



HAL
open science

Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ?

Martine Dreyfus, Catherine Dupuy, Yves Soulé, Hélène Castany-Owhadi

► To cite this version:

Martine Dreyfus, Catherine Dupuy, Yves Soulé, Hélène Castany-Owhadi. Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ?. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2017, 55, pp.45-64. 10.4000/reperes.1151 . hal-02297260

HAL Id: hal-02297260

<https://hal.science/hal-02297260>

Submitted on 27 Sep 2019

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.

Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ?

Writing tasks in the first year of primary school: ideas for training?

Martine Dreyfus, Yves Soulé, Catherine Dupuy et Hélène Castany-Owhadi

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1151>

DOI : 10.4000/reperes.1151

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Pagination : 45-64

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par OpenEdition Center USR 2004

**Référence électronique**

Martine Dreyfus, Yves Soulé, Catherine Dupuy et Hélène Castany-Owhadi, « Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ? », *Repères* [En ligne], 55 | 2017, mis en ligne le 22 novembre 2017, consulté le 25 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1151> ; DOI : 10.4000/reperes.1151



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.

Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ?

Martine Dreyfus, université de Montpellier, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), équipe Activité, Langage, Formation et Apprentissage (ALFA, E.A. 4739),
Yves Soulé, université de Montpellier, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), équipe Activité, Langage, Formation et Apprentissage (ALFA, E.A. 4739), **Catherine Dupuy**, université de Montpellier, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), équipe Activité, Langage, Formation et Apprentissage (ALFA, E.A. 4739) et **Hélène Castany-Owhadi**, université de Montpellier, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF), équipe Activité, Langage, Formation et Apprentissage (ALFA, E.A. 4739)

Cet article fait suite aux premières exploitations de données concernant les tâches d'écriture issues de la première phase de la recherche intitulée : *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire*. À partir des résultats concernant l'écriture en relation avec les performances des élèves en lecture et en écriture, nous analysons le corpus produit par la recherche à différents niveaux d'analyse. Après avoir précisé un certain nombre de résultats comme indicateurs possibles de pratiques favorables à l'apprentissage de l'écrit au CP, nous proposons des catégorisations au moyen d'une analyse quantitative et qualitative des données. Nous cherchons aussi à distinguer en quoi les pratiques langagières favorisent non seulement la production de mots mais aussi de textes en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Au plan qualitatif, un de nos objectifs est d'intégrer les pratiques langagières de l'enseignant comme élément de l'efficacité des pratiques, et par conséquent comme objet de formation.

Mots-clés : école primaire, écriture, enseignement, apprentissage

Introduction

Cet article se situe dans la continuité des travaux que le groupe écriture a menés dans le cadre de la recherche *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire* (2012-2015) (Goigoux, 2016). Il reprend et prolonge les premiers résultats produits sur la description des tâches d'écriture en relation avec l'analyse des performances des élèves en écriture et en lecture-écriture en fin de cours préparatoire (Brissaud et Dreyfus, 2015 ; Pasa *et al.*, 2015).

Son objet est, d'une part, d'approfondir cette description en sélectionnant un échantillon pertinent de classes parmi les 131 de l'enquête et, d'autre part, d'initier une étude plus qualitative des pratiques d'enseignement de l'écriture, en nous appuyant sur l'observation de classes et la transcription d'enregistrements vidéos réalisés pendant l'enquête.

L'enjeu est double : identifier au mieux ces pratiques et proposer une démarche d'analyse qui, partant des indicateurs initiaux de la recherche (nature des tâches d'écriture, budget-temps; modalités de travail; supports), intègre des objets d'étude susceptibles de documenter leur impact. Les principaux cadres théoriques mobilisés sont ici ceux de la didactique du français, de la didactique professionnelle et de l'interactionnisme en contexte scolaire.

Une première partie est consacrée à la présentation de nos enjeux de recherche et à nos hypothèses. Une deuxième détaille notre méthodologie de valorisation des corpus statistique et vidéo par niveaux d'analyse. La troisième partie nous conduit à intégrer dans les données la part langagière de l'activité (Bucheton et Soulé, 2009) : en quoi les échanges enseignant-élèves pendant le déroulement des tâches de production d'écrit peuvent-ils expliquer les performances des classes? Deux classes, situées en termes de performances de part et d'autre de l'échantillon, sont étudiées. On y observe, du point de vue de l'enseignant, des procédés langagiers d'ajustement dont nous questionnons la professionnalité (Bucheton, Brunet, Dupuy et Soulé, 2008).

Ce faisant, nous poursuivons l'exploitation des données de l'enquête en reprenant le problème de l'efficacité des pratiques d'enseignement définie par Ana Dias-Chiaruttini et Jacques Crinon.

1. État des lieux, ancrage théorique et premières hypothèses

1.1. Lecture-écriture : des apprentissages complémentaires dans des contextes situés

Plusieurs travaux, inscrits dans des champs disciplinaires complémentaires (didactique du français, linguistique, psycholinguistique) ont mis en évidence le rôle des activités de production d'écrit dans la réflexion sur l'apprentissage de la lecture-écriture et l'intérêt d'une « exposition à l'écriture » (Écalle et Magnan, 2002; Fitzgerald et Shanahan, 2000; Graham et Herbert, 2011).

De nombreuses études (David et Morin, 2013) s'intéressent désormais aux écritures tâtonnées ou aux orthographe inventées ou approchées en envisageant la possibilité que l'écriture contribue au développement de certains aspects de la lecture (Rieben, 2003).

Chez les didacticiens comme chez les psycholinguistes, il semble que se dessine actuellement « une tendance à promouvoir un équilibre entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture, cette voie semblant accroître l'efficacité de l'une et de l'autre dans le cadre d'une littératie élargie aux dimensions culturelles » (David et Morin, 2013, p. 7).

L'analyse que nous faisons du corpus produit par la recherche *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire* se situe dans la continuité de ces avancées récentes. Notre contribution s'inscrit également dans le prolongement des travaux sur l'analyse des interactions didactiques et des gestes professionnels.

