétée et transformée depuis la position d'auteur·rice, illustrant la coconstruction du sens au sein de l'interaction pédagogique.

Dans les faits, ce qui permet à cette voix d'être investie comme ressource plutôt que comme contrainte, c'est la relation pédagogique sédimentée dans le temps. LSC souligne d'ailleurs cette dimension : « *J'ai déjà fait beaucoup d'histoires avec vous, alors ce serait facile pour moi* », ajoutant : « *je sais que vous aimez bien mes histoires* ». Cette histoire interactionnelle, encadrée par le PPI, fonde une confiance qui traverse l'ensemble de l'espace chronotopique et libère l'investissement de chronotopes distaux qui n'auraient peut-être pas été autorisés dans un autre contexte. Durant le focus group, LSC explicite cette dimension en ces termes : « *si ça n'avait pas été vous comme enseignante, bah peut-être... Non clairement on n'aurait pas pu rigoler et je ne suis pas sûr que Roblox, enfin, tout ça, aussi votre nom et tout, auraient été captés [...] et je pense pas... Non clairement on n'aurait pas eu un conte de... la Palestine ?* ». LSC reconnaît ainsi l'enseignante non seulement comme une représentante du cadre scolaire, mais également comme condition dialogique du dispositif : sa position

sociale incarne le cadre scolaire, mais la manière dont elle occupe cette position, que ce soit dans sa posture, dans le matériel pédagogique utilisé ou les objets de savoir proposés, ouvre un espace de créativité et de négociation.

En effet, LSC accorde une grande importance à l'atmosphère du dispositif et aux dynamiques relationnelles rendues possibles : « *Ben quand je suis en groupe il y aura des trucs rigolos et tout, ou bien vous vous faites des trucs rigolos, comme par exemple les blagues que vous faites, comme quand vous avez donné des surnoms à tout le monde* ». Ces interactions ludiques participent de la construction d'une position plus symétrique dans certains échanges, atténuant l'asymétrie hiérarchique inhérente à la relation enseignant-e-élève. C'est d'ailleurs dans cette dynamique que LSC négocie l'interdit de nommer les camarades dans le récit écrit : « *Ben, puisqu'on avait pas le droit de mettre le nom des camarades, ben j'ai mis vous [Kocher]. Enfin, d'abord j'ai demandé et ensuite vous avez dit oui, donc j'ai mis* ». La consigne institutionnelle est d'abord reçue comme une contrainte et fait l'objet d'un mouvement de résistance (« *puisque'on avait pas le droit* »), puis de réappropriation (« *ben j'ai mis vous* ») par l'élève qui substitue le nom de l'enseignante à ceux des pairs. À travers la dynamique relationnelle qu'il-elle entretient avec l'enseignante, LSC négocie la marge laissée par la consigne, réorganisant les voix en jeu (camarades, enseignante, personnage de Kocher) pour produire l'effet ludique escompté et pour marquer sa propre agentivité.

4.4.2. Les voix des pairs : la polyphonie de l'atelier philosophique

Cette négociation apparaît également dans le rapport à l'objet de savoir « dignité / humiliation ». En effet, LSC relate avoir d'abord écrit son texte « sans rapport » avec ces concepts, les percevant premièrement comme une contrainte, avant de se réajuster, notamment à l'aide de souvenirs issus de l'atelier philosophique : « *Avec les autres [camarades], il y avait des bons exemples avec le garçon pauvre et le riche, enfin... Les autres ont raconté des trucs, des vrais trucs qui m'ont aidé-e aussi à capter l'histoire* ». La dimension polyphonique du chronotope de l'atelier philosophique constitue ici une ressource dialogique importante : les récits des camarades fonctionnent comme autant de voix collectives qui enrichissent le répertoire d'expériences et permettent à LSC d'incarner narrativement la dignité et l'humiliation. Lors du focus group, il-elle reformule d'ailleurs la dignité à partir de la

situation de son personnage, montrant comment les concepts sont réadressés et resignifiés depuis la logique interne de son propre récit :

MK – « *Est-ce que pour vous la dignité c'est important ?* »

LSC – « *Tu vas toujours te faire arnaquer si tu n'as pas de dignité.* »

MK – « *Tu peux développer ?* »

LSC – « *Par exemple, comme Alex là. Oui. Il-elle a pas pu avoir ses brainrots alors qu'il-elle a fait le chien. Oui, Alex s'est fait-e arnaquer. À la place, il-elle est en train de pleurer, ou je sais pas moi.* »

La dimension polyphonique de ce chronotope fonctionne ainsi comme une caisse de résonance collective : les exemples et situations énoncés par les autres deviennent des matériaux que LSC sélectionne, recontextualise et reconfigure selon les besoins de son récit.

4.4.3. Les voix de la communauté gaming : une polyphonie numérique

Au-delà des voix humaines organiques, le processus narratif écrit de l'élève est également alimenté par des voix humaines numériques – c'est leur dimension sociale et relationnelle qui est ici au premier plan, les artefacts numériques qui les véhiculent faisant l'objet d'une analyse distincte dans l'axe suivant. En effet, le récit s'appuie sur des codes sociaux et des modes de fonctionnement (voler, être volé-e, la rareté des objets comme enjeu) que LSC explore à travers trois chronotopes virtuels vécus en parallèle à la zone proximale, lorsque LSC se trouve dans sa chambre devant son ordinateur. Il s'agit du chronotope 6, correspondant au visionnage de vidéos YouTube portant sur Roblox, du chronotope 8, qui désigne le réseau social en ligne sur lequel LSC discute du jeu avec des membres de sa famille, des camarades de classe et des ami-e-s virtuel-le-s, ainsi que du chronotope 7, qui renvoie à la pratique concrète du jeu. Ces chronotopes sont intimement liés, car la manière dont chacun est investi par LSC dépend réciproquement de la manière dont les autres le sont. Au sein de ce triptyque se construisent alors des voix collectives (langage du gaming, normes d'échange, stratégies de jeu) qui « parlent » au sein du texte à travers la voix de LSC.

Cette dimension hybride alliant réalité sociale virtuelle et réalité sociale manifeste forme un ensemble d'expériences, de personnes, d'objets et de pratiques socioculturelles qui

étendent le soi dialogique, alimentant le processus narratif écrit. Par exemple, les conventions typographiques utilisées, comme les noms des brainrots écrits en majuscules, marquent la présence de ces voix collectives : LSC transpose dans l'écrit scolaire une norme interactionnelle issue de chronotopes numériques (pratiques de chat, manière de « crier »), en expliquant que « *les gens ils crient aussi un peu quand ils disent les brainrots* », ce qui fonctionne à la fois comme marqueur socioculturel et comme procédé d'emphase littéraire. On peut lire là un mouvement dialogique où LSC se situe simultanément comme membre d'une communauté gaming et comme élève produisant un texte scolaire, dans une logique d'unité-dans-la-multiplicité du soi.

