



HAL
open science

L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits

Laurence Pasa, Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Valérie Fontanieu, Serge Ragano

► **To cite this version:**

Laurence Pasa, Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Valérie Fontanieu, Serge Ragano. L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits . Repères, 2017. hal-01659293

HAL Id: hal-01659293

<https://hal.science/hal-01659293v1>

Submitted on 8 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits

The influence of primary school teachers' practices on written narratives

**Laurence Pasa, Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Valérie Fontanieu et
Serge Ragano**

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1146>
ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Pagination : 21-43
ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par SCD Université Paris Nanterre

**Référence électronique**

Laurence Pasa, Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Valérie Fontanieu et Serge Ragano, « L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits », *Repères* [En ligne], 55 | 2017, mis en ligne le 22 novembre 2017, consulté le 08 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1146>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits

Laurence Pasa, université Toulouse-Jean-Jaurès, Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS), **Jacques Crinon**, université Paris-Est Créteil, Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail, équipe Éducation et scolarisation (CIRCEFT-ESCOL, EA 4384), **Natacha Espinosa**, université Paris Nanterre, Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo, UMR 7114), **Valérie Fontanieu**, École normale supérieure de Lyon, Institut français de l'éducation (Ifé) et **Serge Ragano**, université Toulouse-Jean-Jaurès, Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS)

Cette étude porte sur le développement des compétences des élèves à produire des récits en première année d'école élémentaire. Il s'agit d'étudier l'effet de certaines pratiques d'enseignement de la lecture-écriture sur les performances des élèves; celles-ci sont évaluées à partir d'un sous-score de l'évaluation en écriture en fin de première année d'élémentaire, l'indice de performance narrative. L'analyse quantitative et qualitative des résultats montre que la confrontation au récit et le travail sur la compréhension de texte, la production d'écrit (avec la phrase comme unité de traitement préférentielle) et l'étude de la langue (particulièrement dans des tâches d'écriture) favorisent le développement des compétences narratives des élèves.

Mots-clés : écriture, efficacité, enseignement, apprentissage, lecture

1. Introduction

La recherche sur *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire* a notamment permis : (i) de décrire les principales caractéristiques de l'enseignement du lire-écrire et les tâches proposées dans un échantillon de 131 classes de CP, (ii) d'évaluer les compétences des élèves de ces classes en début et en fin d'année dans les principaux domaines relevant du lire-écrire, et (iii) de mettre en relation ces deux types de données et de dégager ainsi différents facteurs qui influent sur les progrès des élèves au cours du CP (voir Goigoux, 2016; Kervyn et Brissaud, 2015). Des modélisations multiniveaux ont permis d'estimer les effets des pratiques d'enseignement sur les progrès des élèves, tout en contrôlant les caractéristiques élèves et classes susceptibles d'intervenir dans les scores finaux de réussite des élèves.

En ce qui concerne l'écriture, les résultats publiés mettent en évidence des effets contrastés des temps passés aux différentes tâches proposées en cours d'année sur les scores obtenus dans le domaine de l'écriture, effets en outre différents selon le niveau initial des élèves et sujets à des effets de palier (Goigoux, 2016).

Du point de vue de l'enseignement du code, on note qu'un tempo¹ rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en écriture (et en code) et que les tempos les plus lents (inférieurs à 8 graphèmes enseignés) freinent les apprentissages des élèves en écriture (et aussi en code). Le temps consacré à la lecture à haute voix exerce une influence significative et positive sur les performances en écriture (et en code) de l'ensemble des élèves, et plus particulièrement de ceux initialement faibles dans le domaine de compétences évaluées.

Le temps consacré à l'enseignement de la compréhension influence positivement les performances des élèves en écriture mais avec un effet plafond à 98 minutes à partir duquel les performances n'augmentent plus.

En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, écrire sous la dictée est bénéfique en écriture surtout pour les élèves les plus faibles et intermédiaires, soit 42 % des élèves de l'échantillon, avec un effet plafond à 39 minutes. De la même façon, passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit a un effet positif significatif sur les scores en écriture (et en compréhension) en fin de CP, surtout pour les élèves les plus faibles. Les tâches de production d'écrit qui consistent à encoder des unités linguistiques choisies par l'élève ont aussi un impact bénéfique sur les compétences en écriture de l'ensemble des élèves, surtout pour les élèves les plus forts (32 % des élèves). On note enfin que le nombre de tâches ayant donné lieu à au moins une explicitation par l'enseignant durant les activités d'écriture portant sur des unités linguistiques courtes (syllabes et mots) a un effet positif sur la progression en écriture des élèves les plus faibles; pour les élèves forts, c'est le nombre d'explicitations lors des tâches de production de phrases et de textes ainsi que de planification et de révision qui a des effets sur les performances en écriture (et en compréhension). De fait, la seule tâche observée ayant un effet global négatif sur les performances finales en écriture de tous les élèves (faibles, intermédiaires et forts), quel que soit leur niveau initial en écriture, est la production d'un écrit combinant des unités linguistiques déjà imprimées.

On observe un effet positif et significatif sur la progression en écriture des élèves au cours du CP du temps passé à l'étude de la langue², y compris quand on considère séparément ses trois dimensions : lexicque³, syntaxe, morphologie⁴.

Enfin, du point de vue de l'acculturation à l'écrit, il apparaît que les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves initialement faibles et intermédiaires en écriture (mais aussi dans tous les autres domaines d'apprentissage du lire-écrire).

1. Exprimé en nombre de graphèmes enseignés durant les 9 premières semaines de l'année scolaire.
2. Cet impact positif se retrouve dans tous les domaines évalués, sauf en compréhension de textes entendus.
3. Cet impact positif se retrouve dans tous les domaines évalués, sauf en compréhension autonome.
4. Cet impact positif s'observe aussi pour la compréhension autonome.

2. Contexte

Les résultats que nous venons de rapporter sur l'impact des pratiques d'enseignement du lire-écrire prennent en compte de manière globale les performances des élèves en écriture. Le score correspondant repose en effet sur la combinaison de plusieurs épreuves (dictée, production de récit et copie de phrase) avec des critères relatifs aussi bien aux habiletés orthographiques et graphomotrices qu'aux connaissances relatives aux conduites narratives et à la manière de se détacher de l'ici et maintenant de l'énonciation.

Le but du présent article est d'affiner ces analyses en ciblant particulièrement la capacité à produire des récits écrits. Les analyses spécifiquement consacrées aux résultats à l'épreuve de production de récit déjà effectuées (Crinon, 2016; Soulé *et al.*, 2016) mettent en évidence la qualité des récits produits par une bonne partie des élèves en fin de CP et l'acquisition par ceux-ci de compétences narratives; elles montrent également que ces compétences sont contrastées selon les élèves. Il importe à présent de s'intéresser au rapport entre l'enseignement reçu et ces compétences.

Un important corpus de recherches existe sur les étapes de l'acquisition du savoir raconter et des connaissances qui y sont liées, connecteurs et ponctuation, expressions référentielles, organisation du texte, repérage temporel, etc. (pour une revue, voir Fayol, 2013). Mais la littérature de recherche nous apprend peu sur l'efficacité (et notamment sur l'efficacité avec les publics scolairement fragiles) des pratiques enseignantes en ce qui concerne l'apprentissage du récit écrit au tout début de la scolarité, alors que pourtant les connaissances des enfants sur l'écrit sont particulièrement dépendantes de leur transmission dans le cadre scolaire.