L'étude des interactions didactiques est désormais un champ bien établi dans la didactique du français et dans la didactique des disciplines (Guernier, Durand-Guerrier et Sautot, 2006; Mauroux, David et Garcia-Debanc, 2015; Rivière, 2012).

Le travail sur les interactions en classe recouvre différents courants théoriques, notamment ceux de l'analyse conversationnelle et de l'ethnométhodologie (Kerbrat-Orecchioni 1992, 1994; Mondada, 1995; Traverso, 1996) et ceux de l'analyse de discours (Maingueneau, 2017; Rabatel, 2010). La troisième partie s'inspire de ces deux courants en considérant l'interaction comme productive de sens à travers une organisation hiérarchique et ordonnée des échanges dans la succession des tours de parole et en observant un procédé discursif particulier : la reformulation.

Rappelons enfin que Nonnon (2009, p. 43 et suiv.) insiste tout particulièrement sur la complexité de l'analyse des interactions en contexte didactique, au croisement de plusieurs tensions : entre les contraintes du langage naturel et des langages et espaces didactiques plurisémiotiques ; entre les objets de savoirs institués par l'école et leur caractère « émergent, heuristique » dans l'interaction. Ces tensions sont particulièrement présentes en début d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Enfin notre analyse se situe également dans l'approfondissement des travaux sur les gestes professionnels (Bucheton et Dezutter, 2008) en exemplifiant le modèle de l'agir enseignant par une étude spécifique de certains gestes langagiers.

1.2. Le poids de l'écriture : des résultats contrastés mais significatifs

Les analyses quantitatives et statistiques¹ présentées dans le rapport de recherche ont permis de dégager ce qui, dans les différences de résultats aux épreuves finales, peut être imputé aux pratiques d'enseignement, une fois contrôlé l'impact des autres facteurs (Jarlégan, Piquée et Goigoux, 2016, p. 53 et suiv., p. 311 et suiv.); elles démontrent « le poids » de celles-ci que traduisent les constats suivants :

– l'ensemble des tâches d'écriture (E)² occupe en moyenne un tiers du temps total consacré au lire-écrire, ce qui constitue un résultat notable (voir Brissaud

1. Les analyses statistiques ont été faites à partir de modèles multiniveaux (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015).

2. E = toutes les tâches d'écriture; E1. Calligraphier [Lettre, Syllabe, Mot]; E2. Copier (avec modèle) [L S M Phrase Texte]; E3. Copier après disparition du modèle [L S M P T] (copie différée); E4. Écrire sous la dictée [L S M P T] (le maître choisit les unités à écrire); E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [S M P T]; E6. Produire en dictant à autrui [L S M P T]; E7. Produire en encodant soi-même [S M P T] (Les élèves choisissent); E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture

et al., 2015, p.237 et suiv.) On mesure ici la réalité du lire-écrire dans les pratiques effectives. Mais d'autres résultats orientent la réflexion sur la nature des tâches et de leurs effets;

- le temps passé à produire en encodant soi-même (E7) a un effet tendanciel positif global sur l'ensemble des élèves, et un effet positif notamment pour les 805 élèves forts (32,4 % des élèves);
- les classes dans lesquelles les tâches E7 occupent plus de 30 minutes par semaine (un tiers de l'échantillon) progressent davantage que les classes dans lesquelles les tâches E7 occupent moins de 17 minutes par semaine (un tiers de l'échantillon);
- la tâche (E7) a également des effets positifs sur les performances en code et en compréhension ainsi que sur le score global en lecture-écriture. Passer du temps à faire produire de l'écrit aux élèves dans ces conditions les fait progresser davantage sur le score global, quel que soit leur niveau de départ, en compréhension et en code.

Ces résultats permettent de dire qu'écrire au CP n'a pas seulement pour fonction de vérifier l'apprentissage du code (copie, dictée, travail d'encodage à partir d'unités déjà imprimées) mais bien de proposer aux élèves des situations de production dans lesquelles ils doivent – et peuvent – prendre en charge l'ensemble des problèmes d'encodage et de textualité. L'analyse des tests d'évaluation de fin de CP a d'ailleurs montré que 65 % des élèves sont capables d'écrire en 15 minutes un texte d'au moins 60 lettres (la moyenne des textes produits se situe entre 60 et 100 lettres), que 85 % des élèves commencent à produire un écrit qui intègre des marqueurs en lien avec la conduite du récit, enfin que l'emploi des temps du passé et l'utilisation de reprises pronominales ancrent plus de la moitié des écrits produits dans le genre narratif attendu.

Si l'on s'intéresse maintenant aux entours des tâches de production E7, on constate que :

- le temps passé à planifier l'écrit et à revenir sur l'écrit (E8 et E9) est bénéfique, surtout pour les 12 % des élèves les plus faibles;
- les classes dans lesquelles ces tâches occupent au moins 17 minutes par semaine (un tiers des classes) progressent davantage que celles dans lesquelles elles occupent moins de 7 minutes;
- le nombre total d'explicitations pour les tâches de production d'écrit (E7) touchant la phrase et le texte et pour les tâches de planification et de révision (E8-E9) a un effet sur les performances finales pour les 805 élèves les plus forts³;
- mais le nombre total de tâches E qui donnent lieu à au moins une explicitation, s'il n'a pas d'effet sur l'ensemble des élèves et selon les catégories des

(enjeu, destinataire, contenu, plan...); E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer. (L = lettre; S = syllabe; M = mot; P = phrase; T = texte).

3. Rapport *Lire et écrire* : Brissaud *et al.*, 2016, p. 359 et suiv.

classes, a cependant un effet tendanciel sur les performances finales en écriture des 290 élèves les plus faibles.

Outre le temps qui leur est consacré⁴, le choix des unités travaillées, on peut faire l'hypothèse que ce sont les modalités d'accompagnement, d'étayage, nous y reviendrons, qui rendent possibles et pertinentes, même pour des élèves en difficulté, des tâches jugées parfois hors de leur portée.

Enfin, si l'on considère les configurations ou l'association de tâches, le temps passé aux tâches qui associent écriture E7 et morphologie EL3 a un effet positif sur la progression des élèves sauf dans la compréhension de textes entendus.