Finalement, l'appropriation de ces voix dessine un mouvement convergent : les chronotopes mobilisés se condensent dans le présent proximal de l'écriture où le front de l'espace de soi est constitué par les positions momentanément les plus actives. Toutefois, ces espaces-temps ne sont pas seulement « rappelés » depuis la zone proximale telle qu'elle est définie sur la cartographie, car des idées émergent et nourrissent aussi le processus narratif écrit au sein des chronotopes 7 et 8. Effectivement, LSC décrit les moments où il visionne des vidéos YouTube portant sur Roblox comme un moyen de se « remettre dedans ». Cette expression suggère que les chronotopes numériques du quotidien ne sont pas convoqués ponctuellement, mais continuellement réactualisés, de sorte que la frontière entre expérience virtuelle en cours et remémoration se trouve partiellement effacée au profit d'une immersion prolongée. De fait, cette convergence centripète n'est pas passive : LSC sélectionne, reconfigure et articule ces voix selon une logique qui lui est propre, témoignant d'une agentivité dialogique où il-elle coconstruit un réseau de positions plutôt que d'être passivement influencé par son environnement.

4.5. Axe 3 : écrire avec les voix des objets

Les deux axes précédents ayant examiné l'environnement intra et intersubjectif humain dans et avec lequel LSC produit son texte, il est à présent question d'analyser la place qu'occupent les voix matérielles dans ce processus. En effet, l'espace chronotopique de l'élève est peuplé d'artefacts ayant le potentiel d'orienter, contraindre, ouvrir des possibles et participer à la genèse même de l'activité narrative.

En se basant sur la distinction entre les instruments matériels – tels que les outils scripteurs – qui reconfigurent des façons d’agir, et les instruments psychologiques – telles que les ressources symboliques – qui orientent les fonctions psychiques (Vygotski & Luria 1930/1994), quatre catégories d'objets se dégagent des données : « les passerelles interchronotopiques » et « mémoires externalisées » ; les ressources symboliques ; le système typographique de LSC ; et les instruments de médiation de l'activité.

4.5.1. Passerelles interchronotopiques et mémoires externalisées

Dans le cadre du cours de dessin – renvoyant au chronotope 3 –, les élèves ont réalisé des créatures constituées de plusieurs animaux. LSC a été inspiré-e par la dimension hybride de l’exercice et y a associé le concept des brainrots issu de Roblox. Le dessin produit par LSC représentait alors plusieurs brainrots qui ne figurent pas dans le jeu, comportant également des noms inventés. Lors de la phase d’écriture, LSC a demandé à l’enseignante s’il-elle pouvait prendre ce dessin afin de se remémorer ses créations :

MK – « *Si tu n’avais pas eu le dessin, à quoi ton histoire aurait ressemblé ?* »

LSC – « *Ben je pense pas que je me serais rappelé des noms. J’aurais mis des brainrots qui existent. Donc j’avais choisi le putois, le papillon et le crabe... Je voulais dessiner le putois mais on n’avait pas le droit de décalquer. Après j’ai montré mon dessin à tout le monde et ils l’ont trouvé hyper rigolo, donc j’ai pensé à « Steal a Brainrot » et vu qu’ils ont des noms bizarres, ben je me suis dit je vais en faire mes propres brainrots.* »

Sans cet artefact, les brainrots inventés – qui prennent une place importante au sein du texte – n’auraient probablement pas existé, car LSC n’aurait pas pu concrétiser son intention créative d’intégrer ses propres brainrots à l’histoire. Le dessin peut donc être perçu comme une mémoire externalisée, c’est-à-dire un instrument psychologique ayant orienté sa mémoire, mais également comme une passerelle interchronotopique : le dessin ne lui permet pas uniquement de se souvenir du nom des brainrots, mais également de retrouver un espace-temps au sein duquel cet objet avait acquis une signification particulière en raison des réactions de ses camarades. C'est effectivement l’accueil positif des animaux hybrides par les pairs au sein du chronotope 3 qui a déclenché la conversion des créatures hybrides en

brainrots, et donc leur ancrage dans l'univers de Roblox (5). De fait, la passerelle a été coconstruite dans un moment intersubjectif avant de devenir un outil individuel de mémoire et de composition au sein du chronotope proximal (0).

Un autre exemple est celui de la mindmap produite par l'enseignante à l'issue de l'atelier philosophique (chronotope 1). Comme vu précédemment dans l'Axe 1, LSC traverse l'artefact numérique pour retrouver sa propre voix (sobrement nommée « Roblox ») évoquant une anecdote qu'il-elle avait partagée au sein du groupe, ce qui en fait également une mémoire externalisée et une passerelle interchronotopique : grâce à l'objet, LSC se souvient de sa référence au jeu et la convoque comme point de départ de sa narration.

Il y a toutefois une différence généalogique qui réside entre les deux artefacts : le dessin en tant qu'objet matériel est une production de l'élève, alors que la mindmap est une production de l'enseignante. Ils opèrent donc selon une logique similaire et englobent tous deux une dimension intersubjective – un dialogue avec la voix des pairs ou la voix de l'enseignante –, mais ils ne sont pas convoqués selon les mêmes modalités. En effet, l'usage du dessin est une idée propre de LSC qui a été accueillie positivement par l'enseignante, alors que l'usage de la mindmap est une suggestion pédagogique amenée par cette dernière – qui la qualifie d'ailleurs comme étant « une potentielle source d'inspiration » –, à laquelle l'élève adhère.

En somme, le dessin et la mindmap partagent une même double fonction : ils servent de passerelles entre le chronotope proximal de l'écriture et un chronotope distal passé, et ils conservent – en prolongeant la mémoire hors du corps, dans la matière – des traces cognitives qui seraient autrement perdues. L'analyse de ces deux objets met en évidence que l'usage d'un objet en tant qu'instrument psychologique dépend de l'articulation entre les voix qu'il porte et comment celles-ci l'orientent, ainsi que de la position subjective de l'élève.

4.5.2. Dialogue entre ressources symboliques littéraires et numériques

En permettant l'accès à d'autres espaces-temps, les objets passerelles et ménisques rendent également possible la circulation interchronotopique d'autres instruments psychologiques qui font office de ressources symboliques pour LSC, c.-à-d. des artefacts socioculturels qui

dépassent leur fonction immédiate pour devenir des médiateurs de construction de sens – parce qu'ils sont personnellement investis et ancrés dans une expérience vécue. À l'issue de l'analyse, deux objets occupent ce rôle symbolique dans le processus narratif écrit : le jeu Roblox et le conte palestinien travaillé lors de l'atelier philosophique. Il s'agit donc ici d'examiner comment LSC transpose et reconfigure des voix socioculturelles, symboliques et matérielles variées pour les faire dialoguer au sein de son récit.

D'un point de vue dialogique, LSC reprend la structure générale du conte, qui est centrée sur la vulnérabilité d'un personnage dominé et sur l'humiliation de celui-ci par un personnage dominant pour l'obtention d'une récompense. Ce schème devient une position culturelle internalisée, c.-à-d. une voix collective qui prend place dans le répertoire des positions du soi de LSC. Dans le chronotope 5 – qui est un espace-temps distal alternatif virtuel structuré par la logique interne de Roblox (ses règles et ses codes, ses personnages et ses mécaniques propres) – ce schème narratif se cristallise dans l'histoire du-de la protagoniste Alex, qui se soumet à « faire le chien » pour récupérer des brainrots volés par la joueuse expérimentée Kocher.