Si l'on considère la littérature anglophone, où il existe une longue tradition d'études expérimentales, on peut se référer à la méta-analyse de Graham, McKeown, Kiuahara et Harris (2012), qui porte sur 115 études conduites dans des classes élémentaires. Elle montre la variété des procédures d'enseignement qui améliorent l'écriture des élèves. Les unes sont fondées sur un enseignement explicite (des stratégies de planification, de mise en texte et de révision; des stratégies d'autorégulation; de la création d'images visuelles; de l'organisation des textes selon leur type – narratif/informatif –; de l'orthographe, du geste graphique et de la dactylographie), d'autres sur l'étayage de l'activité d'écriture (travail collaboratif entre pairs; buts clairs et limités; présence d'activités préparatoires avant de se mettre à rédiger; procédures d'évaluation). D'autres facteurs positifs encore sont dégagés, l'utilisation du traitement de texte, l'accroissement du temps passé à écrire, la mise en œuvre de programmes « complets » incluant différentes stratégies d'enseignement. Cependant, ces études concernent essentiellement les niveaux de classe de la 2^e à la 5^e année. Parmi les études identifiées par Graham *et al.* (2012), celles qui ont été conduites en première année ne portent que, d'une part, sur les effets de l'enseignement de l'orthographe et du geste graphique, d'autre part sur ceux de programmes « complets ».

Dans la littérature francophone, si la question de la production précoce de texte est plutôt bien documentée par l'édition pédagogique (par exemple, Bucheton et Soulé, 2009; Chartier, Clesse et Hébrard, 1998), force est de constater que les travaux portant sur l'efficacité des pratiques restent peu nombreux. Ce que nous savons doit être inféré d'études expérimentales – par exemple sur l'importance des conversations dialogiques (Veneziano, 2016) – ou, dans un contexte scolaire plus écologique, des interactions langagières adulte-enfant (Canut, Espinosa et Vertalier, 2013; Canut et Vertalier, 2012) ou de l'évaluation de dispositifs didactiques particuliers – par exemple le rôle de la lecture d'albums (Pasa et Ragano, 2008).

Veneziano (2016) montre l'influence, sur des récits oraux, d'interactions avec un adulte centrées sur les causes des actions des personnages. Dès 6 ans, la seconde version du récit, produite quelques jours après cette interaction, s'avère notamment plus riche en explications, en états mentaux et en connecteurs causaux que la première, et cela de manière significativement plus importante que dans un groupe témoin. Ce type d'interaction, conclut l'auteur, allège la charge cognitive et linguistique inhérente à la tâche de narration monogérée, mais conduit aussi les enfants à mieux comprendre les nécessités pragmatiques de l'activité narrative, orientée vers un destinataire.

Les travaux développés par Lentin (1998) sur les interactions langagières adulte-enfant et sur la démarche de « dictée à l'adulte », qui s'appuient sur le passage de l'oral à l'écrit dans un continuum, ont montré qu'il était possible d'aider l'enfant à construire mentalement et linguistiquement un texte (Canut et Guillou, 2017). La qualité des offres langagières de l'adulte dans ce type d'activité permet à l'enfant de développer des compétences linguistiques qui lui permettront de concevoir ses propres textes (Canut, Espinosa et Vertalier, 2013). En effet, ces études ont montré par exemple que la lecture des textes par l'adulte et la narration de l'histoire par l'enfant peuvent contribuer à la maîtrise du fonctionnement de variantes énonciatives, similaires à celles que l'enfant sera amené à rencontrer plus tard dans son apprentissage de la lecture et l'écriture de textes (Canut et Vertalier, 2012).

Dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif de recherche-action, Ragano, Pasa et Fijalkow (2009) ont étudié les productions écrites, en CP et en CE1, d'élèves de classes où la littérature de jeunesse a été le support essentiel des activités de lecture et d'écriture au cours des trois années du cycle 2. En CE1, ils observent une influence du contenu des albums lus sur les productions des élèves, des lieux, des situations et des types de gestion du point de vue des personnages. C'est aussi la présence massive de relations causales, l'emploi maîtrisé des temps du récit, des connecteurs, des substituts nominaux et des dialogues, ainsi que la diversification du vocabulaire utilisé, qui caractérisent les productions, par contraste avec les productions recueillies dans une classe témoin⁵ (Pasa

5. Les élèves des deux classes sélectionnées pour la comparaison sont soumis à la même tâche de production d'écrit en novembre et en mai; l'épreuve utilisée est reprise d'une évaluation CE2 de la DEP : il s'agit d'écrire une histoire en utilisant au moins trois mots parmi les six proposés (1 adjectif et 5 substantifs).

et Ragano, 2008). Ces constats rejoignent ceux faits dans certaines recherches américaines évaluant les effets de pratiques de type *whole language* en première année, pratiques qui accordent une place importante aux livres de jeunesse et à la production d'écrit (Dahl et Freppon, 1995). Cependant l'ensemble des études consacrées aux effets des approches *whole language* sur l'apprentissage de l'écriture ne fournit pas suffisamment de données pour conclure sur des effets durables (Graham et Harris, 1994).

Contrairement à ces études, qui tendent à montrer l'efficacité de dispositifs pédagogiques singuliers, le travail présenté ici s'inscrit dans un questionnement plus large. Il prend en compte l'éventail des composantes de la pratique de l'enseignant, à travers les différentes tâches que celui-ci propose à ses élèves quotidiennement dans son enseignement de la lecture-écriture, et cela dans toute la diversité des approches réelles.

3. Méthode

Nous avons pour les besoins de cette étude créé un indice de performance narrative à l'écrit (IPN) à partir de différents sous-scores de la cotation de l'épreuve de production écrite passée par les 2507 élèves de notre échantillon à la fin du CP : un récit à partir d'une suite de quatre images⁶. Nous retenons et sommons quatre éléments : la longueur du texte écrit (nombre de lettres lisibles); la présence de séparateurs d'idées (majuscule, point, retour à la ligne, connecteur); les traces de narration (titre, formules d'ouverture et de fermeture, temps du passé, reprise pronominale); la présence d'une information pertinente supplémentaire non explicite dans le contenu des quatre images, signe que l'élève ne s'est pas contenté de décrire successivement le contenu des images.

Le travail présenté ici mesure les effets, sur cet indice IPN, de différents aspects de la pratique des enseignants dont on fait l'hypothèse qu'ils participent au développement des compétences narratives :

– la culture écrite et la compréhension sont étudiées à partir du temps de confrontation au texte (écouter le maître lire des textes – L5-T et exposition au récit – REC), des durées affectées à toutes tâches de compréhension (C1 à C9)⁷, ainsi que des supports utilisés pour l'enseignement de la lecture (« livres de jeunesse de fiction » ou « manuel scolaire »);

6. Pour une présentation de cette épreuve, de sa construction et de ses modalités de passation, nous renvoyons à Soulé, Kervyn, Geoffre et Chabanne (2016).

7. C1. Définir ou expliciter une intention de lecture; C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses; C3. Décrire, commenter une illustration; C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale; C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne; C6. Rendre explicite une information implicite et C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation/des interprétations.