La possibilité donnée aux enquêteurs de coder 2 types de tâches, ici E7 (encodage autonome) et EL3 (travail spécifique sur la morphologie : orthographe des mots et accords) montre que la tâche de production d'écrit autonome offre au maître l'occasion d'interroger la langue à partir de la production effective. Mais elle rend surtout compte également de la très grande hétérogénéité des pratiques marquée par :

- le contraste entre le temps consacré aux différentes tâches d'écriture et à leur répartition durant les trois semaines d'enquête ;
- le contraste entre les tâches effectives de production et les tâches d'encodage davantage attachées à l'étude du code (copie, dictée) ;
- le contraste entre les effets positifs pour les élèves les plus forts et les plus faibles à la fois dans la durée (seuils au-delà ou en deçà desquels les effets sont neutralisés) et dans le type de tâches (certaines bénéficiant aux élèves les « plus forts », c'est-à-dire à ceux qui ont eu de meilleures performances aux tests initiaux) et d'autres aux élèves les « plus faibles », c'est-à-dire ceux qui ont eu de moins bonnes performances aux tests initiaux.

Se pose alors la question de la prise en compte d'autres indicateurs comme le temps passé par les maîtres avec les élèves pendant les tâches d'écriture – et pas seulement la durée de celles-ci – ou la qualité de sa présence à leur côté, autorisant des interactions et des choix didactiques qui témoignent de sa professionnalité (Goigoux, 2016).

1.3. Hypothèses à propos de la production d'écrits (produire en encodant soi-même, planification et révision)⁵

S'intéresser de façon plus précise aux effets de la présence du maître et des tâches d'écriture qu'il propose sur les progressions des élèves nous conduit à distinguer différents niveaux d'analyse du corpus. Nous faisons l'hypothèse que si des différences sensibles méritent d'être observées à l'intérieur des tâches d'écriture, la tâche E7 et les tâches complémentaires E8-E9 nous paraissent, du fait même de leur rareté, particulièrement significatives pour envisager l'effet maître.

4. Le budget-temps était le critère d'analyse premier de la recherche : que font faire les enseignants à leurs élèves en matière d'écriture et pendant combien de temps ?

5. Les dénominations des tâches sont celles qui figurent dans le carnet de l'enquêteur.

Il s'agirait alors de repérer ce que nous appelons de façon provisoire micro-tâches d'enseignement. Par là nous entendons des tâches qui relèvent de la production d'écrits mais qui impliquent d'autres composantes de l'enseignement du lire-écrire (décodage, compréhension, acculturation). À cette idée est associée la notion de microactes d'enseignement : nous prenons en compte des manières de faire qui étayent la production d'écrit des élèves (rappel de la prononciation d'un son, décompte syllabique en amont ou pendant l'écriture d'un mot, recours à un support de lecture – album, référent présent au tableau ou dans le « coin » écriture) dans les tâches d'écriture.

En effet, si l'enquête permettait de coder des tâches composites du type E7-P/EL3 par exemple⁶, un premier examen des vidéos des classes sélectionnées montre que ces configurations de tâches n'ont pas toujours été observées, soit parce qu'elles n'ont pas été repérées (grain d'analyse trop fin ?), soit parce que leur durée n'excédait pas une minute (durée minimale fixée pour coder une tâche). Autrement dit, l'efficacité d'une pratique pourrait résider dans la dynamique macro et micro de leurs configurations.

Dès que l'on prend en considération ce qui se passe dans la classe, ces configurations en microtâches et microactes d'enseignement engagent la recherche du côté de l'analyse de l'activité, de la situation d'écriture et pas uniquement de la tâche. Nous opérons ainsi un changement de logique articulant la dimension quantitative – logique des budgets temps et du poids respectif des tâches – à une dimension qualitative intégrant les analyseurs de l'activité langagière. L'hypothèse est que l'effet-maitre se signifierait dans des « va-et-vient » entre des activités ritualisées et des variations, entre le travail sur le code et sur le sens, entre les procédures d'encodage et de décodage, soit d'une tâche à l'autre, soit à l'intérieur même de la tâche E7, à l'évidence la plus complexe, parce que mobilisant des compétences multiples et générant des « tensions » difficiles (Reuter, 1998).

2. Méthodologie générale d'analyse

2.1. Quels niveaux d'analyse combiner pour prolonger l'étude de l'impact des pratiques d'écriture ?

Deux niveaux d'analyse de données ont été retenus qui rendent compte de l'approche *macro* et *micro* du corpus envisagé⁷.

Pour le premier niveau, nous revenons sur la nature des tâches d'écriture proposées, le temps qui leur est alloué, leur répartition, les unités linguistiques traitées mais aussi sur les configurations ou successions de tâches dans lesquelles

6. Soit E7 = production en encodant soi-même une phrase (P) comportant un moment d'étude de la langue consacré à la morphologie (EL3). Et l'on sait que l'étude de la langue a un impact significatif sur les résultats d'ensemble des élèves.

7. Niveau « macro » : observation ou analyse intégrant un maximum de données, couvrant le champ le plus large possible du domaine considéré. Par antonymie « micro » désigne une analyse qui porte sur un tout petit nombre de données du même domaine.

elles apparaissent. Si peu significatif que soit le nombre de ces configurations, en particulier pour E8-E7-E9, nous voulons vérifier si elles sont davantage présentes dans les classes dans lesquelles les élèves ont le plus progressé : classes les plus efficaces ou par commodité les « classes + », et si elles se distinguent de fait des classes les moins efficaces (« classes – »). Nous observons les temps consacrés aux tâches d'écriture en lien avec les autres tâches de mémoire didactique, d'étude de la langue et de compréhension en lecture (MD, EL, E5-9/C8-C9) dans les classes les plus et les moins efficaces de l'échantillon⁸ en ce qui concerne le score d'écriture⁹, afin de comparer les pratiques enseignantes, tant dans les durées consacrées aux tâches d'écriture que dans les unités linguistiques travaillées et les supports. Nous repérons à partir de cette première comparaison les variations éventuelles entre ces classes.