Au fil de son processus narratif, LSC transpose la voix narrative du conte palestinien dans l'univers de Roblox, puis la reconfigure en s'appuyant sur son propre répertoire culturel du gaming, lié à une constellation de chronotopes distaux connectés à Roblox (chronotopes 5, 6, 7, 8, 10). Ainsi, sur la base d'une relation entre un espace-temps distal passé et un espace-temps distal virtuel, LSC crée progressivement un dialogue faisant intervenir une pluralité de voix qui opèrent à plusieurs niveaux dans son récit écrit.

Au-delà de sa dimension dialogique, cette transposition d'univers narratifs comporte une dimension sociomatérielle essentielle que LSC reconnaît également :

MK – « *Est ce que tu as utilisé d'autres objets ?* »

LSC – « *Non... Enfin, à part Roblox.* »

MK – « *Ah Roblox c'est un objet pour toi ?* »

LSC – « *Oui... Enfin pas vraiment un objet, mais quand même, juste il est sur l'ordinateur. En fait les brainrots c'est un peu des objets aussi certains. Il y en a un par exemple c'est un bonhomme en forme de toilettes avec des cheveux spaghetti.* »

L'hésitation de LSC quant à la matérialité effective d'un univers et d'objets numériques est intéressante, car elle questionne la nature même de l'objet : qu'est-ce qui donne à l'objet sa propriété d'objet ? Dans le cadre de cette analyse, les espaces numériques – tels que Roblox – sont effectivement considérés comme des formes de « virtualité matérielle » (Paavola & Miettinen, 2019) contenant des objets – tels que les brainrots. Pour LSC, le jeu « Steal a Brainrot » fonctionne alors comme une ressource symbolique virtuelle qui provoque une expérience imaginaire liée à son propre vécu et ses représentations du jeu, lui permettant de créer des personnages et des situations auxquelles il s'identifie.

Ensuite, le conte palestinien apparaît également en tant qu'artefact matériel, bien que ce soit moins son essence matérielle que symbolique qui oriente le processus narratif de LSC. Par ailleurs, la manière dont cet artefact est investi pour la construction du texte diffère de Roblox. En effet, les deux ressources symboliques dessinent une dynamique complémentaire : l'une confirme que l'élève apporte dans le dispositif scolaire des ressources issues de son monde personnel (l'univers de Roblox) ; l'autre confirme que le dispositif pédagogique a le potentiel de mettre en circulation des artefacts socioculturels qui deviennent des ressources symboliques pour les élèves. Ensemble, elles illustrent la réciprocité entre culture personnelle et culture scolaire dans la configuration de l'espace chronotopique de LSC.

4.5.1. Le système typographique comme encodeur de voix

Afin de rendre compte de la logique émotionnelle de ses personnages, LSC a développé un système typographique à travers l'usage stratégique des majuscules et de l'allongement de certaines formes graphiques. Cela traduit une agentivité sémiotique par laquelle LSC reconfigure des conventions de l'écrit pour rendre sensibles l'oralité et l'intensité émotionnelle de certaines voix :

MK – « *Tu vois là par exemple, tu as écrit Kocher en minuscule puis après tu l'as écrit en majuscule. Pourquoi ?* »

LSC – « *Ici [minuscule] bah vous étiez normale, mais après Alex était jaloux-se alors il-elle vole vos brainrots super rares. Alors vous, vous étiez en colère là [majuscule]. Comme ça, ça se voit que vous l'êtes.* »

L'écriture exige effectivement une sélection consciente et délibérée des éléments graphiques, sans les appuis prosodiques et contextuels de l'oral, ce qui implique un travail de reconfiguration de la pensée et de la parole plutôt qu'une simple transcription (Vygotski, 1962, cité dans Jesson, Fontich & Myhill, 2016). L'écrit représente avant tout ce qui est dit, tout en laissant largement sous-spécifiée la manière dont l'énoncé doit être pris sur le plan illocutoire et affectif, ce qui oblige les lecteur·rice·s à inférer l'intonation, la force ou l'attitude de l'énonciateur·rice (Olson, 1994). LSC doit donc construire dans la matière graphique ce qu'il·elle s'imagine que la voix ferait à l'oral (l'intonation, l'intensité, la colère), en élaborant des marques typographiques qui compensent cette sous-spécification et rendent visibles des dimensions habituellement portées par la prosodie.

Par ailleurs, le choix de taille des lettres, de répétition de graphèmes ou de mise en forme peuvent être compris comme des ressources sémiotiques visuelles qui intensifient la saillance de certains segments (Kress et Van Leeuwen, 2006). LSC conçoit ainsi un design graphique de l'énoncé, où les majuscules et les allongements fonctionnent comme des signes visuels qui encodent les émotions des personnages, participant à la dimension interpersonnelle de la communication écrite.

Ce système typographique n'a pas été transmis par l'enseignante, mais émerge dans le cours même de l'écriture en réponse au besoin de rendre audible une voix que le texte seul ne suffirait pas, selon LSC, à exprimer. Il s'agit là d'un exemple de construction d'une voix singulière à travers des positions graphiques différenciées, où l'élève utilise le langage écrit en tant qu'instrument psychologique pour faire exister sa propre voix dans et par l'écriture, ce qui rejoint l'idée que les outils sémiotiques façonnent la forme même de la pensée (Vygotski & Luria 1930/1994)

Cela se retrouve également dans la manière d'écrire le nom de ses brainrots inventés au sein du texte, cependant, le processus par lequel il se matérialise dans le récit n'est pas le même d'un point de vue dialogique et chronotopique. Là où les noms des brainrots s'ancrent dans le texte en portant en eux une voix sociale préalablement encodée dans des chronotopes liés à la culture gaming de Roblox (6, 7, 8), ces formes lexico-visuelles condensent des significations partagées et des normes issues d'un univers numérique distal que LSC reconfigure dans le chronotope proximal. À l'inverse, les émotions des personnages

produisent, *in situ*, un encodage vocal qui se construit dans l'interaction entre le soi hypothétique projeté de LSC (« si j'étais Kocher, je... »), les destinataires anticipé-e-s de son texte et l'agentivité sémiotique exercée. Ainsi, pour construire son récit, LSC mobilise une même forme du langage écrit comme instrument psychologique, afin d'encoder des voix dont les dynamiques chronotopiques et dialogiques diffèrent.

4.5.2. Les instruments numériques comme outils sémiotiques interactifs

Au même titre que les objets matériels et symboliques précédemment analysés, l'ordinateur et le logiciel de traitement de texte utilisés pour écrire ne se réduisent pas à leur statut d'artefacts techniques, mais s'étendent à leur fonction psychologique (Rabardel, 1995). Ces outils numériques apparaissent donc comme des instruments psychologiques résultant d'une double genèse instrumentale : d'une part, des processus d'instrumentalisation dirigés vers l'artefact, d'autre part, des processus d'instrumentation qui transforment les schèmes d'action et de pensée de LSC dans l'activité d'écriture (*id.*).