– pour la production écrite, les durées des tâches où l’élève encode lui-même (E7⁸) et où il planifie/révisé son écrit (E8 et E9) sont prises en compte;

– l’étude de la langue est documentée dans ses dimensions spécifiques (lexique – EL1 –, syntaxe – EL2 – et morphologie – EL3) mais aussi dans son lien avec l’écrit à travers l’activité de dictée (E4).

Afin de tester si les pratiques que nous supposons pouvoir influencer sur l’indice IPN ont effectivement un effet sur les progrès des élèves, nous avons conduit des analyses statistiques de type modélisations multiniveaux. Ces modèles de régression sont particulièrement adaptés à l’évaluation des effets de l’environnement sur les individus ainsi qu’à leur interaction (Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin, 1997) et, précisément pour cette étude, appropriés à l’estimation des effets des caractéristiques et des pratiques des 131 classes sur l’IPN des 2 507 élèves composant l’échantillon. Ils permettent d’introduire simultanément des variables explicatives observées au niveau des élèves (niveau 1) et au niveau des classes (niveau 2).

Ainsi nous avons raisonné à caractéristiques égales des élèves et des classes (ou encore « toutes choses égales par ailleurs »), pour tester l’effet de variables décrivant les pratiques d’enseignement (nous les appellerons variables cibles) sur le score évaluant l’IPN des élèves. Les variables de contrôle introduites sont pour le niveau 1 le score initial des élèves (niveau d’écriture en début d’année⁹), le sexe, le milieu social (en trois catégories : favorisé, intermédiaire et défavorisé), l’âge (année découpée en quadrimestres) et la langue parlée à la maison (français, autre, français et autre) et pour le niveau 2 l’appartenance ou non à un réseau d’éducation prioritaire, le rythme scolaire hebdomadaire (4 jours ou 4,5 jours), le niveau moyen initial de la classe, l’hétérogénéité initiale de la classe (écart-type des scores de la classe), la tonalité sociale (pourcentage d’élèves de milieu favorisé), l’ancienneté de l’enseignant au CP. Ces facteurs, dont certains sont classiquement introduits dans les modèles, sont complétés de caractéristiques considérées ici parce qu’exerçant un effet sur certaines des pratiques analysées et nous permettant ainsi de cerner l’effet des variables cibles à caractéristiques des classes et des élèves connues.

Différents types d’effets pour une pratique donnée ont été recherchés : nous avons en effet testé la significativité d’effets linéaires (ou « moyens »), quadratiques, paliers et d’interaction avec le niveau initial. Lorsque l’on dispose d’une variable cible quantitative (le plus souvent des durées), l’effet linéaire modélise une croissance (ou décroissance) continue du score moyen des élèves concomitante à l’élévation de la quantité de la variable cible ou autrement dit une relation linéaire entre les deux ; l’effet quadratique modélise une relation entre score et variable cible en forme de U inversé (traduisant un accroissement

8. Les codes renvoient à la typologie des tâches observées dans la recherche *L’influence des pratiques d’enseignement de la lecture et de l’écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire* (Goigoux, 2016, p. 83-84).

9. Pour cette étude, nous avons voulu prendre comme référence le même domaine de compétence (le score IPN étant extrait du score « écriture ») mais s’agissant de compétences narratives, il serait sans doute intéressant de prendre comme autre référence les performances initiales des élèves en compréhension.

dégressif jusqu'à un maximum ou éventuellement en forme de U avec un minimum); l'effet palier traduit une augmentation (ou diminution) du score selon des niveaux de la variable cible (découpage de la variable cible en intervalles de valeurs pour l'évaluation de l'effet de différents niveaux de la variable par rapport au niveau le plus bas); l'effet d'interaction est un effet linéaire conditionné au niveau initial (relation linéaire d'autant plus importante que les élèves sont faibles initialement ou bien inversement d'autant plus importante qu'ils sont forts initialement). Lorsque la variable cible est catégorielle (supports d'apprentissage par exemple) les effets évalués sont de deux types : l'effet moyen des différentes catégories par rapport à une catégorie de référence et l'effet moyen des catégories en interaction avec le niveau initial. Les effets linéaires (cas quantitatif) et moyens (cas catégoriel) ont aussi été testés sur des sous-populations : les élèves les plus faibles initialement (scores inférieurs à $-1/2$ écart-type), les plus forts (scores supérieurs à $+1/2$ écart-type) et les élèves intermédiaires (entre $-1/2$ et $+1/2$ écart-type).

Une première analyse des résultats montre que comparativement au score global d'écriture la part de variance interclasses de l'indice IPN est plus élevée (17,0 % contre 13,9 %) ainsi que la part de variance totale que représente la variance interclasses inexplicée par les variables de contrôle (15,8 % contre 10,7 %). Autrement dit, s'il est vrai que les pratiques d'enseignement ont un effet sur le développement des compétences en écriture – ce que l'on peut supposer même si ce ne sont pas les seules variables explicatives – elles ont un impact encore plus important sur la capacité des élèves à produire des récits.

L'objectif de cette étude est donc d'abord d'analyser ces pratiques une à une afin de déterminer si elles exercent ou non un effet sur les compétences des élèves en production de récit. Mais il s'agit aussi de déterminer la nature précise des tâches dont il est question ici. Un retour sur l'observation des moments de travail où elles sont proposées, par l'intermédiaire des enregistrements vidéo¹⁰, permet d'apporter quelques éclairages. Afin de tenter de repérer des pratiques d'enseignement spécifiquement favorables à la production écrite de récit, nous avons choisi les classes 36, 64, 89 et 110¹¹ qui font partie des quinze classes de l'échantillon les plus efficaces vis-à-vis de l'IPN mais qui ne sont pas particulièrement efficaces du point de vue des autres dimensions mesurées par les tests (code, compréhension, écriture, performance globale). Enfin, deux de ces quatre classes relèvent de l'éducation prioritaire (89 et 110).

4. Résultats

4.1. Lire, comprendre, raconter

Les tâches de compréhension préalables à l'activité de lecture ou d'écriture (C1 et C2) n'ont pas d'effet. En revanche, le temps cumulé passé aux tâches

10. Sont prises en compte les observations réalisées en novembre (semaine 1), mars (semaine 2) et mai (semaine 3).

11. Numéros attribués arbitrairement afin d'anonymiser l'étude.

d'élaboration de sens (C3, C4, C5, C6 et C7) présente un effet de palier : les élèves qui y sont confrontés plus de 51 minutes par semaine tendent à obtenir un meilleur score IPN que ceux qui y passent moins de 14 minutes. Les tâches d'écriture en lien avec la compréhension (C8 et C9) montrent quant à elles un effet linéaire : plus on passe de temps à ces activités, plus le score IPN est élevé et ce plus particulièrement pour les élèves de niveau intermédiaire.

La lecture de texte à haute voix par l'enseignant (L5-T) présente un effet de palier : les élèves qui y sont exposés entre 3 et 22 minutes par semaine tendent à obtenir un meilleur score IPN que ceux qui y sont exposés moins de 3 minutes. De plus, l'exposition au récit semble particulièrement associée à l'IPN dans la mesure où non seulement on observe un effet linéaire, mais que cet effet est d'autant plus important que les élèves sont faibles. On notera que cette confrontation au texte est indépendante des supports d'apprentissage qui les présentent : ceux-ci n'ont pas d'impact, qu'ils soient des manuels ou des albums de jeunesse.