Pour le deuxième niveau, nous voulons identifier, en confrontant les fichiers *Emploi du temps* et *Tâches* aux vidéos, ce que recouvrent exactement les tâches d'écriture. Nous faisons l'hypothèse que les caractéristiques permettant leur codage, telles que nous les avons définies, ne rendent pas compte de la manière dont l'enseignant les accompagne dans les différentes phases de l'activité (consigne, suivi, révision, bilan). Nous nous intéressons par conséquent aux modalités d'effectuation de ces tâches.

Nous cherchons à étudier ces successions ou ces enchâssements de tâches « complexes », susceptibles d'avoir une influence sur la qualité des apprentissages en travaillant sur les transcriptions de vidéos des séances de production d'écrit de quatre classes sélectionnées à partir de leurs rangs. Elles sont choisies à la fois pour leurs scores en écriture, en compréhension et globaux ; d'autre part, ces scores sont suffisamment proches entre eux et représentent un écart équivalent par rapport aux scores obtenus par la classe choisie comme classe de référence.

Dans le cadre de cet article, nous présentons des extraits concernant une classe parmi les plus efficaces (61) et une classe parmi les moins efficaces (68). Nous analysons, à partir de la transcription d'extraits de vidéos de classe, les pratiques langagières de l'enseignant et notamment les procédés langagiers de reformulation qui accompagnent les tâches d'écriture.

Si le premier niveau correspond à une approche *macro*, le second initie une approche *micro* qui va mobiliser l'analyse des gestes professionnels des enseignants et de leurs conduites langagières.

8. À partir de modèles multiniveaux intégrant, au niveau 1, les caractéristiques des élèves et, au niveau 2, l'appartenance à une classe, les statisticiennes ont élaboré la liste des 131 classes de l'échantillon, ordonnées en fonction de leur efficacité moyenne, à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés et elles ont extrait les classes les plus efficaces et les moins efficaces de l'échantillon (voir Jarlégan, Piquée et Fontanieu, 2016, p. 329 et suiv.).

9. À partir des résultats des élèves aux évaluations du début et à la fin du CP, quatre catégories de scores ont été calculés : le score en compréhension, en écriture, en lecture (code), et le score global.

3. Premiers résultats

3.1. Premier niveau

Nous présentons des résultats concernant les écarts entre les « classes + » et les « classes - » ; les calculs¹⁰ faits portent sur la répartition de la durée entre les différents types de tâches par semaine dans ces classes (15 classes+ et 15 classes-). Nous partons du postulat que chaque semaine d'observation (S1 novembre, S2 mars et S3 mai) est représentative des choix didactiques correspondant au début, au milieu et à la fin d'année. Ne sont présentés que les écarts que nous considérons, à ce stade de l'exploration du corpus, « caractéristiques », c'est-à-dire spécifiques et distinctifs de quelque chose, ce qui nous permet de raisonner ensuite à partir de ce que nous dénommons provisoirement des « cas types » au niveau 2. Rappelons que les « cas types » dans des approches qui conjuguent macro et microanalyse des données sont des exemples de situations possibles ayant pour vocation de fournir une représentation de ce qui se fait dans la réalité. Bien qu'ils représentent des situations courantes, ils n'ont pas de valeur de représentativité statistique, en revanche ces « cas types » représentent pour nous des objets possibles de formation professionnelle.

Ces résultats invitent à poser des différences entre les trois semaines d'enquête.

Semaine 1 :

Les classes les plus efficaces consacrent pratiquement deux fois plus de temps que les classes les moins efficaces à rappeler ou à réviser, récapituler un apprentissage antérieur dont la nature n'est pas précisée (MD, 97 min / 57 min¹¹) et on retrouve le même écart dans les tâches d'étude de la langue (EL, 613 min / 270 min) et d'écriture sous la dictée (E4, 500 min / 242 min). Les classes+ emploient environ trois fois plus de temps à écrire des mots sous la dictée (E4-M, 312 min / 104 min).

Les classes les moins efficaces utilisent plus de temps à produire des unités à l'aide d'étiquettes imprimées (E5, 196 min / 273 min). À l'opposé, pratiquement trois fois plus de temps est consacré à produire en encodant soi-même par les classes les plus efficaces (E7, 380 min / 143 min) et la durée des tâches (toutes tâches confondues) portant sur le récit ou des extraits de récit est beaucoup plus importante (REC, 1 164 min / 869 min). Globalement le travail sur le mot et la phrase est plus important dans les classes+ alors que les classes- travaillent plus de temps sur des unités inférieures au mot (syllabes et lettres).

De cette présentation rapide, nous retenons l'idée que les classes dans lesquelles les élèves ont le plus progressé semblent appréhender dès le début l'apprentissage du lire-écrire dans sa globalité et dans sa complexité. Cela reste à

10. Les calculs sont faits à partir de tris à plat ; les durées des tâches par semaine sont exprimées en minutes et en pourcentage, nous calculons les totaux de la durée des tâches de l'ensemble des 15 classes+ et classes- dans chacune des trois semaines d'enquête, ce premier niveau nous servant à affiner la description et la comparaison des pratiques afin de sélectionner des classes dans le deuxième niveau d'analyse plus qualitatif.

11. Entre parenthèses : (indicateur de la tâche, les premiers chiffres exprimés en minutes concernent les classes +, les seconds, séparés par un/les classes-).

vérifier dans l'étude approfondie des emplois du temps des classes et des extraits de vidéos associés à ces emplois du temps.

Semaine 2 :

Plus de deux fois plus de temps est consacré à l'étude de la langue dans les classes les plus efficaces (EL, 908 min / 392 min), l'écart demeure mais est réduit en ce qui concerne l'écriture sous la dictée (E4, 432 min / 375 min). Les classes les moins efficaces utilisent plus de temps à produire à l'aide d'unités linguistiques déjà imprimées (plus de deux fois plus de temps : E5, 114 min / 342 min).

Les classes les plus efficaces emploient plus de temps à produire en encodant soi-même, cependant l'écart même s'il demeure important est légèrement inférieur par rapport à la première semaine (E7, 450 min / 280 min), elles travaillent davantage les phrases (E7-P, 201 min / 101 min) et le texte (E7-T, 121 min / 79 min).