Les processus d'instrumentalisation dirigés vers l'artefact désignent la façon dont le contexte social et institutionnel configure concrètement l'ordinateur pour en faire un outil pertinent au service d'une activité donnée (*id.*). Par exemple, dans le cadre du dispositif pédagogique étudié, c'est l'enseignante qui a proposé l'ordinateur en tant qu'outil scripteur, le considérant comme un outil pouvant alléger cognitivement l'élève, au regard de ses besoins particuliers. C'est également elle qui a permis l'utilisation du correcteur automatique – jugeant que l'orthographe et la grammaire ne font pas partie des critères d'évaluation – et qui a laissé la liberté du choix de la typographie (taille, couleur, police) et de la longueur du texte, tant que les objectifs d'apprentissage étaient atteints. Autrement dit, l'artefact numérique est configuré par des voix humaines (l'enseignante) et institutionnelles (l'établissement, le PPI de l'élève) de manière à soutenir la participation de LSC à la tâche narrative.

Ainsi, sur le plan matériel et opératoire, l'ordinateur et le logiciel reconfigurent l'activité d'écriture en supprimant certaines contraintes gestuelles et en déléguant la tâche orthographique :

LSC – « Déjà écrire sur l'ordinateur c'est trop bien, c'est mieux que d'écrire avec un crayon. »

MK – « Ah oui pourquoi ? »

LSC – « Ben dès que tu presses sur un bouton ça écrit directement, la différence entre l'ordi et la main c'est que tu dois écrire et puis tailler ton crayon. Sur l'ordi ben tu dois pas tailler et ça fait tout automatiquement. Je gagne du temps. Ah pis aussi avec la main je peux faire plus de fautes d'orthographe, alors que l'ordi il y a le truc auto-correcteur. »

LSC estime qu'il-elle aurait écrit « peut-être 6 lignes » à la main, là où l'écriture numérique lui permet de produire un texte nettement plus long. Cela inscrit donc LSC dans une configuration d'action où l'écriture devient immédiatement manipulable, réversible et extensible, ce qui infléchit sa manière de planifier, de réviser et de développer son récit : l'instrument élargit le champ des actions possibles et réduit l'« activité requise » sur certains plans – comme la gestion de l'orthographe –, ce qui libère des ressources cognitives et ouvre plus facilement la voie au vagabondage chronotopique et, *de facto*, à la genèse d'idées.

En effet, l'ordinateur semble déclencher chez LSC l'accès à une posture d'écriture lui permettant d'entrer dans le processus narratif :

MK – « *Comment tu expliques que tes idées ne soient pas venues avant ?* »

LSC – « *Ben peut-être qu'avant vous étiez en train d'expliquer. J'étais pas encore en mode écriture. Quand on a eu les ordi, j'ai directement écrit, j'ai directement eu des idées.* »

MK – « *Donc tu penses qu'il se serait passé quoi si tu avais écrit à la main ?* »

LSC – « *Je sais pas...Si c'était à la main, j'aurais écrit beaucoup moins, peut-être 6 lignes, ou peut-être plus. Ça m'aurait peut-être bloqué. J'aurais pas eu les mêmes idées.* »

L'instrument ne soutient donc pas uniquement une intentionnalité préexistante ; il participe, en tant qu'« outil sémiotique » interactif, à la coconstruction du processus narratif en structurant et en orientant l'activité d'écriture (Marro Clément, Muller & Perret-Clermont, 1994 ; Rabardel, 1995).

En conclusion, l'ensemble des objets analysés dans cet axe – passerelles chronotopiques, ressources symboliques, instruments numériques, système typographique – illustre l'effet de *spirale instrumentale* (Alcorta, 2002), qui est un concept permettant de dépasser le paradoxe selon lequel l'instrument est à la fois indice d'un certain niveau de développement et moyen de développement ultérieur des compétences :

Concevoir l'instrument comme le moyen de construire des activités plus complexes et de restructurer les capacités mentales des individus amène toujours la question suivante : Est-ce le niveau de complexité de la pratique qui amène le recours à l'instrument et le niveau de développement mental qui permet son utilisation, ou bien au contraire est-ce l'instrument qui rend l'activité complexe et augmente les potentialités cognitives des individus ? Autrement dit, l'instrument est-il le reflet d'un état de développement, ou l'instrument est-il le moyen par lequel les individus construisent leurs compétences ? (Alcorta, 2002, « l'effet de spirale instrumentale », § 14).

La spirale instrumentale invite alors à dépasser les oppositions entre « capacités cognitives » et « instruments culturels » en montrant que ceux-ci s'enchevêtrent dans un mouvement de coconstruction réciproque, plutôt que de se succéder linéairement ou de se réduire l'un à l'autre : le recours à un instrument exige un certain niveau de maîtrise de la pratique, mais cet instrument, une fois incorporé à l'activité, réorganise la pratique elle-même et élève le niveau de contrôle, d'abstraction et de complexité de l'action et de la pensée (Alcorta, 2002).

C'est précisément ce qui est observé dans l'espace chronotopique de LSC. Il-elle devait en effet déjà maîtriser suffisamment les conventions graphiques de l'écrit pour pouvoir s'en écarter stratégiquement dans un système typographique personnel, mais c'est ce même mouvement qui a conduit LSC à construire une conscience métalinguistique : la capacité à distinguer, à l'intérieur d'un même texte, différentes voix selon leur intensité émotionnelle, et à les matérialiser par des choix graphiques délibérés. De même, l'ordinateur fonctionne comme un instrument qui présuppose la capacité à narrer, en même temps qu'il la transforme : plus l'élève maîtrise l'outil, plus il-elle peut enrichir son activité de narration ; mais, parallèlement, c'est l'usage répété de cet outil dans des tâches de plus en plus exigeantes qui l'amène à développer de nouvelles compétences de structuration, de planification et de réécriture.

La spirale instrumentale rend ainsi compte du mouvement dynamique qui émerge entre l'élève et les objets investis : les objets de l'espace chronotopique de LSC ne soutiennent pas de l'extérieur un processus narratif qui se déroulerait de manière autonome – ils sont à la fois conditionnés par les capacités cognitives de l'élève et producteurs de nouvelles compétences en fonction de modalités dialogiques intrasubjectives et intersubjectives diverses.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'explorer dans quelle mesure les interactions sociomatérielles et dialogiques de l'espace chronotopique d'un·e élève bénéficiant d'un PPI participent à son processus narratif écrit, au sein d'un dispositif pédagogique à visée inclusive.

L'analyse met d'abord en évidence la richesse de la voix propre de LSC, envisagée comme une configuration polyphonique du soi plutôt que comme un noyau stable et homogène. L'élève s'appuie sur l'autocitation de ses propres propos tenus lors de l'atelier philosophique, sur des projections imaginaires du soi à travers des personnages fictifs, ainsi que sur une méta-position lui permettant d'observer, de commenter et d'organiser ses choix narratifs et émotionnels. Ces différents mouvements montrent que le soi narratif se déploie dans un espace chronotopique où passé, futur anticipé et univers virtuels s'adressent et se répondent, contribuant directement à l'essence et à la structure du récit produit.