Les pratiques que l'on observe dans les quatre classes que nous avons sélectionnées possèdent plusieurs points communs. En premier lieu, et conformément à ce que nous apprend l'étude statistique, les récits occupent une place importante comme supports de lecture – ce qui ne signifie pas forcément une place exclusive, car un des enseignants fait aussi travailler les documentaires (classe 110).

Le rappel de récit est une pratique fréquente dans toutes ces classes. Il se fait en cours de séances de lecture, lorsque l'enseignant, après avoir demandé aux élèves de mobiliser leurs connaissances, en particulier du code, pour identifier les mots puis lire le texte, les invite, oralement et de manière collective, à reformuler ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots. Ces tâches de rappel se font aussi en début de séance, quand les élèves ont à évoquer ce qui s'est passé dans les épisodes de l'histoire lus les jours précédents. Ces activités ont pour but premier sans doute de développer la compréhension du texte et de relier étroitement le travail sur le code et la construction du sens. Mais de fait elles constituent aussi un entraînement régulier à la production orale de récits, étayé de manière serrée par l'enseignant. Celui-ci pousse en effet à structurer les informations que proposent les élèves comme une suite chronologique d'actions de personnages et d'événements (« que fait-il ensuite ? et après qu'arrive-t-il ? ») ou comme une suite orientée par les buts des personnages (« que veut-il ? pourquoi agit-il ainsi ? »), amenant ainsi les élèves à entrer dans la logique narrative.

M : nous avons commencé *Jack et le haricot magique* / qui est-ce qui nous rappelle le début de l'histoire ? / le début / juste ce qu'on a lu / [...] chacun dans votre tête, pour le moment, essayez / de réexpliquez le début de l'histoire / par exemple aux CP A qui ne connaissent pas l'histoire / si vous deviez leur raconter le début de votre livre qu'est-ce que vous leur diriez ? [...]

E (bas) : il était une fois

M : il ne s'agit pas de leur réciter mais en deux ou trois phases simplement de leur raconter le début de l'histoire /// chacun dans sa tête /// Ilyès

I (avec un débit lent) : Il était une fois une pauvre veuve qui vit avec/non/oui avec son en/fils Jack

M : d'accord/alors là est-ce que/tu as raison c'est l'histoire d'une pauvre veuve qui vit avec son fils Jack/est-ce que tu nous racontes ou est-ce que tu nous récites?

I : je récite

M : là tu récites d'accord tu as bien retenu/mais nous ce qu'on voudrait c'est raconter/avec tes mots à toi/essaie de continuer/l'histoire/c'est l'histoire d'une pauvre veuve qui vit avec son fils Jack et alors que leur arrive-t-il? sans réciter/essaie de te souvenir/de te souvenir de ce qui se passe mais pas forcément les mots exacts de l'album///que leur arrive-t-il à cette femme et à son fils? où est-ce qu'ils vivent? est-ce qu'ils vivent avec d'autres personnes? est-ce qu'ils ont des soucis/ou pas?

EE : non

M : ils n'ont pas de soucis? pas du tout du tout/il n'y a pas un petit souci?

EEE : si

M : un petit d'ailleurs pas un petit/lequel?

E : ils avaient très faim

M : ils avaient très faim/hein/ça c'est un souci d'avoir vraiment faim de rien avoir à manger/alors///alors cette femme et son fils ont faim/alors il faut qu'ils trouvent une solution à leur problème

I : la mère dit à son fils

M : la mère dit à son fils oui

I : d'aller vendre quelque chose

M : d'aller vendre quelque chose oui/d'aller vendre quoi?

I : la vache

M : la vache/pourquoi ils ne la gardent pas la vache? pourquoi ils vont la vendre?

I : parce que elle a plus de lait

M : parce qu'elle ne donne plus de lait/la vache/donc elle lui demande d'aller vendre la vache/alors que fait l'enfant? il y va ou pas?

I : oui

M : et alors?///où est-ce qu'il va? où est-ce qu'il va pour vendre la vache?

I : il va au marché/il rencontre un/un personnage

M il rencontre un personnage/normal?

EEE : non

M : un personnage comment?

I : bizarre

M bizarre/E [inaudible]

M : oui sur le dessin il a une barbichette/bizarre/ce n'est pas le mot de l'album/dans l'album il y a le mot?

EE : étrange

M : étrange/mais bizarre ça veut dire la même chose/donc il raconte l'histoire avec ses mots à lui/un personnage bizarre/que fait-il ce personnage?

[...]

M : mais pourquoi Jack a dit non?

(Classe 89, semaine 2, séance 11, minute 4)

Ajoutons que dans l'échange que nous venons de citer, l'enseignant désigne et relie à des exemples les conduites langagières qu'il attend des élèves : il construit de façon explicite la distinction entre « réciter » et « raconter ». Il est probable que l'attention portée par le maître à la désignation des conduites langagières a un effet sur le développement de compétences métacognitives qui sont profitables aux performances narratives des élèves.

Ces pratiques de rappel étayé peuvent connaître des variantes. Par exemple, l'enseignante de la classe 110 instaure un cadre récurrent pour aider à comprendre les récits que les élèves viennent de lire, passant systématiquement par les questions qui ? quoi ? quand ? où ? et par le repérage, dans le texte, des informations qui aident à répondre à ses questions, grâce à des codes couleurs.

M : de qui parle-t-on ? oui

E : de la mamie

M : de la mamie/quel est le mot qui est utilisé pour la mamie?

E : elle

M : elle/très bien/elle [M surligne en même temps le mot dans le texte, au TNI¹²]

(Classe 110, semaine 2, séance 3, minute 1)

Quant à l'enseignante de la classe 64, qui propose de manière intensive des « lectures offertes » d'albums, au rythme de deux fois par semaine, elle démarre rituellement la discussion qui suit ces lectures en faisant intervenir les élèves sur le mode : « j'ai aimé/je n'ai pas aimé tel aspect des textes ou des illustrations » et en leur faisant justifier ces jugements de goût. Elle oriente ensuite la discussion vers des liens et des comparaisons avec des albums déjà présentés, aidant ainsi les élèves à se construire une culture de plus en plus explicite des genres, des univers d'auteur, des motifs, des déroulements de récits qui se ressemblent.

[L'enseignante procède à la lecture de *Plouf* de Philippe Corentin. Après cette lecture :]

E : j'ai adoré les illustrations

12. TNI : Tableau numérique interactif.

M : qu'est-ce que tu as adoré dans les illustrations? est-ce que tu pourrais nous dire? pourquoi tu les as adorées?

E : j'ai trouvé qu'elles étaient un petit peu mélangées

M : ça veut dire quoi mélangées/ pour toi?

[...]

E : j'ai bien aimé le texte/où tu lisais

M : tu as bien aimé le texte que j'ai lu/et pourquoi tu l'as bien aimé ce texte? [...]

E : parce que c'était toujours presque pareil

M : ah/c'était une histoire qui était presque un petit peu pareil/[...]/cette histoire elle se [geste circulaire]

E : il y avait toujours presque plouf/

M : il y avait toujours plouf/tiens d'ailleurs/c'est quoi plouf?