La durée des tâches de planification et de révision de l'écrit produit est plus importante dans les classes+ (E8, 167 min / 102 min ; E9, 235 min / 174 min) et il y a également plus de temps utilisé pour réaliser des tâches écrites impliquant la compréhension (C8, 433 min / 308 min) notamment plus de deux fois plus de temps pour les tâches qui concernent le texte (C8-T, 222 min / 100 min).

Il y a relativement peu de diversification dans les types d'écrits travaillés dans les classes+ et – mais nettement plus de temps employé dans le travail portant sur le récit dans les classes les plus efficaces, toutes tâches confondues (REC, 2 146 min / 1 601 min), et plus de travail sur le texte (TS, 1 432 min / 1 011 min).

Semaine 3 :

La durée des tâches dédiées à l'étude de la langue est toujours deux fois plus grande dans les classes les plus efficaces (EL, 884 min / 379 min) mais la durée des tâches d'écriture sous la dictée (E4, 343 min / 372 min) est à peu près équivalente.

L'écart est très important en ce qui concerne la durée de la production à partir des unités linguistiques déjà imprimées puisque les classes +ne travaillent pratiquement plus cette tâche (E5, 55 min / 325 min). L'écart se réduit dans la durée des tâches concernant la production d'écrit en encodant soi-même (E7, 447 min / 306 min) et il y a plus de travail de planification de l'écrit pour les classes les plus efficaces (E8, 177 min / 109 min). Légèrement plus de travail sur les tâches écrites portant sur la compréhension pour les classes les moins efficaces (C8, 405 min / 445 min). Révision et planification sont de durée équivalente entre les classes+ et –.

L'écart se réduit concernant la durée de certaines tâches dans la dernière semaine d'enquête mais il demeure néanmoins en ce qui concerne l'étude de la langue et le fait de produire en encodant soi-même.

Ce premier niveau d'analyse nous sert à affiner la description et la comparaison des pratiques mais également à contribuer à la sélection des classes pour une analyse plus approfondie en tenant compte des écarts entre les durées moyennes des tâches entre les classes les plus efficaces et les classes les moins efficaces.

3.2. Deuxième niveau

Nos premières investigations dans les vidéos montrent qu'il y a très peu de tâches de planification dans 6 des classes les plus et les moins efficaces, mais dans celles qui sont les plus efficaces, certaines tâches d'écriture sont codées E7 alors que la séance présente un enchaînement du type E8-E7-E9. Autre exemple, les unités linguistiques concernant le texte et la phrase dans la production d'écrit apparaissent problématiques dans la mesure où la tâche à réaliser concerne souvent une phrase à insérer dans un texte – il s'agit souvent du même type de support d'écriture – et la différence se situe surtout dans les objectifs et les enjeux de l'écriture : certains enseignants mentionnant qu'il s'agit d'écrire un texte alors que d'autres situent la tâche au niveau de la phrase ou des mots.

Ce constat nous autorise à intégrer dans l'analyse de l'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages du lire-écrire la composante interactionnelle de ces pratiques : ce que dit l'enseignant pour engager les élèves dans la tâche de production, la manière dont il commente, oriente, évalue, exploite leurs productions en échangeant avec eux constitue pour nous un des critères d'influence. Nous faisons l'hypothèse que cette dimension langagière est d'autant plus importante dans les activités de production d'écrit accompagnées par l'enseignant qui doit gérer l'ensemble des contraintes scripturales.

Dans le cadre de cet article, nous limitons notre exploration à l'analyse descriptive et comparative de séances de production de la classe 61 (classe +, rang 8 au score écriture et rang 2 au score global) et de la classe 68 (classe -, rang 118 au score écriture et rang 105 au score global).

Les deux classes 61 et 68 partagent des caractéristiques communes et différenciées. Ainsi, elles bénéficient d'un maître surnuméraire. Les origines socio-culturelles des élèves sont similaires. Mais les performances statistiques de ces deux classes se situent selon des positionnements extrêmes.

Dans la classe 61, la séquence (séances 8 et 9) se déroule le même jour sur une durée de 1 heure et 41 minutes. Un petit groupe d'élèves travaille à l'extérieur de la classe (groupe 1 de 8 élèves) avec le maître surnuméraire. L'enseignant n'a donc plus que douze élèves dans sa classe. La séance 8 (66 minutes) comporte deux ateliers de production d'écrit avec le groupe 2 (6 élèves) puis le groupe 3 (6 élèves) avec au début, une phase E8 de définition et d'organisation de l'écrit à produire de 20 minutes qui se déroule avec les deux groupes. Le support d'écriture est le début d'une phrase extraite d'un album, *Le Livre des mamans*, que les enfants ont lu à plusieurs reprises. Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maître écrit au tableau blanc interactif (TBI) « il y a des mamans qui... » et il demande aux élèves : « alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ? » Il recueille à l'oral les propositions des enfants et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves. Ensuite le groupe 3 réalise un travail en autonomie alors que l'enseignant prend avec lui le groupe 2 qu'il guide dans le travail d'écriture (18 minutes). Au tour de parole 359 [38 : 02], le maître demande au groupe 3 de venir à l'atelier d'écriture, au groupe 2 de partir avec le maître surnuméraire

et au groupe 1 d'aller au coin regroupement. Après avoir expliqué les consignes au groupe 1 pour le travail en autonomie, il rejoint le groupe 3 pour un étayage individuel lors du travail d'écriture d'une durée de 23 minutes. La séance d'après (32 minutes) est une séance de révision des productions d'écrit avec l'ensemble des élèves (E9/EL3), les productions sont scannées et projetées sur le TBI. Le maître est en retrait et laisse les élèves interagir librement.