Ensuite, est mis en lumière le rôle central des voix des autres – enseignante, pairs, communauté gaming – dans la construction du texte. La voix de l'enseignante apparaît comme une résonance polymorphe, à la fois porteuse d'attentes institutionnelles et de possibilités de « jeu dialogique », dont les interventions (rappel des objectifs, feedbacks ciblés, instauration de libertés) orientent le récit sans l'enfermer dans une logique de conformité. Les échanges avec les pairs lors de l'atelier philosophique constituent une ressource importante pour l'appropriation des concepts de dignité et d'humiliation, tandis que les codes issus de la communauté gaming alimentent la trame narrative, la typographie et le registre de l'histoire.

Enfin, l'analyse met en évidence la contribution décisive des objets en tant qu'artefacts matériels et symboliques participant à la spirale instrumentale du processus narratif écrit. Le dessin de brainrots et la mindmap fonctionnent comme des passerelles interchronotopiques et des mémoires externalisées, permettant à LSC de convoquer des expériences passées et de les transformer en matériaux narratifs ; le conte et le jeu Roblox, quant à eux, sont des ressources symboliques au croisement de la culture scolaire et de la culture personnelle de l'élève ; l'ordinateur et le logiciel de traitement de texte reconfigurent l'activité d'écriture, tandis que le système typographique de LSC encode des positions et des émotions, révélant une agentivité sémiotique et une conscience métalinguistique en développement.

Finalement, au regard du cadre conceptuel, d'une part, la narration écrite de LSC apparaît bien comme un processus situé, relationnel et médié par des artefacts, plutôt que comme une expression de compétences individuelles préexistantes. Cela rejoint l'idée que les apprentissages émergent d'un tissu d'interactions humaines, matérielles et symboliques inscrites dans des espaces-temps divers, interactions qui sont loin d'être périphériques ou contextuelles, mais constitutives. D'autre part, les données montrent que l'articulation entre dialogisme, sociomatérialité et chronotope constitue un outillage pertinent pour rendre compte de la manière dont l'élève configure son espace chronotopique au service de l'écriture. En effet, c'est précisément ce cadre conceptuel qui a permis de définir le processus narratif écrit comme étant le produit d'un enchevêtrement dynamique de voix humaines et matérielles, ancrées dans des chronotopes proximaux et distaux que l'élève mobilise, négocie et reconfigure au fil de l'écriture.

Limites et difficultés rencontrées

Si ces résultats éclairent la manière dont les interactions de l'espace chronotopique de LSC participent à son processus narratif écrit, ils doivent toutefois être mis en perspective à la lumière de plusieurs limites et difficultés rencontrées au cours de cette recherche.

Une limite majeure tient à la double posture d'enseignante spécialisée et de chercheuse, présente à toutes les étapes du dispositif. Cette position a offert un accès privilégié au terrain, mais elle a également pu introduire des biais, qu'il s'agisse de la manière dont le dispositif a été conçu et de la façon dont les élèves se sont exprimé-e-s en entretien, ou encore de l'interprétation des données. Il est possible, par exemple, que la relation de confiance construite avec LSC ait favorisé certaines formes de participation ou de dévoilement, tout en rendant plus difficile la prise de distance critique sur les interventions pédagogiques.

Une seconde limite tient au caractère restreint de l'échantillon. Le dispositif concerne un petit groupe d'élèves et, plus spécifiquement, un-e seul-e élève bénéficiant d'un PPI. Les analyses proposées ne peuvent donc pas être généralisées à l'ensemble des élèves bénéficiant de mesures OsEO. Elles doivent plutôt être comprises comme la description située et approfondie de dynamiques singulières, dans un contexte institutionnel, disciplinaire et

relationnel particulier. Bien que cette focale permette d'entrer dans la complexité du processus narratif, elle limite la portée externe des résultats.

Au-delà de ces limites, la démarche s'est accompagnée de plusieurs difficultés. La première, très présente dans le quotidien de la recherche, a été la gestion de la double posture évoquée plus haut. Être à la fois enseignante responsable d'un accompagnement spécialisé et chercheuse attentive à la production de données a demandé un ajustement constant. Il s'agissait, par exemple, de veiller à ce que les interventions pédagogiques restent au service des besoins des élèves, tout en assumant la nécessité de documenter et d'analyser ces mêmes interventions. Cette tension a parfois conduit à douter de la légitimité de certaines décisions (relances, reformulations, choix d'artefacts), et à craindre que la visée de recherche n'entre en collision avec les enjeux relationnels et éthiques de la classe.

Une autre difficulté a été la complexité du cadre conceptuel mobilisé. Croiser les concepts de sociomatérialité, dialogisme et chronotope, tout en les articulant à une perspective psychosocioculturelle du développement, exige un certain niveau d'abstraction et d'entrelacement théorique. Sur le plan de l'analyse, cela a rendu le travail exigeant : il ne s'agissait pas simplement de repérer des « exemples » de voix, d'objets ou d'espaces, mais de comprendre comment ces dimensions s'entrecroisent dans un espace chronotopique organique. La construction de la cartographie chronotopique, notamment, a demandé de nombreux allers-retours entre données, théorie et interprétation, avec le risque permanent de simplifier excessivement certaines notions ou, au contraire, d'altérer la lisibilité.

Apports et pistes d'ouverture

Malgré ces limites et les difficultés rencontrées, plusieurs apports et pistes d'ouverture se dessinent à l'issue de ce travail.

La portée principale de ces résultats réside dans la mise en évidence d'une conception de l'accompagnement spécialisé qui ne réduit pas l'élève à ses besoins, mais le-la considère comme un sujet avec une agentivité propre qui reconfigure dialogiquement et matériellement son environnement pour soutenir son propre pouvoir d'agir narratif. Cela rejoint d'ailleurs l'idée centrale du *modèle des capacités* (OECD, 2022), à partir duquel se construit le PPI de l'élève.

Aussi, en montrant comment LSC négocie et articule différentes voix provenant majoritairement de chronotopes distaux, ce travail suggère qu'un dispositif pédagogique gagne à être expansif, et donc à rendre possible l'investissement d'une telle pluralité de voix. En effet, l'enseignante, les pairs, les voix culturelles et matérielles participent à la configuration de l'espace chronotopique, qui, de manière rétroactive, influence le réseau et la circulation des voix participant au processus narratif. Par exemple, la dimension dialogique de l'atelier philosophique permet l'intervention d'un chronotope distal virtuel (Roblox) qui porte en lui de nouvelles voix matérielles et symboliques que les voix humaines et institutionnelles du chronotope proximal reconnaissent en tant que nouveau contenu scolaire. Cela signifie que pour avoir un impact développemental – et donc être appropriés subjectivement par l'élève – les objets et les autres doivent former un « ensemble interactionnel » qui fasse sens pour l'élève. La fiche pédagogique servant d'enrichissement langagier a par exemple été très peu utilisée par LSC, celle-ci n'ayant pas été présentée comme une obligation, mais comme un outil accessible, au même titre que la mindmap ou l'ordinateur. Finalement, l'investissement de telle voix humaine ou telle voix matérielle reste très théorique, ce qui donne à l'enseignante une posture qui propose – dans une logique d'accessibilité – des artefacts et des dynamiques coopérationnelles avec un certain niveau d'imprédictibilité. Toutefois, étant donné que l'équipe pédagogique ne peut pas être certaine que l'élève va effectivement investir ce qui est proposé, elle doit également rendre accessible ce qui ne provient pas de choix pédagogiques préalables, et donc créer des conditions qui favorisent la circulation de voix humaines et matérielles provenant d'« ailleurs chronotopiques », tels que des mondes virtuels, imaginaires, futurs et passés.