EEE : le titre

M : le titre [...]

E : il y avait toujours le seau

E : il y avait toujours la corde

(Classe 64, semaine 12, séance 2, minute 5)

Ce travail de rappel de récit donne aussi l'occasion de réinvestir et travailler le vocabulaire, qui comme nous le verrons plus bas fait l'objet dans ces quatre classes d'un travail de tous les instants.

L'émission d'hypothèses préalables à la lecture est aussi une des pratiques régulières (classe 89), qui conduisent également les élèves à entrer dans des conduites narratives.

M : donc Jack revient à la maison avec quoi?

E : avec cinq haricots/

M : [...] / cinq haricots magiques/il a toujours la vache ou pas?

EEE : non

M : non

E : il l'a échangée

M : voilà/il arrive à la maison avec ses cinq haricots magiques/à votre avis que va-t-il se passer quand il rentre à la maison?

(Classe 89, semaine 2, séance 11, minute 13)

Si l'effet de telles pratiques d'anticipation sur la compréhension des textes est controversé (Viriote-Goeldel et Crinon, 2016), on peut en revanche penser

qu'elles contribuent à ouvrir les élèves à la logique des possibles narratifs, pour reprendre l'heureuse expression de Bremond (1966).

4.2. Produire de l'écrit

Le fait de produire de l'écrit en encodant soi-même (E7) n'a aucun effet sur l'indice de performance narrative. Néanmoins, on peut penser que ce n'est pas la tâche qui est caractéristique ici mais le type d'unité linguistique qui y est mobilisé. En effet, on observe un impact positif lorsque les élèves encodent eux-mêmes pour constituer des phrases ou des textes. De façon générale, il y a un effet de palier (dans les classes où la durée de cette activité dépasse 29 minutes par semaine) à partir duquel l'indice de performance narrative augmente et cet effet est même linéaire pour les élèves les plus forts de l'échantillon. On note également un effet linéaire négatif de l'encodage libre des unités égales ou inférieures au mot sur le score global en écriture. En d'autres termes, composer soi-même des phrases et des textes est positif pour l'IPN, à condition d'y passer un temps suffisant, tandis qu'écrire des mots, des syllabes, des lettres, exerce un effet négatif sur les compétences à produire du récit écrit.

Les tâches de planification et de révision de l'écrit (E8 et E9) montrent un faible effet de palier : les élèves qui y consacrent plus de 17 minutes par semaine tendent à obtenir un meilleur score IPN que ceux qui y passent moins de 7 minutes.

Dans les quatre classes dont nous avons analysé les vidéos pour illustrer notre propos, l'activité de production d'écrit est très présente – et de manière plus générale le récit est le support de différentes tâches, tout au long de la semaine et de l'année. Ces situations de production écrite ne visent pas à faire produire des textes par chaque élève, mais des phrases, dans un souci probable de ne pas perdre les élèves et de mettre au premier plan les acquisitions graphiques et orthographiques.

M : la semaine dernière il y avait une image et il fallait inventer une phrase/qu'est-ce qu'on va faire cette semaine ?

E : il faut lire les mots et remettre la phrase dans l'ordre

M : il faut lire les mots et remettre les mots de la phrase

EEE : dans l'ordre

M : dans l'ordre/très bien/qui veut nous lire les mots de cette phrase/Louis on t'écoute

[...]

E : maitresse on en fait une tous les jours

M : oui on en fait une tous les jours une phrase/oui ça change pas/c'est pas toujours la même chose mais on a toujours une phrase à écrire

(Classe 36, semaine 2, séance 5, minute 5)

Les situations proposées d'écriture de phrases – ou beaucoup moins souvent, de textes – sont diverses :

– suite de récit de fiction (comme dans la classe 64, au 3^e trimestre, où les élèves écrivent la suite du conte *Jack et le haricot magique*, à partir du point où ils en sont dans leur lecture : « L'ogre se dresse devant Jack et l'attrape »).

M : cette après-midi on a dit qu'on ferait production d'écrit/on va essayer d'écrire la suite de l'histoire au moment où on en est dans l'histoire de Jack et le haricot magique / [...] [Suit une phase de rappel du début de l'histoire.]

M : on va écrire la suite de l'histoire/on va imaginer ce qui pourrait bien se passer si l'ogre arrivait / [...]

M : écris la suite de ce texte/il attrape Jack et / [...]

E : et le mange

[Suit une phase d'émission d'idées à l'oral.]

M : écrivez votre phrase, écrivez votre phrase, on laisse couler les mots avec son crayon

(Classe 64, semaine 3, séance 5, minute 1 et séance 8, minute 18)

– production de phrases à partir d'images. Dans l'exemple qui suit, l'image correspond à un moment de récit, tiré du manuel *Gafi*, en usage dans la classe. Les phrases produites d'abord à l'oral collectivement, puis reprises à l'écrit individuellement, comme dans beaucoup des situations proposées dans cette classe, prennent sens dans le contexte d'un récit.

M : alors/qu'est-ce qu'on voit sur cette image? Leila

L : on voit Gafi

M : oui/eh bien fais une phrase

L : Gafi

M : qu'est-ce que fait Gafi?

L : [inaudible]

M : alors fais-moi une phrase je t'écoute

L : Gafi [inaudible]

M : D'accord/qui a une autre idée pour une phrase? Lucas?

Lu : Gafi prend le matelas

[...]

M : on voit déjà ce qu'on peut essayer de faire avec une de ces trois phrases-là? [L'enseignante fait redire leurs phrases aux trois élèves.]

M : ou une autre phrase si vous avez envie d'en écrire une autre/dans ce cas-là vous l'écrivez directement [...]

(Classe 36, semaine 3, séance 5, minute 3)

– récit d'une sortie scolaire, comme dans la classe 89, où il s'agit de raconter une sortie à l'intention des parents, la visite à un instrumentarium lors de la première semaine d'observation, la visite à un centre d'initiation à l'environnement lors de la troisième. Au premier trimestre cette séance, collective, est très guidée par l'enseignante, qui rappelle le but de ce texte et prend en note au tableau les propositions des élèves.

M : on se rappelle pourquoi on écrit un texte sur la sortie? il va servir à quoi ce texte? [...]

E : il va servir pour voir les parents

M : pour voir les parents?

E : pour raconter aux parents comment ça s'est passé

M : très bien

E : et comment c'était les instruments

[...]

M : qu'est-ce qui faisait du bruit? [...] les bouteilles elles servaient à quoi?

E : allumer l'air

M : non c'est pas allumer/comment on pourrait dire? il y avait quoi accroché aux instruments?

E : des ballons

E : des tuyaux

M : des ballons des tuyaux/et qu'est-ce qu'il y avait sur les tuyaux?

E : des robinets

[...]

M : on appelle ça des instruments à vent/il vous l'a dit Bruno [l'enseignante écrit en même temps le texte au tableau.]

(Classe 89, semaine 1, séance 3, minute 7)

– autres genres que le récit, comme dans ces commentaires d'œuvres d'art qui suivent une visite d'exposition.

M : ce que je vais vous demander d'écrire/vous prendrez votre cahier *J'écris tout seul/vous* prendrez votre cahier/vous allez mettre la date/comme on est dans le cahier *J'écris tout seul* on écrit avec quoi?

