



HAL
open science

Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale

Florence Mauroux

► To cite this version:

Florence Mauroux. Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale . Linguistique. Université Toulouse Jean Jaurès, 2016. Français. NNT: . tel-01781758

HAL Id: tel-01781758

<https://hal.science/tel-01781758>

Submitted on 30 Apr 2018

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.

Université Toulouse Jean Jaurès
Laboratoire CLLE ERRS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Sciences du Langage

**Activités d'écriture approchée et
entrée dans l'écrit au préscolaire et au
début de l'école élémentaire :**
une étude de cas longitudinale

Florence MAUROUX

Soutenue le 16 juin 2016

Jury :

Mme Catherine Brissaud, Professeure des universités, Université Grenoble Alpes, Grenoble,
Rapporteur

Mr Marc Bru, Professeur émérite, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse

Mme Karine Duvignau, Professeure des universités, Université Toulouse Jean Jaurès, ESPE Midi
Pyrénées Toulouse, Co-directrice

Mme Claudine Garcia-Debanc, Professeure des universités, Université Toulouse Jean Jaurès,
ESPE Midi Pyrénées, Directrice

Mr Roland Goigoux, Professeur des universités, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Mme Marie-France Morin, Professeure titulaire, CREALEC, Faculté d'Education, Université de
Sherbrooke, Québec, Canada, Rapporteur

Remerciements

Je tiens à remercier pour leur participation à l'élaboration de cette réflexion :

- Madame Claudine Garcia-Debanc, ma directrice de recherche, et Madame Karine Duvignau, co-directrice, pour leur accompagnement bienveillant, leur expertise et leurs conseils exigeants tout au long de cette étude ;
- Mesdames Brissaud et Morin et Messieurs Bru et Goigoux, membres du jury, pour l'éclairage expert qu'ils apporteront à ce travail ;
- Les enseignants collaborateurs de cette recherche et, plus particulièrement, les deux enseignantes de CP, pour le temps qu'ils ont accordé aux différentes étapes de la mise en œuvre de cette étude et pour l'énergie qu'ils y ont apportée. Ce travail n'a pu se faire que grâce à leur collaboration active et à leur disponibilité ;
- Les élèves des deux groupes classes, suivis de la GS à la fin du CE1, pour leur enthousiasme toujours renouvelé lors de la passation des évaluations aux différents moments de la recherche ;
- Madame Valérie Nioloux pour sa collaboration précieuse au travail d'accord entre juges qu'a nécessité cette étude.

Liste des tableaux

Chapitre 1

1 – 1 – Caractéristiques marquantes de l'hypothèse phonétique/phonologique d'après Read (1971) et Chomsky (1970)

1 – 2 – Etapes de l'apprentissage de l'écrit selon Ehri (1991)

1 – 3 – Niveaux de conceptualisation de l'écrit dans le modèle psychogénétique de Ferreiro (1988/2000)

1 – 4 – Niveaux de conceptualisation dans « l'hypothèse alphabétique » de Besse (1990)

1 – 5 – Niveaux de conceptualisation proposés par Fijalkow et al. (1991 et 1993)

1 – 6 – Modèle de développement en orthographe de Jaffré (1992)

Chapitre 2

2 – 1 – Synthèse de la grille d'analyse des procédures verbalisée en orthographe (Morin & Nootens, 2013)

2 – 2 – Synthèse de la grille d'analyse des commentaires métagraphiques (Morin, 2005)

Chapitre 3

3 – 1 – Tableau synthétique des documents institutionnels en vigueur dans trois pays et une province francophones (Belgique, France, Suisse, Québec)

3 – 2 – Organisation pédagogique de l'école primaire dans les pays/province francophones cité-e-s

3 – 3 – Détail de la compétence « écrire » dans les textes officiels en vigueur dans les quatre pays/province cité-e-s

3-4 Compétences attendues en écriture en fin de cycle dans les textes en vigueurs dans les quatre pays/province cité-e-s

Chapitre 5

5 – 1 – Exemples de production attendue à la tâche de légendage d'image (Tâche 4)

5 – 2 – Exemples de relances et questions pour mener l'entretien métagraphique

Chapitre 6

6 – 1 – Synthèse des informations collectées à l'épreuve de lecture de syllabes et de textes de la Batélèm (Savigny, 1976)

- 6 – 2 – Modalités de calcul de la moyenne des éléments décodés aux tâches d'évaluation de lecture de la Batélèm
- 6 – 3 – Modalités de calcul de la vitesse de lecture aux tâches d'évaluation de lecture de la Batélèm
- 6 – 4 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques relevant des correspondances phonographiques
- 6 – 5 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques relevant des correspondances graphophonologiques
- 6 – 6 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques relevant de l'écriture des marques morphographiques ou idéographiques
- 6 – 7 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques relayant une procédure logographique
- 6 – 8 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques liées à des opérations de révision
- 6 – 9 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques relayant une procédure de mémorisation
- 6-10 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques relevant de commentaires métacognitifs généraux et d'auto-évaluation
- 6 – 11 – Exemple de découpage mis en œuvre dans le tableau synoptique d'analyse des séances de classe observées
- 6 – 12 – Organisation des informations dans le tableau synoptique d'analyse des séances de classe observées
- 6 – 13 – Catégories d'analyse des actions à dominante pédagogique de l'enseignant
- 6 – 14 – Inventaire des actions et micro-actions de l'enseignant visant l'encodage des mots
- 6 – 15 – Synthèse des informations personnelles concernant les élèves participant à l'évaluation initiale
- 6 – 16 – Répartition des élèves participant au niveau CP
- 6 – 17 – Répartition des élèves participant au niveau CE1
- 6 – 18 – Synthèses des élèves ayant participé aux épreuves d'évaluation d'écriture/ entretien méta-graphique/lecture au fil de l'étude
- 6 – 19 – Répartition des 15 élèves suivis de façon longitudinale dans les groupes A et B

6 – 20 – Synthèse des données collectées aux différents temps d'évaluation pour les 15 élèves de notre échantillon

Chapitre 7

7 – 1 – Nombre et nature des propositions d'écriture de syllabes relevant d'un traitement orthographique

7 – 2 – Répartition des élèves des deux groupes selon trois profils de scripteurs

7 – 3 – Appariement des élèves des deux groupes selon leurs résultats obtenus aux quatre tâches d'écriture en début d'étude (GS)

Chapitre 8

8 – 1 – Répartition des élèves du groupe A et B selon leur profil de Degré Général de Sollicitation pour les 7 entretiens méta-graphiques

8 – 2 – Nombre total de commentaires formulés par les élèves du groupe A et B au cours des 7 entretiens méta-graphiques et pourcentage des commentaires métalangagiers et métalinguistiques

8 – 3 – Répartition en pourcentage des procédures déclarées par rapport au total des commentaires formulés et à l'ensemble des commentaires métalinguistiques

8 – 4 – Nombre d'occurrences des termes métalinguistiques utilisés par les élèves des groupes A et B au cours des 7 entretiens méta-graphiques

8 – 5 – Volume d'élaboration des commentaires métalinguistiques moyen aux 7 entretiens méta-graphiques pour chaque élève du groupe A et B

Chapitre 9

9 – 1 – Ecarts entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe aux 3 tâches de décodage en CP

9 – 2 – Ecarts entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe en vitesse et fluence de lecture en CE1

Chapitre 10

10 – 1 – Organisation temporelle de la séance 1 filmée en octobre 2012 dans la classe A

10 – 2 – Organisation temporelle de la séance 1 filmée en novembre 2012 dans la classe B

10 – 3 – Organisation temporelle de la séance 2 filmée en avril 2012 dans la classe A

10 – 4 – Organisation temporelle de la séance 2 filmée en février 2013 dans la classe B

10 – 5 – Organisation temporelle de la séance 3 filmée en juillet 2013 dans la classe A

10 – 6 – Organisation temporelle de la séance 3 filmée en juin 2013 dans la classe B

Chapitre 11

11 – 1 – Répartition des tours de parole dans les deux groupes au cours des trois séances d'écriture filmées en CP

Liste des figures

Chapitre 4

4 – 1 – Extrait de l'inventaire des actions et opérations de la pratique d'enseignement de la lecture chez une enseignante expérimentée de CP, répertoriées au premier trimestre (Goigoux, 2002)

Chapitre 6

6 – 1 – Analyse à priori de la tâche d'écriture d'une phrase

Chapitre 7

7 – 1 – Moyennes sur 10 des résultats obtenus par les élèves des groupes A et B à la tâche d'écriture de phonèmes au fil de l'étude

7 – 2 – Ecart entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de phonèmes

7 – 3 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à la tâche d'écriture de syllabes au fil de l'étude

7 – 4 – Ecart entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de syllabes

7 – 5 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à la tâche d'écriture de pseudo-mots au fil de l'étude

7 – 6 – Ecart entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de pseudo-mots

7 – 7 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à l'écriture de mots réguliers dans la tâche d'écriture de phrase(s) au fil de l'étude

7 – 8 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à l'écriture de mots complexes dans la tâche d'écriture de phrase(s) au fil de l'étude

7 – 9 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à l'écriture de mots grammaticaux dans la tâche d'écriture de phrase(s) au fil de l'étude

7 – 10 – Moyennes sur 8 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B pour le traitement des marques morphographiques dans la tâche d'écriture de phrase(s) au fil de l'étude

7 – 11 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à l'écriture de mots réguliers, complexes et grammaticaux au fil de l'étude

7 – 13 – Ecart entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de phrase(s)

7 – 13 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs en encodage au fil de l'étude : Anaïs-A et Belinda-B

7 – 14 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs pour l'écriture de mots grammaticaux au fil de l'étude : Anaïs-A et Belinda-B

7 – 15 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs pour l'écriture de marques morphographiques au fil de l'étude : Anaïs-A et Belinda-B

7 – 16 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs en encodage au fil de l'étude : Abel-A et Bryan-B

7 – 17 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs pour l'écriture de mots grammaticaux au fil de l'étude : Abel-A et Bryan-B

7 – 18 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs pour l'écriture de marques morphographiques au fil de l'étude : Abel-A et Bryan-B

7 – 19 Trace écrite par Bryan-B, fin CE1

7 – 20 Trace écrite par Abel-A, fin CE1

7 – 21 – Evolution des élèves moyens scripteurs en encodage au fil de l'étude : Adrien-A et Brahim-B

7 – 22 - Trace écrite par Adrien-A, fin de CP

7 – 23 - Trace écrite par Brahim-B, fin de CP

7 – 24 – Evolution des élèves moyens scripteurs en écriture de mots grammaticaux au fil de l'étude : Adrien-A et Brahim-B

7 – 25 – Evolution des élèves moyens scripteurs en écriture de marques morphographiques au fil de l'étude : Adrien-A et Brahim-B

7 – 26 – Evolution des élèves bons scripteurs en encodage au fil de l'étude : Alina-A et Bianca-B

7 – 27 - Trace écrite par Alina-A, milieu de CP

7 – 28 - Trace écrite par Bianca-B, milieu de CP

7 – 29 – Evolution des élèves bons scripteurs à l'écriture de mots grammaticaux au fil de l'étude : Alina-A et Bianca-B

7 – 30 – Evolution des élèves bons scripteurs à l'écriture de marques morphographiques au fil de l'étude : Alina-A et Bianca-B

Chapitre 8

8 – 1 – Moyenne des verbalisations relevant des différentes procédures de révision formulées par les élèves des deux groupes

8 – 2 – Pourcentage des commentaires métalangiers et métalinguistiques dans les commentaires globaux verbalisés par les élèves de chaque groupe au cours des 7 entretiens

8 – 3 – Moyennes des commentaires métalinguistiques formulés par le groupe A et le groupe B pour chaque procédure d'écriture au cours des 7 entretiens

8 – 4 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique chez des élèves faibles scripteurs : Anaïs-A et Belinda-B

8 – 5 – Trace écrite par Anaïs-A, fin de CP

8 – 6 – Trace écrite par Belinda-B, fin de CP

8 – 7 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique chez des élèves faibles scripteurs : Abel-A et Bryan-B

8 – 8 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique chez des élèves moyens scripteurs : Assia-A et Betty-B

8 – 9 – Trace écrite par Assia-A, fin de CP

8 – 10 - Trace écrite par Betty-B, fin de CP

8 – 11 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique chez des élèves bons scripteurs : Akim-A et Brice-B

8 – 12 – Trace écrite par Brice-B, début CE1

8 – 13 - Trace écrite par Akim-A, début CE1

8 – 14 – Pourcentage des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique vs graphophonologique dans les groupes A et B

8 – 15 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure morphographique chez des élèves faibles scripteurs : Abel-A et Bryan-B

8 – 16 – Trace écrite par Bryan-B, milieu de CE1

8 – 17 – Trace écrite par Abel-A, milieu de CE1

8 – 18 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure morphographique chez des élèves moyens scripteurs : Assia-A et Betty-B

8 – 19 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure morphographique chez des élèves bons scripteurs : Akim-A et Brice-B

8 – 20 – Trace écrite par Brice-B, fin de CE1

Chapitre 9

9 – 1 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves des groupes A et B à la tâche de lecture de 40 éléments isolés au fil de l'étude

9 – 2 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves des groupes A et B à la tâche de lecture des 39 éléments contextualisés du texte 1

9 – 3 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves des groupes A et B à la tâche de lecture des 43 éléments isolés du texte 2

9 – 4 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves du groupe A et du groupe B en vitesse de lecture du texte 1 (en secondes)

9 – 5 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves du groupe A et du groupe B en vitesse de lecture du texte 2 (en secondes)

9 – 6 – Moyennes des mots correctement lus en une minute par les élèves des groupes A et B en milieu et fin de CE1

9 – 7 – Moyenne sur 41 des éléments lus au fil de l'étude par des élèves faibles scripteurs : Anaïs-A et Belinda-B

9 – 8 – Résultats obtenus en vitesse de lecture des textes 1 et 2 au fil de l'étude par des élèves faibles scripteurs : Anaïs-A et Belinda-B

9 – 9 - Moyenne sur 41 des éléments lus au fil de l'étude par des élèves faibles scripteurs : Abel-A et Bryan-B

9 – 10 – Résultats obtenus en vitesse de lecture des textes 1 et 2 au fil de l'étude par des élèves faibles scripteurs : Abel-A et Bryan-B

9 – 11 – Moyenne sur 41 des éléments lus au fil de l'étude par des élèves moyens scripteurs décodeurs : Assia-A et Betty-B

9 – 12 – Résultats obtenus en vitesse de lecture des textes 1 et 2 au fil de l'étude par des élèves moyens scripteurs : Assia-A et Betty-B

9 – 13 – Moyenne sur 41 des éléments lus au fil de l'étude par des élèves bons scripteurs décodeurs : Akim-A et Brahim-B

9 – 14 – Résultats obtenus en vitesse de lecture des textes 1 et 2 au fil de l'étude par des élèves bons scripteurs : Akim-A et Brahim-B

Chapitre 10

10 – 1 – Note rédigée par l'enseignante A à l'attention des parents pour expliquer l'activité d'écriture approchée

10 – 2 – Matériau linguistique utilisé lors de la séance 3 en juin dans la classe B : 5 phrases à corriger

10 – 3 – Grille d'autoévaluation élaborée dans la classe B pour la révision des productions d'écrit

Chapitre 11

11 – 1 – Pourcentage des micro-actions visant le pilotage de la séance sur le nombre total de micro-actions relevées pour chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 2 – Répartition des micro-actions destinées à la gestion du groupe par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 3 – Répartition des micro-actions destinées à la prise en compte de l'individu dans le collectif par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 4 – Répartition des micro-actions consacrées à l'organisation et à la gestion de la tâche par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 5 – Pourcentage des actions « hors orthographe » et « orthographe » sur le nombre total d'actions relevées pour chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 - 6 – Répartition des procédures mobilisées dans le discours didactique de chaque enseignante sur les trois séances filmées

11 – 7 – Codage institutionnalisé dans la classe A pour anticiper la segmentation de la phrase en mots et la présence de marques idéographiques dans la phrase

11 – 8 – Répartition des micro-actions relayant la procédure phonographique par chacune des enseignantes au cours des trois séances filmées

11-9 – Evolution des micro-actions de chaque enseignante consacrées à la discrimination et à l'écriture des syllabes et des phonèmes au cours des trois séances filmées (1er Bâton : séance 1, 2ème Bâton : séance 2, 3ème Bâton : séance 3)

11 – 10 – Répartition des micro-actions relayant la procédure logographique pour chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 11 – Répartition des micro-actions consacrées à l'identification et à l'écriture des marques morphographiques ou à l'identification des classes grammaticales des mots par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 12 – Evolution des micro-actions consacrées à la gestion du débat par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 13 – Evolution des micro-actions consacrées à la mise en jeu de régularités orthographiques par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 14 – Evolution des micro-actions visant la mobilisation de stratégies ou d'outils par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 15 – Evolution des micro-actions consacrées à la verbalisation et à la justification des choix d'écriture par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

11 – 16 – Grille d'analyse des actions et micro-actions d'un enseignement efficace de l'écriture au CP

Liste des annexes

1 – Livret de passation des épreuves d'évaluation des compétences de scripteur à destination des enseignants

2- Document élève pour écrire les propositions aux items de la dictée de phonèmes (Tâche 1) et dictée de syllabes (Tâche 2) de l'évaluation des compétences de scripteur

3 – Document élève pour écrire les propositions aux items de la tâche de dictée de pseudo-mots (Tâche 3) de l'évaluation des compétences de scripteur

4 – Images support de la tâche 4 d'évaluation de l'écriture autonome de la GS à la fin du CE1

4 A - Image support de la tâche 4 d'évaluation de l'écriture autonome en GS et début de CP

4 B - Image support de la tâche 4 d'évaluation de l'écriture autonome en milieu de CP

4 C - Image support de la tâche 4 d'évaluation de l'écriture autonome en fin de CP

4 D - Image support de la tâche 4 d'évaluation de l'écriture autonome en début de CE1

4 E Image support de la tâche 4 d'évaluation de l'écriture autonome en milieu CE1

4 F Image support de la tâche 4 d'évaluation de l'écriture autonome en fin de CE1

5 – Epreuves d'évaluation de lecture-décodage et fluence de lecture

5 A – Document élève d'évaluation de lecture-décodage Batélèm (Savigny, 1976)

5 B - Texte élève pour l'évaluation de la fluence de lecture en janvier de CE1 Monsieur Petit (Lequette, Pouget et Zorman, 2008)

5 C Texte élève pour l'évaluation de la fluence de lecture en juin de CE1 Le Géant Egoïste (Lequette, Pouget et Zorman, 2008)

- 6 – Grille d’analyse des traces écrites par les élèves à la tâche 1 (dictée de phonèmes)
- 7 – Grille d’analyse des traces écrites par les élèves à la tâche 2 (dictée de syllabes), 3 (dictée de pseudo-mots) et 4 (production autonome)
- 8 – Exemple de cotation des traces écrites pour un élève aux 4 tâches évaluant les compétences de scripteur
- 8 A - Exemple de cotation des traces écrites par un élève aux tâches 1 et 2 (dictée de phonèmes et de syllabes) au début du CP
- 8 B - Exemple de cotation des traces écrites par un élève à la tâche 3 (dictée de pseudo-mots) au début du CP
- 8 C - Exemple de cotation des traces écrites par un élève à la tâche 4 (production autonome de phrase) au début du CP
- 9 – Tableau de relevé des cotations pour l’accord entre juges aux épreuves d’évaluation des compétences de scripteur
- 10 – Grille d’analyse des verbalisations métagraphiques des élèves
- 11 – Grille simplifiée d’analyse des verbalisations métagraphiques
- 12 – Grille d’analyse des actions et micro-actions didactiques de l’enseignement de l’écriture au CP
- 13 – Synthèse des résultats des 15 élèves de notre échantillon aux épreuves évaluant les compétences de scripteur en GS
- 14 – Synthèse des résultats des 15 élèves de notre échantillon aux épreuves évaluant les compétences de scripteur en début de CP
- 15 – Synthèse des résultats des 15 élèves de notre échantillon aux épreuves évaluant les compétences de scripteur en milieu de CP
- 16 – Synthèse des résultats des 15 élèves de notre échantillon aux épreuves évaluant les compétences de scripteur en fin de CP
- 17 – Synthèse des résultats des 15 élèves de notre échantillon aux épreuves évaluant les compétences de scripteur en début de CE1
- 18 – Synthèse des résultats des 15 élèves de notre échantillon aux épreuves évaluant les compétences de scripteur en milieu de CE1
- 19 – Synthèse des résultats des 15 élèves de notre échantillon aux épreuves évaluant les compétences de scripteur en fin de CE1
- 20 - Analyse de l’évolution des compétences du binôme d’élèves moyens scripteurs : Assia-A et Betty-B ; Anatole-A et Benjamin-B

21 - Analyse de l'évolution des compétences du binôme d'élèves bons scripteurs : Akim-A et Brice-B

22 – Entretiens métagraphiques menés avec un élève faible scripteur du groupe A : Anaïs-A

23 – Entretiens métagraphiques menés avec un élève faible scripteur du groupe B : Belinda-B

24 – Entretiens métagraphiques menés avec un élève moyen scripteur du groupe A : Assia-A

25 – Entretiens métagraphiques menés avec un élève moyen scripteur du groupe B : Betty-B

26 – Entretiens métagraphiques menés avec un élève bon scripteur du groupe A : Akim-A

27 – Entretiens métagraphiques menés avec un élève bon scripteur du groupe B : Brice-B

28 – Transcription de la séance 1 menée dans la classe A début CP

29 – Transcription de la séance 1 menée dans la classe B début CP

30 – Transcription de la séance 2 menée dans la classe A milieu CP

31 – Transcription de la séance 2 menée dans la classe B milieu CP

32 – Transcription de la séance 3 menée dans la classe A fin CP

33 – Transcription de la séance 2 menée dans la classe B fin CP

34 – Synopsis de la séance 1 menée dans la classe A début CP

35 – Synopsis de la séance 1 menée dans la classe B début CP

36 – Synopsis de la séance 2 menée dans la classe A milieu CP

37 – Synopsis de la séance 2 menée dans la classe B milieu CP

38 – Synopsis de la séance 3 menée dans la classe A fin CP

39 – Synopsis de la séance 3 menée dans la classe B fin CP

40 – Exemple de cotation de séance à l'aide de la grille d'analyse des actions et micro-actions d'enseignement de l'écriture au CP

41 – Synthèse des actions des enseignantes A et B au cours des trois séances d'écriture observées durant l'année de CP

Sommaire

Liste des tableaux.....	I
Liste des figures.....	IV
Liste des annexes.....	IX
Introduction	17

Partie 1 – Etat des recherches sur l’apprentissage et l’enseignement de l’écriture au préscolaire et au début de l’école élémentaire 22

Chapitre 1 - Les recherches sur les premières pratiques d’écriture 22

1. Des travaux pionniers en linguistique à l’approche psychogénétique	23
1.1 Une hypothèse phonologique en milieu anglophone	23
1.1.1 Les travaux princeps	23
1.1.2 L’évolution de l’hypothèse phonologique dans le contexte anglophone	24
1.2 Une hypothèse développementale en psychologie génétique	25
1.2.1 Les travaux pionniers d’Emilia Ferreiro en milieu hispanophone	25
1.2.2 La mise en évidence d’une psychogénèse de l’écrit	26
1.2.3 L’hypothèse syllabique, pilier du modèle psychogénétique de Ferreiro	27
1.3 L’hypothèse développementale à l’épreuve du système écrit du français	28
1.3.1 L’évolution du modèle psychogénétique : les études de PsyEf (1990)	28
1.3.2 L’apparition du traitement orthographique des mots	29
1.4 Hypothèse développementale et étape syllabique : qu’en est-il dans d’autres langues ?	31

2. L'approche linguistique pour éclairer l'appropriation de l'écrit : le cas du système français.....	33
2.1 Description du système écrit du français	33
2.1.1 La dimension phonographique	33
2.1.2 La dimension morphographique	34
2.1.3 La dimension logographique	34
2.2 Premières études écologiques : les travaux de Jaffré (1992)	35
2.3 Les procédures relatives au système orthographique du français	35
2.4 La variabilité des procédures mobilisées par l'enfant	37
2.5 L'entretien métagraphique : un outil pour appréhender la logique des écritures enfantines	38
3. Les travaux en didactique de l'écrit	40
3.1 L'étude des interactions lecture-écriture	41
3.2 Les travaux sur les différentes pratiques d'enseignement de la littéracie	43
3.3 L'analyse des interactions orales en situation d'écriture	44
3.3.1 Les interactions entre pairs	44
3.3.2 Le rôle du guidage (feed back) de l'enseignant.....	45
3.3.2.1 L'entretien métagraphique pour accéder aux procédures d'écriture mises en œuvre.....	45
3.3.2.2 Le retour à la forme normée de la production.....	46
Bilan et positionnement sur les recherches relatives aux premières pratiques d'écriture.....	47

Chapitre 2 - Importance et place du méta- dans l'apprentissage de l'écriture	51
1. Les compétences métalinguistiques et leur développement	52
1.1. L'approche psychologique de la « prise de conscience »	52
1.2 Vers un modèle non linéaire du développement des compétences métalinguistiques ..	53
1.3 Développement métalinguistique : prérequis ou conséquence de l'apprentissage ?	56
2. Le rôle des interactions dans le développement des compétences métalinguistiques	57
2.1 Les interactions entre pairs	57
2.2 Le rôle de l'enseignant	58
2.2.1 L'interaction de tutelle	58
2.2.2 Enjeux et modalités de l'entretien métagraphique	60
3. Des outils pour catégoriser et analyser les verbalisations d'apprenants	62
3.1 Des catégorisations issues de différents domaines d'étude de la langue/des langues ..	62
3.1.1 La catégorisation des verbalisations méta- dans l'apprentissage d'une langue vivante : Dabène et Degache (1996)	62
3.1.2 Les formes de verbalisations métalinguistiques dans des activités de mise en texte en primaire : Ducancel et Finet (1994)	63
3.1.3 L'analyse des procédures orthographiques verbalisées dans une tâche de lecture-écriture en CE1 : Morin et Nootens (2013)	64
3.2 L'analyse de verbalisations dans la classe de CP	65
3.2.1 Les verbalisations sur des tâches de lecture : Gomila (2011)	65
3.2.2 Les verbalisations sur des tâches d'écriture : Morin (2005)	66
Bilan et positionnement sur l'importance et la place du méta- dans l'apprentissage de l'écriture au cycle 2	68

Chapitre 3 – L’enseignement de l’écriture au préscolaire et au début de l’école primaire : cadre institutionnel dans différents contextes francophones 71

1. Les différentes tâches d’écriture au préscolaire et au début de l’école élémentaire	71
2. Les programmes institutionnels et l’enseignement de l’écriture au préscolaire et au début de l’école élémentaire : tour d’horizon de quelques pays/province francophones.....	74
2.2 Textes de cadrage	74
2.3 Organisation pédagogique au préscolaire et au début de l’école élémentaire.....	76
2.4 Qu’est-ce qu’ <i>écrire</i> dans les programmes ?	77
2.4.1 <i>Ecrire</i> au préscolaire	77
2.3.2 <i>Ecrire</i> au début de l’école élémentaire	78
2.4 Compétences attendues en production d’écrit en fin de cycle 2	80
2.4.1 L’aspect matériel du texte produit	81
2.4.2 La mise en texte et la correction syntaxique des énoncés	81
2.4.3 L’encodage et le traitement orthographique des mots	82
3. La tâche de l’apprenti scripteur au cycle 2	84
Bilan et positionnement sur les prescriptions institutionnelles encadrant l’enseignement de l’écriture au cycle 2	86

Chapitre 4 - Les recherches sur l’observation des pratiques d’enseignement de l’écrit au début de l’école primaire et leurs effets sur les apprentissages des élèves.....87

1. L’observation des pratiques d’enseignement de la lecture au CP	89
1.1 L’effet-maitre dans l’enseignement de la lecture au CP (Bressoux, 1990)	90
1.1.1 Les principes des recherches processus produits	90
1.1.2 L’effet-maitre au CP : les travaux de Bressoux (1990)	90

1.1.3 Les limites des recherches processus-produits	91
1.2 La variabilité des pratiques d’enseignement de la lecture au CP (Bru, 1991).....	92
1.2.1 Les principes du modèle intégrateur visant l’analyse de la variabilité des pratiques d’enseignement	93
1.2.2 La grille d’observation et gestion pédagogique (Altet, Bressoux, Bru et Lambert, 1994)	94
1.2.3 La variabilité des pratiques dans l’enseignement de la lecture au CP.....	95
1.3 La théorie de l’action conjointe en didactique dans l’enseignement de la lecture au CP (Sensevy, 2009)	96
1.3.1 Le contrat et la transposition didactique comme fondements de l’analyse didactique des pratiques enseignantes	96
1.3.2 Les principes de la TACD	97
1.3.3 La méthodologie croisée de la TACD	98
1.3.4 L’étude de l’enseignement de la lecture au CP en TACD	99
1.4 L’approche ergonomique : vers la modélisation de la pratique d’enseignement de l’écrit au CP (Goigoux, 2002)	101
1.4.1 Les principes de l’approche ergonomique	101
1.4.2 La méthodologie de l’approche ergonomique	102
1.4.3 L’approche ergonomique dans l’enseignement de la lecture au CP	103
1.4.4 La recherche « Lire-Ecrire au CP » de IFE (Goigoux et collaborateurs, 2011- 2016)	105
2. L’observation des pratiques d’enseignement de l’écriture autonome	107
2.1 L’atelier dirigé d’écriture au CP (Bucheton & Soulé, 2009)	107

2.2 L'analyse des tâches d'écriture dans la recherche Lire-Ecrire au CP	110
Bilan et positionnement sur les recherches relatives à l'observation des pratiques d'enseignement de l'écrit au début de l'école élémentaire	111
Partie 2 – Questions de recherche et méthodologie	115
Problématique et questions de recherche	115
Chapitre 5 – Epreuves d'évaluation des compétences des élèves	119
1. L'évaluation des compétences lexicales : l'EVIP	120
2. Les épreuves d'évaluation des compétences d'écriture et des compétences métalinguistiques	120
2.1 Le matériau linguistique des tâches d'évaluation de l'écriture	120
2.1.1 Tâche 1 : écriture de phonèmes	120
2.1.2 Tâche 2 : écriture de syllabes	121
2.1.3 Tâche 3 : écriture de pseudo-mots	122
2.1.4 Tâche 4 : écriture autonome de phrase(s) et entretien métagraphique	122
2.2 Les modalités de passation des tâches d'évaluation	123
2.2.1 Dictées de phonèmes, syllabes et pseudo-mots (Tâches 1, 2 et 3)	123
2.2.2 Production autonome de phrase(s) (Tâche 4)	124
2.2.3 Conduite de l'entretien métagraphique ou comment questionner les élèves sur leurs procédures d'écriture	126
3. L'évaluation des compétences de décodeur	129
3.1 Les tâches de lecture-décodage : la Batélèm B	130
3.2 La fluence de lecture	131