Cette perspective invite à enrichir le concept d'accessibilité tel que le définit Ramel (2018). Si l'accessibilité désigne traditionnellement la capacité de l'école à supprimer les obstacles qui empêchent l'élève d'y participer pleinement, le cas de LSC suggère que les contextes scolaires pourraient également offrir une « accessibilité distale », à savoir la possibilité pour l'élève de mobiliser des expériences et des ressources issues de chronotopes distaux depuis l'espace scolaire. Il ne s'agit plus seulement de rendre l'école accessible à l'élève, mais de rendre accessible à l'élève, dans et par l'école, son propre espace chronotopique comme ressource d'apprentissage.

Cela amène une autre réflexion qui est l'usage des concepts d'espace et de cartographie chronotopiques en tant qu'outils pédagogiques. Effectivement, au-delà de leur fonction analytique, ces notions apparaissent désormais comme des supports concrets pour concevoir des dispositifs et des activités avec les élèves. Par exemple, cartographier avec une classe ou avec un·e élève les différents espaces-temps pouvant potentiellement configurer une activité permettrait de rendre visibles des ressources significatives, de légitimer des univers culturels extrascolaires – tels que les jeux vidéo et les réseaux sociaux – et d'ouvrir un dialogue sur les manières de les articuler à des exigences scolaires. Dans cette perspective, le PPI devient un cadre à partir duquel il est possible d'articuler, de manière explicite, la culture scolaire (programmes, attentes, contenus disciplinaires) et les ressources personnelles de l'élève en étendant l'« accessible proximal » à l'« accessible distal », favorisant l'investissement de ressources symboliques.

Selon Zittoun (2017), les ressources symboliques sont une entrée privilégiée pour analyser les dynamiques de « sense-making » dans des contextes d'apprentissage. Elle montre que le fait qu'un savoir fasse sens constitue la condition de base de l'engagement dans l'activité d'apprendre, de la profondeur des apprentissages réalisés et de la possibilité de réutiliser ces connaissances dans d'autres situations. Les ressources symboliques y sont décrites comme des médiations culturelles qui permettent à la fois de traiter des questions existentielles, des problèmes quotidiens ou des décisions de vie – soutenant ainsi le développement de la personne – et de soutenir les opérations de pensée, de raisonnement et le travail identitaire liés aux études. Autrement dit, l'apprentissage et le développement ne peut pas être véritablement compris sans prendre en compte ces médiations symboliques dans les processus de construction du sens.

Ensuite, la recherche a mis en évidence l'importance de la collaboration au sein de l'équipe pédagogique. En effet, la mise en place du dispositif étudié n'aurait pas été possible sans une coopération étroite entre l'enseignante titulaire et les enseignantes spécialisées qui ont d'abord perçu ce nombre d'intervenantes comme une contrainte plutôt qu'un bénéfice. Cette expérience invite à comprendre le PPI comme n'étant pas le pré carré de l'enseignant·e spécialisé·e, mais comme une architecture discutée et reprise collectivement, de manière à concevoir une pédagogie à visée inclusive qui concerne l'ensemble du groupe-classe et non uniquement l'élève ciblé·e.

Sur le plan de la recherche, plusieurs pistes pourraient être envisagées. Tout d'abord, il serait pertinent d'étendre l'analyse à d'autres élèves bénéficiant d'un PPI, voire à des groupes plus larges, afin d'examiner comment se configurent les espaces chronotopiques dans des contextes et disciplines variés, et de mieux comprendre ce qui, dans ce dispositif spécifique, relève du singulier et du transférable. Par ailleurs, une exploration plus systématique des usages des instruments numériques en pédagogie spécialisée, pensée en termes de spirale instrumentale, permettrait d'approfondir la compréhension des liens entre développement narratif, agencement sémiotique et configurations matérielles de la classe.

Enfin, la place donnée à la voix de LSC met en lumière une autre piste de recherche, restée en marge de ce travail. Alors que l'étude s'est centrée sur l'influence des voix des autres et des objets sur l'élève bénéficiant d'un PPI, elle a beaucoup moins interrogé la manière dont cet·te élève, à travers son texte et ses prises de parole, agit à son tour sur les autres élèves. Ce point est pourtant apparu en filigrane dans le focus group, où certains propos laissent penser que le récit de LSC, ses choix narratifs et l'univers de sens qu'il·elle a mobilisé ont inspiré ses pairs et ont contribué à reconfigurer leurs propres représentations du dispositif et de la thématique de la dignité et de l'humiliation. Une piste de recherche ultérieure consisterait donc à analyser plus systématiquement ces mouvements dynamiques, en étudiant comment la participation d'un·e élève avec PPI peut devenir, pour le groupe-classe, une ressource dialogique et sociomatérielle à part entière.

En conclusion, cette recherche est moins perçue comme un aboutissement que comme un point d'appui pour poursuivre une pratique d'enseignante spécialisée attentive aux interactions sociomatérielles et dialogiques qui se tissent dans et avec l'espace chronotopique des élèves, et pour continuer à coconstruire, avec les élèves et les équipes pédagogiques, des dispositifs qui fassent réellement sens pour celles et ceux qui y participent.

Références bibliographiques

Alcorta, M. (2002). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes* (pp. 123-151). Presses Universitaires de Bordeaux.
<https://doi.org/10.4000/books.pub.48452>

- Angrosino, M. V. (2009). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Towards teacher professionalization for inclusive education: reflections from the perspective of the socio-cultural approach. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education*, 8, 26-47. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02b>
- Bakhtine, M. M (1929[1970]). *La Poétique de Dostoïevski*. Le Seuil.
- Bakhtine, M. M. (1929[1977]). *Le marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Les Éditions de Minuit.
- Bakhtine, M. M. (1981). Forms of time and of the chronotope in the novel: Towards a historical poetics. In M. Holquist (Ed.), *The dialogical imagination: Four essays by M.M. Bakhtin* (pp. 84-258). University of Texas Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268. <https://doi.org/10.1080/136031199285039>
- Carron, P., & Gremion, F. (2023). L'approche par les capacités. *Enjeux Pédagogiques*, 41, 39-41. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/329285>
- Cattaruzza, E., Ligorio, M.B., Ritella, G., & Iannaccone, A. (2025). La reconstruction de l'expérience pédagogique à travers l'analyse matérielle dialogique : deux cas d'étude. In L. Kloetzer & M. Dos Santos Mamed (Eds.), *La perspective dialogique en psychologie : réflexions méthodologiques* pp. (169-180). Éditions Antipodes. <https://doi.org/10.33056/ANTIPODES.12695>
- CDIP. (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/domains>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Farell, P. (2004) Making Inclusion a Reality for All. *Psychologist*, 25(1): 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>