La configuration est tout autre dans la classe 68 : la séance, d'une durée de 48 minutes, comporte 3 ateliers consécutifs d'environ un quart d'heure avec 3 élèves pour l'atelier 1, 3 élèves pour l'atelier 2 et 4 élèves pour l'atelier 3, les autres élèves ayant un travail autonome à effectuer durant le temps de l'atelier. On retrouve le même mode de fonctionnement à la séance 12 (45 minutes) avec 3 ateliers consécutifs de 3 élèves à l'atelier 1, 3 élèves à l'atelier 2 et 2 élèves à l'atelier 3, mais le retour sur l'écrit produit est présent quasiment tout au long de la séance. La tâche est donc la même dans tous les ateliers d'écriture lors des trois semaines d'enquête : écrire à partir d'images séquentielles autour de l'action d'un garçon et parfois d'un chien. Le maître commence souvent l'atelier par : « alors on en était où ? »¹², chaque élève ayant des images séquentielles différentes, mais le déroulement de l'activité ne change pas. La reprise à l'identique d'un scénario de production « dispense » le maître d'une explicitation réitérée de la consigne. Est-ce fortement différenciateur ? On peut penser qu'une explicitation insuffisante peut être la source de malentendus et de renforcement des inégalités entre élèves (Bautier, Crinon et Rochex, 2011), notamment pour ceux qui n'ont pas un rapport scriptural-scolaire au langage (Lahire, 2008), qui ne peuvent pas adopter une attitude de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). Mais on peut aussi concevoir que le maintien d'une tâche de production ritualisée sur l'année peut stabiliser les premiers apprentissages (Fraquet et David, 2013). Il s'avère cependant que la classe concernée n'a pas obtenu un score satisfaisant au test de fin d'année de CP portant justement sur l'écriture à partir d'images séquentielles.

La question qui demeure est la suivante : les élèves ont-ils la possibilité de comprendre les enjeux de l'écriture, ses fonctions pragmatiques et son rôle réflexif qui permet le développement de la pensée (Bucheton et Soulé, 2009) ? Les interactions avec l'enseignant le permet-il ?

3.2. Pour une tâche donnée identique, des écarts révélateurs dans les interactions verbales : l'exemple des reformulations

L'étude des vidéos dans les classes 61 et 68 montre que, pour une tâche de production d'écrit donnée, le dispositif de travail et les modalités de suivi diffèrent sensiblement d'un enseignant à l'autre. Nous allons maintenant nous intéresser plus précisément à l'analyse de l'activité langagière, en particulier au jeu des reformulations, susceptible, selon nous, de renforcer ces différences. Existe-t-il entre les classes les plus et les moins efficaces des variations significatives dans

12. Sur le fichier « tâches » pas d'explicitation à la séance 9 (de 0 à 2 : 40) mais MD1 (E7-T), MD codant « mémoire didactique », c'est-à-dire rappel de la séance d'amont ; idem à la séance 12 (de 0 à 5 : 04).

les pratiques langagières d'étayage des enseignants? Le questionnement prend appui sur un travail de thèse en cours¹³ qui envisage le fonctionnement didactique des reformulations. Nous définissons ici la reformulation comme *toute unité linguistique produite dans l'interaction orale à partir d'une unité linguistique antérieure, à visée didactique*. Cette définition, proche de celle d'Apothéloz (2007), prend en compte les aspects sémantiques et praxéologiques comme éléments de la visée didactique. Nous nous inscrivons d'autre part dans la continuité de travaux où cette ressource langagière joue un rôle fondamental dans la présentation (Garcia-Debanc, 2007; Garcia-Debanc et Volteau, 2007), la progression (Brixhe et Specogna, 1999), la construction (Jaubert et Rebière, 2001; Milian, 2005) et l'appropriation égalitaire des savoirs (Marin, 2011).

Dès lors, nous faisons l'hypothèse que dans l'accompagnement à l'écriture – quelle que soit la tâche, mais plus encore s'agissant d'une production autonome, décidée par l'élève – que la compétence à reformuler (Garcia-Debanc, 2007) est effectivement une compétence professionnelle *influyente* (Bautier, Catteau, Joigneaux et Thouny, 2011).

Il y a des mamans qui...

Nous sommes dans la classe 61, séance 9, semaine 21. La séance dure 32 minutes. Le verbatim débute à 4 min 42, au tour de parole 38 sur les 448 tours que comporte la séance. Le passage est codé E9 (production d'écrit) / EL3 (étude de la langue : morphologie). La consigne du maître est la suivante : «Ce matin il y a deux groupes de la classe qui ont écrit leur histoire du *Livre des mamans*, ils ont écrit dans leur cahier bleu et j'ai scanné et mis sur le tableau numérique des phrases qui ont été écrites par des enfants ce matin. Ce que je veux en début d'après-midi, maintenant, c'est qu'on lise ces phrases et qu'on essaye ensemble de voir comment on pourrait les corriger. D'accord? J'affiche la première phrase...». L'écrit d'un élève est projeté sur le TBI : «Il y a des mamans qui aiment les films, et des mamans qui aiment la campagne». S'ensuit une série d'échanges dont nous extrayons ce moment¹⁴ :

39. E : moi+ après le -e [en pointant le -e de *aime*] il faut n-t -,+ /

40. M : alors+ pourquoi'+ /

41. E : parce que

42. E : **parce que c'est pas un objet+ c'est pas un animal**¹⁵,+ /

43. E : une personne,+ /

44. M : alors

45. E : c (e) (n') est pas un personnage

13. Thèse en cours d'Hélène Castany-Owhadi (dir. M. Dreyfus et Y. Soulé).

14. Les conventions de transcription sont données en annexe. Elles permettent une analyse fine des particularités prosodiques qui seront exploitées dans la thèse, pas dans cet article. Nous les avons conservées pour montrer qu'associé aux formes linguistiques des reformulations, il faudrait également prendre en compte le geste vocal qui les *porte* et participe de leur impact (Bourhis, 2012).