Chapitre 6 – Pour une investigation des premières pratiques d’écriture et de leur enseignement : méthodologie constituée et première mise à l’épreuve 132

1. Outils d’analyse des données élèves collectées en écriture et en lecture	132
1.1 Les outils d’analyse des compétences de scripteur	132
1.1.1 Les critères d’analyse de l’encodage des éléments à écrire	133
1.1.2 Le test d’accord entre juges pour évaluer la pertinence et la fonctionnalité des grilles d’analyse des performances en encodage	137
1.1.3 La grille d’analyse des marques morphographiques	137
1.1.4 Le relevé d’observation des aspects matériels et de la procédure de relecture de la trace écrite	139
1.2 Les outils d’analyse des compétences de décodeur	140
1.2.1 L’adaptation du système de cotation de la Batêlèm	140
1.2.2 La fluence de lecture	141
1.3 Les outils d’analyse des verbalisations métagraphiques des élèves	141
1.3.1. Les catégories portant sur les procédures linguistiques.....	143
1.3.1.1 La procédure phonographique.....	143
1.3.1.2 La procédure morphographique et idéographique.....	145
1.3.1.3 La procédure logographique.....	146
1.3.1.4 Les opérations de révision.....	146
1.3.2. Les catégories portant sur les commentaires métacognitifs	147
1.3.2.1 Les commentaires métacognitifs portant sur des procédures de mémorisation.....	147
1.3.2.2 Les commentaires métacognitifs généraux et d’auto-évaluation.....	148
2. Outils d’analyse des interactions en classe	149

2.1 L'analyse préalable de la tâche d'écriture d'une phrase	150
2.2. L'élaboration du synopsis	153
2.3. La grille d'analyse des actions et interactions didactiques.....	155
2.3.1 Les catégories relevant de déterminants pédagogiques	155
2.3.2 Les catégories relevant de déterminants didactiques	156
3. Première mise à l'épreuve auprès d'une cohorte d'élèves et d'enseignants	161
3.1. Elèves participants	162
3.1.1 Niveau GS	162
3.1.2 Niveau CP	163
3.1.3 Niveau CE1	164
3.2. Enseignants participants	165
3.2.1 Niveau GS	165
3.2.2 Niveau CP	165
3.2.3 Niveau CE1	166
3.3 Données collectées	167
3.3.1 Données élèves collectées	167
3.3.2 Données enseignants collectées	168

Partie 3 – Résultats des élèves des deux groupes aux épreuves d'évaluation tout au long du cycle 2 169

Chapitre 7 – Analyse descriptive de l'évolution des élèves en écriture 170

1. Rappel : données collectées et méthodologie d'analyse des résultats aux tâches d'écriture.....	170
2. Analyse comparative des résultats généraux obtenus par les élèves des groupes A et B aux 4 tâches d'écriture	171
2.1 Tâche 1 : l'écriture de phonèmes	172

2.1.1 Les non-réponses	172
2.1.2 Les phonèmes vocaliques	173
2.1.3 Les phonèmes consonantiques	173
2.1.4 Synthèse des résultats obtenus à la tâche d'écriture de phonèmes	173
2.1.5 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de phonèmes.....	174
2.2 Tâche 2 : l'écriture de syllabes	175
2.2.1 Le traitement des syllabes simples	175
2.2.2 Le traitement des syllabes complexes	176
2.2.3 Le traitement orthographique des syllabes	178
2.2.4 Synthèse des résultats obtenus à la tâche d'écriture de syllabes	179
2.2.5 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de syllabes	180
2.3 Tâche 3 : l'écriture de pseudo-mots	180
2.3.1 Le traitement des pseudo-mots simples	182
2.3.2 Le traitement des pseudo-mots complexes	183
2.3.3 Synthèse des résultats obtenus à la tâche d'écriture de pseudo-mots.....	184
2.3.4 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de pseudo-mots	184
2.4 Tâche 4 : l'écriture autonome de phrase(s)	185
2.4.1 Analyse des aspects matériels des énoncés produits en écriture autonome de phrase.....	186
2.4.1.1 Le nombre de mots produits par énoncé.....	186
2.4.1.2 La police d'écriture utilisée.....	187
2.4.1.3 La segmentation de la phrase en mots.....	187

2.4.2 Relecture de l'énoncé par l'élève	188
2.4.3 Analyse globale de l'écriture de mots réguliers, complexes et grammaticaux de la phrase	188
2.4.4 Analyse détaillée des résultats des élèves à la tâche d'écriture autonome de phrase(s)	189
2.4.4.1 L'écriture des mots réguliers vs complexes.....	189
2.4.4.2 L'écriture des mots grammaticaux.....	191
2.4.4.3 Le traitement des marques morphographiques.....	193
2.4.5 Synthèse des résultats obtenus à la tâche d'écriture autonome de phrase(s).....	195
2.4.6 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture autonome de phrase(s)	196
3. Analyse comparative des résultats individuels : études de cas croisées d'élèves selon leur profil de scripteur	198
3.1 Analyse comparative de l'évolution des résultats en écriture d'élèves faibles scripteurs des groupes A et B	199
3.2 Analyse comparative de l'évolution des résultats en écriture d'élèves moyens scripteurs des groupes A et B	204
3.3 Analyse comparative de l'évolution des résultats en écriture d'élèves bons scripteurs des groupes A et B	208
Bilan sur le développement des compétences de scripteur	212

Chapitre 8 – Analyse de l'évolution des verbalisations métagraphiques des élèves..... 214

1. Analyse longitudinale des compétences métalinguistiques révélées dans les verbalisations métagraphiques	215
1.1 Degré de sollicitation induisant les commentaires produits par les élèves	215

1.2 Evolution du degré général de sollicitation : des différences intra-individuelles marquées	217
1.3 Commentaires métalangagiers vs métalinguistiques	218
1.3.1 Nature et évolution des commentaires métalangagiers	219
1.3.1.1 Le jugement de l'élève sur sa capacité à écrire.....	220
1.3.1.2 Les commentaires métalangagiers élémentaires.....	220
1.3.1.3 La procédure de mémorisation.....	221
1.3.1.4 Le repérage des dysfonctionnements en situation de révision.....	221
1.3.2 Nature et évolution des commentaires métalinguistiques	224
1.3.2.1 La procédure logographique.....	225
1.3.2.2 La procédure morphographique.....	226
1.3.2.3 La procédure de révision.....	230
1.3.2.4 Les procédures liées au principe alphabétique.....	233
2. Analyse comparative des verbalisations métagraphiques dans les deux groupes	234
2.1 Les commentaires métalangagiers vs métalinguistiques	235
2.2 Les procédures déclarées pour les différentes dimensions du système écrit du français	236
2.3 Les verbalisations métagraphiques visant la procédure phonographique et morphographique	237
2.3.1 La procédure phonographique	238
2.3.1.1 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure phonographique chez des élèves faibles scripteurs.....	238
2.3.1.2 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure phonographique chez des élèves moyens scripteurs.....	242

2.3.1.3 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure phonographique chez des élèves bons scripteurs.....	245
2.3.1.4 Les commentaires métagraphiques liés à l'activité de lecture vs d'écriture.....	249
2.3.2 La procédure morphographique	250
2.3.2.1 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure morphographique chez des élèves faibles scripteurs.....	250
2.3.2.2 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure morphographique chez des élèves moyens scripteurs.....	253
2.3.2.3 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure morphographique chez des élèves bons scripteurs dans les groupes A et B.....	255
2.3.2.4 L'analyse des occurrences d'utilisation de termes métalinguistiques.....	258
3. Le volume d'élaboration métalinguistique pour caractériser les verbalisations métagraphiques des élèves	260
Bilan sur l'analyse des verbalisations métagraphiques	262

Chapitre 9 - Analyse de l'évolution des compétences de décodage des élèves 265

1. Analyse comparative des résultats généraux obtenus par les élèves aux épreuves de lecture-décodage	265
1.1 Les résultats aux épreuves d'évaluation des compétences de décodage	266
1.1.1 Tâche 1 : la lecture d'éléments isolés	266
1.1.2 Tâche 2 : la lecture d'éléments contextualisés dans les textes 1 et 2	267
1.1.3 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chacun des groupes aux tâches de décodage	269
1.2 Les résultats aux épreuves évaluant la vitesse de lecture de textes	270

1.2.1 Résultats en vitesse de lecture pour le texte 1	270
1.2.2 Résultats en vitesse de lecture pour le texte 2	271
1.2.3 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant dans chacun des groupes en vitesse de lecture en CE1	272
1.3 Résultats à l'épreuve de fluence de lecture	273
2. Analyse comparative de résultats individuels : études de cas croisées des élèves selon leur profil de scripteur/décodeur	274
2.1 Analyse de l'évolution des résultats d'élèves faibles scripteurs en décodage et vitesse de lecture	274
2.1.1 Anaïs-A et Belinda-B	275
2.1.2 Abel-A et Bryan-B	277
2.2 Analyse de l'évolution des résultats d'élèves moyens scripteurs : Assia-A et BettyB.....	278
2.3 Analyse de l'évolution des résultats d'élèves bons scripteurs : Akim-A et Brahim-B.....	280
Bilan sur le développement des compétences de décodage	281

Partie 4 - Analyse comparative de séances d'enseignement de l'écriture dans des dispositifs didactiques contrastés au CP 283

Chapitre 10 - Analyse comparative de la structuration des séances d'écriture menées en CP dans chacune des classes 286

1. Analyse comparative des séances d'écriture menées au premier trimestre de CP dans chacune des classes	287
1.1 Contexte de la séance 1 dans chacune des classes A et B	288
1.2 Structuration générale de la séance 1 : analyse des synopsis	288

1.2.1 Analyse du synopsis de la séance 1 dans la classe A	288
1.2.2 Analyse du synopsis de la séance 1 dans la classe B	292
2. Analyse comparative des séances d'écriture menées au deuxième trimestre de CP dans chacune des classes	297
2.1 Contexte de la séance 2 dans chacune des classes A et B	297
2.2 Structuration générale de la séance 2 : analyse des synopsis	298
2.2.1 Analyse du synopsis de la séance 2 dans la classe A	298
2.2.2 Analyse du synopsis de la séance 2 dans la classe B	302
3. Analyse comparative des séances d'écriture menées au troisième trimestre de CP dans chacune des classes	306
3.1 Contexte de la séance 3 dans chacune des classes	307
3.2 Structuration générale de la séance 3 : analyse des synopsis	307
3.2.1 Analyse du synopsis de la séance 3 dans la classe A	307
3.2.2 Analyse du synopsis de la séance 3 dans la classe B	310
Bilan de l'analyse comparative des synopsis des séances d'écriture menées aux trois trimestres de l'année de CP dans les classes A et B	316

Chapitre 11 - Analyse des actions et micro-actions de l'enseignant dans les interactions verbales 318

1. Structure générale des interactions dans les séances d'écriture au CP : nombre d'échanges, répartition des tours de parole	319
2. Les actions relatives au « pilotage » de la séance	321
2.1 Les actions visant la construction du sens des apprentissages	322
2.2 Les actions visant la gestion du groupe	325
2.3 Les actions visant la prise en compte de l'individu dans le collectif.....	328

2.4 Les actions visant l'organisation et la gestion de la tâche	330
3. Les actions didactiques	334
3.1 Les actions didactiques « Hors orthographe »	336
3.1.1 Les actions destinées à l'élaboration de l'énoncé à écrire	336
3.1.2 Les actions relatives à la lecture-décodage	337
3.2 Les actions didactiques « orthographe », relatives à l'encodage et au traitement orthographique des mots	340
3.2.1 La procédure idéographique	342
3.2.2 La procédure phonographique	348
3.2.3 La procédure logographique	355
3.2.3.1 Les micro-actions visant l'écriture des mots connus.....	355
3.2.3.2 Les micro-actions induisant l'analogie.....	358
3.2.4 La procédure morphographique	360
3.3 Les actions didactiques « Orthographe » visant la mobilisation d'une attitude réflexive sur la langue	366
3.3.1 Les actions visant la gestion du débat	367
3.3.2 Les actions visant à susciter la mise en jeu de régularités orthographiques.....	370
3.3.3 Les actions visant la mobilisation d'outils ou de procédures/stratégies	371
3.3.4 Les actions visant à susciter la verbalisation et la justification des choix d'écriture.....	372
Bilan des actions et micro-actions des enseignantes dans les interactions verbales	374
Conclusion : apports, limites et perspectives	379
Références bibliographiques	389

Introduction

Notre étude s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture à la fin du préscolaire et au début de l'école primaire en France. Le terme écriture nécessite toutefois d'être explicité car il est largement polysémique et peut ainsi désigner (Barré-de Miniac, 1995, p. 94):

- la calligraphie, les caractéristiques physiques et matérielles des traces produites,
- le style propre à un locuteur en particulier,
- le phénomène social caractéristique de la culture de certaines sociétés,
- le processus, au sens de dynamique de production,
- le produit, résultat de ce processus.

Notre propos se centre sur ces deux derniers aspects. En effet, au sein de la dynamique de production d'écrits, nous nous intéressons plus particulièrement à la façon dont les jeunes élèves appréhendent puis maîtrisent progressivement le fonctionnement du système écrit du français afin d'encoder et de faire un traitement orthographique des mots en situation de production autonome. Cet objet de recherche nécessite, entre autres, d'étudier le résultat de ce processus, à savoir les traces produites par les élèves. Nous nous inscrivons ainsi dans les recherches en psycholinguistique et en linguistique qui, depuis une trentaine d'années, ont permis de mieux comprendre l'appropriation de la langue écrite par le jeune enfant (pour une synthèse en français, voir David et Morin, 2013 ; en anglais, Read et Treiman, 2013).

Pour analyser ce qui fonde la production de ces traces écrites, il semble également pertinent de questionner les pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre et de s'interroger sur celles qui semblent le plus favorables à l'appropriation de l'écriture au tout début de l'apprentissage. Dans cette perspective, plusieurs études à visée didactique ont montré le bénéfice des premières pratiques d'écriture dans l'acquisition de l'écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2007 ; Sénéchal et al., 2012 ; Alves Martins et al., 2013). Elles concluent que les activités d'écriture approchée, par la résolution de problèmes graphiques, suivie d'un entretien portant sur la trace écrite et accompagnée d'un étayage serré de l'enseignant, facilitent la conceptualisation de la langue écrite au tout début de l'apprentissage.

Toutefois, malgré les bénéfices démontrés depuis plus de trente ans des pratiques précoces d'écriture (Read, 1971 ; Chomsky, 1971 ; Ferreiro et al. 1979 ; David, 2003 ; et les injonctions institutionnelles relayant les résultats de ces recherches, force est de constater que les pratiques d'écriture sont moins fréquentes qu'attendu au cycle 2 - dernière année de préscolaire, première et deuxième primaire en France¹. Concernant plus particulièrement l'écriture autonome, les premiers résultats de la vaste recherche entreprise en 2011 par l'IFE sur les pratiques effectives d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire entérinent ces constats (Pasa et al., 2015).

Les travaux conjuguant l'étude des compétences des élèves en écriture à l'analyse des pratiques d'enseignement qui participent à la construction de ces compétences sont cependant peu nombreux. Face à ces constats, il semble pertinent de mener des investigations permettant de croiser l'analyse des résultats des élèves et celle des pratiques d'enseignement de l'écriture déployées dans les premières années d'apprentissage de l'écriture.

A cette fin, notre étude porte à la fois sur l'évolution des compétences scripturales et métalinguistiques des élèves au tout début de l'apprentissage et sur les pratiques observées d'enseignement de l'écriture mises en œuvre par les enseignants auxquels ils sont confiés. Nous avons réalisé une recherche longitudinale dans deux groupes scolaires de Carcassonne appartenant à un Réseau de Réussite Scolaire (RRS) et accueillant des élèves dont les familles rencontrent des difficultés économiques et sociales importantes. Deux groupes-classes, de 23 élèves, âgés de 5 à 8 ans, ont ainsi été suivis et évalués du milieu de la GS (dernière année de maternelle en France) à la fin du CE1 (2^{ème} primaire en France), de février 2012 à juin 2014. Les élèves ont été régulièrement soumis à 4 épreuves d'écriture, dont l'une de production autonome de phrase suivie d'un entretien métagraphique, en mars de GS, puis en début, milieu et fin de 1^{ère} et 2^{ème} primaire. A partir du CP (1^{ère} primaire), nous avons ajouté 2 épreuves de lecture-décodage en début, milieu et fin de 1^{ère} et 2^{ème} primaire. L'étude que nous présentons ici s'appuie plus particulièrement sur les résultats obtenus par 15 élèves, issus des deux groupes-classes, qui ont participé à l'ensemble des évaluations, menées aux 7 moments de la recherche.

¹ Nous nous référons à l'organisation pédagogique en vigueur à l'école primaire en France au moment de notre étude et donc aux programmes de 2008. Depuis l'entrée en vigueur des programmes de 2015 pour la maternelle, la grande section, dernière année de maternelle, fait désormais partie du cycle 1 qui comprend les trois années de maternelle, tandis que le cycle 2 comprend les 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} classes de primaire.

Notre approche multifocale nous amène à répondre à deux ensembles de questions :

- i) Comment les élèves de cycle 2, régulièrement soumis à des situations d'écriture autonome, développent-ils les compétences d'écriture leur permettant d'encoder et de procéder à un traitement orthographique des mots ? Plus particulièrement, quelle importance la mobilisation et le développement des compétences métalinguistiques joue-t-elle dans la conceptualisation de l'écriture au tout début de l'apprentissage ? L'évolution des compétences en écriture permet-elle d'inférer des liens avec celle des compétences de décodage ?
- ii) Comment étudier et caractériser les pratiques effectives d'enseignement de l'écriture observées dans les deux classes de CP dont sont issus les élèves de notre corpus ? Ces pratiques contrastées sont-elles de nature à expliquer les différences potentiellement constatées dans les résultats obtenus par les élèves de notre échantillon ?

Pour répondre à ces questions, plusieurs paradigmes de recherche sont mobilisés et alimentent notre étude : d'une part, les travaux en linguistique et psycholinguistique pour analyser le développement des compétences scripturales (citées plus haut) et métalinguistiques des élèves de notre échantillon (Gombert, 1990, Kamiloff-Smith, 1986, David et Morin, 2008) ; d'autre part, les recherches menées sur les pratiques observées au CP (Bressoux, 1990 ; Altet, Bressoux, Bru, Lambert, 1994 ; Goigoux, 2002 ; Sensevy, 2009) pour mieux comprendre ce qui se joue au cours des séances d'enseignement de l'écriture que nous avons filmées et en inférer des liens avec les résultats obtenus par les élèves.

La première partie de cette étude, constituée de 4 chapitres, est consacrée à la présentation du cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons. Ainsi, dans le chapitre 1, une revue des études portant sur les premières pratiques d'écriture des jeunes enfants pose des éléments de compréhension des processus d'appropriation de l'écriture sur lesquels fonder l'analyse des résultats longitudinaux des élèves de notre échantillon. En lien avec ces recherches, nous proposons, dans le chapitre 2, d'analyser l'importance et la place du méta- dans l'apprentissage de l'écriture. Le chapitre 3 vise, quant à lui, à présenter les textes institutionnels qui encadrent l'enseignement de l'écriture au préscolaire et au début de l'école primaire dans différents pays et une province francophones. Pour parvenir à cet

apprentissage, l'année de CP apparaît cruciale dans le développement des compétences d'écriture des élèves. C'est pourquoi nous avons fait le choix de centrer nos observations de l'enseignement de l'écriture sur ce niveau de classe, première année d'apprentissage systématique de la lecture-écriture. Le chapitre 4 termine cette première partie par un état des recherches sur l'observation des pratiques d'enseignement de l'écrit au CP et leurs effets observés sur les apprentissages des élèves. Après un panorama non exhaustif des travaux éclairant nos différents axes de recherche, nous précisons, de manière systématique, ceux que nous retenons dans le cadre du travail réalisé.

Ces éléments nous permettent, dans la deuxième partie, de poser la problématique de notre recherche et les outils méthodologiques sur lesquels reposent le recueil et l'analyse des données collectées au fil de l'étude. Le chapitre 5 est ainsi consacré à la présentation des épreuves d'évaluation auxquelles les élèves de notre échantillon ont été soumis tout au long de la recherche. Nous précisons, dans le chapitre 6, les modalités et choix d'élaboration des outils d'analyse des données « élèves », collectées du milieu de la GS à la fin du CE1, mais aussi des données « enseignants », recueillies à trois moments de l'année de CP. Nous présentons également, dans ce chapitre, les élèves et enseignants qui ont participé à cette première mise à l'épreuve du dispositif ainsi constitué.

La partie 3 présente et analyse les résultats des 15 élèves des deux groupes soumis aux épreuves d'évaluation tout au long du cycle 2. Plus précisément, elle centre son propos sur l'analyse longitudinale de l'évolution des élèves en écriture (chapitre 7) puis explore l'évolution de leurs verbalisations métagraphiques (chapitre 8) et présente l'évolution de leurs compétences en décodage au fil de l'étude (chapitre 9).

Enfin, la quatrième partie expose l'analyse comparative des séances d'enseignement de l'écriture observées à chaque trimestre de l'année de CP. Menée à deux niveaux de granularité, cette analyse des pratiques effectives d'enseignement fait apparaître, dans un premier temps, la structure générale des séances qui fournit quelques éléments de compréhension de représentations de l'enseignement de l'écriture sous-jacentes aux pratiques déployées par ces deux enseignantes (chapitre 10). A un niveau plus microscopique, l'étude des transcriptions des séances permet une analyse des actions et micro-actions didactiques mises en œuvre par les deux enseignantes au cours de ces séances d'enseignement de l'écriture. Notre but est de repérer, dans la pratique de chacune

des enseignantes, des invariants opératoires qui caractérisent l'enseignement de l'écriture qu'elles mettent en œuvre.

En conclusion de cette étude, nous proposons une discussion visant à articuler les résultats longitudinaux des élèves aux différentes épreuves d'évaluation aux pratiques d'enseignement de l'écriture observées chez ces deux enseignantes de CP. L'objectif est de comprendre les éventuels effets constatés des pratiques différentielles d'enseignement de l'écriture et d'en inférer des pratiques efficaces. Cela nous amènera à envisager, en perspectives, des préconisations pour la formation initiale et continue des enseignants dans le champ de l'enseignement de l'écriture au tout début de l'apprentissage.

Partie 1 – Etat des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture au préscolaire et au début de l'école élémentaire

Chapitre 1 : Les recherches sur les premières pratiques d'écriture

Bien que les recherches sur l'acquisition de l'écriture soient moins nombreuses que celles portant sur l'acquisition de la lecture, elles constituent toutefois un volume trop conséquent pour en faire une revue exhaustive. Dans le cadre de l'objet d'étude que nous avons défini plus haut, nous nous limitons ici à une synthèse sur les travaux traitant de la façon dont les jeunes enfants découvrent et conceptualisent le système écrit d'une langue donnée dans les premières années de scolarisation. Plus spécifiquement, nous abordons les études s'intéressant aux premières écritures enfantines pour mieux comprendre le rapport à l'écrit des jeunes enfants.

A travers une approche portant sur divers systèmes orthographiques de langue écrite, nous analysons ainsi de façon diachronique l'évolution des recherches dans différents domaines pour en arriver aux travaux les plus récents et aux derniers éléments apportés pour éclairer la connaissance de l'entrée dans l'écriture et, conséquemment, de l'enseignement qui peut en être fait. Nous abordons ainsi le problème posé sous différents points de vue : tout d'abord, celui des recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique, centrées sur le sujet scripteur et qui abordent ces premières écritures avec une hypothèse développementale. Ensuite, celui de la linguistique, centré sur les caractéristiques du système écrit d'une langue donnée et enfin celui de la didactique de l'écrit, qui s'intéresse aux modalités d'enseignement de cet objet d'étude. Pour chaque domaine, nous ne reprenons que les travaux fondateurs. Ce découpage, pour arbitraire qu'il soit, ne se justifie que dans une visée analytique, tant les champs étudiés peuvent se recouvrir mutuellement.

1. Des travaux pionniers en linguistique à l'approche psychogénétique

1.1 Une hypothèse phonologique en milieu anglophone

1.1.1 Les travaux princeps

A partir des années 1970, aux Etats Unis, de nombreux travaux tentent de rendre compte des connaissances du système écrit de l'anglais manifestées dans les premières tentatives d'écriture des jeunes enfants : les chercheurs constatent que les enfants « s'essayent » à écrire avant même d'avoir bénéficié d'un enseignement formel. Leurs productions, loin d'être totalement aléatoires, présentent des caractéristiques communes qui éclairent sur les connaissances que ces jeunes scripteurs ont déjà construites sur la langue écrite. L'hypothèse faite par ces recherches est qu'il est possible d'inférer le développement linguistique de l'enfant à partir de l'analyse de ses productions.

Partant de ce postulat, Chomsky (1970,1971, 1975) voit rapidement dans ces pratiques d'écriture en classe et dans la reconnaissance de leur valeur par les enseignants un moyen de motiver les élèves pour entrer dans la lecture et conceptualiser par ce biais la langue écrite. Se plaçant dans l'approche du « *whole-language* » (*langage entier*), elle remet en question la conception empirique selon laquelle l'enseignement de la lecture doit précéder celui de l'écriture et propose une démarche nouvelle, « *write first, read later* » (1971) « *écrire d'abord, lire ensuite* », dans laquelle l'apprentissage de la lecture s'appuie sur les productions écrites spontanées des élèves, qu'elle dénomme *invented spelling* (*écriture inventée*).

Dans le même temps, Read (1971, 1975) opte pour une approche plus strictement linguistique pour analyser ces essais d'écriture, ou *creative spellings* (*écritures créatives*). Il lui semble cependant difficile de se limiter aux productions spontanées qui, de fait, sont peu nombreuses chez les jeunes enfants n'ayant pas encore reçu un enseignement explicite de la lecture-écriture. Il propose donc une tâche de dictée de mots pour constituer un corpus de traces produites et regroupe les erreurs communes aux productions pour élaborer une typologie des phénomènes linguistiques observés. Il conclut que l'enfant s'appuie principalement sur le fonctionnement phonétique et/ou phonologique de la langue.

Chomsky reprend et alimente cette analyse. Nous avons synthétisé dans la figure 1 quelques caractéristiques marquantes de leurs observations concernant cette *hypothèse phonologique*.

Traits phonologiques	Utilisation de la valeur épellative totale des lettres	YL pour <i>while</i> THAKQ pour <i>thank you</i>
	Utilisation de la valeur épellative partielle des lettres, principalement des voyelles	A pour /E/ dans <i>mess</i> écrit MAS E pour /i/ dans <i>fish</i> écrit FES
Traits phonétiques et/ou phonologiques	Notation d'une spécificité de prononciation : « tap » (<i>claquement</i>) de la langue ([t] prononcé [d] entre deux voyelles dont la première est accentuée)	BODOM pour <i>bottom</i> LADR pour <i>letter</i>
	Notation d'une spécificité de prononciation : sur-segmentation phonémique (note la friction oralisée dans les syllabes /dr/ et /tr/ en attaque de mot)	CHRIE pour <i>try</i> JRAGIN pour <i>dragon</i>
	Omission des sons nasaux précédant une consonne Ou suivant une voyelle nasale	DOT pour <i>don't</i> STAPS pour <i>stamps</i>
	Omission de la voyelle précédant une consonne sonore	PESL pour <i>pencil</i> KITN pour <i>kitten</i>

Tableau 1-1 – Caractéristiques marquantes de l'hypothèse phonétique/phonologique d'après Read (1971) et Chomsky (1970)

Dans cette conception phonologique, l'enfant développe peu à peu ses capacités à transcrire les sons du langage oral et ses productions deviennent de plus en plus précises à mesure que sa conscience phonologique s'affine.

1.1.2 L'évolution de l'hypothèse phonologique dans le contexte anglophone

Aux Etats-Unis, les travaux de Treiman (1993), (1998), (Treiman, Cassar, & Zukowski, 1994) se situent dans le prolongement de ceux de Read (1971, 1975) et Chomsky (1970, 1971, 1975). Les résultats vont cependant au-delà de l'hypothèse phonologique tout d'abord avancée par ces derniers et nuancent leurs conclusions. Treiman montre en effet que les productions des jeunes scripteurs témoignent très tôt de préoccupations orthographiques. Ainsi, les enfants américains, comme ceux des sociétés dans lesquelles l'écrit tient une place omniprésente, construisent très tôt des connaissances implicites sur le fonctionnement du système écrit : ils sont capables d'inférer des configurations de lettres plausibles ou non, s'approchant ainsi des régularités orthographiques, ou bien d'appréhender la morphologie dérivationnelle.

Dans la même visée, Ehri (Ehri & Wilce, 1987) ; (Ehri, 1991) ; (1997) identifie quatre phases dans l'apprentissage de l'écriture chez les enfants anglophones. La figure 5 en propose une synthèse.

Niveau	Constats
Niveau pré-alphabétique	L'enfant utilise une pseudo-écriture ou note une série de lettres sans lien avec les sons de la parole.
Niveau alphabétique partiel	L'enfant commence à faire des correspondances lettres-sons et peut écrire une lettre pour une syllabe ou un phonème
Niveau alphabétique total	L'enfant fait une extraction phonologique complète et note les lettres correspondant mais les graphies ne sont pas conventionnelles.
Niveau alphabétique consolidé	L'enfant commence à écrire aussi des morphèmes, montrant ainsi des préoccupations orthographiques.

Tableau 1-2 – Etapes de l'apprentissage de l'écriture selon Ehri (1991)

Les différents niveaux de conceptualisation identifiés par Ehri (1991) confirment les travaux de ses collègues américains mettant à jour une prise en compte progressive des caractéristiques orthographiques de l'anglais écrit par les jeunes scripteurs.

S'appuyant sur ces ensembles de recherches menées en milieu anglophone, des études en psychologie s'intéressent à leur tour aux premières écritures enfantines.

1.2 Une hypothèse développementale en psychologie génétique

Ces travaux marquent une nouvelle dynamique dans les recherches sur l'apprentissage de l'écriture et inspirent les études similaires qui se déroulent dans les années 1970/1980, transposées à d'autres langues et/ou contextes. Les écarts à la norme constatés dans les productions écrites des jeunes enfants sont désormais envisagés dans une vision constructiviste. Ainsi, tous les travaux cités dans ce paragraphe s'inscrivent dans

« une perspective qui considère les représentations de l'enfant comme point de départ et les acquisitions conventionnelles et normatives du système comme point d'arrivée » (Teberosky, 2002, p. 50).

Contrairement à Read et Chomsky qui font, pour l'acquisition du système écrit de l'anglais, une hypothèse phonologique, Ferreiro développe une « hypothèse syllabique » (Ferreiro & Teberosky, 1980). Nous en détaillons les principes dans les paragraphes suivants.

1.2.1 Les travaux pionniers d'Emilia Ferreiro en milieu hispanophone

S'inspirant des travaux en linguistique menés dans le milieu anglophone, Ferreiro entreprend une série d'études longitudinales de grande envergure. L'approche psychologique l'amène à se centrer sur le sujet scripteur. Ces recherches visent à comprendre les étapes de conceptualisation de l'écrit chez des enfants hispanophones.