EEE : le crayon de papier

M : le crayon de papier /cahier *J'écris tout seul/j'*ouvre une nouvelle page /je mets la date/et vous allez écrire/soit vous allez/je vais vous donner les deux/soit vous allez choisir un tableau de Peter Halley ou une sculpture de Joel Shapiro/d'accord? et

on va écrire/soit vous écrivez [l'enseignante écrit en même temps au tableau noir]
«Le tableau de Peter Halley me fait penser à» hum hum hum hum

(Classe 64, semaine 2, séance 5, minute 32)

Cependant dans tous les cas de production de phrase, la phrase produite est un élément d'un texte plus long, qui est là virtuellement en arrière-plan lors de l'écriture et bien présente dans la phase de recherche des idées et dans celle de retour sur les textes qui «socialise» les productions.

Une autre caractéristique de ces séquences d'écriture est qu'elles comprennent des moments de lecture oralisée des productions par leurs auteurs devant la classe ou à l'enseignante, qui peuvent aider les élèves à concevoir l'écriture comme une forme d'interaction (Boscolo, 2008).

Enfin, elles illustrent bien l'effet bénéfique, attesté par les résultats statistiques, de la préparation et de la planification de l'écriture.

4.3. Découvrir le fonctionnement de la langue

L'étude de la langue, qu'elle porte sur le lexique (EL1), la syntaxe (EL2) ou la morphologie (EL3), a toujours un impact linéaire positif sur l'indice de performance narrative, et ce, plus particulièrement pour les élèves de niveau intermédiaire.

Le temps consacré à la dictée (E4) présente lui aussi un effet linéaire et ce constat est d'autant plus net lorsque l'on oppose les durées inférieures à 8 minutes aux durées supérieures à 37 minutes. Cet effet cumulatif est particulièrement marqué pour les élèves faibles ou intermédiaires en début d'année.

Que nous montrent les vidéos? Le travail sur l'étude du fonctionnement de la langue se fait dans de nombreuses tâches de lecture et d'écriture. Par exemple, pour aider la lecture des élèves, les enseignants font rechercher et entourer dans les textes les «petits mots» que les élèves rencontrent fréquemment en lecture et sur lesquels les élèves travaillent régulièrement en étude de la langue, puisqu'il s'agit des déterminants, des pronoms, etc.

Ce travail de réinvestissement est par ailleurs renforcé par l'installation de rituels dans deux classes en particulier : dans la classe 64, avec la mise en place, dès le premier trimestre, d'un «atelier de réflexion graphique», qui vise à construire une posture réflexive chez les élèves sur la façon dont s'écrivent les mots.

M : maintenant je vais vous dire la phrase mais vous n'allez pas l'écrire vous allez attendre que je l'aie dite toute en entier la phrase et après je vous la redirai morceau par morceau/est-ce que c'est compris? [...] Vous allez devoir écrire Nino est sur un cheval point/Nino est sur un cheval/maintenant on se met ici avec son crayon de papier et on écrit/Nino est sur un cheval point

E : comment on écrit [inaudible]

M : tout seul/tout seul/allez / ici/comment est-ce que tu écrirais Nino/allez / vous écrivez tout seul/allez / c'est dans ta tête à toi qu'il faut que tu fabriques tout

(Classe 64, semaine 1, séance 11, minute 17)

Dans la classe 110, les rituels sont aussi remarquables, puisqu'ils sont proposés quotidiennement et de façon progressive dans l'année. Ces rituels visent à réinvestir oralement, de façon courte et rythmée, des activités d'orthographe (épeler les mots appris), à réfléchir sur les catégories grammaticales (choisir le bon déterminant), à augmenter le vocabulaire (découvrir le sens du mot du jour) et à encoder des mots à partir des sons étudiés ou en utilisant des syllabes. Ces rituels sont d'ailleurs toujours suivis chez cette enseignante d'activités d'écriture.

Nous l'avons vu, l'attention est portée sur le vocabulaire au cours des activités de lecture et de rappel de récit. Mais nous observons aussi une prise en compte des nouveaux mots dans toutes les situations de la vie de la classe, même si elle n'est pas toujours identifiable dans notre corpus parce qu'il n'y a pas eu de codage distinctif pour les unités de la langue. Le vocabulaire est par exemple travaillé quotidiennement dans la classe 110 qui, lors des activités ritualisées, définit de nouveaux mots, les écrit et les illustre. L'enseignante rappelle le mot travaillé la veille et demande aux élèves d'expliquer à partir de leurs connaissances ou à partir de l'illustration le nouveau mot proposé.

M : vous vous rappelez que hier nous avons vu le mot du jour poulain /on avait vu que c'était le bébé/le petit du cheval et du cheval et de la jument et du mâle et de la femelle /et puis aujourd'hui c'est le mot sabot alors regardez ce que c'est le sabot

E : le sabot c'est le pied d'un cheval

M : d'accord c'est ce qu'on trouve au bout des pattes d'un cheval alors « Le sabot est l'ongle très dur que l'on trouve au bout des pattes de certains animaux comme le cheval ou la vache par exemple. » [L'enseignante lit la définition] donc le sabot c'est la partie noire qu'il a au bout des pattes pour protéger ses pattes/nous regardez on a un ongle pour protéger nos doigts eux ils ont une grosse épaisseur qui est au bout de leurs pattes pour protéger le bout de leurs pattes d'accord ?

(Classe 110, semaine 2, séance 3, minute 2)

Pour certains mots, des élèves essaient d'expliquer en faisant des gestes : par exemple, pour le mot éventail, l'enseignante verbalise les gestes proposés par les élèves qui miment la fonction de l'objet (classe 110, semaine 2, séance 12). Ce sont donc les questionnements et les reformulations de l'adulte qui aident l'élève à expliquer le mot nouveau.

Parfois la découverte de nouveaux mots s'appuie sur les apports lexicaux des élèves eux-mêmes, comme pour l'explication ci-après du verbe picorer, proposé par un élève lors d'une activité de compréhension en lecture ; cela offre une occasion d'enrichir le vocabulaire de la classe.

M : et alors il vient faire quoi ? Clément ?

C : picorer dans la main de Zoé

M : ah oui il s'approche de sa main /bon alors peut-être qu'il vient picorer dans sa main

E : et aïe/

M : qu'est-ce que ça veut dire picorer Clément ? explique aux copains

C : c'est qu'il mange des petites graines

M : c'est quand les oiseaux mangent des petites graines / et Zoé ben elle dirait aïe parce que le petit bec de l'oiseau ça fait peut-être mal / c'est peut-être ça / est-ce que vous avez d'autres idées / Yanis ?

(Classe 89, semaine 1, séance 1, minute 21)

Dans tous ces exemples, nous relevons la fréquence des verbalisations et des reformulations des enseignants, confirmant l'importance des interactions langagières avec l'adulte et l'impact du langage adressé à l'enfant pour développer les compétences langagières de ce dernier (Canut et Espinosa, 2016). La qualité de l'étayage de l'adulte favorise par exemple la réflexion et la mémorisation des mots et de leur orthographe : lorsque les enseignants commentent les orthographes rencontrées en s'appuyant sur les sons enseignés, mais aussi en s'appuyant sur la dérivation d'un mot.