15. Le surlignage en caractères gras correspond aux différents procédés de reformulation.

46. E : c'est pas un humain

47. M : **ce n'est pas un personnage ou une personne**,+ / ce n'est pas quoi', + /

48. EE : un animal,+ /

49. [5:24] M : **un animal**,+ / **ce n'est pas un objet**,+ / **toi tu dis qu'il faut mettre -nt** [avec geste de pointage sur *aime*],+ / oui mais pourquoi' est-ce qu'il faut mettre -nt,+ /

50. E : parce ce que c'est+ (il) y en a plusieurs,+ /

51. M : AH,+ / mais qu'est'-ce qu'il y en a+ **qu'est-ce qu'il y a plusieurs**,+ / **tu dis (il) y en a plusieurs**,+ / mais de quoi' tu parles,+ /

52. E : **il y a plusieurs**

53. M : **il y a plusieurs quoi'**+ /

54. E : ben+ **(il) y a plusieurs mamans**,+ /

55. M. : AH,+ / **(il) y a plusieurs mamans**,+ / et TOUTES+ ces mamans+ ce sont TOUTes ces mamans qui+ aiment,+ [avec pointage du doigt sur *qui* puis *aiment*] / donc aiment, [écrit *aiment* au-dessus du mot *aime*]++++++ /

Le passage de la phase de production à la phase de reprise différée prend ici la forme d'une négociation orthographique portant sur la chaîne d'accords. Il engage un travail sur les notions de pluriel et d'accord dont on sait qu'elles nécessitent un temps d'acquisition incompressible et méritent sans doute d'être travaillées dès le CP (Goigoux, 2016, p. 404).

70. E : et aussi aime [en pointant du doigt le deuxième *aime* de la phrase] il (n') est pas écrit pareil que ça,+ [en pointant du doigt *aiment*] /

71. M : ah,+ / **il (n') y a pas qu'une seule fois le mot aime**,+ /

72. Emma : **et aussi on n'a pas mis -n-t** [en pointant du doigt *aime*],+ /

73. M : Emma,++++++ / **là il y a des mamans+ qui aiment+ et là il y a encore+ des mamans qui aiment** [en pointant du doigt les mots correspondant à l'écrit],+ / donc

74. E : **e-n-t-**

75. M : **e-n-t-** [le maître écrit *aiment* sous le deuxième *aime* de la phrase], + /

76. E : **e-n-t**,+ /

La révision collective à partir d'écrits d'élèves projetés sur TBI est intéressante car elle favorise l'hétéroreformulation¹⁶ des élèves (en 42, 52, 54, 72, 74 et 76) dans des échanges initiés par eux. Alors même que « le marquage du pluriel dans une tâche d'orthographe (dictée de phrases) n'est pas acquis en fin de CP » (Goigoux, 2016, p. 404), l'intérêt de la production d'écrit est de faire prendre conscience aux élèves de cette réalité morphologique et de construire

16. Autoreformulation (reformuler sa propre parole) / hétéroreformulation (reformuler la parole de l'autre). La typologie des procédés de reformulation est empruntée à Güllich et Kotschi (1987) et à De Gaulmyn (1987).

un premier rapport à la norme qui donne à voir les procédures mises en œuvre. Elle instaure l'interrogation et le doute orthographiques.

Le recours très fréquent à l'autoreformulation paraphrastique facilite l'intercompréhension (Garcia-Debanco et Volteau, 2007 ; Volteau, 2015) par ses fonctions d'explicitation et de clarification à la fois personnalisées (la production de tel ou tel élève) et fédératrices (le groupe concerné par le problème).

Il donne, il donne, il donne...

Prenons maintenant un exemple dans la classe 68 où le maître a très souvent recours à des autoreformulations successives, le plus souvent des autorépétitions, pour obtenir la réponse attendue :

147. Siggy : [en relisant] il donne+ **il donne à manger+ il donne + il donne+ il donne** ++++ [sans lire] à manger à le cheval),+/
148. M : ensuite,+++/ **on dit' à le cheval,**+/
149. Siggy : non,+ / **il donne** ++++ **à+ manger**
150. M : t (u) as dit quoi'+/
151. Siggy : **il donne à manger le cheval,**+/
152. M : **il donne à manger le cheval'**+/
153. Siggy : au cheval,+/
154. M : **voilà AU cheval+ ok'+/ tu écris le petit mot au,+/ comment' tu écris le petit mot au,+/**

Ces reformulations font-elles progresser les élèves ? Ce maître travaille en éducation prioritaire et ses élèves ont à l'évidence des difficultés langagières au niveau lexical et morphosyntaxique. Toutes les séances de production d'écrits se déroulent dans le même contexte : chaque élève doit écrire au moins une phrase à chaque séance à partir d'images séquentielles, celles-ci étant différentes pour les élèves de l'atelier. On peut s'interroger sur l'efficacité d'un tel dispositif avec une tâche très, voire trop complexe, pour les élèves dans sa configuration didactique proposée : le maître leur demande de maîtriser des compétences narratives, langagières et scripturales sans qu'ils puissent s'appuyer sur l'aide de leurs pairs ou sur son aide. Les échanges sont donc davantage orientés sur le quoi dire/écrire plutôt que sur le comment écrire, le travail effectif d'encodage étant, de fait, moins présent que dans la classe 61.

Un second exemple montre le maître adoptant une posture de sur étayage, ici encore caractérisée par une cascade d'autoreformulations (215, 217, 219, 215, 225) dans un moment de la séance où les élèves paraissent peu concentrés (217, 223).

213. M : [...] [à Yliès avec pointage sur l'image] Alors regarde il est là+/
214. Yliès : **il marche dans un+++euh++++un++ rocher,**+/

Il apparaît que les classes qui écrivent beaucoup de phrases et de textes tout au long de l'année appartiennent au groupe des plus efficaces, mais nous observons aussi que les classes les moins efficaces appréhendent en fin d'année la complexité du travail d'écriture tout autant que les classes les plus efficaces. C'est ce qu'a montré l'analyse à partir de la classe+ et la classe- (partie 3).

Mais l'ensemble des résultats permet d'enrichir le panorama sur les recherches actuelles sur le travail de l'écrit et amène à constater que les classes les plus efficaces abordent les tâches de production d'écrit en offrant aux élèves davantage de temps pour produire des phrases et des textes que ne le font les classes les moins efficaces ; que s'il existe une corrélation entre les performances globales et les performances en écriture pour les classes les plus efficaces, il s'avère que le temps d'exposition à la tâche E7 pour les élèves des classes les plus et les moins efficaces en fin d'année est équivalent. On observe également que la tâche E7 est proposée dans les classes avec comme préoccupation première de l'enseignant les procédures d'encodage qui complètent et valident l'étude du code travaillé en lecture.