L'observation longitudinale permet quant à elle d'inférer l'évolution d'un processus d'acquisition. Ferreiro s'appuie pour cela sur les théories constructivistes piagétienne :

« L'acquisition de savoir, dans cette théorie, n'est pas une question d'appropriation de parties de savoir déjà prêtes, mais une question de reconstruction, l'enfant construisant activement l'objet et ses propriétés. Dans ce cadre théorique, notre hypothèse est que pour comprendre tout système écrit, l'enfant doit s'engager dans un processus actif de construction de nature cognitive » (Ferreiro, 1978, p. 27), notre traduction).

1.2.2 La mise en évidence d'une psychogénèse de l'écrit

Ferreiro analyse plus de 3 000 productions de mots et de phrase écrits sous la dictée, recueillies auprès d'un millier d'enfants hispanophones, de 4 à 7 ans, en Argentine puis au Mexique (Ferreiro et al., 1979 ; Ferreiro & Teberosky, 1980 ; Ferreiro et al., 1988 ; Ferreiro, 1988/2000). Ferreiro tend à gommer la distinction entre lecture et écriture, préférant se centrer sur *« le rapport entre un sujet connaissant (l'enfant) et un objet de connaissance (la langue écrite) »* (Ferreiro, 1988/2000, p. 15). Elle propose donc des tâches de lecture et d'écriture pour comprendre le niveau de conceptualisation de la langue écrite du jeune enfant.

Elle retrace ainsi une psychogénèse de l'écrit expliquant

« qu'on peut non seulement distinguer des étapes successives, mais encore les rattacher les unes aux autres en termes de mécanismes successifs qui donnent raison de la suite des niveaux successifs » (Ferreiro, 1988/2000, p. 14).

Dans le cadre de cette psychogénèse de l'écrit, Ferreiro explique que les enfants ont à résoudre des problèmes logiques : rapport entre la totalité et les parties de la trace écrite, coordination des ressemblances et des différences des éléments écrits, construction d'un ordre sériel des caractères, construction des invariants des formes écrites, correspondance terme à terme (Ferreiro, 1988/2000, p. 34). Ces problèmes linguistiques définissent, sur un axe quantitatif et qualitatif, le travail cognitif que l'enfant va devoir réexaminer et coordonner à chaque étape de la conceptualisation. L'analyse des productions va donc se faire autour de différents critères qui permettent d'illustrer ce travail cognitif (interprétabilité des caractères, lien signifiant/signifié, quantité minimale de lettres et variété interne...) et de caractériser chaque période de l'évolution de la conceptualisation de l'écrit.

Ces remarques amènent Ferreiro (1988/2000) à identifier quatre phases de développement, synthétisées dans la figure ci-dessous.

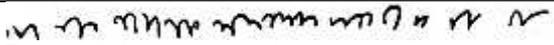
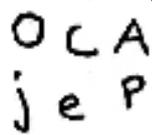
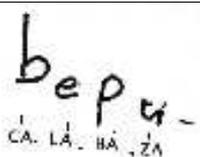
Niveaux	Constats pour des enfants de 4 à 7 ans	Exemples
Niveau pré-syllabique	L'enfant distingue le dessin de l'écriture ; il commence à être sensible à la notion mot qui doit avoir une quantité de lettres minimale pour être lisible.	 Pour calabaza (courge)  Pour gato (chat) et mariposa (papillon)
Niveau syllabique	L'enfant cherche à faire une correspondance entre l'oral et l'écrit et note généralement une lettre par syllabe	 pour calabaza (courge)
Niveau syllabo-alphabétique	La correspondance oral/écrit s'affine : l'enfant note à la fois des lettres correspondant à des syllabes ou des phonèmes.	 pour mariposa (papillon)
Niveau alphabétique	l'enfant note tous les phonèmes du mot et est capable de segmenter une phrase en mots.	MARIPOSA pour mariposa (papillon) PS pour pez (poisson)

Tableau 1- 3 – Niveaux de conceptualisation de l'écrit dans le modèle psychogénétique de Ferreiro (1988/2000)

1.2.3 L'hypothèse syllabique, pilier du modèle psychogénétique de Ferreiro

Comme nous le voyons dans le tableau synthétique ci-dessus, le modèle psychogénétique proposé par Ferreiro repose sur une acquisition de l'écriture régulée par la quantité de syllabes des mots. Ainsi, une lettre peut être utilisée par l'enfant pour écrire une syllabe, voire un mot, la quantité minimale de graphies pour qu'un mot soit considéré comme une configuration plausible par l'enfant étant identifiée à 3 lettres. Les critères de quantité minimale de lettres et de variété interne des lettres se conjuguent dans les productions des enfants pour distinguer les mots entre eux.

Ces critères jouent un rôle important en situation de relecture de la production et peuvent amener l'enfant à reconsidérer son hypothèse syllabique initiale, particulièrement lorsqu'il s'agit d'écrire un mot monosyllabique qui ne comporterait donc qu'une lettre unique. La résolution de ces différents problèmes amène ainsi l'enfant à réorganiser les connaissances déjà construites et à passer d'un niveau à l'autre.

C'est sur la base de cette « hypothèse syllabique » que vont se construire de nombreux travaux ultérieurs. Ils vont plus particulièrement chercher à vérifier si l'hypothèse syllabique est transposable à d'autres systèmes d'écriture.

1.3 L'hypothèse développementale à l'épreuve du système écrit du français

1.3.1 L'évolution du modèle psychogénétique : les études de PsyEf (1990)

L'équipe de chercheurs de l'université de Lyon, PsyEf, s'appuie sur le modèle développé par Ferreiro et tente de vérifier si cette hypothèse développementale est valable dans le contexte de l'apprentissage du français écrit. Ainsi, Besse (1990) explique que

« L'enfant ne reçoit pas tout élaboré le savoir sur la langue écrite : ce savoir, pour être vraiment intégré, fait l'objet d'une reconstruction active par l'enfant » (p. 17).

Reprenant en grande partie le protocole de Ferreiro (production écrite et entretien « critique » auquel il ajoute une tâche de relecture avec geste du doigt), Besse (1988, 1990) mène plusieurs études auprès d'élèves de 1^{ère} primaire (cours préparatoire en France, désormais CP) puis de fin de maternelle (grande section en France, désormais GS). Les productions des enfants sont regroupées selon leurs caractéristiques communes pour déterminer un niveau de performance prédominant.

Besse confirme les étapes de conceptualisation décrites par Ferreiro et propose, pour les jeunes apprenants français, une évolution en cinq niveaux (Besse, 1990). La figure 1.4 synthétise ces niveaux en reprenant la terminologie utilisée par Besse.

Niveau	Constats
Enfants de 6/7 ans	
Refus de production	L'enfant ne fait que dessiner.
Production écrite sans conservation de l'oral	L'enfant « ne prend pas de repères sur la chaîne sonore » (p. 20). Au moment de la relecture, l'oralisation de la production est directement liée au souvenir de ce qui lui a été demandé de produire.
« Ajustement écrit/oral »	L'oral sert de repère principal pour guider l'écrit. L'enfant tient sa production pour un signifiant stable auquel il s'efforce d'ajuster son oralisation.
Analyse phonétique	L'enfant produit certaines graphies conventionnelles, principalement en attaque des mots mais peut encore compléter sa production en « faisant semblant de savoir écrire » (p. 21).
« Hypothèse alphabétique »	L'enfant utilise des valeurs sonores conventionnelles.

Tableau 1 - 4 – Niveaux de conceptualisation dans « l'hypothèse alphabétique » de Besse (1990)

Dans une étude ultérieure, Besse (1992) précise ces niveaux de conceptualisation gradués du plus élémentaire au plus élaboré. Il commence à introduire l'idée que le passage d'un niveau à l'autre ne se fait pas systématiquement dans un ordre sériel et que certaines étapes ne sont pas observées chez tous les enfants dans le système orthographique du français.

1.3.2 L'apparition du traitement orthographique des mots

Dans le même temps, à Toulouse, une équipe de chercheurs, sous la direction de Fijalkow, entreprend plusieurs études longitudinales avec le même objectif, dans une approche psycholinguistique génétique. Dans une première étude (Fijalkow & Fijalkow, 1991), ils adaptent le protocole proposé par Ferreiro (Ferreiro et al., 1988) et demandent à des enfants de 5 à 7 ans (GS, CP et CE1, 2^{ème} primaire en France) d'écrire quatre mots et une phrase reprenant l'un des mots de la liste. Une deuxième étude est menée un peu plus tard (Fijalkow & Liva, 1993) auprès d'élèves du même âge (5/7ans) et de même niveau (GS à CE1) auxquels on demande cette fois-ci d'écrire quatre mots et deux phrases, élaborées selon le même principe que précédemment.

Ces chercheurs regroupent les productions des enfants selon leurs caractéristiques saillantes et parviennent à une classification (synthétisée dans la figure 4) qui évolue de six catégories à quatre niveaux plus généraux (Fijalkow et Fijalkow, 1991 ;(Fijalkow & Liva, 1993).

1991	Constats pour des enfants de 5 à 7 ans	1993
Idéosignes	L'enfant utilise des signes non conventionnels (dessins, boucles, traits...)	Traitement figuratif
Pseudo-signes	L'enfant utilise des pseudo-lettres ; le plus souvent 3 ou 4 signes différents sont repris.	Traitement visuel
Mélange de signes en voie d'achèvement	Le nombre de pseudo-signes diminue. L'enfant utilise essentiellement des lettres, souvent celle de son prénom et les combine en faisant varier la composition ou la longueur des énoncés pour distinguer les mots entre eux.	
Intervention de l'oral	Les lettres proviennent souvent du prénom de l'enfant. Le choix des lettres est encore aléatoire mais commence à répondre à des correspondances phonographiques.	Traitement de l'oral
Analyse phonétique partielle	L'enfant s'appuie sur l'oral mais ne note pas encore tous les phonèmes des mots inconnus.	
Analyse phonétique complète	L'enfant utilise les correspondances phonographiques.	
	L'enfant produit des écrits normés mais quelques erreurs persistent	Traitement orthographique

Tableau 1 - 5 – Niveaux de conceptualisation proposés par Fijalkow et al. (1991 et 1993)

Cette dernière étude fait apparaître un niveau de traitement orthographique fait par l'enfant. Même si certaines observations, portant sur les aspects orthographiques de la langue, avaient déjà été faites auparavant (voir par exemple la gestion du pluriel des noms, Ferreiro et Teberosky, 1980), elles ne constituaient pas une étape de la conceptualisation de la langue mais en étaient, en quelque sorte, le bénéfice. En effet, Ferreiro, et de façon sans doute plus nuancée, Besse, estimaient que cette préoccupation orthographique ne se manifestait chez l'enfant qu'une fois qu'il était lecteur-scripteur (Ferreiro, 1988 ; Besse, 1990).

L'inclusion de la gestion des marques morphographiques propose, de fait, un nouveau niveau d'analyse des productions qui reposait jusqu'alors essentiellement sur un traitement phonographique. Cette évolution nous semble importante dans la mesure où elle permet de prendre en compte une spécificité du système orthographique du français, dans lequel la morphologie est le plus souvent non audible, et qui diffère de celui de l'espagnol sur ce point.

Cette dernière remarque, ainsi que la redéfinition des étapes de la conceptualisation de la langue, illustre la difficulté des chercheurs français à se calquer sur le modèle proposé par Ferreiro. Ils remettent finalement en question cette hypothèse psychogénétique et s'orientent vers une analyse des productions ne présupposant « *plus une évolution universelle, linéaire et commune à tous les enfants, mais une évolution posée comme variable selon le contexte et selon l'enfant* » (Fijalkow, Cussac-Pomel, & Hannouz, 2009).

Cette hypothèse développementale se distingue elle aussi du modèle de Ferreiro en introduisant ce dernier niveau que l'on pourrait assimiler au « traitement orthographique » proposé par Fijalkow (Fijalkow & Liva, 1993). Des recherches plus récentes viennent confirmer ces conclusions : elles montrent que les jeunes enfants baignant dans un environnement où l'écrit est omniprésent, développent, avant tout enseignement formel, des connaissances implicites des propriétés du système écrit de leur langue et les mobilisent avant même d'entrer dans la correspondance graphophonologique (Pollo, Kessler, & Treiman, 2009). Le système écrit de la langue concernée semble cependant influencer sur les modalités de son acquisition par le jeune enfant. Plusieurs études ont ainsi été menées dans différentes langues pour le vérifier.

1.4 Hypothèse développementale et étape syllabique : qu'en est-il dans d'autres langues ?

De nombreuses études s'appuient sur les résultats obtenus par Ferreiro en espagnol pour vérifier l'hypothèse développementale et, plus particulièrement, l'hypothèse syllabique dans d'autres systèmes linguistiques.

Une recherche comparative (Teberosky & Tolchinsky, 1993) entre l'espagnol, le catalan et l'hébreu confirme l'hypothèse développementale comprenant un stade syllabique dans ces trois langues. En portugais, des travaux sont conduits auprès de 80 enfants de dernière année de maternelle (M. A. Alves Martins & Silva, 2001). Ils concluent, entre autre, que l'hypothèse syllabique est plus prégnante dans les langues romanes. Toutefois, ces constats sont nuancés par les recherches ultérieures.

Ainsi, deux études longitudinales (Cardoso-Martins, Corrêa, Lemos, & Napoleão, 2006) sont menées au Brésil auprès d'enfants de 4 à 6 ans et de 4 à 7 ans pour le portugais. Elles montrent que le modèle syllabique décrit par Ferreiro ne peut expliquer de façon entièrement satisfaisante les relations entre oral et écrit manifestées dans les écrits de ces jeunes enfants. Ces productions semblent davantage relever d'un encodage partiellement alphabétique, comme le défend Ehri (1991). Plus récemment, une étude (Kessler, Pollo, Treiman, & Cardoso-Martins, 2013) a été conduite auprès d'une trentaine d'enfants brésiliens testés à 4 ans et 6 ans et demi en écriture de mots. L'attention précoce portée aux composantes phonologiques des mots, au-delà de la syllabe, est soulignée dans les productions des participants et apparaît même comme un facteur prédictif des performances à venir.

Ces différents travaux s'accordent sur le fait que les enfants ont recours à des stratégies mixtes et peuvent ainsi écrire correctement certains phonèmes et pas uniquement une lettre par syllabe. La notion de quantité minimale de lettres défendue par Ferreiro se trouve notamment questionnée par le constat qu'un enfant peut écrire le même nombre de lettres pour un mot d'une ou deux syllabes.

Les conclusions semblent similaires pour les langues non romanes. Une étude comparative entre enfants anglophones et hispanophones (Kamii, Long, Manning, & Manning, 1990) a évalué les performances de plus de 190 enfants à une épreuve d'écriture de mots. Si les niveaux développementaux observés sont similaires dans les deux groupes, les enfants anglophones abordent différemment des enfants hispanophones les correspondances

phonèmes-graphèmes, ce qui remet en question le passage nécessaire par un stade syllabique. Une recherche plus récente (Pollo et al., 2009) compare deux groupes d'enfants d'âge préscolaire (4-5ans), l'un parlant anglais, l'autre portugais. Les chercheurs questionnent également l'hypothèse développementale car ils ne retrouvent pas, dans ces deux langues, les étapes décrites par Ferreiro, notamment l'écriture d'une lettre pour une syllabe.

Dans la même visée comparative, des travaux (Caravolas & Bruck, 1993) analysent l'impact des caractéristiques orales et écrites de deux langues très distinctes: le tchèque et l'anglais (orthographe transparente dans la transcription phonèmes-graphèmes vs opaque). Les aspects phonologiques et orthographiques de la langue, et notamment la structure de la syllabe, constituent bien des facteurs influençant le développement des compétences littéraires des enfants de chaque groupe. Ces conclusions sont confirmées par une étude ultérieure menée par ces deux chercheuses avec des enfants francophones (Caravolas & Bruck, 2000) et par une recherche comparant les performances d'enfants anglais (orthographe opaque) et allemands (orthographe transparente) (Landerl, Wimmer, & Frith, 1997).

Bilan : Les travaux menés dans diverses langues, le plus souvent dans une approche comparatiste, nous permettent de conclure sur deux points importants :

- L'hypothèse développementale n'est pas constatée dans de nombreuses langues et l'on s'oriente davantage vers un développement mixte alliant différentes stratégies d'encodage ;
- Le système orthographique et, notamment, la structure de la syllabe dans la langue cible, est un facteur expliquant les différences interlinguistiques d'acquisition de l'écrit.

Parallèlement aux études conduites dans différents systèmes orthographiques, tant en linguistique qu'en psychologie, un ensemble de recherches s'intéresse plus particulièrement à l'appropriation du système du français écrit. Le paragraphe suivant présente une synthèse des principaux travaux français menés dans ce domaine en linguistique.

2. L'approche linguistique pour éclairer l'appropriation de l'écrit : le cas du système français

Alors que la psychologie se centre sur le sujet apprenant, l'approche linguistique cherche à saisir la complexité d'un système écrit donné à partir de ses caractéristiques spécifiques et à comprendre comment le jeune enfant l'appréhende. Jaffré précise ainsi que

« le rôle des apprentis dans la genèse de l'acquisition est évidemment central mais les caractéristiques structurelles de l'objet à acquérir sont également à prendre en compte et peuvent aider à comprendre ce qui se passe au moment de l'acquisition ou, au moins, à formuler des hypothèses allant dans ce sens » (Jaffré, 1992).

A cette fin, les productions sont analysées dans le souci de mettre à jour les stratégies élaborées par les jeunes scripteurs pour répondre aux problèmes d'écriture qu'ils rencontrent. Nous limitons ici notre panorama aux recherches menées auprès d'enfants francophones âgés de 5 à 7 ans. En préambule, nous rappelons brièvement les caractéristiques du système orthographique du français.

2.1 Description du système écrit du français²

Le français appartient aux systèmes d'écriture alphabétiques qui ne codent pas le sens mais les sons de la parole au moyen de lettres. Pour le scripteur, il s'agit donc principalement de faire correspondre des unités graphiques (les graphèmes, 26 lettres ou groupes de lettres – OU, AN, EAU...) à des unités abstraites de la langue (les phonèmes). Ce *principe alphabétique* n'est cependant exclusif et suffisant. Le terme *système* fait référence aux différentes dimensions de ce type d'écriture : la phonographie, la morphographie et la logographie.

2.1.1 La dimension phonographique

La phonographie constitue un « *matériau de base systématique, économique et récurrent* » pour écrire (Fayol & Jaffré, 2008, p. 100). Pour autant, la transparence, c'est-à-dire la régularité de la transcription phonèmes-graphèmes, est très variable d'une langue alphabétique à l'autre. Ainsi, les orthographes du finnois, de l'italien ou de l'allemand sont plus transparentes que celles du français ou de l'anglais. Cela tient à une polyvalence phonographique importante : aux 36 phonèmes du français correspondent environ 130 graphèmes, ce qui complique fortement la tâche du scripteur qui doit opérer un choix entre

² Notre description du système orthographique du français s'appuie sur le travail de N. Catach(1995)

les différents graphèmes pour écrire un phonème (par exemple, *E, ER, EZ...* pour écrire le phonème [e]).

2.1.2 La dimension morphographique

La morphographie désigne « *la représentation graphique du sens linguistique* » (Ibid, 2008, p. 94). A partir du matériau lettre, il s'agit cette fois de coder une signification. Là encore, on constate des écarts inter langues importants : lorsque les unités significatives, ou *morphèmes*, sont audibles, elles sont facilement repérables par le scripteur et l'aspect morphographique de la langue ne constitue pas un obstacle plus grand que celui du principe phonographique. C'est le cas dans de nombreuses écritures latines (par exemple, en espagnol, *un gato/gatos, un chat, des chats*) ou même de l'anglais (*a dog/dogs, un chien/des chiens*). En français, ces marques morphographiques sont majoritairement non audibles.

Le français se caractérise également par une forte homophonie verbale et lexicale qui va complexifier la tâche du scripteur. Ainsi, un verbe peut avoir une forme orale correspondant à plusieurs formes écrites distinguées par les morphèmes inaudibles correspondant aux flexions de personne (par exemple, *je chante, tu chantes, elles chantent* pour la forme orale [ʃɑ̃t]). Ces spécificités de la morphographie du français en font un système dit *opaque*.

2.1.3 La dimension logographique

L'une des particularités de l'orthographe du français est une homophonie lexicale importante qui nécessite, pour distinguer les mots entre eux, une dimension logographique, indépendante des marques morphémiques. En effet, pour faciliter la compréhension du lecteur, les *logogrammes* (lettres ou signes diacritiques) servent à différencier les mots se prononçant de façon identique (par exemple *a/à, vert/ver/verre...*).

Le compromis entre phonographie et morphographie délimite les contours de l'orthographe d'une langue et en explique la transparence ou l'opacité (Fayol & Jaffré, 2008, p. 100). Plusieurs études comparatives, menées dans différentes langues (Joshi & Aaron, 2006) Seymour et *al.*, 2003), montrent l'impact de la complexité du système orthographique d'une langue sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il reste cependant que « *l'écriture est plus difficile que la lecture : alors que la première exige la remémoration de*

toutes les lettres dans l'ordre, la seconde peut souvent se contenter d'une exploration plus limitée de l'orthographe des mots. » (Fayol & Morais, 2004, p. 29).

Sur la base de ces caractéristiques spécifiques au système orthographique du français, les chercheurs vont s'intéresser aux processus d'appropriation manifestés dans les tentatives d'écriture des jeunes enfants (5 à 7 ans).

2.2 Premières études écologiques : les travaux de Jaffré (1992)

Les situations expérimentales mises en œuvre dans les études citées jusqu'ici sont abandonnées au profit de situations écologiques. Ainsi, Jaffré (1992) analyse les productions d'élèves de CP (6/7 ans) recueillies au cours d'une année scolaire de pratique hebdomadaire d'ateliers d'écriture. Il en déduit un certain nombre de procédures mises en œuvre par les enfants, définissant les procédures comme des « *faits graphiques représentatifs d'opérations psycholinguistiques réalisées par les jeunes scripteurs* » et dont le caractère systématique relevé dans les nombreuses productions analysées permet de décrire un comportement général en situation d'écriture (Jaffré, 1992).

2.3 Les procédures relatives au système orthographique du français

S'appuyant sur les caractéristiques du système du français écrit tel que nous l'avons décrit (alphabétique, sémiographique et opaque), Jaffré (1992) distingue tout d'abord les procédures fonctionnelles des procédures non fonctionnelles. Ces procédures non fonctionnelles s'apparentent à ce que d'autres chercheurs ont dénommé « Pré-syllabique » (Ferreiro et al., 1979) , « Production écrite sans conservation de l'oral » (Besse, 1988), « Niveau pré-alphabétique » (Ehri, 1991), ou encore « Figuratif » (Fijalkow & Liva, 1993). Dans la mesure où les signes produits, qu'il s'agisse de lettres ou d'autres caractères, ne représentent aucun signifiant pour l'enfant, il s'agit essentiellement d'une activité motrice.

Les procédures fonctionnelles sont hiérarchisées pour aboutir à « *un modèle de développement en orthographe* » (Jaffré, 1992, p. 33) repris dans la figure 6.

Procédures identifiées chez des enfants de 6/7 ans		Définitions	Exemples
Logographiques		Une séquence de lettres note un signe linguistique	BONJOUR pour <i>bonjour</i>
Phono-graphiques	Epellatives	Les lettres sont employées pour leur dénomination	K de <i>gâteau</i> D de <i>aider</i>
	Syllabiques	Les lettres représentent des syllabes	AI pour <i>farine</i> PR pour <i>Paris</i>
	Logosyllabiques	Ajout de lettres aux lettres-syllabes	AIEUA pour <i>farine</i>
	Phonogrammiques	Les lettres représentent certains phonèmes d'un mot	PAVR pour <i>poivre</i> SIRE pour <i>cidre</i>
	Logo-phonogrammiques (« squelettes »)	Les lettres représentent tous les phonèmes d'un mot	AFIH pour <i>affiche</i> CHEVE pour <i>cheveux</i>
	Distributionnelles	Le choix des lettres est déterminé par l'environnement graphique	COULER pour <i>couleur</i> (vs CUR pour <i>sur</i>)

Tableau 1 - 6 – Modèle de développement en orthographe de Jaffré (1992)

Les nombreux exemples de productions illustrent ainsi les décisions prises par les enfants face aux choix graphiques qu'ils doivent faire en fonction du matériau et/ou des unités linguistiques utilisées (phonèmes, syllabes, mots, dénomination ou valeur phonémiques des lettres...) et qu'ils combinent pour s'adapter aux contraintes du système du français écrit (polyvalence graphémique, lois distributionnelles...).

Dans cette étude, Jaffré se centre sur les procédures phonographiques et n'aborde pas la façon dont les jeunes enfants appréhendent la morphographie de notre système d'écriture. Des recherches ultérieures, menées notamment au sein du groupe LEA (Linguistique de l'Écrit et Acquisition », CNRS), sont conduites en contexte écologique auprès d'enfants scolarisés de la maternelle au lycée et portent plus spécifiquement sur l'acquisition de l'orthographe (Jaffre, Massonnet, Ducard, Cogis, & Bousquet, 1999). Cela va au-delà du champ qui nous intéresse dans la présente étude et nous ne les détaillerons pas ici.

Au sein des procédures phonogrammiques, Jaffré (1992) identifie un certain nombre de problèmes posés par le système du français écrit et les met en regard des erreurs présentes dans les productions d'élèves. Il s'agit principalement de :

- Confusions de phonèmes ou de lettres,
- Adjonctions par surarticulation (par exemple, OA pour [wa],

- Omissions : phonèmes dans les groupes consonantiques de type CCV³ ou CVC (par exemple TA pour [tra]) ou de graphèmes dans les digrammes (par exemple O pour ON)
- Inversions dans les digrammes (ex UO pour OU).

Ces remarques rejoignent en plusieurs points celles faites sur l'anglais par Treiman (Treiman, 1993) qui constate également l'influence des configurations linguistiques sur les erreurs d'écriture présentes dans les productions d'enfants.

Les procédures ainsi inventoriées questionnent le modèle étapiste décrit par Ferreiro (1988/2000), et plus particulièrement l'hypothèse syllabique. En effet, Jaffré (1992) s'interroge sur la validité de cette hypothèse « une lettre/une syllabe » dans le système du français dont la structure syllabique est plus complexe que celle de l'espagnol, expliquant ainsi les dérogations constatées à ce principe dans les productions des jeunes enfants français (p. 39). De façon plus générale, il explique que « *les comportements pré-phonographiques des enfants présentent de nombreuses similitudes* » indépendamment du système écrit concerné et précise encore, dans la lignée des constats faits par Teberosky et Tolchinsky (1993), que « *tout se passe alors comme si c'était à partir du moment où les apprentis deviennent capables de faire des hypothèses phonographiques qu'émergent des procédures plus nettement influencées par la langue source et le type d'écriture qui lui est associé* » (Jaffré, 1994).

Ces remarques conduisent à étudier la variabilité des procédures mobilisées par l'enfant en situation d'écriture.

2.4 La variabilité des procédures mobilisées par l'enfant

Les différentes études menées par Jaffré et ses collaborateurs les amènent au constat que les enfants mettent en œuvre, de façon concomitante, différentes procédures pour écrire, parfois même au sein d'un seul mot. Des travaux ultérieurs, en France et au Québec, ont pour objectif de comprendre comment les jeunes scripteurs appréhendent les différentes composantes du système du français écrit (sémiographie et phonographie), notamment de quelle façon ils mobilisent les différentes procédures à disposition (phonographique, morphographique, logographique et idéographique) en situation de production. Ils

³ Pour des raisons pratiques, nous notons C pour « phonème consonantique » et V pour « phonème vocalique ».

concluent que « *les enfants n'hésitent pas à mixer des procédures apparemment opposées ou à passer de l'une à l'autre* » (David, 2003, p. 3).

Dans le même esprit, Noyer (2005) considère que les performances des élèves renvoient à des stratégies d'écriture (Noyer & Baldy, 2002) et précise « *qu'un même individu dispose, à un moment donné de son développement et de ses apprentissages, de plusieurs stratégies concurrentes susceptibles de s'appliquer à différentes situations d'écriture* » (Noyer, 2005, p. 14).

Cette variété de procédures⁴, verbalisées à partir des productions des enfants, s'illustre aussi bien au niveau inter- qu'intra-individuel (Morin, Ziarko, & Montésinos-Gelet, 2003 ; Noyer, 2005 ; Pasa, Ragano, & Fijalkow, 2006).

Il apparait en effet que les enfants écrivent, dès la fin de la maternelle, certaines marques morphographiques alors même qu'ils ne maîtrisent pas encore complètement l'encodage phonographique (David, 2003 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2003 ; Pasa et al, 2006). Ils rejoignent ainsi les observations faites plus tôt par plusieurs chercheurs, travaillant dans d'autres systèmes d'écriture que le français quant à la diversité des procédures mises en œuvre simultanément par les jeunes scripteurs (Treiman & Cassar, 1997 ; Varnhagen, McCallum, & Burstow, 1997 ; Steffler, Varnhagen, Friesen, & Treiman, 1998 ; Rittle-Johnson & Siegler, 1999).

L'aspect étapiste du modèle psychogénétique semble donc également remis en cause.

2.5 L'entretien métagraphique : un outil pour appréhender la logique des écritures enfantines

Parmi les études en linguistique que nous venons de citer, nombreuses sont celles qui font appel à la même méthodologie d'investigation pour collecter les informations sur les productions des jeunes enfants. Les chercheurs s'appuient sur les verbalisations des jeunes scripteurs, recueillies en cours de production ou en situation de révision, lors d'entretiens menés par l'expérimentateur auprès des enfants. Ce procédé, inspiré de la technique de

⁴ Nous constatons un recouvrement possible du terme *stratégie* et *procédure* dans les études citées. Nous les utiliserons tels que précisés récemment par David et Dappe (2013) : les procédures d'écriture sont contraintes par le système linguistique propre à une langue, notamment par son orthographe plus ou moins transparente, et ne peuvent, de fait, être occultées par l'enseignant. En français, on distingue les procédures logographiques, phonographiques, morphographiques et idéographiques. En revanche, elles peuvent se combiner à des stratégies d'écriture qui relèvent plus directement de dispositifs ou choix didactiques de l'enseignant. Il en va ainsi de la procédure logographique qui peut se décliner en stratégie de copie ou transport-copie ou encore s'appuyer sur l'analogie.

l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1991), a d'abord été mis en œuvre dans les recherches de Jaffré (1992) ; 1995 ; (Jaffré, Massonnet, Ducard, Cogis, & Bousquet, 1999). Il s'en démarque sur un point : l'entretien métagraphique est mené alors que l'enfant a sa trace écrite sous les yeux et peut s'y référer alors qu'au cours de l'entretien d'explicitation, le sujet ne dispose d'aucun support. Jaffré explique ainsi que « *pour analyser la genèse du matériau graphique, il faut en effet pouvoir interpréter avec le moins d'ambigüité possible les procédures de production* » (Jaffré, 1992, p. 31). Il précise qu'avec les jeunes enfants, on a « *besoin de connaître le sens précis d'un message que les écarts importants avec la norme orthographique rendent parfois difficile à déchiffrer* » (ibid).