- Florian, L., & Becirevic, M. (2011). Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in central and Eastern Europe and the commonwealth of independent states. *Prospects*, 41, 371-384. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9208-4>
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos, & G. Steffen (Eds.), *Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels* (pp. 13–28). Éditions HEP-BEJUNE. <https://doi.org/10.37027/HEPBEJUNE.17575>
- Gremion, F., & Gremion, L. (2023). Perception de l'égalité et de l'équité dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13. <https://doi.org/10.57161/r2023-02-01>
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. J. M. (2006). The self as a theater of voices: Disorganization and reorganization of a position repertoire. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 147–169. <https://doi.org/10.1080/10720530500508779>
- Hetherington, L., & Wegerif, R. (2018). Developing a material-dialogic approach to pedagogy to guide science teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422611>
- Heyl, B. S. (2001). Ethnographic Interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Loftland & L. Loftland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 369-383). Sage.
- Iannaccone, A., Cattaruzza, E. & Schwab, E. (2024). Expériences sociomatérielles. Objets, interactions, espaces (pp. 7-14). Alphil. <https://doi.org/10.33055/ALPHIL.00581>
- Jesson, R., Fontich, X., & Myhill, D. (2016). Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. *International Journal of Educational Research*, 80, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.002>
- Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15339>

- Kloetzer, L., & Tau, R. (2024). Combiner dialogisme et sociomatérialité : espaces et artefacts dialogiques en recherche-intervention. In A. Iannaccone, E. Cattaruzza & E. Schwab (Eds.), *Expériences sociomatérielles. Objets, interactions, espaces* (pp. 235-270). Alphil. <https://doi.org/10.33055/ALPHIL.00581>
- Kotsopoulos, D. (2010). When collaborative is not collaborative: supporting student learning through self-surveillance. *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.11.002>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Bauca, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Lotman, J. M. (2005). The semiosphere. *Journal of Russian and East European Psychology*, 27(1), 205-229. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270140>
- Marková, I., & Novaes, A. (2019). Chronotopes. *Culture & Psychology*, 26(1), 117-138. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888189>
- Marro Clément, P., Muller, N., & Perret-Clermont, A.-N. (1994). Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur. *Cahiers de Psychologie*, 31, 40–45.
- Neale, J. (2016). Iterative categorization (IC): a systematic technique for analysing qualitative data. *Addiction*, 111(9), 1680-1694. <https://doi.org/10.1111/add.13314>
- Office de l'école obligatoire et du conseil (OECO). (2022). *Mise en application du plan d'études romand pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées*. Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge University Press.
- Paavola, S. et Miettinen, R. (2019). Dynamics of design collaboration: BIM models as intermediary digital objects. *Computer supported cooperative work*, 28(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1007/s10606-018-9306-4>

- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63. <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2019-2-page-43?lang=fr>
- Perret-Clermont, A.-N. (2019). L'architecture des espaces de pensée permettant le développement psychologique. In J.-P. Fragnière (Ed.), *Agir et penser avec Anne-Nelly Perret-Clermont* (pp. 33-70). Socialinfos. https://www.researchgate.net/publication/337354076_L'architecture_des_espaces_de_pensee_permettant_le_developpement_psychologique
- Perret-Clermont, A.-N., & Zutavern, M. (2000). *L'apprentissage par le dialogue*. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3 (pp. 417-420). <https://perret-clermont.com/wp-content/uploads/2023/12/2000lapprentissageparledialogue.pdf>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.science/hal-01017462v1>
- Ramel, S. (2018). L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 7–13. <https://www.szh-csps.ch/r2018-06-01>
- Ritella, G., Ligorio, M. B., & Hakkarainen, K. (2016). Theorizing space-time relations in education: *The concept of chronotope*. *Frontline Learning Research*, 4(4), 48-55. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i1.210>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Troadec, B., Zarhbouch, B., & Frède, V. (2009). Cultural artifact and children's understanding of the shape of the Earth: The case of Moroccan children. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 485-498. <https://doi.org/10.1007/BF03178763>
- Vygotsky, L. S. et Luria, A. ([1930]1994). Tool and symbol in child development. In R. Van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 99-174). Wiley-Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1998). Mediated action. In W. Bechtel & G. Graham (Eds.), *A companion to cognitive science* (pp. 518-525). Blackwell Publishers.

- Zittoun, T. (2009a). How does an object become symbolic? Rooting semiotic artefacts in dynamic shared experiences. In B. Wagoner (Ed.), *Symbolic Transformation: The Mind in Movement Through Culture and Society* (pp. 173-192). Routledge.
- Zittoun, T. (2009b). *The role of symbolic resources in human lives*.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In P. Curchot, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Presses de l'Université du Québec.
https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1903_9782760533691.pdf
- Zittoun, T. (2017). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0310-0>
- Zittoun, T., & Glăveanu, V. P. (2017). Imagination at the Frontiers of Psychology. In T. Zittoun & V. Glăveanu (Eds.), *Handbook of imagination and culture* (pp. 1-12). Oxford University Press Scholarship Online. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190468712.003.0001>
- Zittoun, T., & Levitan, D. (2019). A sociocultural psychology of repeated mobility: dialogical challenges / Una psicología sociocultural de la movilidad repetida: desafíos dialógicos. *Estudios de psicologica / Studies in Psychology*, 40(1), 79-106.
<https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1560025>

Annexes

Annexe 1 – Grille d’observation

Grille d’observation 1					Date :	Lieu :
Temps	Agencement matériel et humain	Interactions avec les autres PROXIMAL	Interactions avec des autres DISTAL	Interactions avec les objets PROXIMAL	Interactions avec les objets DISTAL	Remarques

Annexe 2 – Guide d’entretien semi-directif

Axe 1 – Avant la phase d’écriture

Concerne les éléments qui ont pu participer au processus écrit par la suite (des idées qui se créent pendant ou après l’atelier philosophique, chez soi, avec les autres dans des discussions à la récré, lors d’un rêve...)

- Comment t’es-tu senti-e quand tu as su qu’on allait faire ce cours en groupe ? Et avec ce groupe en particulier ?
Pourquoi ? Est-ce ça a changé par la suite ? comment, où, quand, pourquoi ?
- Quand tu as appris que vous alliez devoir écrire un texte, comment tu t’es senti-e ?
Pourquoi ? Est-ce ça a changé par la suite ? Comment, quand, où, pourquoi ?
- Comment t’es-tu senti-e quand les objectifs pédagogiques ont été présentés ? Est-ce que tu les avais compris sur le moment ?
Pourquoi ? Est-ce ça a changé par la suite ? Comment, quand, où, pourquoi ?
- Comment t’es-tu senti-e quand la Mindmap a été présentée ? Est-ce que tu avais compris à quoi elle pouvait servir ?
Pourquoi ? Est-ce ça a changé par la suite ? Comment, quand, où, pourquoi ?
- Comment t’es-tu senti-e lorsque tu as su qu’il y aurait une note ?
Pourquoi ? Est-ce ça a changé par la suite ? Comment, quand, où, pourquoi ?
- Est-ce qu’avant de commencer l’écriture sur l’ordinateur, tu avais déjà des idées sur comment écrire ton texte ?
Lesquelles ? Comment, quand, où ?