À partir des séances observées en combinant des entrées macro et micro, il semble que les enseignants qui font le plus progresser les élèves en écriture et en lecture-écriture mettent en œuvre des choix d'accompagnement pour la production écrite différents.

Ce qui est notable dans cette étude de la professionnalité de deux enseignants de CP – et qui pourrait expliquer le rang des deux classes – c'est que pour au moins deux des tâches données *a priori* (codées E8 et E9), la gestion des interactions favorise ou non la prise de conscience et de décision des élèves sur les microtâches à exécuter que demandent les essais d'écriture, quelles que soient les unités linguistiques mobilisées. Ce qui est enfin pour nous remarquable, c'est de discerner que la nature et le nombre des reformulations construisent ou non une vigilance précoce quant aux contraintes de l'écrit, inaugurant de fait un travail sur la langue, longtemps écarté des préoccupations d'un enseignant du CP.

Enfin, les différents niveaux d'analyse du corpus produit par la recherche ouvrent des perspectives de formation : faire repérer, reconstituer des séances types de production d'écrit à partir du fichier tâches, identifier les gestes professionnels en combinant l'étude des fichiers *Tâches*, *Emploi du temps* et les verbatim des vidéos ; repérer les effets des reformulations des enseignants sur les écrits des élèves permettent à la fois d'interroger l'efficacité des pratiques et de mettre en évidence les conséquences des choix des enseignants dans le lire-écrire.

Bibliographie

- APOTHÉLOZ, D. (2007). Note sur l'activité de reformulation dans la conversation. *Recherches linguistiques*, 29, 145-162.
- BAUTIER, É., CATTEAU, C., JOIGNEAUX, C. et THOUNY, C. (2011). Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 45-56). Rennes : PUR.
- BAUTIER, É., CRINON, J. et ROCHEX, J.-Y. (2011). Introduction. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 9-16). Rennes : PUR.
- BAUTIER, É. et GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- BRISSAUD, C. et DREYFUS, M. (2015, septembre). Ce que veut dire écrire en CP : types de tâches, profils de classe et progrès des élèves. Communication à la journée *Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*, Lyon. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>>.
- BRISSAUD, C., TOTEREAU, C., PASA, L. et DREYFUS, M. (2016). Écriture. Effets des pratiques d'écriture sur les performances des élèves. Dans Goigoux, R. (dir.), *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. (p. 356-361). Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>>.
- BRIXHE, D. et SPECOGNA, A. (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. *Pratiques*, 103-104, 9-27.
- BUCHETON, D., BRUNET, L.-M., DUPUY, C. et SOULÉ, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 37-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BUCHETON, D. et DEZUTTER, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- DAVID, J. et MORIN, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères*, 47, 7-17.
- ÉCALLE, J. et MAGNAN, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- FITZGERALD, J. et SHANAHAN, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.

- FRAQUET, S. et DAVID, J. (2013) Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit? *Repères*, 47, 19-40.
- GARCIA-DEBANC, C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 151-168). Rennes : PUR.
- GARCIA-DEBANC, C. et VOLTEAU, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques*, 29, 309-340.
- GAULMYN (DE), M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation* (p. 83-98). Berne, Suisse : Peter Lang.
- 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>>.
- GOIGOUX, R., JARLÉGAN, A. et PIQUÉE, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.
- GRAHAM, S. et HEBERT, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-745.
- GUERNIER, M.-C., DURAND-GUERRIER, V. et SAUTOT, J.-P. (dir.) (2006). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- GÜLICH, É. et KOTSCHI, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation : la dame de Caluire. Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation* (p. 15-81). Berne, Suisse : Peter Lang.
- JARLÉGAN, A., PIQUÉE, C. et FONTANIEU, V. (2016). Estimation de l'ampleur des effets classes. Dans R. Goigoux (dir.), *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* (p. 324-330). Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>>.
- JARLÉGAN, A., PIQUÉE, C. et GOIGOUX, R. (2016). Principes méthodologiques généraux et modèle d'analyse. Dans R. Goigoux (dir.), *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* (p. 49-53 et p. 311-320). Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>>.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 33, 81-110.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992-1994). *Les interactions verbales*. Tomes I et II. Paris : Armand Colin.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.
- MAINGUENEAU, D. (2017). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- MARIN, B. (2011). La reformulation en classe : un discours équivoque. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 77-88). Rennes : PUR.
- MAUROUX, F., DAVID, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au cours préparatoire. *Repères*, 52, 112-142.
- MILIAN, M. (2005). Reformulation: A means of constructing knowledge in shared writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 335-351.
- MONDADA, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 22, 55-89.
- NONNON, É. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. Dans L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 43-65). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- PASA, L., TOTEREAU, C., SOULÉ, Y., DREYFUS, M., DUPUY, C. et CHABANNE, J.-C. (2015). L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. *Repères*, 52, 97-120.
- RABATEL, A. (dir.) (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- REUTER, Y. (1998). Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? *Psychologie et éducation*, 33, 39-40.
- RIEBEN, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langue*, 22, 27-36.
- RIVIÈRE, V. (2012). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve.
- TRAVERSO, V. (1996). *La conversation familiale. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon : PUL.
- VOLTEAU, S. (2015). Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2. *Corela*, HS 18. Récupéré de <<http://corela.revues.org/4045>>.

Annexe

Conventions de transcription

/	fin d'un énoncé
+	pause d'une seconde
'	intonation montante après ce signe
,	intonation descendante après ce signe
OUI, BRAvo	accentuation d'un mot, d'une syllabe
oui : bon::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
A : <i>Tu vas bien depuis la</i> dernière fois B : ça va	chevauchement de paroles
(rire)	description d'actions, de gestes, de mimiques (non-verbal)
(bon) jour.	() = partie non prononcée. Ici seul jour est prononcé
X, XX, XXX	mot inaudible de une ou plusieurs syllabes
[11:30]	moment de la séance (ici 11 minutes 30)
<.....>	séquence où la transcription ou l'interprétation est incertaine