Le but de l'entretien est donc de tenter d'appréhender la logique sous-jacente à la trace produite et, par là-même, de mieux comprendre les procédures et connaissances mobilisées par les enfants pour parvenir à leur production, le plus souvent non conventionnelle. C'est pourquoi Jaffré qualifie plus tard (1995) de « métagraphiques » ces commentaires qui illustrent « *l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques, qu'elles correspondent à des segments phoniques, morphographiques ou lexicaux, pour s'en tenir aux activités centrées sur les mots écrits* » (p 108).

Plusieurs chercheurs centrent leurs études sur l'analyse de ces verbalisations (Morin, 2002, 2005 ; David, 2003 ; Morin & Montesinos-Gelet, 2005 ; David, 2008 ; David & Morin, 2008). S'appuyant sur plusieurs centaines de commentaires métagraphiques d'enfants de 5-6 ans, David (2003) met ainsi en évidence le fait que « *les élèves de cet âge n'avancent pas de façon monologique ; ils formulent des hypothèses, testent des solutions, ajustent empiriquement des procédures qui sont partiellement ou totalement validées dans et par le système orthographique* » (2003, p 6).

L'étude de ces commentaires métagraphiques lui permet d'identifier en moyenne 20 procédures différentes mobilisées dans les productions d'un même enfant. L'analyse permet aussi de détailler très finement chaque procédure ainsi que la fréquence et l'évolution inter et intra-individuelle de leur utilisation par les enfants.

Morin (2005) précise encore que les commentaires métagraphiques produits par les jeunes scripteurs ne portent pas uniquement sur l'aspect phonographique de la langue écrite mais

illustrent également des connaissances de l'aspect morphographique, étayant ainsi, par les verbalisations des enfants, les hypothèses déjà émises à partir des traces écrites.

L'évolution des recherches dans le champ de la linguistique nous permet de poser qu'il n'existe pas un modèle linéaire d'acquisition du système écrit du français, déterminé en étapes successives. Les résultats récents tendent davantage vers un « *modèle multidimensionnel qui intègre ces habiletés psycholinguistiques, tout en n'excluant pas la prégnance d'autres dimensions de l'écriture à différents moments de l'apprentissage* » (David & Morin, 2013, p. 10). Dans ce cadre, l'entretien métagraphique semble un outil précieux pour mieux comprendre la logique sous-jacente aux productions enfantines.

Nous allons à présent étudier comment ces avancées importantes ont été intégrées aux recherches en didactique de l'écrit qui se sont développées depuis les années 1980 et se sont notamment intéressées à l'enseignement de l'écriture.

3. Les travaux en didactique de l'écrit

La didactique a « *pour objet la transmission de savoirs dans des institutions spécialisées à cet effet.* » (Schneuwly, 2014). Elle s'attache donc à constituer et à décrire des contenus (savoirs, savoir-faire...), leur mise en œuvre *via* l'enseignement, ainsi que leurs modalités d'appropriation par des apprenants (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2013, p. 65). En ce sens, la didactique de l'écrit s'appuie sur les travaux en psychologie, centrés sur le développement et l'apprentissage de l'écrit et ceux de la linguistique, visant plus spécifiquement les contenus (Bronckart, 2011). Au sein même de la didactique de l'écrit cohabitent plusieurs objets de recherche, que Bronckart (2011) organise en deux catégories :

- les recherches *pour* la didactique de l'écrit, visant à fournir des éléments de référence pour comprendre les enjeux des activités scolaires liées à l'écrit (ibid, p. 19),
- et les recherches *en* didactique de l'écrit, se déroulant en situation écologique et prenant en compte différents paramètres de la situation d'enseignement (ibid, p. 22).

C'est ce deuxième type de recherches que nous allons à présent présenter, en nous centrant sur les contextes mis en place par les enseignants pour favoriser l'apprentissage de l'écriture par les jeunes élèves. Par *contexte*, nous entendons les différentes composantes des dispositifs didactiques proposés par l'enseignant aux élèves. Nous retiendrons plus

particulièrement les tâches scolaires, les processus de l'activité d'écriture et les formes de travail retenus dans les contextes présentés.

Cette dimension est peu investiguée dans les travaux de Ferreiro centrés sur l'activité cognitive de l'enfant. Ferreiro ne retient donc pas cette variable dans ses analyses. C'est d'ailleurs l'un des arguments que lui oppose Goigoux (1989), arguant de l'uniformité de la méthode d'enseignement de la lecture mise en œuvre dans les classes qui ont servi de terrain à ses investigations et concluant que d'autres contextes auraient sans doute produit d'autres effets. Il semble cependant nécessaire de caractériser le contexte d'enseignement et d'identifier les conditions les plus favorables à la conceptualisation de l'écrit via les activités d'écriture en classe.

Dès le début des années 1990, les recherches menées en France et s'appuyant sur les spécificités du système écrit du français se font en étroite collaboration avec les enseignants (Fijalkow et Liva, 1993 ; Jaffré 1992 ; Jaffré et *al.*, 1999). Le but est de permettre aux enseignants de mieux appréhender l'acquisition de l'écrit et les difficultés d'apprentissage qu'il est susceptible d'engendrer chez les élèves. Toutefois, la méthodologie déployée reste exploratoire et la démarche expérimentale mobilisée dans ces études détermine le contexte d'enseignement a priori.

Afin de mieux appréhender le travail réel des enseignants, des recherches écologiques se sont donc développées. Nous en présentons quelques-unes. L'objectif de ces travaux est de reproduire, dans le milieu scolaire, une situation expérimentale adaptée à la situation d'enseignement.

3.1 L'étude des interactions lecture-écriture

L'un des objectifs poursuivis par les recherches sur l'entrée dans l'écrit est de montrer la solidarité entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les travaux de Chomsky (1971) ou d'Ehri (1997) ont ainsi pour origine l'acquisition de la lecture puis se tournent vers l'entrée dans l'écriture. Les recherches de Chomsky dépassent donc rapidement le cadre de la psycholinguistique et tentent déjà de trouver les implications pédagogiques qu'un regard positif sur les productions écrites des jeunes élèves pourrait avoir sur l'apprentissage de la lecture-écriture. Ces travaux ont sans nul doute contribué à une vaste diffusion des pratiques d'écriture en classe dans les premières années de l'école élémentaire aux Etats Unis dans les années 1980, alimentant par là-même les débats sur ce sujet.

Depuis, plusieurs études ont montré l'impact des pratiques précoces d'écriture sur l'acquisition de la littéracie en général (pour une synthèse, voir notamment David & Morin, 2013 et (Read & Treiman, 2013).

Une première étude importante (Rieben, Ntamakiliro, Gonthier, & Fayol, 2005), menée auprès de 145 enfants de fin de maternelle (5/6 ans) répartis en quatre groupes, étudie les effets de pratiques précoces d'écriture sur la lecture de mots. Les chercheurs concluent que le groupe ayant bénéficié de pratiques d'écriture inventée, accompagnée d'un feedback de l'enseignant, obtient des résultats significativement plus élevés en lecture de mots que les autres groupes de l'étude.

Au Canada, Ouellette et Sénéchal ont démontré l'impact des compétences sous-jacentes à la pratique d'écriture inventée sur le développement de la littéracie (Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013). Plus précisément, l'une de leurs études (Ouellette & Sénéchal, 2008) a cherché à évaluer les effets de la pratique d'écriture inventée sur l'apprentissage de la lecture auprès de 145 enfants anglophones de 5/6 ans. Répartis en trois groupes, les enfants ont été soumis à des interventions différentes pendant quatre semaines : un groupe a pratiqué des écritures inventées suivies d'un retour de l'enseignant sur les productions, un groupe dessinait, le troisième groupe bénéficiait d'un entraînement en conscience phonologique. Les résultats montrent que le groupe d'enfants ayant bénéficié de la pratique d'écriture inventée obtient de meilleures performances en lecture de mots que les autres groupes. Ces conclusions ont également été vérifiées chez 56 élèves d'âge préscolaire présentant un déficit en conscience phonologique (Sénéchal, Ouellet, Pagan & Lever, 2012). Elles confortent l'hypothèse selon laquelle l'étude des correspondances phonographiques, induite par les écritures inventées, facilite l'entrée dans la lecture.

Plus récemment, deux études (Alves Martins, Salvador, Silva, & Albuquerque, 2013 ; Alves Martins, Salvador, Albuquerque et Silva, 2014) ont été conduites avec des enfants portugais d'âge préscolaire (5/6 ans), 108 enfants pour la première étude et 160 enfants pour la seconde. Ces recherches entérinent les résultats des travaux antérieurs sur les interactions existant entre l'acquisition de la lecture et de l'écriture et sur le rôle bénéfique de la pratique d'écriture inventée sur le développement des compétences littéraciques.

3.2 Les travaux sur les différentes pratiques d'enseignement de la littéracie

Les études que nous venons de citer ont été menées, dans une visée essentiellement comparatiste, afin de vérifier l'influence du contexte d'enseignement sur l'acquisition de la littéracie. Il s'agit de placer des élèves dans des contextes d'enseignement différents afin de voir les effets produits par chacun sur le développement de la conceptualisation de l'écrit. Chaque élève est ainsi soumis à une épreuve d'évaluation d'écriture, le plus souvent de mots, lors d'un pré-test et d'un post test consécutif à une durée d'enseignement qui varie selon les protocoles. L'analyse comparative des performances obtenues aux deux tests permet d'inférer les effets des pratiques d'enseignement dont il a bénéficié dans l'intervalle et d'identifier le contexte le plus favorable au développement de la conceptualisation de la langue écrite.

Dans le cadre de leur étude, Rieben et al., (2005) comparent ainsi les effets de différents contextes d'enseignement. Les 145 élèves (5/6 ans) sont répartis en quatre groupes pratiquant pendant six mois différents types d'activité : écriture inventée, copie, écriture inventée avec retour de l'enseignant sur la production et dessin (pour le groupe contrôle). L'étude conclut que le contexte d'écriture inventée, incluant le retour de l'enseignant sur la forme conventionnelle de la production, est le plus favorable au développement des compétences linguistiques des jeunes enfants.

Dans le même esprit, une étude a été menée au Québec (Morin, Prévost, & Archambault, 2009) sur une durée de six mois auprès de 140 enfants de fin de maternelle (5/6 ans) scolarisés dans dix classes dont les enseignants exercent selon trois profils pédagogiques différents identifiés par les chercheuses : utilisation de la littérature de jeunesse, utilisation de la littérature de jeunesse et activités de conscience phonologique, utilisation de la littérature de jeunesse et pratique fréquente d'activités d'écriture. Le groupe d'élèves ayant bénéficié de pratiques fréquentes d'écriture, combinées à l'utilisation de littérature de jeunesse, progresse plus sûrement dans l'acquisition du code alphabétique.

Dans leurs travaux en contexte anglophone comparant les performances de trois groupes d'élèves après quatre semaines de participation à des programmes d'activité différents (écriture inventée avec un retour approprié de l'enseignant, conscience phonologique ou dessin), Ouellette et Sénéchal (Ouellette et Sénéchal, 2008) rejoignent les conclusions de Rieben et ses collègues. Il en va de même pour les 56 enfants ayant des difficultés de conscience phonologique (Sénéchal, Ouellette, Pagan et Lever, 2012) qui ont participé aux activités de trois groupes proposant des contextes d'enseignement différents (écriture

inventée, lecture d'albums et segmentation phonémique). Plus récemment (Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013), leur étude a porté sur 40 élèves d'âge préscolaire répartis en deux groupes et soumis à huit semaines d'entraînement dans deux contextes d'enseignement contrastés, écriture inventée vs conscience phonologique. Les chercheuses concluent que les activités d'écriture inventée, accompagnées par l'enseignant, favorisent une approche analytique de la langue. Les résultats aux évaluations passées en première primaire montrent des effets qui perdurent pour les enfants du groupe d'écriture inventée. Enfin au Portugal, les deux études expérimentales d'Alves Martins et ses collaboratrices montrent que le groupe expérimental, qui a bénéficié d'une pratique régulière d'écriture inventée pendant cinq semaines, obtient des résultats significativement meilleurs que ceux du groupe contrôle qui dessinait (2013) ou bien écoutait des histoires (2014). Ces travaux, menés dans un contexte le plus écologique possible, réaffirment que la pratique régulière d'écriture inventée facilite l'appropriation de l'écrit par les jeunes élèves. Au-delà du contexte d'enseignement, ils pointent également le rôle joué par l'accompagnement de l'enseignant et les interactions entre pairs.

3.3 L'analyse des interactions orales en situation d'écriture

3.3.1 Les interactions entre pairs

Le rôle des interactions entre pairs a largement été démontré, notamment par les travaux de Vygotsky. Lors d'échanges avec ses pairs, l'enfant se trouve en situation de conflit sociocognitif c'est-à-dire qu'il confronte ses représentations à celles d'autres enfants. Concernant l'appropriation de l'écrit, Besse (2001) précise que :

« le travail d'explicitation aux autres élèves de ses idées propres sur la manière de résoudre tel ou tel problème (« voilà comment j'ai fait ») conduit à une prise de distance par rapport à ses processus de pensée et développe une attitude métacognitive – penser sur sa pensée - , dont nombre de recherches actuelles indiquent qu'elle joue un rôle important dans le mouvement d'appropriation de l'écrit ». Amené à justifier ses choix graphiques, l'élève prend conscience des solutions alternatives qui questionnent et, de fait, modifient ses représentations initiales. (Besse, 2001, p. 55).

Quelques études ont ainsi placé l'enfant en situation de comparer sa production à celle d'un élève un peu plus habile afin de l'amener à se questionner sur sa proposition d'écriture (M. A. Alves Martins & Silva, 2001 ; M. A. Alves Martins & Silva, 2006); Alves Martins et al., 2013). Cette pratique fait partie des conditions identifiées comme favorisant la conceptualisation de la langue écrite.

3.3.2 Le rôle du guidage (feed back) de l'enseignant

Comme nous venons de le voir dans le paragraphe 3.2, le retour de l'élève sur sa production et l'accompagnement mis en œuvre par l'enseignant apparaissent déterminants (Rieben et al, 2005 ; Sénéchal, Ouellette, Pagan & Lever, 2012 ; Ouellette, Sénéchal, & Haley, 2013). Read (1975) et Chomsky (1976), citée dans Read et Treiman, 2013) sont les premiers à se positionner sur la nécessité d'un feed back adapté à la production écrite qui consiste à poser « *des questions qui font émerger ce que connaît l'enfant* » et à modéliser la démarche par « *un guidage explicite quand l'enfant semble perdu* » (Chomsky, 1976, p. 503, notre traduction). Le principe de modélisation de la démarche est toutefois questionné, du fait notamment de la variété des stratégies à disposition du jeune scripteur évoquée plus haut. Le but est alors d'accompagner l'enfant sans induire une procédure plutôt qu'une autre. Dans son ouvrage à destination des enseignants, Brigaudiot (2000) explique ainsi que

« le maître laisse les enfants faire leurs essais, mais il reste disponible à leurs demandes individuelles : il ne donne pas tout de suite la réponse, il suggère des pistes à l'enfant, pour que celui-ci puisse trouver lui-même les réponses » (Brigaudiot, 2000, p. 146).

Parmi les formes que peut prendre ce retour de l'enseignant sur les productions des élèves, deux sont plus particulièrement déployées dans les recherches : le retour à la forme normée de la production et l'entretien métagraphique visant à comprendre les processus cognitifs et les connaissances mobilisées par l'enfant lorsqu'il écrit.

3.3.2.1 L'entretien métagraphique pour accéder aux procédures d'écriture mises en œuvre

Les verbalisations des enfants sur leurs productions peuvent révéler des informations précieuses, tant du point de vue des connaissances sur la langue que des processus cognitifs mobilisés. Nous avons vu comment l'entretien métagraphique, utilisé à des fins expérimentales, permettait de les recueillir. Il s'agit donc de passer d'un dispositif de recherche à un outil didactique au service de l'enseignement de l'écrit.

Tout comme l'aide à l'analyse des productions, proposée dans les recherches déjà citées, a pour but de dépasser le simple constat d'écart à la norme, la pratique d'entretiens métagraphiques doit être considérée comme une aide à la compréhension des processus mis en œuvre par l'élève pour parvenir à la trace écrite. Cela ne va pas sans bouleverser les pratiques enseignantes.

Les recherches menées dans le contexte de la classe pour recueillir les entretiens métagraphiques des élèves restent très peu nombreuses au début de l'école primaire. Citons cependant l'étude longitudinale de David & Dappe (2013) portant sur l'approche de la morphologie du français par des élèves de CP et de CE1 (deuxième primaire). Parallèlement aux écrits des élèves, ces chercheurs ont étudié les entretiens métagraphiques recueillis au cours de 36 séances de classe auprès de 29 élèves la première année (CP), 24 élèves la seconde année (CE1). Pendant ces séances, les élèves, amenés à justifier leurs choix graphiques, montrent des préoccupations orthographiques en construction. Les résultats permettent de mieux comprendre les parcours cognitifs des élèves et les procédures et connaissances linguistiques impliquées dans la conceptualisation des marques flexionnelles du nombre des noms et des verbes.

Dans leur ouvrage à destination des enseignants, Montésinos-Gelet et Morin (2006) font de ce questionnement métagraphique un point central de la démarche d'écriture inventée, expliquant qu' « *étant invité à expliquer comment il a procédé, l'enfant est encouragé à être réflexif par rapport à la langue écrite* » (p. 6). Brigaudiot (2000) précise quant à elle que

« mettre en questionnement, c'est d'abord, et à tout prix, éviter les questions en « pourquoi [car] les questions qui vont induire du « débroussaillement cognitif » sont celles qui portent sur l'activité du sujet. » (p. 59)

Toutefois, la mise en œuvre pratique de cet entretien métagraphique reste générale et sa technique peu investiguée. Il semble donc nécessaire de caractériser la façon de mener ce type d'entretien mais également de développer une méthodologie d'analyse des verbalisations des élèves ainsi recueillies afin de les rendre opérationnels pour tout enseignant de fin de maternelle et de début d'élémentaire.

3.3.2.2 Le retour à la forme normée de la production

Les travaux que nous avons présentés incluent, dans les conditions d'activité d'écriture inventée suivie d'un accompagnement de l'enseignant, la présentation à l'enfant de la forme conventionnelle de sa production.

Dès le début des années 2000, Besse (2000) expliquait la nécessité de ce retour à la norme en ces termes :

« cet emboîtement des deux espaces, celui de l'essai et celui de la convention, garantit la confrontation à l'objet. Les hypothèses que l'enfant émet sur la nature de cet objet doivent donc rencontrer leur confirmation dans une communication avec les autres utilisateurs de ce système conventionnel » (p. 137).

Au même moment, Brigaudiot (2000) détaille ainsi son principe VIP (*Valoriser, Interpréter, Poser l'écart*) : l'enseignant valorise les tentatives d'écriture et les interprète puis rétablit la forme conventionnelle du message en commentant ce qu'il fait de façon à permettre à l'enfant de mesurer l'écart entre sa production et la forme normée (Brigaudiot, 2000).

Comme le précisent encore récemment Read et Treiman (2013) « *les représentations traditionnelles de l'orthographe sont proches de celles de l'arithmétique : un domaine où l'invention n'est pas bienvenue* » (p. 208, notre traduction). Toutefois, nous disposons depuis une trentaine d'années de nombreux travaux, dont les principaux ont été cités ici, qui ont démontré l'intérêt des pratiques précoces d'écriture dans le développement des compétences littéraciques. Dans ce dispositif didactique, le rôle de l'enseignant est de permettre à l'enfant de développer une clarté cognitive sur la langue (Downing & Fijalkow, 1990 ; Downing & Fijalkow, 1984)⁹⁰ ; Fijalkow et Liva 1993) qui facilite l'acquisition de l'écrit. Il dispose dans ce but d'un outil didactique : l'entretien métagraphique.

Bilan et positionnement sur les recherches relatives aux premières pratiques d'écriture

Toutes les études que nous venons de présenter s'accordent à dire que l'appropriation de l'écriture relève d'une démarche active de l'enfant qui ne fait pas que reproduire un modèle ou le recevoir du contexte scolaire. Depuis une trentaine d'années, les travaux menés dans des domaines de recherche nécessairement complémentaires se sont donnés pour objectif de mieux comprendre les chemins de cette conceptualisation de l'écriture par le jeune enfant.

L'HYPOTHESE PSYCHOGENETIQUE QUESTIONNEE

Cette hypothèse, et plus particulièrement, son élaboration autour de l'unité syllabe, a peu à peu été questionnée au profit d'un développement des compétences linguistiques impliquant une variété de procédures mobilisées de façon concomitante par l'enfant. L'étude des verbalisations métagraphiques, qui permet de croiser l'analyse des traces écrites et de ce qu'en dit l'enfant, apporte des éléments éclairant sur les procédures construites ou en cours d'élaboration.

DES PROCÉDURES D'ECRITURE DOMINANTES MAIS NON EXCLUSIVES

Nous retiendrons que les stratégies sont les démarches d'ensemble mises en œuvre par l'élève et résultent le plus souvent d'un guidage didactique, tandis que les procédures sont spécifiquement linguistiques et contraintes par les spécificités orales ou écrites d'une langue (David & Dappe, 2013).

Pour encoder un mot, l'élève dispose, en général, de trois procédures :

- La procédure logographique qui consiste à écrire le mot suivant un modèle présent ou disponible en mémoire (voie directe) sans passer par l'extraction phonologique.
- La procédure phonographique qui recouvre différentes stratégies :
 - ✓ Epellative : utilisation du nom de la lettre pour transcrire une syllabe (ex : KDO pour *cadeau*) ;
 - ✓ Syllabique : une lettre est utilisée pour transcrire une syllabe (ex : *OIO* pour *domino*) ;
 - ✓ Analogique : utilisation d'une syllabe d'un mot connu pour écrire un mot nouveau (ex : MAN de *maman* pour écrire *manger*) ;
 - ✓ Phonogrammique : transcription régulière des phonèmes à l'aide de graphèmes ;
- La procédure morphographique qui consiste à écrire les marques dérivationnelles (ex : S de *gros* permettant de former d'autres mots de la même famille : *grosse*, *grosseur*, *grossir*, *grossièreté*...) ou flexionnelles (pluriel, terminaisons verbales...)

A cela s'ajoute la procédure idéographique qui consiste à noter les blancs graphiques entre les mots, les majuscules et la ponctuation, nécessaires dans l'écriture d'une ou plusieurs phrases.

Cette classification repose sur un usage supposé d'une stratégie ou d'une procédure par l'élève. Nous avons vu que l'élève pouvait en réalité combiner plusieurs stratégies et procédures au cours de l'encodage d'un même mot. Seule l'observation de l'élève en cours de tâche, associée à un entretien métagraphique, permet de savoir avec plus de justesse quelle(s) stratégie(s) et procédure(s) ont été privilégiées par l'élève au cours de l'encodage.

Il est également entendu que des différences internes aux systèmes d'écriture peuvent expliquer les écarts constatés d'une langue à l'autre dans les processus de conceptualisation de l'écrit. Toutefois, pour les langues alphabétiques, une trame, très schématique, de procédures dominantes, non exclusives, à disposition de l'enfant qui écrit, semble pouvoir faire consensus :

- le processus figuratif : l'enfant utilise des signes sans distinguer le dessin de l'écriture ;
- le processus phonographique : l'enfant « franchit le mur du son » (Fijalkow cité par Brigaudiot, 2000) et commence à utiliser des signes, même non conventionnels, pour écrire des unités sonores du langage jusqu'à la maîtrise de principe alphabétique ;
- Le processus orthographique, correspondant au traitement des unités morphographiques et logographiques.

FAIRE ECRIRE TOT LES ENFANTS POUR FACILITER LA CONCEPTUALISATION DE L'ECRITURE

Les études ayant étudié l'impact du contexte d'enseignement sur le développement des compétences littéraires concourent à démontrer que la pratique précoce d'écriture constitue le contexte le plus favorable à l'appropriation du principe alphabétique par le jeune enfant. Dans ce cadre, l'accompagnement de l'enseignant, notamment grâce à la mise en œuvre d'entretiens métagraphiques, est déterminant dans ce processus de conceptualisation.

C'est pourquoi parmi les chercheurs cités, nombreux sont ceux à avoir ouvert, dès les premières études réalisées, des perspectives didactiques aux constats qu'ils ont pu faire concernant l'appropriation de l'écriture par les jeunes enfants. Le contexte actuel, où perdurent les difficultés d'apprentissage du lire-écrire comme en attestent les dispositifs internationaux d'évaluation, ne fait que renforcer cette nécessité.

Dans ce contexte, le chapitre 3 a pour but de présenter la façon dont le cadre institutionnel d'enseignement de l'écriture dans les premières années de scolarisation.

ECRITURE CREATIVE, INVENTEE, APPROCHEE

Ces expressions désignent les écrits autographes produits par les enfants avant tout apprentissage formalisé de la lecture-écriture, soit en fin d'école maternelle-début d'école

élémentaire. Que l'on parle d'écriture créative (creative spelling, Read, 1971), d'écriture inventée (invented spelling Chomsky, 1971) ou d'orthographe approchée (Montésinos-Gelet & Morin, 2006), il s'agit de rendre compte d'un processus d'appropriation du système écrit par l'enfant. Les traces écrites donnent à voir où en est l'enfant de sa conceptualisation, tant sur le plan des connaissances construites ou en cours de (re)-construction que sur le plan des habiletés cognitives déployées en situation d'écriture autonome.

A la suite de David et Dappe (2013), nous optons pour l'expression écriture approchée et pensons que

« ces écritures émergentes correspondent à une phase où les enfants n'inventent pas (ou plus) les propriétés d'une écriture, mais où ils tentent d'en approcher les principales fonctions, les modes d'organisation en systèmes et sous-systèmes, les caractéristiques et les régularités linguistico-graphiques » (Ibid, 2013, p. 110).

De plus, le terme approché fait référence au guidage dont l'enfant bénéficie dans ce processus d'appropriation (David & Morin, 2013, p. 10). Plusieurs études citées dans le cours du chapitre 1 ont pointé l'importance de cet accompagnement. Analyser cette démarche didactique et les interactions qu'elle induit est l'un des axes que nous nous sommes fixés et que nous développerons dans la dernière partie de cette étude pour comprendre les actions mises en œuvre par l'enseignant, mais aussi le rôle joué par les pairs, dans le développement des compétences de scripteur.

Chapitre 2 : Importance et place du méta- dans l'apprentissage de l'écriture

Après avoir dressé un rapide état des recherches sur les premières pratiques d'écriture, l'objectif de ce chapitre est de faire apparaître l'importance et la place du méta- dans les premières années d'apprentissage de l'écriture.

Ainsi, on considère comme métacognitive toute attitude réflexive d'une personne portant sur un contenu spécifique. En effet, la métacognition « *se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus* » (Flavell, (1976). Face à un problème à résoudre, l'apprenant va activer ses métaconnaissances, connaissances qu'il a du fonctionnement cognitif en général, du sien ou de celui d'autres apprenants (Ibid). Pour cela, il anticipe, évalue et régule son activité tout au long de la tâche, exerçant ainsi un contrôle interne qui lui permet de gérer la tâche jusqu'à son terme.

Cela ne signifie pas que les métaconnaissances convoquées soient toujours pertinentes ou que les habiletés métacognitives mises en œuvre soient efficaces. De fait, connaître les procédures ne suffit pas pour les mettre en œuvre à bon escient (Romainville, 2007). Puisqu'il est indispensable à l'autonomie cognitive de l'apprenant, l'apprentissage métacognitif doit donc se faire de façon explicite, sans pour autant que les stratégies soient enseignées pour elles-mêmes, hors de tout contenu (Portelance, 1998). Dans ce cadre, « *la métacognition se trouve à la fois objet et outil d'apprentissage* » (Portelance & Ouellet, 2004, p. 71) puisqu'elle permet au sujet d'acquérir des connaissances, en s'appuyant mais aussi en développant de nouvelles compétences métacognitives.

Il est cependant difficile d'observer et de faire verbaliser des phénomènes mentaux (Vermersch, 1991); (Portelance & Ouellet, 2004). L'étude des processus métalinguistiques ajoute à cette difficulté celle liée au fait que la langue est à la fois l'objet d'apprentissage et le moyen de verbaliser, de prendre conscience de son fonctionnement métacognitif. Le langage remplit ainsi la double fonction de « *communication* » et de « *représentation* », au sens d'explicitation de ce qui est abstrait (Bruner, 1983).

Cette problématique amène un questionnement à plusieurs niveaux :

- Sur la nature et le développement de la dimension métalinguistique : comment se développent les compétences métalinguistiques ? Faut-il considérer uniquement ce qui est verbalisé de façon stable, donc accessible à la conscience, ou bien existe-t-il des processus métacognitifs, inaccessibles à la conscience, préliminaires aux processus métalinguistiques eux-mêmes ? Le développement des compétences métalinguistiques est-il un préalable ou une conséquence de l'apprentissage de l'écriture ?
- Sur le rôle des compétences des compétences métalinguistiques dans l'apprentissage de l'écriture : pourquoi chercher à développer les compétences métalinguistiques des élèves ? comment recueillir les verbalisations des apprenants formulées lors ou consécutivement à la résolution d'un problème linguistique ? quel type de situation didactique mettre en œuvre ? quel type de questionnement ?
- Sur les verbalisations métagraphiques : comment catégoriser et analyser les verbalisations ainsi recueillies ? et enfin, que nous apprennent ces verbalisations des processus cognitifs déployés dans les premières années d'acquisition de l'écriture ?

Afin de répondre à ces problèmes identifiés, nous examinerons, dans une première partie, différentes approches théoriques qui cherchent à définir ce que sont les compétences métalinguistiques et leur développement. Nous aborderons ensuite le rôle joué par les interactions dans le développement des compétences métalinguistiques des élèves. Enfin, une dernière partie sera consacrée à la présentation d'études ayant proposé une méthodologie d'analyse des verbalisations des élèves puis nous détaillerons plus précisément celles qui se sont intéressées au niveau du CP, en lecture puis en écriture.

1. Les compétences métalinguistiques et leur développement

1.1. L'approche psychologique de la « prise de conscience »

Dès les années 1970, Piaget (1974a) parle de « *prise de conscience* » qui permet à l'apprenant de comprendre les raisons de sa réussite à l'exécution d'une tâche, alors même qu'il pouvait la réussir auparavant de façon non consciente. Cette non-conscience rend impossible la généralisation des connaissances et des stratégies mobilisées dans des situations similaires (Piaget, 1974b). La prise de conscience est ainsi *un processus qui*

intervient après coup, pour opérer une reformulation conceptualisante des procédures mises en œuvre pour atteindre un but » (Doly, 1997, p. 26).