M : si on parle d'une fille on dira petite donc on a besoin du t

(Classe 89, semaine 1)

Ce type d'étayage aide les élèves à mieux lire, mais aussi à orthographier les mots rencontrés. Ses activités contribuent d'une certaine manière à compléter le travail sur le vocabulaire, puisque c'est la famille de mots qui est parfois utilisée pour expliquer un choix orthographique, comme dans les exemples suivants.

M : pied, il y a la lettre d car on dit randonnée pédestre

(Classe 89, semaine 3)

M : juste une petite attention quand on dit le nom / nom il s'écrit N-O-M et comme non oui ou non / oui ou non ça s'écrit N-O-N d'accord ? parce que là c'est un mot un peu plus compliqué parce que par exemple on peut dire qu'on nomme des choses / nommer des choses dire des choses c'est pour ça qu'on va mettre un m

(Classe 64, semaine 1, séance 9)

Ces nombreuses explicitations et mises en lien entre l'oral et l'écrit contribuent-elles aussi à la compréhension du fonctionnement de la langue et en particulier à la compréhension de ce qu'est l'écrit ?

Dans les quatre classes retenues, des exercices de dictée sont proposés de façon hebdomadaire dès le début du CP. S'il s'agit principalement de dictées de syllabes et de mots, contenant les sons étudiés et des mots appris lors des lectures, dans deux classes (64 et 110), les enseignants proposent aussi des dictées de phrases. Pour ce faire, l'enseignante de la classe 64 écrit au tableau les mots qui n'ont pas été étudiés en classe. Ainsi les élèves encodent les mots connus dans le contexte d'une phrase sans devoir prendre en charge l'encodage des mots (classe 64, semaine 12, séance 5).

Nous constatons également que le travail demandé aux élèves, lors des activités de dictée, est enseigné et commenté par les enseignants, qui expliquent ainsi des stratégies à adopter. Par exemple, l'enseignante de la classe 110 explique que, pour écrire, il faut mémoriser les mots. Pour cela, elle entraîne les élèves à la mémorisation des mots comme en semaine 2 où elle leur demande de « photocopier » le mot écrit au tableau avant de l'effacer. Dans la classe 36 (semaine 2), l'enseignante rappelle que l'écriture ne se fait pas « au hasard ». De la même façon, l'enseignante de la classe 64 commente ce que signifie « apprendre un mot par cœur ».

M : quand on en aura besoin on saura les écrire [...] on verra comment on s'y prend mais ces mots-là ça nous fera un petit peu plus de mots qu'on saura écrire tout seul

Dès la semaine 1, cette enseignante met en place un atelier d'orthographe ritualisé qui vise à découvrir et apprendre l'orthographe des mots qui seront ensuite réinvestis de façon hebdomadaire dans la dictée; celle-ci est présentée aux élèves comme une activité durant laquelle ils devront écrire « sans modèle » et qui aboutira ensuite à l'écriture de phrases.

M : tous les jeudis on fera une petite dictée sur le cahier rose où moi je vous dirai une marmite et vous devrez écrire tout seul une marmite sans modèle/donc/et après à la fin on fera par exemple la soupe est dans la marmite/après on fera des petites phrases [...]

(Classe 64, semaine 1, séance 2, minute 1)

Dans les quatre classes étudiées, le travail et les questionnements qui sont proposés sur les mots sont régulièrement réintroduits dans une unité phrase. Les élèves sont confrontés à des activités linguistiques qui les invitent à passer de l'unité mot à l'unité phrase. Ils observent et manipulent des mots pour reconstituer des phrases qui aient du sens, par exemple en remettant en ordre les phrases. Leur réflexion est donc portée à la fois sur ce qui définit la phrase (rechercher ou colorier des signes de ponctuation dans un texte) et sur le sens du message transmis (barrer les phrases qui ne veulent rien dire).

Un autre point commun aux quatre enseignants est qu'ils utilisent toutes les occasions pour redire, ou faire redire par les élèves, les règles enseignées, par exemple celle qui concerne les marques du pluriel.

M : sa-la-de [M décompose le mot en syllabes] avec le s qu'on n'entend pas qui est là pour dire qu'il y en a plusieurs

(Classe 89, semaine 1, séance 1, minute 32)

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu déterminer ce qui, parmi les choix didactiques des enseignants, influence positivement le savoir raconter à l'écrit chez les élèves. À partir de la problématique de la recherche *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours*

préparatoire qui se propose d'« identifier les caractéristiques didactiques [des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture] qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables » (Goigoux, 2016, p. 21), nous avons dégagé plusieurs facteurs explicatifs, parmi les types de tâches préconstruites pour la grille d'observation, tâches liées à la lecture et à la compréhension des textes mais aussi à l'écriture elle-même, ainsi qu'à l'étude de la langue.

De façon globale, les classes les plus performantes du point de vue de l'indice de performance narrative sont celles où les élèves passent du temps à :

- écouter des textes lus par l'enseignant et de façon plus générale être exposés à des récits (particulièrement pour les élèves faibles) dans l'ensemble de leurs activités, ce qui va dans le sens de plusieurs des études citées dans la deuxième partie de cet article;
- effectuer à l'oral et par écrit des tâches de compréhension visant à élaborer le sens des textes;
- produire à l'écrit des phrases (essentiellement mais aussi des textes) choisies par eux en les planifiant, les encodant et les révisant;
- étudier la langue, à l'oral mais aussi à l'écrit à travers la dictée (particulièrement pour les élèves faibles). Nous retrouvons probablement ici l'impact positif de cette forme de « dictée réflexive » déjà observé par Brissaud et Cogis (2011).

On peut préciser de façon plus qualitative qu'autour de la lecture de textes, que celle-ci soit faite par l'enseignant ou par les élèves, le rappel de récit et l'émission d'hypothèses préalables semblent des activités privilégiées : même si leur objectif premier est probablement de faire un lien entre les processus de compréhension et des traitements de bas niveau mobilisés durant la lecture tels que le déchiffrage, ils permettent surtout aux élèves, du point de vue qui est le nôtre ici, d'entrer dans une logique narrative et de se constituer des répertoires de motifs et de scénarios mobilisables dans la dynamique temporelle d'une tâche de narration (Plane, Alamargot et Lebrave, 2010). En lien avec l'étude de la langue, la lecture permet aussi de travailler le vocabulaire.

En écriture, la phrase semble s'imposer comme l'unité préférentielle de traitement (didactique du point de vue de l'enseignant et cognitif du point de vue de l'élève), même si elle est très souvent présentée comme la partie d'un ensemble sémantique plus vaste. Les situations de production peuvent être très variées et elles sont souvent articulées à des moments où le scripteur, en lisant sa production à l'enseignant ou à ses pairs, peut percevoir la composante pragmatique/sociale de l'écriture, car pour devenir scripteur, il importe de comprendre que l'écriture, tout comme la parole, c'est du langage, et que, lorsqu'on raconte, c'est pour intéresser son lecteur/destinataire. Ces situations de production donnent une place importante aux interactions entre l'adulte et les élèves, interactions dont le rôle a été montré, nous l'avons vu, tant pour la production de récits oraux que dans le passage de la narration orale à la narration écrite (Canut, Espinosa et Vertalier, 2013; Veneziano, 2016).