Axe 2 – Pendant la phase d’écriture :

1. Références dans le récit écrit

- Comment t’es-tu senti-e pendant que tu écrivais ton histoire ?
Pourquoi ? Est-ce ça a changé par la suite ? Comment, où, quand, pourquoi ?
- Comment as-tu fait pour imaginer cette histoire ? De quoi ou de qui t’es-tu inspiré ?
Avec qui ? Avec quoi ? Quand ? Où ?
- Comment as-tu trouvé ces idées ? Peux-tu me les expliquer ? : Roblox /chambre/ Kocher, Alex / Brainrot, biche... / Garama and Madundung, Dragon Cannelloni /base arc-en-ciel et galaxy / 399 minutes / 0,000000% /2028
Quand, où, avec qui, avec quoi ?
- Comment as-tu construit ton fil narratif (structure du texte avec début, milieu, fin) ?
Quand, où, avec qui, avec quoi ?
- Peux-tu m’expliquer pourquoi certains passages sont en majuscules ?
Comment t’est venu cette idée ? Avec qui ? Avec quoi ? Quand, où ?
- Peux-tu m’expliquer pourquoi il y a des passages en anglais (The end par ex.) ?
Comment t’est venu cette idée ? Avec qui ? Avec quoi ? Quand, où ?
- *Peux-tu m’expliquer pourquoi tu as commencé par « il était une fois » ?*
Comment t’est venu cette idée ? Avec qui ? Avec quoi ? Quand, où ?

2. Les objets matériels en interaction

- Comment trouves-tu le fait d’écrire sur l’ordinateur ?
- Qu’est-ce qui aurait changé si tu avais écrit avec un crayon sur une feuille ou dans un cahier ?
- Est-ce que tu as utilisé l’ordinateur pour autre chose (Teams, internet...) ?
- Comment as-tu utilisé la mindmap ? Qu’est-ce qui aurait changé si tu n’avais pas eu la mindmap à disposition ?
- Que penses-tu du fait que tu pouvais interagir avec la mindmap sur l’ordinateur ? Qu’est-ce qui aurait changé si elle avait été sur papier ?
- Comment as-tu utilisé ton dessin ? Qu’est-ce qui aurait changé si tu ne l’avais pas eu avec toi ?
- Comment as-tu utilisé le support que j’ai donné pour enrichir le texte ? Qu’est-ce qui aurait changé si tu ne l’avais pas eu ?
- As-tu utilisé d’autres objets ?

Axe 3 – Les objectifs pédagogiques

- Comment-as-tu utilisé la grille des objectifs ? En quoi elle était utile/inutile ?
Quand, où, avec qui, avec quoi ?
- Comment as-tu trouvé la difficulté de l’activité ? À quel moment était-ce plus facile ou difficile ?

Qui ou quoi t'as rendu la tâche (plus) facile/difficile ?

- En quoi ton histoire parle de la dignité et de l'humiliation ?
Comment as-tu fais ? Quand, où, avec qui, avec quoi ?
- En quoi ton texte fait réfléchir (de façon éthique) sur la dignité/l'humiliation ?
Comment as-tu fais pour montrer ta position morale ?
Comment as-tu fait ce choix ? Quand, où, avec qui, avec quoi ?
- Quels personnages sont humiliés, lesquels gardent/retrouvent leur dignité ?
Comment as-tu fait ce choix ? Pourquoi ? Quand, où, avec qui, avec quoi ?
- Quelle est la position morale de ton récit ?
Comment as-tu fais pour montrer ta position morale ? Quand, où, avec qui ? avec quoi ?
Comment as-tu fait ce choix ? Quand, où, pourquoi, avec qui, avec quoi ?
- Quelles émotions ressentent tes personnages ?
Comment as-tu fais pour montrer qu'ils ressentent cela ?
Comment as-tu fait ce choix ? Quand, où, pourquoi, avec qui, avec quoi ?
- Qu'est-ce qui aurait changé si tu avais eu des objectifs en lien avec la langue française (orthographe par ex.) en plus ?
Pourquoi ?
- Est-ce que tu faisais attention à comment tu écrivais en français ?
Comment, pourquoi ?
- Qu'est-ce qui aurait changé si tu avais dû raconter une histoire sans l'écrire ?
Pourquoi ?

Clôture

Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais dire et dont on n'a pas parlé ?

Annexe 3 – Guide de focus group

Axe 1 – Représentations de l'activité

- Comment s'est passée l'activité pour vous, du début à la fin ?
- En quoi l'atelier philo était (in)utile ?
- En quoi écrire un texte vous semble (in)utile ?
- En quoi le partage des histoires vous semble (in)utile ?
- Est-ce que vous discutiez de l'activité ailleurs qu'en classe ? Quand, où, à quel propos ?
- Qu'est-ce qui aurait pu être différent/à améliorer ?

Axe 2 – Représentations du rôle des autres/objets dans l'activité

- Quel rôle est-ce que les autres ont eu dans votre compréhension de la dignité et de l'humiliation ?
- Quel rôle est-ce que les autres ont eu dans la construction de votre histoire ?
- Comment les échanges (désaccords, tensions, partage d'idées, blagues) entre vous ont-ils influencer la construction de votre histoire ?
- Est-ce que vous aviez le sentiment de travailler ensemble/individuellement/avec/contre ? Qu'est-ce qui a empêché/favorisé ce sentiment ?
- Que faites-vous des idées/opinions des autres qui diffèrent/ressemblent des/vôtres ?
- Selon vous, comment viennent les idées les plus intéressantes ?
- En quoi votre histoire aurait été différente si vous n'aviez pas dû la lire devant les autres ?
- Pensez-vous pouvoir être une aide/source d'inspiration pour les autres ?

Axe 3 – Représentation du rôle de l'enseignante dans l'activité

- Quel rôle l'enseignante a-t-elle joué dans la construction de votre histoire ? Et dans le dispositif entier ?
- Y'a-t-il des règles imposées qui ont influencé le déroulement de l'activité (atelier philo + phase d'écriture) ? Lesquelles ?
- Y'a-t-il des libertés autorisées qui ont influencé le déroulement de l'activité (atelier philo + phase d'écriture) ? Lesquelles ?

Clôture

Est-ce que quelqu'un aimerait ajouter quelque chose

Annexe 4 – Grilles d’analyse de l’entretien semi-directif

Grille d’analyse entretien semi-directif LSC – TABLEAU 1 — AXE dialogique

N°	Extrait	Source	Voix humaine identifiée	Ancrage chronotopique	Modalités dialogiques	Effet sur le processus narratif	Remarques
D1							
D2							
D3							
D4							
D5							

Grille d’analyse entretien semi-directif LSC – TABLEAU 2 — AXE sociomatériel

N°	Extrait	Source	Voix matérielle identifiée	Ancrage chronotopique	Modalités instrumentales	Effet sur le processus narratif	Remarques
S1							
S2							
S3							
S4							
S5							

Annexe 5 – Grille d’analyse du focus group

Grille d’analyse Focus group – TABLEAU 3

N°	Extrait	Locuteur-riche	Modalités dialogiques	Modalités instrumentales	Ancrage chronotopique	Liens avec LSC	Lien D / S
F1							
F2							
F3							
F4							
F5							