Dans le même esprit, Vygotsky (1978, p. 65) explique que l'enfant peut posséder un concept sans avoir conscience de ses actes de pensée. C'est ce décalage entre ce que l'enfant peut faire à un temps donné et la maîtrise de l'activité via la prise de conscience qui définit sa « zone proximale de développement ». A la différence de Piaget, Vygotsky insiste sur l'idée que le développement de ces compétences réflexives, d'analyse et de compréhension de sa propre activité cognitive, ne peut se faire qu'avec un accompagnement.

On voit ici l'accent porté sur la notion de conscience dans le processus de conceptualisation. Le rôle joué par un accompagnement commence également à être pointé. Voyons à présent ce qu'il en est en psycholinguistique.

1.2 Vers un modèle non linéaire du développement des compétences métalinguistiques

A quelques années près, Karmiloff-Smith (1986), (1992) rappelle les fondements du modèle développemental proposé jusqu'alors : il repose sur une évolution par étape du système de représentations internes de l'apprenant qui passe d'opérateur inconscient à un niveau de conscience accessible verbalement, dans une dichotomie implicite/explicite, procédural/déclaratif (1986, p. 103). Ses recherches visent à dépasser ce modèle et à comprendre les processus sous-jacents à ces changements de représentations. En analysant les stratégies des élèves pour résoudre des problèmes sur la langue, elle en arrive à un modèle en trois phases :

- Phase 1 - Niveau procédural et premier niveau d'explicitation : au niveau procédural, les connaissances et stratégies sont mobilisées de façon implicite par l'élève qui ne peut les mettre en œuvre que dans une situation particulière. Le premier niveau d'explicitation est une redéfinition (*redescription*) des composants de la procédure qui permet à l'enfant de réagir aux stimuli extérieurs. Il procède par essais-erreurs et compile les expériences langagières indépendamment les unes des autres ;
- Phase 2 – Deuxième niveau d'explicitation/niveau méta procédural : une seconde redescription permet d'encoder les composants de la procédure de la phase 1. C'est un premier niveau de conscience par l'apprenant de ses processus internes qu'il ne

peut toutefois pas encore verbaliser. Le rapprochement des formes linguistiques et de leur fonction constitue cependant un premier niveau de conceptualisation ;

- Phase 3 – Troisième niveau d’explicitation : une dernière redescription permet un passage à l’abstraction qui rend du même coup ce code accessible à la verbalisation.

Ce modèle se distingue du précédent de plusieurs façons. D’une part, le développement métalinguistique n’est plus décrit par le passage d’une étape à l’autre : bien que les trois phases soient récurrentes, elles ne constituent pas un « passage obligé » au sein d’une dynamique linéaire. Ce schéma reflète l’évolution des connaissances des élèves sur le fonctionnement de la langue, qui passent par une déconstruction pour être réorganisées par la suite, dans un processus de déconstruction-reconstruction (« redescription », 1986) décrivant une courbe en U. C’est ce processus qui permet à l’élève de passer à la phase supérieure, d’un degré de non-conscience à un degré de conscience plus ou moins important.

D’autre part, le développement est inhérent et particulier à chaque enfant mais aussi à chaque compétence métalinguistique. Ainsi, un enfant peut être « *simultanément à la phase 1 pour un aspect du langage, à la phase 2 pour un autre, et à la phase 3 pour un troisième* » (1986, p. 115, notre traduction). Enfin, ce modèle ne repose pas comme le précédent sur la correction d’erreurs et le feedback négatif mais explore « *la tendance humaine à aller au-delà du succès* » (ibid, p. 106, notre traduction) : le changement d’une phase à l’autre intervient lorsque le critère de stabilité et de contrôle d’une phase rend possible le passage à un niveau de conscience supérieur.

Dans la même démarche, Gombert s’appuie sur le niveau de conscience « *traditionnellement [...] attestée par la capacité du sujet à expliciter verbalement les déterminants de ses propres comportements* » (J. E. Gombert, 1988, p. 65). Il définit ainsi l’activité métalinguistique (1990, p. 20) :

« L’activité métalinguistique ne renvoie pas au langage sur le langage, mais à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métacognitives. Toutefois, les produits cognitifs sur lesquels porte en partie la réflexion métalinguistique (les objets linguistiques) présentent des particularités qui donnent à ce sous-domaine de la métacognition des caractéristiques tout à fait originales : ce sont des objets symboliques, mais néanmoins facilement accessibles à la perception et sans doute ceux qui quantitativement sont le plus fréquemment manipulés par l’enfant. Leur importance pour le développement général de la pensée et plus particulièrement pour le développement métacognitif pourrait donc être primordial »

Dans son ouvrage de synthèse (Gombert, (1990)recense plus de 500 recherches recouvrant les différents champs de la métalinguistique (méta- phonologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques, pragmatiques et textuelles). Il analyse le développement de ces compétences méta- et identifie ainsi 3 phases (ibid,p. 243-247) :

- Les premières habiletés linguistiques, de nature procédurales ;
- La maîtrise épilinguistique : l'enfant mobilise des connaissances déclaratives inconscientes qui s'appuient sur la réorganisation des connaissances implicites de la phase 1 ;
- La maîtrise métalinguistique : elle ne pourra s'opérer que si l'aspect fonctionnel qui correspond au niveau épilinguistique est lui-même maîtrisé.

Dans l'esprit de celui de Karmiloff-Smith, ce modèle développemental s'appuie sur des degrés de conscience correspondant à des phases, des cycles développementaux qui interagissent et coexistent pour les différents sous-systèmes linguistiques (Gombert, 1990 p. 241).

Gombert (1990) précise le caractère facultatif du troisième niveau de fonctionnement :

« Ne seront maîtrisés de façon « méta » (i.e., consciemment) que les aspects du langage qui devront l'être pour que les nouvelles tâches linguistiques demandées au sujet puissent être accomplies. De fait, la maîtrise de la lecture et de l'écriture nécessite la connaissance et le contrôle délibéré de nombreux aspects du langage » (ibid, p. 246-247).

Les conclusions de ces travaux montrent que la plupart de ces compétences se développent vers 5/6 ans mais que ce développement peut-être plus précoce si un démarche d'apprentissage explicite est mise en œuvre.

Ces travaux constituent une avancée importante dans la description du développement des compétences métalinguistiques. On passe d'une conception étapiste à un schéma en U capable de rendre compte d'une dynamique non linéaire de ce développement.

Cependant, les conclusions de ces études soulèvent une problématique sur les liens entre développement des compétences métalinguistiques et apprentissage : l'enfant doit-il avoir préalablement développé ces compétences métalinguistiques pour entrer dans l'apprentissage de l'écriture ou bien est-ce l'apprentissage de l'écriture qui favorise ce développement métalinguistique ?

1.3 Développement métalinguistique : prérequis ou conséquence de l'apprentissage ?

Les recherches menées depuis les travaux d'Emilia Ferreiro (Ferreiro et al., 1988, voir chapitre 1) ont montré que l'enfant écrit avant de savoir écrire : lorsqu'il écrit, l'enfant peut avoir une activité procédurale mobilisant des connaissances et des procédures de façon non conscientes. Parmi elles, on note que la conscience phonologique, qui intervient dans la tâche d'encodage, en est également un facteur facilitateur (Ehri et al., 2001). La question qui se pose est donc de savoir si ces compétences métalinguistiques, et plus particulièrement métaphonologiques, sont antérieures ou conséquentes à l'apprentissage de l'écrit.

En ce qui concerne les capacités métaphonologiques, Gombert (1990) précise :

« L'apparition des premiers comportements métaphonologiques peut être provoquée dès l'âge de 5 ans à la suite de simples sessions d'entraînement ne reposant pas nécessairement sur une instruction explicite des caractéristiques phonologique concernées ou de la procédure efficaces pour mener à bien une segmentation (...) En fait ces comportements semblent pouvoir se manifester dès que le fonctionnement épiphonologique correspondant est bien établi. Ils apparaîtront alors, soit à l'issue d'activités de manipulations phonologiques intentionnellement provoquées, soit plus généralement à 6/7 ans avec l'apparition de telles activités de manipulation dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'une langue alphabétique. » (p. 58).

Ainsi pour Gombert (1991, p. 153), les manipulations intentionnelles des unités phonologiques constituent un prérequis à l'apprentissage de l'écrit. Ces capacités métaphonologiques n'apparaissent cependant qu'à l'occasion de cet apprentissage puisqu'elles sont inutiles en dehors des activités de lecture-écriture. De façon plus générale, les compétences métalinguistiques sont actualisées, au sens de formalisées, par l'apprentissage de l'écrit. Elles constituent un sous-processus de l'apprentissage, la prise de conscience métalinguistique se faisant concurremment à celui-ci (p. 145).

Une étude plus récente (Ecalte, Magnan, & Bouchafa, 2002) précise cette conclusion. Les chercheurs ont évalué les compétences métaphonologiques de plus de 300 enfants de fin de maternelle et de première primaire en distinguant des tâches relevant d'un traitement épiphonologique de celles relevant d'un traitement métaphonologique. Quelle que soit l'unité linguistique considérée (syllabe ou phonème), ils constatent une évolution des scores au bénéfice d'un traitement métaphonologique, sous l'influence de l'instruction explicite menée dans ce domaine en première primaire.

Ces constats pointent une nouvelle fois l'importance d'un enseignement explicite pour faciliter le passage du niveau épi- au niveau métalinguistique. Si elle n'est pas un prérequis à l'apprentissage, la prise de conscience des manipulations nécessaires à l'appropriation du langage écrit en constitue indéniablement un facteur facilitateur et doit, à ce titre, être développée par un accompagnement adéquat. Cela nous amène à analyser le rôle des interactions, entre élèves mais aussi entre enseignant et élève(s), dans ce processus d'acquisition/développement des compétences métalinguistiques des jeunes élèves.

2. Le rôle des interactions dans le développement des compétences métalinguistiques

Les interactions langagières de la classe, « *orientées par la visée d'un apprentissage* » (Halté, 2008, p. 62), dépassent le cadre des situations de communication ordinaires. Comme le suggère Halté (2008, p. 67 et suivantes), elles s'appréhendent à trois niveaux :

- En tant qu'évènement de communication « en général » influant sur le climat de la classe, la motivation des élèves mais dans lequel les apprentissages ne viendraient qu'au second plan ;
- En tant qu'objet langagier, les verbalisations et les interactions langagières intervenant alors dans la construction des savoirs et des savoir-faire ;
- En tant que centrées sur un contenu déterminé de savoirs linguistiques et discursifs.

Comme cet auteur, c'est à la croisée des deux derniers niveaux que nous situons les interactions didactiques, dont le but est de faire acquérir aux élèves des savoirs et des savoir-faire spécifiques à une discipline, ici l'écriture. Les paragraphes qui suivent analysent le rôle des interactions entre pairs et celui de l'enseignant dans le développement des compétences métalinguistiques.

2.1 Les interactions entre pairs

De nombreux travaux sur la métacognition ont montré l'intérêt des échanges entre pairs dans le développement de l'activité réflexive de l'élève : ils sont « *propices aux conflits, aux discussions et négociations qu'ils provoquent entre les élèves pour faire opérer des prises de conscience qui favorisent le contrôle de l'activité* » (Doly, 1997). Cela rejoint la conception vygotkienne du rôle des interactions sociales dans le développement de fonctions mentales supérieures. Pour Vygotsky (Vygotski, 1978), les capacités

intellectuelles complexes (telles que l'attention volontaire, la mémoire logique, la pensée verbale ou conceptuelle) se développent de l'*interpsychique* à l'*intrapyschique*, dans un mouvement qui va de l'extérieur vers l'intérieur. Autrement dit, les interactions entre pairs permettent de se confronter au savoir et de l'enrichir, en collaboration et avec le soutien d'autres élèves qui sont dans la même dynamique (Cogis & Ros, 2003).

De même, Besse (2001) précise à propos des interactions entre pairs :

« Le travail d'explicitation aux autres élèves de ses idées propres sur la manière de résoudre tel ou tel problème (« voilà comment j'ai fait ») conduit à une prise de distance par rapport à ses processus de pensée et développe une attitude métacognitive – penser sur sa pensée - , dont nombre de recherches actuelles indiquent qu'elle joue un rôle important dans le mouvement d'appropriation de l'écrit » (p. 155).

En situation d'écriture, ces conflits sociocognitifs sont l'occasion, pour l'élève, de comparer ses représentations, ses pratiques à celles des autres, de prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif en se confrontant aux solutions alternatives proposées par ses pairs. En bref, d'adopter une posture réflexive sur la langue induisant un apprentissage.

Les confrontations de représentations créent un déséquilibre qui rend possible l'appropriation de nouveaux savoirs et de nouvelles stratégies de résolution de problème : l'apprenant est amené à formuler les démarches mises en œuvre et les connaissances mobilisées, en cours ou en fin de tâche, pour justifier ses choix de résolution du problème posé. Ces verbalisations constituent un matériau précieux pour faire des hypothèses sur le fonctionnement cognitif de l'élève.

2.2 Le rôle de l'enseignant

2.2.1 L'interaction de tutelle

Partant du principe *« qu'il est dangereux de considérer que tous les écoliers comprennent ces concepts linguistiques de base »* (Downing & Fijalkow, 1990, p. 37), les chercheurs insistent sur le rôle de l'enseignant pour lever la confusion cognitive. Dans sa note de synthèse sur la conscience du langage à l'âge préscolaire, Gombert (1988) le rappelle en ces termes :

« Le rôle du maître, et tout particulièrement celui du maître d'école maternelle, ne saurait être négligeable, et ceci à la fois pour susciter des situations dans lesquelles ces capacités fonctionnelles (épilinguistiques) se manifestent et se développent, et pour initier un processus de prise de conscience de ce qui est ainsi opéré. » (p. 77)

Même si les enfants peuvent très tôt faire la preuve qu'ils ont conscience d'une activité mentale agissant sur les objets et les comportements physiques, un accompagnement pour accéder à la pensée abstraite et à la généralisation est nécessaire (Portelance & Ouellet, 2004). Cependant, au-delà du questionnement qui peut être mis en œuvre pour recueillir les verbalisations des élèves sur leurs processus cognitifs, c'est la notion de tutorat et d'interaction de tutelle qui est convoquée.

Les processus de tutelle sont définis comme « *les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui* » (Bruner, (Bruner, 1983), p. 261). L'adulte apporte un soutien à l'enfant en prenant en charge les composantes de la tâche qui sont au-delà de sa zone proximale de développement afin de lui permettre de développer les compétences à sa portée et de mener l'activité à son terme.

Bruner (1983) décrit les processus de tutelle dans une situation où l'enfant doit résoudre une tâche-problème, suffisamment complexe pour nécessiter la mobilisation de stratégies de résolution, provocante et excitante pour assurer l'adhésion de l'enfant et présentant un potentiel répétitif permettant à l'enfant de réajuster ses comportements si nécessaire (ibid, p. 266).

Bruner (1983) identifie six points dans le processus de soutien déployé par l'adulte (p. 277-279) :

- L'enrôlement, vise à s'assurer de l'adhésion de l'élève ;
- La réduction du degré de liberté consiste à simplifier la tâche pour permettre à l'apprenant de se centrer sur les actes constitutifs de la tâche qu'il doit gérer seul ;
- Le maintien de l'orientation permet de maintenir l'élève vers le but de la tâche ;
- La signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, et notamment des écarts entre ce qui est attendu et produit ;
- Le contrôle de la frustration, le rôle du tuteur étant d'amener l'élève à se risquer à la résolution du problème ;
- La démonstration, imitation stylisée d'une action par le tuteur ou justification d'une action de l'élève.

Parmi les modalités d'étayage possibles, l'entretien métagraphique semble tenir une place très importante pour évaluer le niveau de conceptualisation de la langue écrite atteint par l'élève. Nous en détaillons les principes en situation d'écriture dans le paragraphe suivant.

2.2.2 Enjeux et modalités de l'entretien métagraphique

L'entretien métagraphique a été transposé de situations expérimentales aux dispositifs didactiques de la classe pour mieux comprendre le cheminement de l'élève qui découvre et reconstruit le système écrit d'une langue. En reconnaissant ce qui est correct dans la production graphique d'un élève, l'entretien métagraphique participe à la requalification de l'activité intellectuelle qu'il a mise en œuvre (Cogis & Ros, 2003).

Le but est de recueillir les verbalisations du scripteur, l'explicitation de « *la raison d'être de ces traces graphiques* » (Jaffré, 1995). Suscitées par le questionnement de l'enseignant lors de séances d'écriture, ces verbalisations métagraphiques favorisent la réflexivité de l'élève dans une double mesure. Elles lui permettent à la fois de réfléchir sur la langue écrite et sur son propre fonctionnement cognitif (Cogis & Ros, 2003), facilitant ainsi la prise de conscience et le développement des compétences métalinguistiques.

C'est donc par des interactions et un questionnement appropriés que l'enseignant favorise la prise de conscience des connaissances, des représentations et des démarches mises en œuvre (ibid, p. 74). Ce questionnement de l'élève, qui s'apparente à celui utilisé dans l'entretien d'explicitation, peut recouvrir les trois buts que Vermersch (1991) attribue à ce dernier :

- Faire décrire par l'apprenant les processus mis en œuvre pour permettre à l'enseignant d'adapter sa réponse aux difficultés d'apprentissage qu'il constate ;
- Faire prendre conscience à l'apprenant de ses propres processus cognitifs ;
- Développer les connaissances métacognitives de l'apprenant.

Dans tous les cas, la teneur de ce questionnement et la façon dont il est mené conditionne les informations que pourront apporter ces verbalisations, pour l'enseignant comme pour l'élève.

Sans écarter le risque de reconstruction d'une démarche plausible *à posteriori* (Vermersch, 1991 ; Gombert, 1988), ces verbalisations métagraphiques nous apportent des informations précieuses sur les représentations que l'élève a construites des procédures d'écriture et sur les connaissances qu'il déclare mobiliser pour écrire.

Nous n'avons trouvé aucune indication méthodologique très détaillée permettant de guider l'enseignant, non chercheur, dans la conduite de l'entretien métagraphique. Au mieux,

nous avons trouvé quelques éléments de questionnement sur l'écrit dans l'ouvrage du groupe PROG (Brigaudiot, 2000) destiné aux enseignants de maternelle (voir paragraphe 3.3.1). Les données à disposition concernant l'entretien métagraphique portent généralement sur l'analyse des verbalisations qu'il permet d'obtenir et non sur la méthodologie à mettre en œuvre pour le mener. Comme le suggère Vermersch pour l'entretien d'explicitation (1991), il nous semble qu'à partir de l'analyse de la tâche de scripteur, la trame de questionnement de l'entretien métagraphique pourrait porter sur la structuration de l'action de l'élève. Il s'agirait alors de faire préciser les verbalisations à un niveau local et de faire émerger :

- Les buts, sous-buts, finalités, intentions ;
- Les raisons et théories invoquées ;
- Les jugements, opinions, présupposés verbalisés par l'élève.

De notre point de vue, ce manque de méthodologie pourrait expliquer en partie les freins à la mise en place de ce type de pratique en situation d'enseignement-apprentissage. En effet au-delà du coût temporel que représentent ces activités méta-, les enseignants évoquent des difficultés quant à la teneur du questionnement et craignent un manque d'efficacité (Portelance & Ouellet, 2004).

Ces remarques nous semblent très importantes dans la mesure où elles pointent la complexité du concept de méta- et, de fait, la difficulté à trouver des situations pour la développer chez les élèves, y compris pour des enseignants convaincus et désireux de mettre en œuvre ce type de démarche.

Les éléments théoriques résumés dans cette première partie pointent le rôle du méta-, et plus précisément le rôle des compétences métalinguistiques, dans l'appropriation de l'écrit. Les interactions jouent un rôle important dans cette dynamique. L'enseignant prend bien sûr une part essentielle dans ce processus de conceptualisation de la langue écrite, notamment par l'interaction de tutelle et l'aide à la verbalisation des processus qu'il met en œuvre.

Reste le problème de l'analyse du matériau langagier recueilli pour en extraire « la substantifique moelle », les informations qui nous éclaireront sur le niveau de conceptualisation de la langue atteint par l'élève à un temps T. Des études menées dans

différentes disciplines ont ainsi tenté de caractériser et de catégoriser ces verbalisations d'apprenants. Nous présentons les outils d'analyse et les catégorisations des verbalisations proposés dans des travaux qui nous semblent pertinents pour guider notre analyse des verbalisations des élèves et élaborer notre propre outil d'analyse.

3. Des outils pour catégoriser et analyser les verbalisations d'apprenants

3.1 Des catégorisations issues de différents domaines d'étude de la langue/des langues

3.1.1 La catégorisation des verbalisations méta- dans l'apprentissage d'une langue vivante : Dabène et Degache (1996)

Dabène et Degache (1996) analysent les verbalisations de sujets adultes francophones produites lors d'une activité de lecture/compréhension d'un article de presse rédigé dans une langue romane qui leur est inconnue. Les auteurs parviennent à une catégorisation de leurs verbalisations, structurée en fonction de la spontanéité des commentaires verbalisés et du degré de conceptualisation qu'on peut en induire. Le critère de spontanéité se décompose en trois sous-catégories, selon que les commentaires interviennent sans ou avec sollicitations de l'expérimentateur et en fonction de la nature de ces sollicitations (encouragements à poursuivre vs questionnement clairement métalinguistique). Les commentaires formulés par les sujets permettent de repérer trois types d'activités métalinguistiques :

- Activité métalinguistique *élémentaire* par la mise en équivalence des deux langues comparées ;
- Activités métalinguistique *locale* s'appuyant sur les connaissances langagières du français ou d'une autre langue que le sujet a déjà acquises et mobilise dans cette activité pour résoudre le problème ;
- Activité métalinguistique *généralisante* correspondant à la formulation de règles générales qui vont être transférées dans la tâche de comparaison des langues.

Dabène et Degache (1996) en infèrent le degré de conceptualisation du sujet, calculé grâce au Volume d'Elaboration Métalinguistique (VEM) qui accorde une part plus importante aux verbalisations généralisantes que locales ou élémentaires (pour plus de précisions sur le mode de calcul de ce VEM, voir (Dabène & Degache, 1996, p. 380).

La méthodologie déployée dans cette étude montre qu'il semble intéressant de prendre en compte le degré de spontanéité des verbalisations des apprenants mais également leur niveau d'élaboration métalinguistique.

3.1.2 Les formes de verbalisations métalinguistiques dans des activités de mise en texte en primaire : Ducancel et Finet (1994)

Dans le cadre de la recherche META initiée par l'INRP en 1991, Ducancel et Finet (1994) analysent les verbalisations des élèves au cours d'activités nécessitant la résolution de problèmes de mise en texte de discours narratifs et explicatifs aux trois cycles de l'école primaire. Au cycle 1 (1^{ère} et 2^{ème} année de maternelle), les verbalisations des élèves sont produites à partir de l'écriture d'un texte narratif en dictée à l'adulte. Au cycle 2 (2^{ème} primaire, CE1), les verbalisations analysées portent sur les phénomènes de connexion/segmentation de séquences dans un écrit produit par les élèves pour expliquer le fonctionnement de circuits électriques. Au cycle 3 (5^{ème} primaire, CM2) enfin, les verbalisations visées sont celles portant sur le choix des temps verbaux dans différents textes narratifs étudiés en classe afin de construire un outil d'aide à l'utilisation des temps verbaux dans les productions écrites.

Les chercheurs proposent une catégorisation des verbalisations métalinguistiques qui peuvent prendre trois formes (p. 115):

- la formulation/reformulation sans commentaire,
- l'usage d'un métalangage, langage courant pour parler sur la langue, servant à justifier/expliciter/définir
- l'usage d'une métalangue : l'apparition d'une terminologie spécifique pour parler sur la langue fait le plus souvent référence à des savoirs métaprocéduraux (par exemple, dans une activité de dictée à l'adulte au cycle 1, les auteurs notent l'utilisation de termes tels que *relire*, *ajouter*, *barrer* qui correspondent à des procédures d'écriture, de lecture et/ou de révision (Ibid, p. 103 et sq).

Ducancel et Finet (1994) constatent que les activités de résolution de problème, qui induisent une attitude réflexive sur le produit textuel, suscitent rapidement une diminution des formulations/reformulations sans commentaire, même chez les élèves les plus jeunes. Cette forme de verbalisation ne disparaît cependant pas et constitue même le matériau de base des échanges entre enseignant et élèves, permettant ainsi les formulations plus

abouties qui suivront. Le métalangage pour expliquer et justifier et le lexique métalinguistique pour décrire le texte apparaissent également de façon précoce, pour atteindre un degré d'abstraction conceptualisante beaucoup plus fin jusqu'au cycle 3. Les auteurs concluent sur la nécessité d'ancrer explicitement les activités métalinguistiques comme l'un des éléments constitutifs de la dynamique de mise en texte sans toutefois les réduire à cette seule situation.

Nous retenons la distinction *métalangage* vs *métalangue* qui reprend celle de Culioli (1991). Le métalangage serait ainsi plus élémentaire que la métalangue pour décrire les processus cognitifs verbalisés par l'apprenant mais constituerait un point d'appui pour parvenir à une utilisation de cette métalangue plus explicite, le passage de l'un à l'autre étant une fois encore favorisé par les interactions suscitées par l'enseignant.

3.1.3 L'analyse des procédures orthographiques verbalisées dans une tâche de lecture-écriture en CE1 : Morin et Nootens (2013)

Plus récemment, Morin et Nootens (2013) ont proposé une grille pour analyser les procédures orthographiques verbalisées par 49 élèves de CE1 consécutivement à une tâche d'identification et de production de mots nouveaux. L'outil d'analyse se compose de trois catégories principales recouvrant la diversité des procédures orthographiques manifestées dans les verbalisations des élèves. Les différentes catégories et leurs sous-catégories sont synthétisées ci-dessous :

Catégories principales	Sous-catégories/Exemples
Procédures phonologiques	Lien explicites graphèmes/phonèmes (ex : <i>le S fait le son [z]</i>) Référence à l'acte de lire/décoder (ex : <i>j'ai lu le mot</i>)
Procédures lexicales : configuration orthographique	Global-mot entier (ex : <i>on dit [mɛsiø] mais ça s'écrit monsieur</i>) Segment du mot/analogie (ex : <i>oiseau, ça commence par un O</i>) Particularité orthographique (ex : <i>j'ai reconnu le ON et le R de monsieur</i>)
Procédures de mémorisation	Stratégie enseignée (ex : <i>je l'ai mis dans ma mémoire</i>) Action de mémoriser (ex : <i>je m'en souvenais</i>)

Tableau 2-1 – Synthèse de la grille d'analyse des procédures verbalisée en orthographe (Morin & Nootens, 2013)

Les procédures phonologiques (première catégorie) sont liées aux correspondances phonographiques ou graphophonologiques établies par les élèves. Les procédures lexicales

(deuxième catégorie) révèlent la reconnaissance de la configuration orthographique du mot ou d'une partie du mot par les élèves. La dernière catégorie de procédures renvoie à un processus de mémorisation verbalisé par les élèves. Cette grille d'analyse permet notamment aux auteurs de mettre à jour la pertinence/non pertinence des procédures mobilisées par les élèves en situation de décodage ou de production de mots, qui serait à l'origine des écarts de performance entre bons et faibles orthographes.

Cette méthodologie nous semble intéressante dans une double mesure : i) l'objet d'étude est proche du nôtre puisque les verbalisations recueillies portent, pour partie, sur une tâche d'écriture ; ii) l'entretien métagraphique mené permet de croiser l'analyse des productions des élèves et ce qu'ils en disent. Les catégories retenues sont, de fait, pertinentes.

3.2 L'analyse de verbalisations dans la classe de CP

3.2.1 Les verbalisations sur des tâches de lecture : Gomila (2011)

L'étude que nous présentons à présent se démarque des précédentes de deux façons. D'une part, par son approche écologique, puisqu'il s'agit d'observer le « *métalangage en usage, spontanément employé en discours* » dans le cadre de séances d'enseignement de la lecture en CP (Gomila, 2011, p. 62). D'autre part, par son objet d'étude car elle ne porte pas directement sur les verbalisations des élèves mais sur l'usage du métalangage fait par l'enseignant de CP. Nous avons choisi de la présenter malgré cela car la problématique qu'elle aborde s'inscrit dans nos questions de recherche dans la mesure où l'auteure cherche à montrer les conséquences que le métalangage de l'enseignant peut avoir sur le développement des compétences métalinguistiques des élèves. Ce travail apportera des éléments dans l'analyse que nous mènerons dans la section 3 sur les liens possibles entre le discours des enseignants et le développement des compétences métalinguistiques de leurs élèves.

Douze classes de CP ont été observées au cours de trente-cinq heures d'enregistrement de séances d'apprentissage de la lecture. Deux démarches d'enseignement identifiées ont permis de répartir les classes en CP-Code (utilisant des manuels de lecture) et CP-Texte (exploitant des écrits variés hors manuels scolaires). L'analyse de l'utilisation faite du métalangage dans ces deux types de classe aux pratiques contrastées permet de faire émerger une classification des termes métalinguistiques intervenant à différents niveaux :

- Le niveau graphophonologique : il comprend les termes pour parler du code (*son, syllabe, lettre*) ;
- Le niveau des unités de signification : *mot* est le terme métalinguistique le plus utilisé au cours des séances de lecture, mais avec des intentions très variées (localisation d'un mot ou d'une partie pour être décodé « *lis le début du mot* », élucidation du sens d'un mot « *que veut dire ce mot ?* », catégorisation grammaticale « *c'est un petit mot* »)
- Le niveau textuel, syntaxique et morphosyntaxique : on y retrouve les termes texte, paragraphe, phrase et quelques termes de la nomenclature grammaticale.

Gomila (2011) montre une prédominance de l'utilisation de termes métalinguistiques pour parler du code graphophonologique et faire référence au découpage du texte pour être décodé ou construire le sens du texte. L'usage des termes *mot* et *phrase*, dont le sens peut d'ailleurs renvoyer à « *des évidences faussement partagées* » (Gomila & Branca-Rosoff, 2004, p. 119), semble être privilégié pour aider les élèves à comprendre le texte. Gomila constate, quelle que soit la démarche d'enseignement de la lecture choisie, que les termes métalinguistiques concernant le niveau morphosyntaxique sont réduits à *nom propre, pluriel* et *phrase* et que la référence aux catégories grammaticales est quasi-inexistante dans ces séances de CP.

Parmi les conclusions de cette recherche, nous retenons la nécessité d'une réflexion didactique sur la distinction et l'articulation d'une grammaire pour la lecture et pour l'écriture (ibid, p. 125).