L'étude de la langue apparaît comme un élément central de l'organisation didactique dans la mesure où elle semble traverser de façon transversale de nombreuses activités de lecture et d'écriture, souvent sous la forme de rituels et avec de nombreuses reformulations et commentaires de la part de l'enseignant.

Dans les activités de dictée, à l'adulte ou à l'élève, c'est encore la phrase qui constitue un pivot central (à la fois notionnel et opératoire) permettant de travailler sur le mot sans perdre de vue le texte (et inversement).

D'ailleurs, l'étude statistique a montré que les classes performantes en production écrite le sont aussi plus globalement en écriture (indice qui prend aussi en compte les compétences orthographiques). Il existe un lien fort, chez les apprentis scripteurs, entre les compétences rédactionnelles et les compétences orthographiques, ce que les psychologues expliquent en termes de compétition entre les sous-processus et de limitation des capacités attentionnelles : lorsque ces capacités sont très mobilisées par un encodage peu automatisé, et y compris par le geste graphique, la gestion des idées en souffre (Chanquoy et Alamargot, 2003 ; McCutchen, 1996). Il n'est donc pas surprenant que les enseignants des classes que nous décrivons accordent de la place à l'encodage et à l'apprentissage de la forme orthographique des mots, tant par la production autonome de phrases que par de fréquentes dictées et par une attention constante, au cours de différents types de séances, à la morphologie et à la syntaxe.

Cela aide aussi à expliquer que ces pratiques de production écrite et de travail sur la langue, conjuguées avec la lecture de récits et un entraînement important et étayé à raconter à l'oral, conduisent les élèves dans ces classes, davantage que dans d'autres, à maîtriser la production d'un récit écrit à la fin du CP.

Il convient néanmoins d'être conscients des limites de notre analyse. Il faut souligner que notre étude, fondée sur les budgets-temps consacrés à ces tâches, ne rend pas compte de tous les facteurs en jeu, et notamment des facteurs pédagogiques relatifs aux groupements d'élèves, aux relations dans la classe, aux types d'aides apportées¹³.

Par ailleurs, l'étude proposée dans cet article concerne les compétences narratives des élèves. Le récit est un mode fondamental d'organisation de l'expérience humaine et ces compétences servent le développement cognitif, l'acquisition de la littératie et l'entrée dans la culture. On a vu la place qu'occupe le récit dans les pratiques des enseignants de CP de notre échantillon. En revanche, il faudrait souligner que la faible part accordée aux autres genres discursifs peut soulever des interrogations¹⁴ (Crinon, Leclaire-Halté et Viriot-Goedel, 2016).

Ces analyses révèlent enfin que les enseignants dont les pratiques s'avèrent efficaces procèdent de manières diverses pour conduire ces grandes catégories de tâches que nous avons décrites, tant autour des textes lus que lors des

13. Ces facteurs pédagogiques sont abordés dans d'autres volets de la recherche *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire*.

14. Ainsi le documentaire n'est utilisé que dans moins de la moitié des classes, et très rarement pour des tâches d'écriture.

moments de production. Cela va dans le sens d'une intuition initiale de l'équipe de recherche : il y a plus d'une façon de s'y prendre pour atteindre le même résultat, ici faire progresser ses élèves dans leurs compétences à raconter à l'écrit. Ce faisant, nos conclusions annoncent sans doute des pistes intéressantes pour l'action professionnelle.

Bibliographie

- BOSCOLO, P. (2008). Writing in primary school. Dans C. Bazerman (dir.), *Handbook of research on writing* (p. 359-379). New York, NY : Lawrence Erlbaum Associates.
- BREMOND, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8(1), 60-76.
- BRESSOUX, P., COUSTÈRE, P. et LEROY-AUDOUIN, C. (1997). Les modèles multinationaux dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 67-96.
- BRISAUD, C. et COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- CANUT, E. et ESPINOSA, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195, 93-106.
- CANUT, E., ESPINOSA, N. et VERTALIER, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 68-69, 69-93.
- CANUT, E. et GUILLOU, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Paris : Retz.
- CANUT, E. et VERTALIER, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle? *Le français aujourd'hui*, 179, 51-66.
- CHANQUOY, L. et ALAMARGOT, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*, 38(2), 171-190.
- CHARTIER, A.-M., CLESSE, C. et HÉBRARD, J. (1998). *Lire, écrire*. Tome II : *Produire des textes*. Paris : Hatier.
- CRINON, J. (2016, mai). *Écrire des récits à la fin du CP : que savent les élèves?* Communication présentée à la journée d'études ConSciLa (Confrontations en sciences du langage) « Approches linguistiques de l'écriture à l'école », Paris.
- CRINON, J., LECLAIRE-HALTÉ, A. et VIRIOT-GOELDEL, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire? *Pratiques*, 169-170. Récupéré de : <<http://pratiques.revues.org/3108>>.

- DAHL, K. L. et FREPPON, P. A. (1995). A comparison of inner city children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 50-74.
- FAYOL, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.
- GOIGOUX, R. (dir.). (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>>.
- GRAHAM, S., MCKEOWN, D., KIUHARA, S. et HARRIS, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. Récupéré de : <<http://dx.doi.org/10.1037/a0029185>>.
- GRAHAM, S. et HARRIS, K. (1994). The effects of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologist*, 29(4), 187-192.
- KERVYN, B. et BRISSAUD, C. (dir.). (2015). Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire [numéro thématique]. *Repères*, 52.
- LENTIN, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : ESF Éditeur.
- PASA, L. et RAGANO, S. (2008, novembre). Produire des textes narratifs dans un contexte pédagogique innovant : étude longitudinale en CE1. Communication présentée au colloque international «De la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états», Poitiers.
- MCCUTCHEN, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- PLANE, S., ALAMARGOT, D. et LEBRAVE, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177(1), 7-28.
- RAGANO, S., PASA, L. et FIJALKOW, J. (2009). Apprentissage de la langue écrite : produire des textes en première année d'école primaire. *Caractères*, 32, 21-25.
- SOULÉ, Y., CRINON, J., CAUTELA, A., BENAYCH, P., ESPINOSA, N. et MARIN, B. (2016). L'écriture en fin de CP. Épreuve production de texte. Dans R. Goigoux (dir.), *Étude de l'influence des pratiques de l'influence de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. (p. 160-178). Récupéré le 6 juillet 2017 du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>>.

- SOULÉ, Y., KERVYN, B., GEOFFRE, T. et CHABANNE, J.-C. (2016). Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire). De l'élaboration d'une épreuve de test à l'analyse des résultats obtenus. Dans É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier et P. Lefrançois (dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (p. 85-107). Namur : Presses universitaires de Namur.
- VENEZIANO, E. (2016). The development of narrative discourse in French by 5 to 10 years old children: Some insights from a conversational interaction method. Dans J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, et N. Salas (dir.), *Written and spoken language development across the lifespan: Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (p. 141-160). Cham, Suisse : Springer International Publishing.
- VIRIOT-GOELDEL, C. et CRINON, J. (2016). The use of complex reading materials in first grade: Influences on students' comprehension in disadvantaged suburban French schools. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-21. Récupéré de : <<http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.01.02>>.