3.2.2 Les verbalisations sur des tâches d'écriture : Morin (2005)

Au Québec, Morin (2005) étudie les verbalisations produites par 67 élèves francophones de première primaire soumis à une épreuve d'écriture de mots à deux moments de l'année scolaire (milieu et fin d'année). Morin (2002) s'appuie sur les interfaces métagraphiques, « *circuits mentaux qui expriment une conscience métalinguistique* » définis par Jaffré (1995, p. 112) pour identifier la nature des savoirs métalinguistiques mobilisés dans les verbalisations métagraphiques de l'élève et en inférer les connaissances orthographiques en construction. Pour cela, cette auteure a conçu une grille d'analyse selon deux critères, classant les commentaires métalinguistiques, d'une part, et les commentaires métacognitifs, d'autre part. Les commentaires métalinguistiques portent sur la production graphique de l'élève et donc sur la langue écrite, en situation d'écriture (*spontané*) ou en

situation de révision (*rétrospectif*). Les commentaires métacognitifs correspondent aux remarques relatives au fonctionnement cognitif du sujet et ne sont pas liés à une unité linguistique. Chaque type de commentaire est détaillé en fonction du signe linguistique sur lequel il se centre ou bien de la démarche mise en œuvre par l'élève. Le tableau ci-dessous en reprend les catégories principales et leurs sous-catégories (notre synthèse et traduction).

Commentaires métalinguistiques	
Catégories principales	Sous-catégories
Signes phonogrammiques	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en correspondance simple entre phonèmes et graphèmes • Caractère multigraphémique (un phonème/plusieurs phonogrammes : [o] O, AU, EAU) • Caractère multiphonologique (un graphème/plusieurs réalisations phonémiques : S [s], [z])
Signes autres que phonogrammiques	<ul style="list-style-type: none"> • Morphogramme/Mutogramme : lettre ou fonction de la lettre • Idéogramme : signe ou fonction du signe (ponctuation, majuscule...) • Diacritique : signe ou fonction du signe (accent, cédille)
Identification simple	<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau de la lettre sans référence à la dimension phonogrammique • Au niveau de la syllabe • Au niveau du mot • Au niveau du phonème
Analogie	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographique : comparer une partie du mot à écrire avec la forme orthographique d'un autre mot (le [o] de <i>bateau</i>) • Phonologique : comparer une partie du mot à écrire avec la forme sonore d'un autre mot (ex : [ma] de <i>Marie</i> comme dans <i>maman</i>)
Commentaires métacognitifs	
Catégories principales	Sous-catégories/ <i>exemples</i>
Mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • Sans exemple : indice d'un rappel en mémoire du mot sans référence particulière (ex : <i>je me suis souvenu de ce mot</i>) • Avec exemple : indice d'un rappel en mémoire du mot avec précision (ex : <i>j'ai déjà écrit ce mot à la maison avec ma mère</i>)
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Jugement tenant compte de conventions (ex : <i>ça s'écrit pas comme ça ce mot</i>) • Jugement sur la capacité de l'élève à écrire un mot (ex : <i>je ne sais pas comment écrire ce mot</i>)
Référence à un outil métacognitif	Ex : <i>j'ai fait la stratégie qu'on a apprise, j'ai tiré les sons</i>
Évitement	Ex : <i>ma copine, elle a changé d'école</i>

Tableau 2-2 – Synthèse de la grille d'analyse des commentaires métagraphiques (Morin, 2005)

L'étude conclut que les commentaires métalinguistiques produits en cours d'écriture sont beaucoup plus nombreux que les commentaires métacognitifs. Elle pose également la corrélation entre la nature des verbalisations des élèves et leur niveau de performance en

écriture. Ainsi, les bons scripteurs justifieraient plus facilement leurs traces écrites que les faibles scripteurs.

Plus récemment, cette grille d'analyse a été utilisée par Parent et Morin (2009) pour analyser les verbalisations métagraphiques de 24 élèves de première primaire, susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage. Les élèves ont été soumis, à trois moments de l'année, à une tâche d'écriture suivie d'un entretien métagraphique, et à une épreuve de lecture-décodage et lecture-compréhension.

L'étude des verbalisations métagraphiques permet de mettre à jour que, même au sein d'une population d'élèves « à risques », des connaissances complexes sur la langue écrite se manifestent dès le début de l'apprentissage du lire-écrire. Les auteures insistent toutefois sur la nécessité de croiser les données recueillies lors des entretiens métagraphiques avec les traces produites par les élèves qui ont parfois du mal à verbaliser des processus cognitifs encore peu conscients.

Les catégories décrites dans ces deux recherches permettent une analyse quantitative et qualitative des verbalisations métagraphiques produites par les élèves. Nous inscrivant dans cet ensemble de recherches visant à croiser l'analyse des verbalisations métagraphiques des élèves et celle de leurs traces écrites, nous nous appuyerons sur cette grille pour évaluer les verbalisations des élèves de notre étude.

Bilan et positionnement sur l'importance et la place du méta- dans l'apprentissage de l'écriture au cycle 2

Les travaux théoriques rappelés ici succinctement pointent l'importance des compétences métalinguistiques dans l'appropriation de l'écrit dans les premières années de l'apprentissage. Par un guidage explicite, l'élève prend peu à peu conscience du travail cognitif qu'il met à l'œuvre pour comprendre les fonctions et « reconstruire » le fonctionnement du système écrit.

Comme ces chercheurs, et d'autres après eux, nous soutenons ainsi l'idée d'une « *utilisation rigoureuse du langage qui permet de sortir de l'expérience immédiate, de penser en l'absence des données, de mémoriser, rappeler, décrire, comparer, partager, faire des hypothèses, argumenter, justifier, résumer, se représenter...* » (Cèbe, 1998, p. 102).

UN DEVELOPPEMENT NON LINEAIRE DES COMPETENCES METALINGUISTIQUES

L'idée que le développement de ces compétences réflexives sur la langue se réalise de façon non linéaire et reste propre à chaque apprenant, voire à chaque composante métalinguistique, semble désormais faire consensus. La mise à jour d'un processus de redescription en U apparaît un éclairage très important pour mieux accompagner le jeune élève dans l'acquisition et/ou la construction de ces compétences métalinguistiques.

LE ROLE DES INTERACTIONS DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES METALINGUISTIQUES

De façon transversale, ces études s'accordent sur la qualité des interactions à mettre en œuvre pour favoriser ce développement. Cela nécessite d'identifier les situations de classe et les modalités d'interactions, entre pairs ou avec l'enseignant, qui contribuent à cette évolution. Pour y parvenir, la résolution de problèmes linguistiques au sein de situations complexes et stimulantes est associée au recueil des verbalisations des élèves via des entretiens métagraphiques. Concernant l'écriture, l'enseignant doit proposer des situations qui induisent la réflexion et conduisent à construire plutôt que simplement vérifier les règles de fonctionnement du système écrit (Brissaud et Cogis, 2011).

Le rôle prédominant joué par l'enseignant pour favoriser ces verbalisations et amener l'élève à adopter cette posture réflexive conceptualisante amène à s'interroger sur la nature du questionnement déployé. Notre constat d'une certaine vacance dans la méthodologie d'entretien métagraphique peut expliquer les réticences des enseignants à le mettre en œuvre. De façon plus large, il semble cependant que le développement des compétences métalinguistiques en classe nécessite une redéfinition du rôle de l'enseignant et un accompagnement pour lui permettre de modifier ses représentations de la dimension méta- et l'intégrer dans ses interventions éducatives (Portelance et Ouellette, 2004, p. 94).

PROBLEME METHODOLOGIQUE LIE A L'ANALYSE DES VERBALISATIONS D'APPRENANTS

L'analyse des verbalisations des élèves pose le problème des éléments langagiers et/ou linguistiques à prendre en compte et de la façon de les exploiter pour évaluer les compétences métalinguistiques des élèves. Les études présentées proposent des catégorisations d'analyse des verbalisations en lien avec leur objet de recherche. De façon transversale, le degré de spontanéité et le niveau d'élaboration linguistique des

verbalisations apparaissent comme des indicateurs importants pour les qualifier. La distinction entre métalangage et métalangue semble également pertinente pour affiner l'analyse du niveau de conceptualisation de la langue. Enfin, les catégories plus spécifiques à l'écriture développées dans les travaux de Morin seront directement transférables à notre objet d'étude.

Chapitre 3 – L’enseignement de l’écriture au préscolaire et au début de l’école primaire : cadre institutionnel dans différents contextes francophones

Après avoir détaillé les différents processus d’acquisition d’une langue écrite et intégré le poids des spécificités propres à chaque système orthographique, il apparaît nécessaire de décrire précisément ce que signifie être scripteur dans les premières années de l’école élémentaire.

L’activité du scripteur s’inscrit dans les tâches d’écriture. Nous utiliserons désormais le terme écriture, de préférence à celui d’*écrit*, plus général. En effet, comme le rappelle une récente synthèse sur la didactique de l’*écrit* (Bronckart, 2011), ce terme peut aussi bien faire référence à langue écrite et à l’ensemble des règles qui la gèrent qu’aux activités qu’il met en jeu, à savoir la lecture et l’écriture.

Après une rapide clarification des différentes tâches généralement attachées au terme *écriture* dans le milieu scolaire, la deuxième partie de l’exposé sera consacrée à une comparaison des attentes institutionnelles qui délimitent le cadre de l’apprentissage de l’écriture à la fin de l’école maternelle et au début de l’école élémentaire dans trois pays et une province francophones. Ces différents éléments nous permettront, dans la dernière partie, de définir plus précisément en quoi consiste la tâche du scripteur dans les premières années d’apprentissage.

1. Les différentes tâches d’écriture au préscolaire et au début de l’école élémentaire

Dans le milieu scolaire, et plus particulièrement au préscolaire et au début de l’école élémentaire, le terme écriture correspond à cinq types d’activités :

- la calligraphie,
- la copie,
- le transport-copie (Rieben, 1993) qui consiste à composer des textes à partir de répertoires de mots et de textes affichés dans la classe,
- la dictée à l’adulte (Chartier, Clesse, & Hébrard, 1998) : le jeune élève, qui n’est pas encore en mesure d’orthographier lui-même un texte, le dicte à l’adulte qui prend ainsi en charge l’écriture de la production. Pour cela, l’élève doit produire un

énoncé oral dans une forme adaptée pour être écrit par l'adulte. Le travail d'écriture réside dans la négociation autour de cette formulation ;

- la production écrite autonome ou autographe.

La tâche de scripteur intervient dans chacune de ces activités. Pourtant, toutes ne représentent pas la même charge cognitive et attentionnelle. Parmi ces cinq grands types d'activité, la dictée à l'adulte et la production autonome visent davantage la conception et la production textuelle qui mettent en jeu des processus rédactionnels. Hayes et Flower (Hayes & Flower, 1980) ont décrit ces processus rédactionnels en trois composantes :

- **la planification** consiste à produire et organiser ses idées ;
- **la mise en texte et la mise en mots** correspondent à la formalisation syntaxique et sémantique du texte : choix lexicaux, structures syntaxiques, etc., mais aussi représentation orthographique des mots. Nous désignons désormais par *mise en mots* l'activité du scripteur tournée vers l'encodage, c'est-à-dire l'écriture des mots au moyen de lettres ou groupes de lettres pour transcrire les sons du langage oral, et le traitement orthographique des mots et des liens morphosyntaxiques ;
- **la révision** permet de repérer (lecture) puis de corriger (édition) les erreurs en intervenant sur le texte, en cours ou en fin de production, sur différentes unités linguistiques allant de la lettre au paragraphe.

S'appuyant également sur ces différentes composantes, l'équipe pluridisciplinaire de chercheurs de l'Institut Français de l'Éducation (désormais IFE) propose un inventaire de tâches d'écriture qui recoupe le nôtre. En effet, le programme de recherche « Lire-écrire CP », coordonné par Goigoux, s'est fixé pour objectif d'évaluer l'impact des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture sur les apprentissages des élèves de CP (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015). Concernant l'écriture, ces chercheurs distinguent neuf tâches qui serviront à catégoriser les propositions d'enseignement des temps d'écriture observés dans les 131 classes de CP filmées dans le cadre de cette étude :

- E1. Calligraphier
- E2. Copier (avec modèle)
- E3. Copier avec disparition du modèle (copie différée)
- E4. Écrire sous la dictée

- E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées
- E6. Produire en dictant à autrui
- E7. Produire en encodant soi-même
- E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu...)
- E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

En situation de dictée à l'adulte (E6), l'enfant est déchargé de la mise en mots de l'énoncé produit, confiée à l'adulte. Il peut ainsi se centrer sur les composantes de planification et de mise en texte (E8) et sur les opérations de révision (E9). La situation de production autonome (E7) se distingue ainsi de l'activité de dictée à l'adulte en ce que l'élève doit y gérer seul l'ensemble de ces différentes opérations.

Les premiers résultats de cette recherche (Pasa *et al.*, 2015) montrent que même si elles représentent environ 40 % du temps consacré à l'enseignement du français dans les classes de CP observées, les tâches de production écrite (E6 à E9) impliquent rarement les opérations de planification (E8) et de révision (E9).

Toutefois, même si l'objectif est que l'élève puisse, *in fine*, gérer conjointement les différentes composantes du processus rédactionnel, des chercheurs en psycholinguistique ont depuis longtemps montré l'intérêt de décomposer l'apprentissage en sous-processus et de travailler de façon distincte la *mise en texte* et la *mise en mots* (Fayol & Hurley, 1995). Ainsi, comme le rappelle Fayol (2013, p. 97)

« la production verbale écrite (PVE) est une activité complexe qui, pour être étudiée, nécessite d'être analysée en composantes. Son apprentissage nécessite lui aussi une telle décomposition : tout ne peut pas être acquis et maîtrisé en même temps. »

Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, la tâche du scripteur est fortement contrainte par les caractéristiques du système orthographique du français. Afin de mieux comprendre comment l'enfant appréhende ces différentes dimensions phono-, morpho- et logographique, notre étude s'intéresse plus spécifiquement aux processus de *mise en mots* (E7) associés aux commentaires de l'élève pour réviser sa production (E9).

La section suivante s'attache à détailler la place accordée aux activités d'écriture autographe dans les programmes institutionnels, à la fin du préscolaire et au début de l'école élémentaire dans différents contextes francophones.

2. Les programmes institutionnels et l'enseignement de l'écriture au préscolaire et au début de l'école élémentaire : tour d'horizon de quelques pays/province francophones

Comme nous l'avons rappelé dans notre description du système orthographique du français (chapitre 1, paragraphe 2.1.3), l'apprentissage de l'écriture est plus complexe que celui de la lecture. Ce constat peut expliquer, en partie, la prédominance persistante de la lecture sur l'écriture ancrée sur l'idée que l'apprentissage de la lecture doit précéder celui de l'écriture, selon une tradition qui remonte au moins au début de la scolarité obligatoire (CherVEL, 2006).

Il apparaît donc pertinent d'étudier les choix faits dans ce domaine par les concepteurs des programmes institutionnels en vigueur dans le domaine de l'enseignement de l'écriture.

2.2 Textes de cadrage

Nous avons analysé les documents institutionnels actuellement en vigueur dans trois pays et une province francophones : la Belgique, la France, la Suisse et le Québec. Rappelons que, pour trois d'entre eux, le français n'est pas la langue unique⁵. En Belgique, une partie de la population parle flamand ; en Suisse, le français, l'allemand et l'italien sont parlés. Le français est la langue parlée et de scolarisation au Québec qui reste une province du Canada, pays anglophone.

Le tableau ci-dessous synthétise les principales informations concernant les textes de cadrage de l'enseignement primaire et note la place du français dans ces programmes, notamment le domaine d'enseignement dans lequel il s'insère. Pour la France, nous présentons le texte de cadrage en vigueur au moment où notre recherche longitudinale a été menée⁶.

⁵ Nous nous plaçons dans la perspective du français comme langue première pour chaque pays/province citée, ce qui ne signifie pas que cela corresponde à la langue maternelle des élèves concernés.

⁶ Nous ferons référence au texte qui entrera en vigueur à la rentrée scolaire 2016/2017, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'éducation nationale, 2015) lorsque cela nous semblera nécessaire pour éclairer notre analyse.

	Belgique	France ⁷	Suisse	Québec
Document de référence	Socle de compétences	Socle commun de connaissances et de compétences	Plan d'études romand	Programme de formation de l'école québécoise
Année	2013	2006	2011	2006
Organisation	8 domaines	5 domaines	7 domaines	7 domaines
Langue de scolarisation	Français	Français	Français	Français
Place du français	Langue première	Langue première	Langue première	Langue première
Domaine d'enseignement du français	Français	Maitrise de la langue française	Langues	Domaine des langues (+ langue seconde et langue d'accueil)

Tableau 3.1 Tableau synthétique des documents institutionnels en vigueur dans trois pays et une province francophones (Belgique, France, Suisse, Québec)

Ces pays-province francophones ont opté pour une approche par compétences, réparties en 5 ou 8 domaines. On y retrouve, sous différentes configurations : 1) l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie, 2) les activités sportives et artistiques, 3) le vivre ensemble. La Suisse et le Québec consacrent un domaine complet aux compétences transversales. Ainsi, au Québec, on trouve un domaine visant à « *exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, etc.* » (Québec (Province), Ministère de l'éducation, Québec (Province), & Ministère de l'éducation, 2006). En France, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'éducation nationale, 2015) prévoit un domaine « les méthodes et outils pour apprendre » (domaine 2).

L'enseignement de la langue française constitue un domaine à part entière en France et en Belgique, tandis qu'il est inséré dans l'enseignement des langues vivantes dans les deux autres pays. Cela s'inscrit dans le cadre d'un plurilinguisme potentiel, puisque, comme

⁷ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'éducation nationale, 2015), comprend 5 domaines. Le Français s'intègre dans le premier domaine : *les langages pour penser et communiquer*.

nous l'avons rappelé, plusieurs langues sont parlées en Suisse et au Québec. Toutefois, il semble que ce choix repose sur une volonté d'approcher le fonctionnement des langues dans une visée comparatiste. Ainsi, *le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Ministère de l'éducation nationale, 2015) qui sera mis en place en France à la rentrée scolaire 2016/2017 a laissé de côté le domaine « *Maitrise de la langue* » (Ministère de l'éducation nationale, 2006a), au profit d'un domaine plus large, « *les langages pour penser et communiquer* » (ibid). Celui-ci comprend l'enseignement du français et des langues vivantes étrangères mais aussi, dans une acception plus large du terme, le langage artistique, informatique, médiatique, sportif.

2.3 Organisation pédagogique au préscolaire et au début de l'école élémentaire

Notre intention de nous centrer sur les premiers apprentissages de l'écriture nous amène à étudier l'organisation pédagogique proposée dans ces différents pays/province francophones. En effet, les configurations choisies peuvent être révélatrices de choix éducatifs et de représentations sur l'apprentissage et le développement cognitif des jeunes élèves. Ainsi, l'organisation en cycles adoptée par ces pays a pour but de prendre en compte les rythmes d'acquisition des élèves. Des objectifs sont définis pour chaque cycle et constituent les programmes sur lesquels les enseignants fondent leur enseignement. La synthèse qui suit reprend les désignations des documents officiels et regroupe, par couleur, les années correspondant à un même cycle.

	Préscolaire			1	2	3	4	5	6
Belgique (2013)				1	2	3	4	5	6
France⁸ (2008)	P S	M S	G S	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}
Suisse (2011)	1	2		3	4	5	6	7	8
Québec (2006)				1	2	3	4	5	6

Légende :  Cycle 1 ;  Cycle 2 ;  Cycle 3 ;  Cycle 4

Tableau 3-2 Organisation pédagogique de l'école primaire⁹ dans les pays/province francophones citée-e-s

⁸ Cette répartition correspond à celle du Socle commun de connaissances et de compétences (Ministère de l'éducation nationale, 2006b) en vigueur au moment de notre expérimentation ; le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'éducation nationale, 2015) prévoit une organisation pédagogique différente : cycle 1 - PS, MS, GS ; cycle 2 - CP, CE1, CE2 ; cycle 3 - CM1, CM2, 6^{ème} ; cycle 4 - 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}.

Dans toutes les configurations, les deux premières années de l'école élémentaire sont réunies dans le même cycle. La Belgique, la France et la Suisse y incluent au moins la dernière année du préscolaire. Ce cycle est celui des apprentissages fondamentaux¹⁰.

Dans le domaine du français, l'objectif est de pouvoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit et de maîtriser la lecture et l'écriture.

2.4 Qu'est-ce qu'écrire dans les programmes ?

Nous avons vu en introduction que le terme *écriture* recouvrait des tâches scolaires assez variées. Les premiers résultats de la recherche « Lire-Ecrire CP » menée par l'IFE fournissent des données sur les tâches d'écriture qui sont réellement mises en œuvre par les enseignants de CP. Ces choix didactiques sont nécessairement orientés par les prescriptions institutionnelles. L'objectif de cette section est de faire un état des lieux de ce que prescrivent des textes de cadrage de l'enseignement de l'écriture.

2.4.1 Ecrire au préscolaire

En Belgique, la dernière année de maternelle appartient au cycle 2 et les programmes ne détaillent pas de compétences spécifiques pour ce niveau de la maternelle concernant l'enseignement de l'écriture. En revanche, dans le domaine de la langue, les documents français, suisse et québécois définissent comme objectif premier la communication s'appuyant sur l'utilisation des ressources de la langue. Ils suggèrent ainsi de multiplier les situations de communication dans lesquelles l'élève est amené à côtoyer l'écrit afin d'en découvrir les fonctions et les propriétés.

Dans les documents français, suisses et québécois, outre les activités visant à développer la conscience phonologique, les situations de production de message, en dictée à l'adulte sont encouragées. En fin de maternelle, l'élève doit être capable d'écrire quelques mots fréquents (son prénom, *papa*, *maman*...). Les documents insistent également sur la découverte du principe alphabétique, qui passe notamment par des temps d'écriture autonome.

⁹ L'expression *école primaire* correspond, dans le système scolaire français, au regroupement de l'école maternelle et de l'école élémentaire. Notons qu'en Belgique, c'est l'expression *école fondamentale* qui lui correspond.

¹⁰ Par commodité, nous utiliserons désormais l'expression « Cycle 2 » pour désigner les classes correspondant à la dernière année du préscolaire et aux deux premières années de l'école élémentaire dans les quatre documents étudiés.

Les documents français et suisses vont plus loin et précisent que, sans encore maîtriser le principe alphabétique, l'élève connaît les propriétés de l'écrit (permanence, orientation), reconnaît les lettres de l'alphabet et connaît leur nom. Les programmes de l'école maternelle entrés en vigueur en France à la rentrée scolaire 2015/2016 (Ministère de l'éducation, 2015) sont très explicites sur les activités d'écriture et les compétences qu'elles permettent de développer. Ils rappellent l'intérêt majeur que constitue la dictée à l'adulte dans la découverte et l'appropriation progressive de l'écrit. Ils détaillent assez précisément comment permettre à l'élève de « *commencer à écrire tout seul* » (p. 10 et 11), expliquant l'importance des essais d'écriture de mots et des premières productions autonomes d'écrit. Ces textes constituent un pas important si l'on considère que, dans les programmes de 2008, le principal des activités autonomes d'écriture consistait à faire du transport-copie puisque « *trouver comment l'on pourrait écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe est l'aboutissement de ces "ateliers d'écriture"* » (Ministère de l'éducation nationale, 2007, p. 24).

Les programmes de 2015 vont même plus loin en expliquant, dans le paragraphe relatif à la découverte du principe alphabétique que :

« La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle nécessite de commencer par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire » (p. 9)

Ces remarques, fortement ancrées aux résultats des travaux scientifiques sur l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants, sont de nature à impulser un changement dans les pratiques d'enseignement de l'écriture au préscolaire. Dans ce cadre, nous ne pouvons que regretter que les documents d'accompagnement des programmes de 2015 (Eduscol, 2015) pour la maternelle se montrent encore timorés sur la pratique d'écriture approchée. En effet, cette pratique d'écriture ne figure pas dans les ressources à disposition des enseignants, qui restent essentiellement centrées sur la dictée à l'adulte et la calligraphie.

2.3.2 Ecrire au début de l'école élémentaire

Quelle que soit la dénomination choisie, chaque document institutionnel détaille la compétence *écrire* en composantes, plus ou moins nombreuses. Ces éléments constituent les objectifs à atteindre par les élèves en fin de cycle. Chaque document complète le détail de ces compétences par des progressions pour les différents niveaux du cycle. D'autres,

comme le document québécois, énumèrent les savoirs essentiels liés au développement de ces compétences. Il est difficile de présenter ici l'intégralité de ces documents et de rendre compte de la richesse qu'ils constituent. Nous présentons ce qui correspond au cycle qui nous préoccupe (cycle 2 pour la Belgique et la France, cycle 1 pour la Suisse et le Québec) et qui peut regrouper, selon les pays-province, la fin de l'école maternelle et les deux premières années de l'école primaire. Pour chaque texte, nous avons regroupé les composantes selon leur visée, à savoir la *mise en texte* ou la *mise en mots*.

	Belgique (2013)	France (2008)	Suisse (2011)	Québec (2006)
Intitulé compétence	Ecrire	Ecrire	Production de l'écrit	Ecrire des textes variés
Composantes de la compétence liées à la mise en texte	Orienter son écrit en fonction de la situation de communication Elaborer des contenus Assurer l'organisation et la cohérence du texte	Produire des textes	Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite	Recourir à son bagage de connaissances et d'expérience Explorer la variété des ressources de la langue écrite Exploiter l'écriture à diverses fins Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture Evaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer
Composantes liées à la mise en mots	Utiliser les unités grammaticales et lexicales	Ecriture	Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes	
Divers	Assurer la présentation			

Tableau 3-3 Détail de la compétence « écrire » dans les textes officiels en vigueur dans les quatre pays/province cités-e-s

La plupart des composantes concernent la *mise en texte*. Les différents documents officiels insistent sur la nécessité de faire produire aux élèves des textes variés de façon régulière et fréquente, à la fois pour mobiliser et développer ses connaissances de l'écrit. Le travail des opérations de *mise en mots* se fait par l'observation de la langue (Document suisse), ou en

référence aux unités grammaticales et lexicales (Document belge). Alors que les programmes québécois ne proposent pas de détail concernant la composante liée à la mise en mots, le document français parle d' « écriture », sans toutefois préciser s'il s'agit de sa dimension calligraphique ou orthographique. Dans ces différents documents, la langue écrite est présentée comme un outil au service de l'expression écrite.

2.4 Compétences attendues en production d'écrit en fin de cycle 2

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces composantes constituent des objectifs généraux détaillés dans les progressions par cycle et/ou niveau qui accompagnent chaque document officiel. Nous avons synthétisé dans le tableau ci-dessous les compétences attendues en fin de deuxième primaire dans chacun des textes étudiés.

Belgique (2013)	France (2008)	Suisse (2011)	Québec (2006)
Rechercher et inventer des idées, des mots (histoires, informations, arguments...) à partir des connaissances de chacun	Ecrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes	Ecrire différents types de textes à l'aide d'outils de référence	Produire une variété de textes courts, de structure simple liée au sujet
Reprendre l'information d'une phrase à l'autre par l'utilisation du pronom personnel sujet	Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court. Relire et corriger sa production en fonction des indications données	Produire des phrases correctes au plan syntaxique	Proposer des phrases bien construites Utiliser les stratégies apprises
Écrire les points en fin de phrase	Copier un court texte en respectant la ponctuation et les majuscules	Respecter la segmentation lexicale	Écrire la majuscule et le point
Orthographier les productions en ayant recours à des outils (50 % de formes correctes)	Ecrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.	Trouver un mot dans un outil de référence Mobiliser ses connaissances du contexte, du code et de la correspondance phonème-graphème	Orthographier correctement les mots appris en classe Accorder en genre et en nombre dét. + nom (cas simples)
Respecter la mise en page selon le type de texte Ecrire de façon soignée et lisible	Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée	Respecter la mise en page selon le type de texte	Calligraphier lisiblement

Tableau 3-4 Compétences attendues en écriture en fin de cycle dans les textes en vigueur dans les quatre pays/province citée-s

A la fin du cycle 2, tous les documents s'accordent sur le fait que l'élève doit pouvoir produire de façon autonome un texte court, en utilisant ses connaissances des différents

types de textes. Au-delà de cet aspect, certains éléments de la production écrite font plus ou moins consensus. Nous les avons regroupés selon qu'ils sont davantage liés à l'aspect matériel du texte produit, à la mise en texte ou à la mise en mots.

2.4.1 L'aspect matériel du texte produit

Les marques idéographiques (écriture de la majuscule et/ou du point dans les phrases produites) figurent dans tous les documents à l'exception de celui de la Suisse. L'attente d'une calligraphie lisible est également soulignée dans trois documents (Belgique, France, Québec). Enfin, l'attention portée à une mise en page adaptée au texte produit est soulignée dans les textes belges, français et suisses.

L'aspect matériel du texte représente donc un point incontournable de la production écrite dans les textes officiels.

2.4.2 La mise en texte et la correction syntaxique des énoncés

Elle est mentionnée de façon explicite dans deux documents (Québec et Suisse). Cela ne signifie pas que les autres documents ignorent cet aspect central de la production écrite que l'on peut raisonnablement attendre d'un élève de 7/8 ans. Toutefois, ce rappel nous paraît indispensable à formuler de façon claire dans un texte institutionnel qui constitue un document de référence pour les enseignants.

Les programmes français (Ministère de l'éducation nationale, 2007) précisent que le développement de la compétence de mise en texte nécessite « *d'exercer séparément les différentes composantes de la production de texte* » (p. 50) et, notamment, de distinguer les moments de révision textuelle des moments de révision orthographique. La distinction entre *mise en texte* et *mise en mots* est donc ici explicite. Toutefois, l'écriture autonome est encore évoquée comme une finalité de l'apprentissage plus qu'une tâche scolaire permettant de développer les compétences de scripteur.

De ce point de vue, les programmes français de 2015 semblent plus explicites. Ils préconisent des activités de production quotidienne d'écrits, courts ou longs, autonomes ou en dictée à l'adulte « *aussi longtemps que nécessaire* » (p. 14). Les composantes de l'écriture sont quelque peu distinctes de celles formulées dans les programmes de 2008 et font état de l'interdépendance lecture-écriture déjà notée dans les programmes de la maternelle :

- Copier de manière experte (lien avec la lecture) ;
- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue) ;
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (lien avec l'étude de la langue).

Nous remarquons que les textes français, ceux de 2008 comme ceux de 2015, sont les seuls à intégrer la révision et l'amélioration des textes produits dans les compétences attendues en fin de cycle 2 en production d'écrits.

2.4.3 L'encodage et le traitement orthographique des mots

Le traitement orthographique des mots est abordé dans tous les documents. Les critères de réussite fixés diffèrent cependant. Dans le document belge, il est fixé à 50 % de formes correctes sans toutefois préciser si tous les mots de la production sont concernés ou bien s'il faut s'attacher plus particulièrement à certains mots (mots grammaticaux mémorisés, mots écrits par transport-copie, mots encodés par transcription phonographique...). Le risque est ici de ce centrer sur le produit (mots écrits) sans tenir compte du processus sous-jacent et d'évaluer indifféremment des processus d'écriture dont le coût attentionnel et cognitif est cependant bien variable.

Le document québécois fait référence à des mots et/ou expressions étudiés en classe. On suppose qu'il s'agit de mots mémorisés ou disponibles dans des outils (référentiels, répertoires, affichages...) pour être utilisés en transport-copie. C'est ce que suggère également la formulation choisie dans le document suisse.

De même, le document suisse suggère explicitement une démarche d'encodage. Aucune mention n'est faite de cet aspect de la maîtrise du principe alphabétique dans les autres documents. Il est pourtant au cœur des apprentissages du cycle 2. L'étayage mutuel de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est bien sûr mentionné dans les différents textes officiels. Il nous semble cependant nécessaire d'être plus explicite encore et de rappeler que *« l'expression initiale du principe alphabétique se manifeste souvent plus clairement dans l'écriture que dans la lecture »* (Fayol et Morais, 2004, p. 29). Les rappels qui ponctuent les programmes de 2015 en France sur l'articulation lecture/écriture répondent à cette nécessité.

Seuls les documents français et québécois incluent une référence à la norme orthographique, lexicale et/ou grammaticale. On constate d'ailleurs que le document

français reste très général et parle « *d'utiliser ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales* », sans toutefois les détailler. Le choix du document québécois qui propose de n'évaluer que les cas simples d'accords en genre et en nombre dans les groupes nominaux nous paraît plus précis.

Enfin, nous incluons dans la mise en mots les problèmes liés à la segmentation de la phrase et, plus largement, du texte. En effet, loin de se résumer à un aspect matériel, cet élément nous semble très révélateur de l'avancement de l'élève dans sa conceptualisation de l'écriture. Il constitue, sans aucun doute, l'un des problèmes centraux que les élèves de cet âge ont à résoudre lors de la mise en mots de leur production : la mise en espace du texte répond ainsi à un enjeu pragmatique, tandis que la segmentation en phrase(s) s'inscrit davantage dans une dimension syntaxique et idéographique. Nous constatons que seuls les documents suisses font explicitement référence à ces problèmes de segmentation.

L'analyse des compétences à maîtriser en fin de cycle 2 fait apparaître une certaine homogénéité des attentes au sein des pays/province francophones étudié-e-s. Nous constatons toutefois des formulations variées d'un document à l'autre, susceptibles d'engendrer des interprétations, des représentations, voire des confusions sur ce que peut être l'écriture dans ce cycle. A ce titre, le document français de 2008, qui mêle compétence (produire un texte) et tâches d'écriture (copie, dictée), semble le plus propice à entériner l'amalgame qui est souvent fait entre les deux termes. Une formulation claire favorise, de notre point de vue, les choix didactiques faits par les enseignants et le traitement explicite des difficultés rencontrées par les élèves.

De façon générale, les activités d'écriture préconisées sont principalement tournées vers la production textuelle, la mise en mots étant plutôt traitée au sein des activités d'étude de la langue. Les tâches d'écriture inventoriées, si elles s'orientent vers la production autonome, ne lui accordent que rarement un statut privilégié par rapport aux tâches de copie, de transport-copie et de dictée à l'adulte. Les écrits autographes sont généralement souvent présentés comme le but à atteindre plus que comme une tâche pour parvenir à la maîtrise des compétences en jeu dans la production d'écrits. Les programmes français de 2015, semblent, de ce point de vue, rompre avec cette représentation et sont susceptibles d'impulser une nouvelle dynamique dans l'enseignement de l'écriture au cycle 2. Rappelons les compétences à atteindre précisées dans ces documents :

- Copier un texte de manière experte,
- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche,
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.

L'attention est tournée vers les procédures à développer davantage que sur le résultat de l'écrit pour lui-même.

A partir des caractéristiques propres au système orthographique du français et de l'analyse des textes institutionnels qui cadrent son enseignement, nous pouvons élaborer une analyse *à priori* de la tâche du jeune scripteur.

3. La tâche de l'apprenti scripteur au cycle 2

L'enfant qui apprend à écrire est amené à construire puis maîtriser le principe alphabétique. Au-delà de la transcription phonographique que nous avons décrite plus haut, le terme *principe* implique que l'enfant appréhende différents aspects du système écrit.

- La quantité d'oral et d'écrit : la durée de l'oral et l'espace consacré à l'écrit sont liés mais ne dépendent pas de la longueur du mot qu'ils désignent (ex : le mot *bus* n'a pas plus de lettre que le mot *voiture* parce qu'un *bus* est plus grand qu'une *voiture*) ;
- L'extraction phonologique : l'écrit code des unités abstraites qu'il faut extraire du matériau verbal. Grâce aux jeux menés depuis le préscolaire pour développer la conscience phonologique, l'élève s'est familiarisé avec les activités de segmentation de la parole en unités de plus en plus réduites (mots puis syllabes et enfin phonèmes). Le développement de la conscience phonologique va donc fortement influencer l'entrée dans l'écriture (Ehri et al., 2001) ;
- La combinatoire : une fois discriminés, l'enfant doit assembler les phonèmes pour produire des syllabes et/ou des mots ;
- L'exhaustivité de la production, l'ordre sériel des caractères et l'exclusivité graphémique : tous les phonèmes du mot doivent être notés, dans l'ordre, sans ajout ni omission.
- La conventionalité des phonogrammes : cela nécessite d'avoir mémorisé les graphèmes correspondant aux phonèmes mais également d'avoir compris que

l'orthographe des mots relève d'une convention qui impose le choix d'un graphème particulier lorsqu'on se trouve dans un cas de polyvalence. Par extension de ce traitement orthographique des mots, nous incluons l'ajout de lettres pour écrire les marques morphographiques.

Dans ce contexte, le terme *alphabétique* suppose que l'enfant connaisse et fasse un usage « réfléchi » des lettres dans leurs différentes composantes (nom, valeur sonore et graphies, souvent variées selon les polices de caractères). « Réfléchi » car chaque composante va être utilisée à des fins particulières. Ainsi, le nom de la lettre ne sera pas utile dans les activités d'encodage/décodage qui réclament de lier la valeur sonore de la lettre et sa correspondance graphique. Le nom des lettres sera en revanche utile pour épeler un mot, faire des recherches dans le dictionnaire, etc. Comme le rappelle un récent article (Block & Duke, 2015), le nom des lettres est à l'origine de confusions fréquentes en début d'apprentissage, notamment pour les lettres dont la valeur épellative pourrait être utilisée pour écrire des mots ou parties de mot (ex : K pour écrire la première syllabe de [kado]).

Les chercheurs en psycholinguistique ont depuis longtemps identifié deux voies pour écrire : la voie d'adressage et la voie d'assemblage (Barry, 1994). La voie d'adressage, ou *voie directe*, correspond à une forme mémorisée de l'écriture d'un mot : l'enfant a construit un modèle en mémoire reposant sur une succession de gestes, de formes ou de lettres pour le reproduire. C'est notamment le cas pour l'écriture du prénom ou des mots fréquents (*papa, maman, lundi, mardi...*). La voie d'assemblage, ou *voie indirecte*, est l'écriture construite par transcription phonographique.

Au-delà de cette dimension phonographique, l'enfant qui écrit doit également gérer la dimension morphographique et logographique du système écrit (voir chapitre 1, paragraphe 2.1) et gérer les aspects idéographiques de l'écriture (blancs graphiques, majuscules et ponctuation).

Ces caractéristiques serviront à l'élaboration de l'analyse *à priori* (Goigoux, 2002) de la tâche du jeune scripteur que nous mènerons pour appuyer l'analyse de l'action des enseignantes observées et, plus particulièrement, les modalités d'étayage qu'elles proposent pour répondre aux problèmes d'écriture rencontrés par les élèves.

Bilan et positionnement sur les prescriptions institutionnelles encadrant l'enseignement de l'écriture au cycle 2

ECRIRE : UNE COMPETENCE COMPLEXE QUI NECESSITE UN APPRENTISSAGE EXPLICITE

Contrairement à l'oral, l'écrit ne peut s'acquérir par simple immersion linguistique et il doit faire l'objet d'un apprentissage explicite pour que l'élève en comprenne le fonctionnement. La complexité du système orthographique du français renforce cette nécessité si l'on veut que les élèves parviennent à une maîtrise du code écrit pour en faire un usage optimum en compréhension et en production de textes. Dans ce but, l'apprentissage du principe alphabétique permettant de transcrire les sons de la parole est nécessaire mais non suffisant. L'élève doit ensuite apprendre et mémoriser des formes orthographiques (digrammes, trigrammes) et prendre conscience des régularités et des fréquences de configuration de lettres qui constituent un ensemble de connaissances graphotactiques (Pacton, Perruchet, & Fayol, 2001). Mais les problèmes les plus nombreux sont ceux qui concernent la dimension morphographiques du français écrit. La construction de ces connaissances pour écrire du sens et écrire les marques non audibles constitue un enjeu majeur qui va bien au-delà de la maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes même si cette base est fondamentale.

Les programmes en vigueur à la fin du préscolaire et au début de l'école élémentaire dans quelques pays et province francophones rappellent cette réalité et préconisent un apprentissage explicite de l'écrit. Fixant comme objectif privilégié la maîtrise du principe alphabétique, ils n'omettent pas le développement des compétences liées à la dimension morphographique. Ils insistent sur l'interdépendance de la lecture et de l'écriture pour parvenir à une compréhension du système écrit du français.

DES CADRES INSTITUTIONNELS ENCORE FLOUS SUR LA DISTINCTION DES TACHES D'ECRIURE

Concernant l'écriture, on constate que les tâches préconisées font plus souvent appel à la copie et au transport-copie de mots qu'à la production autonome. La production d'écrits est d'ailleurs souvent présentée pour étudier/entraîner les processus d'élaboration de textes, l'encodage et le traitement orthographique des mots relevant de l'étude du code et de celle de la langue. Les incitations à faire produire aux élèves des écrits autographes dès le

préscolaire restent peu explicites sur la distinction entre les différents processus et sur l'intérêt de les travailler distinctement. Cela pourrait expliquer, voire entériner, les confusions sur les pratiques d'écriture dans le discours et la pratique des enseignants du cycle 2. La polysémie du terme « orthographe », que nous avons pointée en introduction de ce travail, n'est sans doute pas étrangère à de cette confusion. Aussi, nous nous appuyons sur la terminologie anglaise pour distinguer les différentes composantes de l'écriture : ainsi, *writing* recouvre les processus rédactionnels de *mise en texte* tandis que *spelling* correspond aux processus d'encodage et de traitement orthographique des mots qui participent à la *mise en mots*.

L'ECRITURE APPROCHEE : UN DISPOSITIF POUR UNE PRATIQUE REFLEXIVE SUR LA LANGUE

Plusieurs recherches présentées dans le chapitre 1 (paragraphe 3.2) ont montré que, pour parvenir à la maîtrise fonctionnelle du système orthographique du français, tous les dispositifs didactiques ne se valaient pas. Les activités qui induisent une réflexion sur la langue par la résolution de problèmes dans des tâches complexes dans lesquelles l'élève est étayé par l'adulte et/ou par ses pairs semblent les plus favorables au développement de ces compétences orthographiques.

L'activité d'écriture approchée s'inscrit dans cette catégorie de dispositifs. Elle se déroule en quatre phases :

1. Élaboration du projet d'écriture avec les élèves
2. Temps individuel d'écriture
3. Entretien métagraphique, individuel ou collectif, visant à recueillir les explications de l'élève sur la démarche mise en œuvre pour parvenir à la trace produite
4. Ecriture de la forme normée de l'énoncé par l'enseignant et copie au propre

L'attitude réflexive de l'élève est ainsi favorisée. Cette prise de distance sur la langue, alors considérée comme un objet d'étude et non plus seulement comme un outil de communication, permet de développer les compétences métalinguistiques de l'élève par la prise de conscience progressive des procédures et des connaissances mobilisées en production autographe.

Chapitre 4 : Les recherches sur l'observation des pratiques d'enseignement de l'écrit au début de l'école primaire et leurs effets sur les apprentissages des élèves

Dans ce chapitre, nous dressons un rapide panorama des cadres théoriques et méthodologiques mobilisés dans différentes études françaises portant sur les pratiques d'enseignement au CP. Notre but est de poser les éléments épistémologiques et méthodologiques sur lesquels fonder l'analyse comparative des séances observées dans les classes de CP de notre échantillon. Bien que non exhaustif, ce panorama rappelle les difficultés inhérentes à l'observation des pratiques d'enseignement. Comment, en effet, rendre compte de la complexité et de la variabilité de l'action enseignante, qui mêle représentations, attentes, savoirs et compétences, au plan pédagogique et didactique ? Cela interroge nécessairement le type de données collectées et les niveaux d'analyse que l'on se fixe pour les exploiter.

Parmi les différentes méthodologies disponibles pour étudier les pratiques enseignantes (entretiens, questionnaires, enquêtes..., pour une synthèse, voir par exemple (de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2010), nous avons choisi l'observation en classe qui constitue une voie privilégiée pour rendre compte de la complexité des situations d'enseignement. En effet, Les situations observées sont alors abordées selon différents angles définis en fonction des objectifs fixés par les chercheurs. Comme l'indique Bru (Bru, 2014, p. 11), « *l'observation relève d'une perspective ouverte de recherche, qui en fonction du but poursuivi et des références adoptées, peut donner lieu à des choix méthodologiques différents.* »

L'un des objectifs de notre étude est précisément de décrire et d'analyser les pratiques d'enseignement de l'écriture en vue de mieux les comprendre et « *de produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement.* » (Halté, 1992, p. 17-18).

A cette fin, il est nécessaire de se questionner sur l'objet d'étude, ici les pratiques d'enseignement de l'écriture, et sur la méthodologie à mettre en œuvre pour parvenir à son analyse :

- Quel(s) déterminant(s) choisir pour rendre compte de la complexité, de la variabilité ou au contraire de la régularité des actions de l'enseignant et de ses interactions avec les élèves pour construire les savoirs et savoir-faire attendus ?
- Quel(s) outil(s) méthodologique(s) permette(nt) de mettre à jour ces déterminants de la pratique enseignante pour décrire et comprendre l'enseignement de l'écriture au CP ?
- Comment définir le niveau de granularité de l'analyse et en conséquence le choix des unités d'analyse du discours de l'enseignant ?
- Comment inférer de l'analyse des pratiques enseignantes des facteurs explicatifs des résultats obtenus par les élèves tout au long de l'année de CP, voire jusqu'à la fin du cycle 2 ?

Pour répondre à cet ensemble de questions, nous présentons des travaux français d'observation des pratiques d'enseignement au CP, en nous limitant plus particulièrement aux études centrées sur l'enseignement de la lecture/écriture. Notre but étant d'établir des liens entre l'intervention didactique des enseignants et les résultats obtenus par les élèves, nous analysons en premier lieu les recherches portant sur « l'effet maître » qui ont cherché à inférer des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture au CP à partir des résultats obtenus par les élèves dans ce domaine. Dans un deuxième temps, nous présentons le modèle intégrateur qui s'est développé en parallèle des travaux sur les processus-produits et a permis de poser la variabilité des pratiques enseignantes. Dans une troisième partie, nous examinons l'enseignement de la lecture au CP sous l'angle de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) qui envisage plus particulièrement l'interaction enseignant-élève et l'évolution de l'objet de savoir comme facteurs explicatifs de la variabilité des pratiques enseignantes. Nous terminerons cette présentation chronologique par l'approche de l'ergonomie dont le but est d'analyser les pratiques effectives d'enseignement au CP et sur laquelle nous nous appuierons pour mener nos investigations concernant l'enseignement de l'écriture à ce niveau de classe.

1. L'observation des pratiques d'enseignement de la lecture au CP

Qu'elles tentent d'évaluer l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture ou de caractériser ces pratiques, les études que nous citons ici cherchent à mettre à jour des critères d'analyse objectivables qui varient en fonction des buts fixés.

1.1 L'effet-maitre dans l'enseignement de la lecture au CP (Bressoux, 1990)

Les travaux sur les « processus-produits » cherchent à étudier les comportements des enseignants (les processus) pour en inférer des liens avec les performances des élèves (les produits). Cette approche de type behavioriste s'est développée dans les pays anglo-saxons puis en France et en Europe dans les années 1970. Différentes variables sont étudiées pour comprendre si les résultats des élèves peuvent être corrélés à un établissement, une classe, ou un maitre. C'est cette dernière dimension qui a montré les résultats les plus probants, expliquant entre 10 % à 15 % de la variance des résultats des élèves (Bressoux, 1990), les écarts constatés d'une classe à l'autre affectant surtout les élèves faibles (Cusset, 2011).

1.1.1 Les principes des recherches processus produits

Les travaux sur les processus-produits s'intéressent principalement à la place de la relation enseignant-élève dans l'apprentissage. Ils ont permis de mettre en évidence un effet-maitre qui explique en partie les différences de résultats constatés chez élèves d'une classe à l'autre. La modélisation des pratiques enseignantes, impulsée par ces études processus-produit, s'inscrit dans une recherche légitime de l'efficacité des acteurs de l'enseignement.

1.1.2 L'effet-maitre au CP : les travaux de Bressoux (1990)

Dans le cadre d'une évaluation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté (les GAPP, aujourd'hui les RASED), Bressoux (1990) a mené une vaste étude pour analyser les interactions verbales dans des classes de CP et vérifier l'impact des méthodes pédagogiques sur les apprentissages des élèves. 58 enseignants de CP ont renseigné un questionnaire portant sur leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs pratiques pédagogiques et sur certaines représentations et attentes professionnelles. Deux séances d'enseignement ont également été observées dans 17 de ces classes : l'une en lecture/compréhension de texte, l'autre en géographie. Les séances de classe ont été analysées à l'aide de la grille de Flanders (1970).

La comparaison des résultats des quelques 1000 élèves des 58 classes de CP à des tests passés au début et à la fin de l'année de CP en français, mathématiques et langage, sert de base à la réflexion sur les écarts possiblement constatés entre les différentes pratiques enseignantes.

Trois variables explicatives ont été retenues pour analyser les données recueillies :

- *Les différences interindividuelles des résultats des élèves* révélées aux tests initiaux,
- *Les caractéristiques sociodémographiques des élèves* (âge, sexe, nationalité, fratrie...)
- *Les pratiques d'enseignement* qui comportent 4 sous-catégories :
 - 1) les caractéristiques sociodémographiques des enseignants,
 - 2) les interactions sociales au sein de la classe,
 - 3) les méthodes et dispositifs pédagogiques,
 - 4) les caractéristiques générales de la classe (taille, effectif, cours simple/multiple...)

L'étude conclut que les différences d'acquisition des élèves reposent en partie sur un effet-maitre. Celui-ci s'explique partiellement par les caractéristiques des enseignants et les méthodes pédagogiques utilisées mais plus sûrement par les modalités d'interaction qu'ils mettent en place avec leurs élèves.

La méthodologie mobilisée dans la recherche reste cependant questionnable. Comme Bressoux le précise lui-même dans sa conclusion, l'analyse des pratiques enseignantes nécessite des investigations de terrain pour mieux comprendre les pratiques effectives mais également la spécification des méthodes d'enseignement pour sortir des catégories générales qui ne se prêtent pas à une analyse didactique fine.

1.1.3 Les limites des recherches processus-produits

Sur le fond, le rôle déterminant joué par l'enseignant dans le processus d'apprentissage ne semble plus faire polémique. Toutefois, la prise en compte du contexte-classe s'impose face à l'idée de généralisation des comportements identifiés comme efficaces. Bien entendu, « *tout ne se réduit pas à une situation particulière et jamais renouvelée, qui interdirait toute généralisation [...]. Il existe bien certaines régularités des facteurs qui, dans certains contextes, sont plus efficaces que d'autres* » (Bressoux, 1994, p. 128). Malgré les précautions énoncées par Bressoux, certains chercheurs s'interrogent sur la

recherche des « bonnes » pratiques. Bru (1991) questionne ainsi sur la réduction de la pratique d'enseignement à une méthode, ce qui supposerait :

- *La fidélité de l'application*, alors que chaque enseignant est susceptible d'adapter la méthode d'origine ;
- *La stabilité des procédures d'enseignement*, ne tenant pas compte des ajustements opérés par l'enseignant en situation ;
- *L'unifinalité de la pratique*, ignorant d'autres aspects concomitants de la pratique enseignante (gestion de la classe, contraintes matérielles, temporelles...).

L'un des reproches les plus récurrents formulés à l'égard des recherches processus-produit est que « *les modalités d'enseignement sont analysées pour leurs effets sur les performances des élèves sans être vraiment théorisées* » (Altet, 2003, p. 33). Le constat de la variabilité des pratiques enseignantes, tant sur le plan inter- et qu'intra-individuel (Bru, 1991 ; (Altet, Bressoux, Bru, & Lambert, 1994) ; (Talbot, 2008) vient également contredire les tentatives de modélisation de la pratique enseignante : comment expliquer en effet qu'une même pratique produise des effets différents au sein de la même classe et qu'une certaine catégorie d'élèves restent en difficulté ?

Ces questions, et les limites qu'elles soulèvent, amènent certains chercheurs à d'autres focalisations, tentant de passer des modèles *pour* la pratique à des modèles *de* la pratique (Bru, 2002, p. 68) pour mieux rendre compte de la causalité complexe des effets (Dolz & Thevenaz-Christen, 2010, p. 118).

1.2 La variabilité des pratiques d'enseignement de la lecture au CP (Bru, 1991)

Les travaux qui mettent à jour la variabilité des pratiques d'enseignement se fondent sur les limites identifiées plus haut des recherches de type processus-produit. Un modèle intégrateur visant à articuler les différentes dimensions du processus d'enseignement-apprentissage se développe ainsi en France à partir des années 1990. Il s'agit de dépasser l'approche quantitative des faits observables dans les situations de classe pour aller vers une analyse qualitative rendant compte de la complexité des situations observées et des interactions enseignant-élèves qui s'y jouent.

1.2.1 Les principes du modèle intégrateur visant l'analyse de la variabilité des pratiques d'enseignement

Les processus interactifs sont analysés à partir d'un nombre très important de variables d'observation, centrées à la fois sur l'activité de l'enseignant et sur celle des élèves. Il s'agit de comprendre de quelle façon ces variables interagissent pour parvenir au résultat observé.

Cette conception permet « *la prise en compte d'une dynamique interactive et évolutive entre enseignement et apprentissage et rompt avec une conception statique des variables qui pourraient expliquer les effets des pratiques d'enseignement* » (Blanchard-Laville, Altet, & Bru, 2004, p. 83).

Bru (1991) identifie trois types de variables suivant lesquelles l'enseignant va pouvoir moduler son action et l'adapter selon différentes modalités en fonction des besoins de la situation :

- *Les variables relatives au cadre et au dispositif* concernent la gestion et l'organisation pédagogique (temps, espace, groupement des élèves, matériel...);
- *Les variables de structuration des contenus* sont directement en lien avec le savoir à enseigner ;
- *Les variables processuelles* sont plus particulièrement liées à la dynamique des interactions et de la communication didactique, au processus d'enseignement-apprentissage (régulation, évaluation...).

La combinaison de ces variables d'action (Bru, 1991) explique la variabilité et la diversité des pratiques enseignantes, constatée au plan intra et inter individuel (Bru, 1991) ; (Altet, 1994) ; (Bressoux, Bru, Altet, & Leconte-Lambert, 1999). Pour autant, « *dans toute activité enseignante, il y a du générique (des modes de fonctionnement qui sont partagés par le groupe professionnel) et du spécifique (chaque enseignant construit un style, une manière de faire qui lui est propre)* » (Vinatier & Altet, 2008, p. 15). Ainsi, l'analyse comparative de séances permet de repérer des invariants et de caractériser des profils d'enseignement (Bru, 1991), un style pédagogique propre à chaque enseignant (Altet, 1994). Pour y parvenir, les chercheurs ont conçu une grille d'analyse des séances observées que nous présentons dans le paragraphe qui suit.

1.2.2 La grille d'observation et gestion pédagogique (Altet, Bressoux, Bru et Lambert, 1994)

Dans le cadre d'une recherche initiée par la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale), des chercheurs travaillant sur la variabilité des pratiques enseignantes ont conçu une grille d'Observation et Gestion Pédagogique (OGP, (Altet et al., 1994), (1996). L'objectif est d'outiller l'observation de trente et une classes de CE2, pendant deux semaines, sur une journée complète. La grille d'observation cherche à catégoriser un maximum de variables constitutives de la situation de classe. Elle comporte plusieurs tableaux déclinant 11 variables qui permettent de coder :

- *L'organisation pédagogique générale* (organisation temporelle des activités, modalités de groupement des élèves, climat de classe) et la gestion des situations et des relations en classe à travers la passation des consignes, la stimulation des élèves, les modalités d'évaluation, etc. ;
- *L'implication des élèves dans les tâches proposées*, chaque élève étant observé individuellement pendant vingt minutes ;
- *Les interactions verbales* : les interventions initiées par l'enseignant sont catégorisées suivant leur focalisation (contenu, apprenant ou conditions d'apprentissage) ; les actions de l'élève sont classées selon leur forme (écoute, réponse, production, initiative, indifférence, refus...).

Cet outil permet une description minutieuse des pratiques pédagogiques effectives dans les classes, même si ses concepteurs mettent à nouveau en garde contre « *l'illusion scientiste* » qui consisterait à repérer les méthodes d'enseignement efficaces pour en généraliser l'application (Bru, 2002, p. 64). Cependant, comme le laisse entendre le titre donné à la grille d'observation OGP, l'outil ne permet pas d'entrer dans une analyse didactique précise ni d'évaluer la dynamique de construction du savoir.

Les travaux sur la variabilité des pratiques enseignantes, sans chercher à identifier les « bonnes méthodes », mettent à jour des modèles de l'action enseignante (Bru, 2002). Ils dégagent les processus organisateurs de la pratique, les actions mises en œuvre par les enseignants pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent et les choix qu'ils opèrent en

situation. Nous présentons à présent une adaptation de cet outil d'analyse à l'observation de séances de classe en CP.

1.2.3 La variabilité des pratiques dans l'enseignement de la lecture au CP

Dans le cadre d'une expérimentation initiée par la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale), des chercheurs ont étudié la variabilité des pratiques des enseignants de 200 classes de CP, dont la moitié enseignaient dans des classes à l'effectif réduit à une dizaine d'élèves (Clanet, 2005). Une séance de lecture (découverte d'un texte nouveau) a ainsi été observée dans chaque classe par deux observateurs à deux moments de l'année scolaire (janvier/février et mai/juin). La grille OGP a été adaptée pour analyser les interactions enseignant-élèves et la gestion pédagogique de ces séances.

L'étude de la variabilité des pratiques permet de mettre à jour des configurations interactives dans les pratiques interindividuelles d'enseignement de la lecture qui peuvent expliquer des différences de résultats des élèves : d'une part, la manière dont l'enseignant complète la consigne donnée, et, d'autre part, la gestion des interactions, notamment la part laissée à l'initiative des élèves et aux échanges entre pairs.

Lors d'une seconde étude (Clanet, 2005), deux classes de CP ont été observées à trois moments de l'année (décembre, mars et juin) au cours d'une séance de lecture. Cette fois-ci, les séances ont fait l'objet d'enregistrements vidéo. L'outil d'analyse (OGP) intègre des variables de contenus qui permettent de repérer les actions-interactions portant prioritairement sur la conscience phonologique, la lecture de syllabes ou de sons, la voie directe (reconnaissance globale du mot) ou indirecte (assemblage de syllabes ou de lettres pour lire le mot) et enfin la compréhension. Outre la répartition des interventions entre enseignant et élèves, la grille fait apparaître le contenu de l'interaction en termes de savoir-lire (voie directe, indirecte, compréhension).

La recherche permet de conclure à la variabilité intra-individuelle des pratiques enseignantes qui s'explique par une adaptation des tâches, des modalités de fonctionnement et des attentes de l'enseignant évoluant au fil de l'apprentissage.

L'outil d'analyse permet de mettre à jour la variabilité inter- et intra- individuelle des pratiques d'enseignement de la lecture portant sur les variables de constitution et de contenus des interactions. Ces recherches identifient ainsi des organisateurs de la pratique

d'enseignement de la lecture au CP qui posent les premiers jalons d'un modèle de l'action enseignante dans ce domaine.

Dans une approche différente, d'autres chercheurs se fixent des objectifs similaires. Nous examinons à présent les apports de la théorie de l'action conjointe en didactique à l'observation des pratiques d'enseignement de la lecture au CP.

1.3 La théorie de l'action conjointe en didactique dans l'enseignement de la lecture au CP (Sensevy, 2009)

S'appuyant sur les constats de variabilité des pratiques d'enseignement, la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leoni, 2000) cherche à « *décrire, comprendre et expliquer l'agir en situation d'enseignement et d'apprentissage de contenu spécifique* » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, & Fluckiger, 2007). Cette théorie fonde l'analyse des pratiques d'enseignement sur les phénomènes de transposition didactique (Chevallard, 1991) dont nous rappelons brièvement les principes dans le paragraphe qui suit.

1.3.1 Le contrat et la transposition didactique comme fondements de l'analyse didactique des pratiques enseignantes

La transposition didactique traite des transformations du savoir savant pour parvenir aux savoirs enseignés. En effet, le savoir à enseigner est défini par l'institution scolaire sous forme de prescriptions (programmes) qui résultent d'une adaptation du savoir savant, puis l'enseignant intervient dans le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné. En partant des prescriptions institutionnelles, il va organiser son enseignement, opérer un découpage descendant du savoir de la discipline en séquences, puis séances et objectifs. Cette adaptation est donc fortement corrélée aux représentations et conceptions de l'enseignant qui la met en œuvre. L'étude de la pratique enseignante met ainsi à jour la transformation (voire la déformation) d'un objet de savoir savant en un objet à enseigner puis en un objet enseigné et peut, de ce fait, être révélatrice des représentations sous-jacentes que l'enseignant peut s'en faire.

Les phénomènes de transposition didactique interne reposent sur un triplet constitutif du contrat didactique (Brousseau, 1990) qui lie l'enseignant et les élèves autour d'un savoir à enseigner/apprendre. Chevallard (1991) identifie 3 éléments fondamentaux:

- ✓ La mésogénèse : elle interroge ce qui constitue le contenu épistémique de la transaction didactique et pose la question « *quoi ? ou plus précisément comment quoi ?* » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 37) ; il s'agit d'étudier la dynamique des savoirs, notamment à travers l'analyse des tâches proposées aux élèves et des dispositifs didactiques imaginés par l'enseignant ;
- ✓ la chronogénèse : c'est la dimension de la temporalité de la transaction didactique; elle permet de réguler la progression du temps didactique et pose la question « *quand ? ou plus précisément, comment quand ?* » (ibid, p.31), c'est-à-dire la façon dont l'enseignant va organiser son enseignement pour s'adapter au temps d'apprentissage des élèves et leur permettre d'intégrer « *du nouveau [savoir] au sein de l'ancien* » (ibid);
- ✓ la topogénèse : elle repose sur le partage des responsabilités entre les actants de la transaction didactique (enseignant et élèves) et pose la question « *qui ? ou comment qui ?* » ; l'analyse porte ici sur les interactions enseignant-élèves pour permettre la co-construction des savoirs visés.

Au sein des interactions enseignant-élèves visant l'enseignement/apprentissage de savoirs, les chercheurs se sont fixé des objets d'étude différents, privilégiant l'un ou l'autre des axes de la transaction didactique, sans toutefois occulter le poids des autres dimensions du contrat et de la transposition didactiques. Comme nous allons le voir, la dimension mésogénétique, qui s'attache à la dynamique du savoir co-construit, est centrale dans la TACD.

1.3.2 Les principes de la TACD

La TACD repose sur le modèle du *jeu didactique* (Sensevy & Mercier, 2007) ;(Sensevy, 2008) ; (2012), outil de description de la pratique enseignante dans son aspect coopératif entre enseignant et élève. L'activité didactique est ainsi définie comme une coaction :

« *c'est une action conjointe, dans la mesure où des comportements spécifiques du Professeur et de l'Élève découlent les uns des autres* » (Sensevy, 2008, p 43).

Ces deux acteurs sont en transaction autour de l'objet de savoir. Sensevy caractérise ainsi le jeu didactique (2008, p. 46) :

- Il est dissymétrique, les acteurs n'ayant pas les mêmes tâches à remplir ;

- Les deux joueurs doivent être gagnants : l'enseignant a atteint son objectif si l'élève progresse dans son apprentissage ;
- L'élève gagne seul : même si l'enseignant peut, pendant un temps, aider l'élève dans l'action, le but est que celui-ci construise des stratégies pour la réaliser seul, *in fine* ;
- L'enseignant doit faire preuve de *réticence*, ce qui consiste à ne pas dire à l'élève ce qu'il sait. Pour cela, il doit « *organiser les conditions de la dévolution, faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage* » et produire une situation-problème pour laquelle la stratégie de résolution va permettre l'appropriation du savoir visé.

Dans ce modèle du jeu didactique, le rôle de l'enseignant est caractérisé par quatre actions (Sensevy, 2008, p. 28-29) :

- Définir le jeu : l'élève doit savoir à quoi il joue ;
- Dévoluer la résolution du problème : l'élève doit pouvoir et accepter de jouer le jeu ;
- Réguler : l'enseignant influe sur la production de stratégies des élèves sans se substituer à eux dans cette démarche ;
- Institutionnaliser : il aide à la reconnaissance des savoirs émergents.

Le but du chercheur est donc de décrire et de rendre intelligible l'activité de l'enseignant, en partant du postulat que l'action est orientée par la transmission des savoirs (Sensevy, 2013). Ainsi, « *le modèle du jeu permet d'identifier cette grammaire, en tant que système de formes fondamentales d'organisation de la pratique* » (ibid).

1.3.3 La méthodologie croisée de la TACD

L'analyse des séances observées articule deux méthodologies d'investigation : i) d'une part, le synopsis, que nous détaillerons dans le chapitre 6 (paragraphe 2.2) ; ii) d'autre part, l'analyse qualitative d'épisodes identifiés comme signifiants au regard des hypothèses de recherche fixées.

Cette méthodologie, si elle s'éloigne quelque peu de celle du tableau synoptique (Schneuwly, Sales Cordeiro, & Dolz, 2005) ; (Schneuwly, Dolz, & Ronveaux, 2006), interroge de façon pertinente le découpage de la séance qui est une question centrale de l'analyse de séances d'enseignement : l'unité/les unités choisie(s) détermine(nt) le niveau

de granularité de l'analyse dans un cadre théorique contrôlé en fonction d'objectifs clairement définis.

Les chercheurs construisent un tableau synoptique proposant un découpage particulier de l'action : après une première lecture de la séance permettant d'en dégager à grands traits les phases principales, il s'agit d'affiner le grain d'analyse et de découper ces phases en sous-niveaux. Le niveau macroscopique correspond à une analyse globale du savoir à enseigner. Vient ensuite le niveau mésoscopique permettant d'identifier les phases de l'évolution du savoir, les *thèmes* et les *jeux* qui seront ensuite analysés en *facettes* à un niveau microscopique, l'unité de référence étant de l'ordre de la phrase.

L'objectif du tableau ainsi construit est de repérer les événements « *remarquables* » (Schubauer-Leoni et al., 2007) candidats à une analyse plus fine en conservant une vue d'ensemble de la séance et de sa dynamique. Les analyses s'inscrivent dans une approche comparatiste, qui se fait le plus souvent à partir de deux séances de classe portant sur un même objet enseigné. Afin de faciliter la comparaison des séances analysées, leur synopsis est présenté de façon contiguë. Cela permet le rapprochement des faits observés, dans une double dynamique : un mouvement « *vertical* » permet de comparer la gestion temporelle de la séance, un mouvement « *horizontal* » permet de prendre un objet de contenu et de voir comment il est traité dans les deux classes (Sensevy, 2013).

Au niveau du lycée, Tiberghien (2012, Tiberghien et al., 2008) interroge les modalités de construction du savoir dans l'enseignement de la physique. Le savoir à enseigner est ainsi segmenté en groupes notionnels subdivisés en *facettes*. La construction d'un « catalogue » de facettes est donc préalable à l'analyse mais s'enrichit également au fil de celle-ci.

1.3.4 L'étude de l'enseignement de la lecture au CP en TACD

S'appuyant sur le cadre théorique et méthodologique que nous venons de décrire (synopsis et analyse d'épisodes signifiants), Sensevy (2009) étudie les pratiques effectives de deux enseignants de CP filmés au cours de sept séances réparties sur deux années scolaires. Afin d'évaluer l'efficacité des pratiques observées, les élèves des deux classes sont soumis, pour chacune des années scolaires, à une évaluation portant sur la lecture d'un texte narratif suivi de tâches de compréhension (questions, QCM) avant (pré-test) et après (post test) les séances observées.

L'étude porte plus particulièrement sur deux séances consécutives d'enseignement de la lecture filmées au cours de la deuxième année de la recherche. Les deux séances de lecture ont été élaborées par cinq enseignants de CP reconnus pour leur expertise professionnelle dans ce niveau de classe. L'objectif de l'étude est de comparer la mise en œuvre effective de cette ingénierie didactique (Brousseau, 1986) et ses effets sur les acquis des élèves.

L'analyse comporte deux volets, l'un portant sur les séances de classe elles-mêmes, le second sur les effets constatés sur les résultats des élèves. Ainsi, dans un premier temps, à partir des synopsis des deux séances observées, Sensevy (2009) propose une vue générale de leur déroulement qui lui permet, plus particulièrement, de repérer les épisodes de mise en situation des élèves pour amener à la compréhension du texte étudié. Il procède ensuite à une analyse qualitative des épisodes signifiants ainsi repérés. Une démarche différentielle d'enseignement de la compréhension est alors mise à jour. Pour l'enseignant 1, l'essentiel du travail de recherche porte sur le décodage du texte, l'élève s'attachant seul aux tâches de compréhension qui suivent. Dans ce cadre, la posture de l'enseignant est principalement une posture d'orientation et de validation des comportements et productions des élèves. A l'inverse, l'enseignant 2 laisse jouer les controverses entre élèves sur l'interprétation des éléments de signification du texte étudié. La posture d'accompagnement de l'enseignant 2 amène les élèves à une « *construction de la certitude* » qui leur permet, progressivement, d'accéder au sens du texte. Sur la base de ces remarques, le chercheur procède à une analyse du discours des enseignants pour en extraire les spécificités linguistiques.

Ces ensembles de données l'amènent dans un deuxième temps à formuler des hypothèses d'efficacité des deux pratiques d'enseignement. Celles-ci seront validées ou invalidées par l'analyse statistique des progrès des élèves évalués à partir des performances obtenues aux posttests. Une analyse de progression des élèves confiés à ces deux enseignants au cours de deux années scolaires cherche à apporter des éléments de temporalité aux effets constatés des pratiques différentielles d'enseignement de la lecture.

L'étude conclut à l'efficacité du « *processus conjoint de construction de la certitude chez l'élève* » mis en œuvre par l'enseignant 2 (Sensevy, 2009, p. 13). Elle pointe la façon dont le savoir est travaillé par cet enseignant, démarche qui suppose que celui-ci maîtrise les modalités d'étayage permettant d'amener les élèves à construire le sens du texte. Les dimensions topo- et mésogénétiques sont donc au cœur des interactions didactiques mises à

jour par ces analyses plurielles qui montrent l'intérêt de la *réticence* de l'enseignant (voir paragraphe 1.3.1 de ce chapitre) à livrer ce qu'il sait du texte à l'élève.

Au-delà de l'apport significatif que constituent les résultats fournis, la méthodologie plurielle déployée dans ces travaux nous semble très pertinente pour établir des liens de causalité entre les pratiques d'enseignement observées et les acquis des élèves.

Nous abordons à présent l'observation de séances de classe menée dans une approche ergonomique. Si elle s'inscrit également dans une démarche compréhensive de l'activité enseignante pour parvenir à identifier des éléments d'efficacité, cette approche se distingue de la précédente en un point central : l'observation du travail réel de l'enseignant, non soumis à une ingénierie didactique.

1.4 L'approche ergonomique : vers la modélisation de la pratique d'enseignement de l'écrit au CP (Goigoux, 2002)

L'approche ergonomique se fixe pour objectif d'étudier le travail réel de l'enseignant, au-delà des prescriptions institutionnelles et des pratiques souhaitables (Goigoux, 2007). Cela implique de « *s'intéresser à la manière dont ceux-ci [les enseignants] interprètent les prescriptions en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent* » (ibid, p. 56). L'observation de séances de classe constitue donc le matériau de base de la réflexion.

1.4.1 Les principes de l'approche ergonomique

L'approche ergonomique vise la modélisation de l'activité des enseignants, la construction de connaissances sur la pratique qui constituerait un « vivier » de ressources pour la diffusion et la construction des compétences des professionnels de l'enseignement. Le but visé est l'amélioration de la formation des enseignants et, conséquemment, l'élaboration d'outils didactiques conçus à partir des pratiques enseignantes et non de l'objet enseigné, comme c'est le cas aujourd'hui (Goigoux, 2007).

Les travaux menés depuis plus de vingt ans par Goigoux ont beaucoup contribué à la diffusion des résultats menés dans cette approche. Ce chercheur pose la multifinalité de l'activité de l'enseignant qui s'organise autour de trois éléments :

- *La situation de travail* : les caractéristiques de l'établissement d'enseignement ;
- *Les élèves* : leurs connaissances, compétences, comportements ;

- *L'enseignant* : son cursus et ses compétences professionnels et représentations (conceptions, valeurs, croyances...).

Par une analyse croisée que nous détaillons dans le paragraphe suivant, Goigoux (2002) cherche à mettre à jour les schèmes professionnels de l'enseignant, au sens l'« *organisation invariante de l'activité pour une classe de situations* » (Vergnaud, 1987). Dans le domaine scolaire, il s'agit « *d'une forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situation appartenant à la même classe.* » (Goigoux & Vergnaud, 2005, p. 7). Un schème est composé de quatre éléments :

- *Un ensemble de buts, sous-buts et anticipations* qui en découlent ;
- *Des règles d'action*, de prise d'information et de contrôle ;
- *Des invariants opératoires*, constitués de concepts en acte (« catégories et relations permettant de prélever l'information pertinente ») et de théorèmes en acte, (« propositions tenues pour vraies ») ;
- *Des possibilités d'inférences* qui permettent de faire les ajustements nécessaires en situation à partir des informations prélevées *in situ*.

Le schème est le système organisateur de l'action de l'enseignant. Comme le précisent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) « *c'est l'organisation de l'activité qui est invariante, et non l'activité elle-même ; le schème s'adresse à une classe de situations, non pas à une situation singulière* » (p. 153).

L'enseignant va ainsi pouvoir assimiler et accommoder les schèmes aux situations rencontrées, soit sous forme de routines puisées dans un répertoire d'actions maîtrisées, soit par réélaboration des schèmes pour s'adapter à un problème nouveau (Vergnaud, 1990).

1.4.2 La méthodologie de l'approche ergonomique

L'observation des situations d'enseignement en classe constitue le matériau de base de l'analyse. La recherche de schèmes professionnel et, notamment, la conceptualisation par l'enseignant de son action, nécessite également la collecte de données complémentaires à l'observation. L'étude des interactions entre les trois éléments autour desquels s'organise l'action de l'enseignant (situation de travail/élèves/enseignant, voir paragraphe précédent) comprend une *analyse didactique extrinsèque* et une *analyse intrinsèque* qui s'appuient sur

l'observation de l'enseignant en situation de classe et sur la parole de l'enseignant lors d'un retour sur son action en situation d'autoconfrontation (Goigoux, 2007).

L'analyse didactique extrinsèque se fonde sur *une analyse à priori* de la tâche proposée aux élèves. Le but est de dégager les caractéristiques didactiques de cette tâche, tant au plan du contenu des savoirs à enseigner que des activités cognitives sollicitées chez les élèves. Ce travail permet l'anticipation des difficultés que pourront potentiellement rencontrer les élèves. L'analyse des interactions vise alors à repérer les modalités d'étayage (Bruner, 1987a) mises en œuvre par l'enseignant et sa gestion de l'hétérogénéité des élèves (voir notamment (Goigoux & Beauvais, 2010) pour les travaux menés au collège sur l'enseignement adapté aux élèves en difficulté).

L'analyse didactique intrinsèque s'appuie quant à elle sur le discours des enseignants à posteriori et doit leur permettre « *d'aller au-delà du réalisé pour dire le réel de leur activité* » (Goigoux, 2007, p. 54). Le but est de les aider à prendre conscience de ce qu'ils savent faire pour améliorer leur pratique. Grâce à cette double analyse, il s'agit de repérer les schèmes professionnels dans le processus d'activité de l'enseignant, et plus particulièrement la façon dont celui-ci les adapte pour gérer l'imprévu des situations.

Les principes de modélisation de l'approche ergonomique reconnaissent donc la variabilité des pratiques enseignantes et ne cherchent pas à prescrire des méthodes mais à saisir l'agir enseignant, ce qui consiste à comprendre le processus d'organisation à travers ce que l'enseignant donne à voir dans une situation donnée et d'en inférer un fonctionnement plus général. Dans ce cadre, les schèmes professionnels mis à jour constituent une ressource pour l'action individuelle, un stock de mises en actes et de mises en mots prêts à servir et qui préfigurent l'action de l'enseignant. A cette fin, Goigoux a mené plusieurs recherches sur l'enseignement de la lecture au CP, que nous présentons à présent.

1.4.3 L'approche ergonomique dans l'enseignement de la lecture au CP

Une étude menée par Goigoux (2002) a pour but de décrire très finement la pratique d'enseignement de la lecture au CP pour la caractériser et en dégager des schèmes professionnels. Huit séances de découverte collective d'un texte de lecture ont été filmées au cours de l'année de CP (quatre au premier trimestre et quatre au troisième) dans une même classe. Elles sont menées par une enseignante expérimentée dans ce niveau de classe et reconnue pour son expertise dans cet enseignement.

A partir de leur transcription, les séances sont découpées en épisodes repérables grâce aux changements de focalisation de l'enseignante (nouveau but, nouvelle tâche ou consigne...). La grille d'analyse qui sert à coder les actions de l'enseignante observée se compose de déterminants pédagogiques, c'est-à-dire adaptables à toutes les situations de classe, et de déterminants didactiques, relatifs à l'objet enseigné, la lecture. Les éléments repérés sont recoupés avec ce qu'en dit l'enseignante en situation d'auto-confrontation.

De cette double analyse découle une typologie des actions et opérations de l'enseignante en situation d'enseignement de la lecture, établie sous forme d'inventaire, dont le tableau ci-dessous présente un extrait.

Action 1 - Faciliter le traitement des mots écrits : permettre la reconnaissance et l'identification (7) des mots
<p>Organiser et gérer le travail collectif de traitement des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solliciter la reconnaissance de mots, focaliser l'attention des élèves sur l'unité mot, etc. • Assurer publiquement la co-référence (pointer, montrer le mot à tous), souligner les mots ou parties de mots désignés et/ou identifiés, souligner en pointillés lorsque la décision d'identification non encore prise est problématique, etc. • Mettre en mémoire le travail réalisé, indiquer publiquement les mots déjà identifiés (les souligner, les faire relire), répéter ou faire répéter la valeur sonore d'un mot reconnu, lire ou faire relire linéairement le texte en prononçant les mots identifiés et en omettant les mots encore inconnus, focaliser l'attention des élèves sur le travail qui reste à effectuer, pointer des mots écrits au fur et à mesure de leur oralisation, etc. • Élaborer publiquement et collectivement la réponse à un problème d'identification de mot, pas à pas, grâce à un décodage intégral au rythme des plus lents, sans irruption intempestive d'un élève qui posséderait la solution (en alternance avec le chuchotage, la phase publique succédant à la phase privée).
Assurer la conclusion des phases de reconnaissance de mots
Guider le décodage graphophonologique

Tableau 4-1 – Extrait de l'inventaire des actions et opérations de la pratique d'enseignement de la lecture chez une enseignante expérimentée de CP, répertoriées au premier trimestre (Goigoux, 2002)

La récurrence des actions et opérations de l'enseignante observée et leur évolution au fil de l'année scolaire permet le repérage des schèmes professionnels.

L'étude conclut sur un point central de l'expertise professionnelle. Pour un enseignement expert, l'enseignant devrait (p. 132) :

- disposer des connaissances linguistiques relatives à l'activité (ici, la lecture au CP),
- connaître les étapes de son apprentissage et les difficultés que peuvent rencontrer les élèves,
- maîtriser les processus d'étayage pertinents liés à cet apprentissage.

Un vaste programme de recherche, initié en 2011 par l'Institut Français de l'Éducation (IFE) et coordonné par Goigoux, complète ces conclusions en s'appuyant sur les pratiques d'enseignement effectives de la lecture-écriture. Nous en présentons à présent les grandes lignes et premières conclusions.

1.4.4 La recherche « Lire-Ecrire au CP » de l'IFE (Goigoux et collaborateurs, 2011- 2016)

La recherche de l'IFE a pour ambition d'étudier la variété des pratiques effectives d'enseignement du lire-écrire afin d'identifier les pratiques efficaces, notamment dans le but d'améliorer la formation des enseignants dans ce domaine (Goigoux, Jarlégan, & Piquée, 2015). L'intitulé de la recherche, *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire* (forme raccourcie « Lire-écrire au CP »), est, en ce sens, très explicite sur l'objectif que s'est fixé l'équipe pluridisciplinaire de chercheurs.

L'étude, de grande envergure, propose le suivi de 131 classes observées, soit environ 2500 élèves à travers toute la France et 3500 heures d'enregistrements de séances de lecture/écriture au CP. Les données recueillies sont très nombreuses et variées : données personnelles sur les élèves (âge, sexe, langue parlée...), contexte d'enseignement de chaque classe (établissement, hétérogénéité des élèves, caractéristiques des enseignants...), offre d'enseignement proposée aux élèves (tâches, temps alloué à chaque enseignement, manuels scolaires...).

Trois séances ont été filmées dans chacune des classes participant en novembre, mars et mai de l'année de CP. Un outil d'analyse a été élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de chercheurs. Il se présente sous forme de grille et s'articule autour de deux types de variables (Goigoux, 2014) :

- **Les variables pédagogiques**, elles-mêmes subdivisées en deux catégories :
 - l'une s'attachant à décrire le climat scolaire, le degré d'engagement des élèves dans les tâches, le degré d'explicitation de l'enseignement ;
 - la seconde, centrée sur la différenciation pédagogique, cherche à mettre en lumière les modes de regroupement choisis, les formes de prise en charge de la difficulté scolaire, la place et le rôle d'éventuels intervenants (maîtres surnuméraires, RASED...);

- **Les variables didactiques** visent trois enseignements :
 - le code alphabétique et les procédures d'identification des mots ;
 - la compréhension des textes ;
 - la production d'écrits.

La grille, très complète, distingue pour chaque type d'enseignement le dispositif mis en place, l'unité linguistique sur laquelle porte la tâche et le type d'activité sollicitée (reproduction ou production par exemple pour l'écriture). On y retrouve les préoccupations déjà présentes dans la recherche de 2002, notamment la part importante accordée à la dimension didactique, à la prise en compte de l'individu dans le collectif et aux processus de différenciation.

Concernant plus particulièrement l'enseignement de la compréhension, les chercheurs ont répertorié 10 catégories de tâches proposées aux élèves (Bishop, Cèbe, & Piquée, 2015):

- 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 ou un rappel de texte explicatif ou de consigne,
- C6 : Rendre explicite une information implicite,
- C7 : Proposer, débattre ou négocier une/des interprétation(s),
- C8 : Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension,
- C9 : Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension.

Les auteurs notent que, si le temps d'enseignement consacré à la compréhension augmente au fil de l'année scolaire, il ne représente au mieux que 18 % du temps global dédié au lire-écrire en CP. Indépendamment des outils pédagogiques ou de la démarche d'apprentissage utilisée, l'analyse des séances montre qu'une part importante des tâches proposées relève de la construction collective et orale du sens, généralement suivie d'une évaluation individuelle de la compréhension par écrit. Ces choix didactiques des enseignants ont pour but de favoriser le travail sur le code, dont la bonne maîtrise facilitera le travail sur la compréhension mené dans les niveaux de classe suivants. Ces remarques rejoignent en partie les constats faits par Sensevy (2009) dans son étude comparative de deux classes de CP et amènent les chercheurs à s'interroger sur les effets à moyens et longs

termes de « *ce déficit d'enseignement précoce des connaissances et des procédures qui sous-tendent la compréhension de textes écrits.* » (Bishop et al., 2015, p. 30).

Un premier bilan de l'analyse des séances observées dans le cadre de la recherche Lire-Ecrire CP pointent ainsi la faible proportion du temps d'enseignement consacré à la compréhension en lecture, mais également à la production autonome en écriture. Ces deux composantes apparaissent donc comme les parents pauvres d'un enseignement du français principalement tourné vers l'apprentissage du code alphabétique.

Nous détaillons plus précisément les premiers constats livrés par cette étude sur l'enseignement de l'écriture dans le paragraphe suivant.

2. L'observation des pratiques d'enseignement de l'écriture autonome

La plupart des recherches portant sur l'écriture autonome au CP s'intéressent aux élèves et à leurs processus d'acquisition. Nous n'avons trouvé que peu de travaux décrivant des pratiques d'enseignement de l'écriture autonome. Nous présentons ceux de la recherche Lire-Ecrire CP ainsi que de Bucheton et Soulé portant sur l'observation d'ateliers d'écriture au CP.

Notons que dans leur livre « Les orthographes approchées » (Montésinos-Gelet & Morin, 2006), les auteures apportent des éléments didactiques et pédagogiques précis pour la mise en œuvre d'activité d'écriture approchée dans les classes de fin de maternelle et de début de primaire. Toutefois, la vocation de cet ouvrage n'est pas d'analyser mais d'orienter les pratiques d'enseignement de l'écriture.

2.1 L'atelier dirigé d'écriture au CP (Bucheton & Soulé, 2009)

S'inscrivant à la fois dans le cadre de l'ergonomie et de la TACD, Bucheton et Soulé (2009) proposent un modèle de l'agir enseignant élaboré par une équipe de recherche de Montpellier pour développer l'analyse de pratique et favoriser le développement professionnel. A partir de séances filmées dans des classes de CP et d'entretiens d'autoconfrontation menés avec les enseignants observés, ces chercheurs ont identifié cinq gestes professionnels des situations d'enseignement qu'ils appliquent aux séances d'enseignement de l'écriture :

- **Le pilotage** relève de la gestion générale de la séance : gestion du temps et de l'avancement des tâches, des instruments didactiques, etc. ;

- **L'atmosphère** est liée à la mise en œuvre de conditions sociales et psychoaffectives propices aux apprentissages ;
- **Le tissage** aide les élèves à faire des liens entre les situations, les savoirs antérieurs et nouveaux ;
- **Le rapport aux savoirs** permet d'accompagner les élèves dans leur construction ;
- **L'étayage didactique** s'appuie sur la capacité de l'enseignant à ajuster son action en direction des élèves pour les enrôler, les relancer dans les tâches proposées mais aussi les orienter, diriger leur attention vers un problème ou sa résolution.

Ces composantes constituent « le multi-agenda de l'enseignant » (Bucheton et Soulé, 2009) et cherchent à rendre compte de la complexité de l'agir enseignant et de ses gestes professionnels.

A partir de la récurrence de ces actions enseignantes, les chercheurs infèrent des postures enseignantes, une posture enseignante étant « *un schème préconstruit du « penser-dire-faire »*, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 38).

Les postures d'étayage de l'enseignant, inspirées de celles de Bruner (1987), sont ainsi détaillées (Ibid, p. 31/32) :

- ✓ **Posture d'accompagnement** : l'enseignant laisse le temps de réflexion, pointe les difficultés, signale des aides, etc. ;
- ✓ **Posture de contrôle** : l'enseignant valide, évalue, corrige, gère les interactions ;
- ✓ **Posture de lacher-prise apparent** : l'enseignant confie la résolution du problème aux élèves qui s'organisent de façon autonome pour sa résolution ;
- ✓ **Posture d'enseignement** : c'est le temps d'institutionnalisation, de mise à distance qui va favoriser la conceptualisation ;
- ✓ **Posture « du magicien »** : l'enseignant théâtralise la situation pour des élèves qui sont davantage dans le jeu, la devinette que dans la réflexion.

Des ateliers d'écriture d'environ 30 minutes, composés de 6 élèves et dirigé par un enseignant, ont ainsi été observés en octobre et en décembre dans deux classes de CP. Au

cours de cet atelier, les élèves doivent écrire un message à l'attention de leurs parents pour leur demander des pots de yaourts qui serviront à une réalisation plastique. Ils écrivent par exemple « *Bonjour papa et maman, est-ce que vous pouvez nous donner des pots de yaourts* ».

L'analyse des séances observées s'est déroulée à deux niveaux de granularité : à un niveau assez large, le synopsis des séances présente une vue générale des séances ; à un niveau très fin, l'analyse des interactions enseignant-élèves et des commentaires produits par les enseignants en autoconfrontation a pour but de repérer les gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants et de préciser la grille d'analyse présentée plus haut.

Les auteurs pointent l'enchâssement des préoccupations de l'enseignant révélées par une analyse du discours des séances transcrites. Nous en voyons un exemple dans l'extrait suivant :

« *Dépêche-toi, je veux bien t'aider (pilotage/atmosphère) mais fais attention à ceci (étayage par référence à un problème d'écriture) à l'avenir (tissage) tu ne dois plus te tromper et confondre [t] et [d] (savoir institutionnalisé).* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 26)

Cet extrait, et l'analyse qui l'accompagne, illustre la difficulté, pour le chercheur, de repérer et d'isoler, dans le discours enseignant, les traces de son action. Ce découpage en unités, allant d'un à quelques mots, nous semble pouvoir en rendre compte assez fidèlement.

Bucheton et Soulé (2009) comparent ainsi les interactions survenues dans deux ateliers d'écriture, menés par des enseignantes distinctes. Les résultats mettent à jour des postures de l'agir enseignant qui influent différemment sur l'activité des élèves. Pour l'une des enseignantes, la posture d'accompagnement mise en œuvre pendant l'atelier induit une posture créative et réflexive chez les élèves. Pour la seconde, en revanche, la posture de contrôle qu'elle déploie installe une posture scolaire chez les élèves qui cherchent à répondre aux attentes fixées et se montrent peu réflexifs.

L'étude des interactions en situation d'écriture menée par Bucheton et Soulé (2009) permet ainsi de « *mieux identifier les conditions favorables du développement des élèves* » (p. 45). Toutefois, les indicateurs de l'analyse de l'activité enseignante, pour intéressants qu'ils soient, restent cependant très généraux et ne nous semblent pas suffire à caractériser

finement l'action didactique de l'enseignant pour développer les compétences de scripteurs des élèves.

Nous examinons à présent les premiers résultats fournis par l'étude Lire-Ecrire au CP (IFE) concernant l'écriture afin de voir dans quelle mesure ils peuvent apporter des éléments de précisions aux travaux que nous venons de citer.

2.2 L'analyse des tâches d'écriture dans la recherche Lire-Ecrire au CP

Dans le cadre de la recherche IFE, l'outil d'analyse des tâches d'écriture proposées aux élèves de CP comporte 9 catégories (voir introduction du chapitre 2 « L'enseignement de l'écriture au préscolaire et au début de l'école élémentaire »). Les chercheurs les regroupent en 5 catégories plus larges :

- Calligraphie (E1),
- Copie (E2 et E3),
- Dictée (E4),
- Production d'écrit (E5, E6 et E7),
- Planification/révision (E8 et E9).

Seules les données quantitatives relatives à ces catégories sont actuellement disponibles. Les analyses qualitatives et descriptives des séances filmées seront produites dans un deuxième temps. L'étude dispose ainsi d'une analyse de la répartition du temps d'enseignement consacré à chaque catégorie et de son évolution au fil de l'année scolaire ainsi que des unités linguistiques sollicitées.

Les premiers résultats sur l'écriture (Pasa et al., 2015) montrent que les élèves se voient essentiellement proposer des tâches de copie et de production écrite (respectivement, 33 % et 30 % du temps consacré aux tâches d'écriture), alors que les tâches de calligraphie et de planification/révision sont beaucoup plus rares (11 % pour la calligraphie et 10 % pour la planification/révision). Les chercheurs notent toutefois une variabilité des pratiques très importantes entre enseignants, tant sur le plan de la diversité des tâches proposées que sur celui du volume horaire qu'elles occupent d'une classe à l'autre.

Au sein des tâches relevant de la production écrite, les tâches de production autonomes (E7-*Produire en encodant soi-même une syllabe, un mot, une phrase, un texte*) sont plus particulièrement détaillées. Il ressort que les tâches d'écriture proposées semblent variées au fil des observations faites durant l'année scolaire (en novembre, mars et mai). De façon

générale, l'écriture de syllabe reste très marginale. Les enseignants proposent plus fréquemment aux élèves d'écrire des phrases et des mots mais cette unité linguistique est moins sollicitée au fil de l'année scolaire au profit de l'écriture de phrases et de textes. Par ailleurs, les résultats montrent ainsi qu'un tiers des enseignants ne propose pas de tâche d'écriture autonome en début de CP.

Ces premières conclusions laissent transparaître les représentations sous-jacentes aux choix didactiques faits par les enseignants dans l'enseignement de l'écriture. Comme nous l'avions constaté pour la compréhension, les enseignants semblent chercher à limiter la complexité de l'activité de l'élève en favorisant l'étude du code.

Bilan et positionnement sur les recherches relatives à l'observation des pratiques d'enseignement de l'écrit au début de l'école élémentaire

Le rapide panorama dressé dans ce chapitre pose les cadres théoriques et méthodologiques mobilisés par différents chercheurs pour rendre compte de l'observation des pratiques d'enseignement de l'écrit au CP. Ainsi, la complexité et la variabilité de la pratique enseignante nécessite une analyse multifocale qui s'inscrit dans des paradigmes nécessairement complémentaires pour faire apparaître les principes organisateurs de la pratique enseignante.

LA MISE A JOUR DE DETERMINANTS GENERAUX ET DE DETERMINANTS DIDACTIQUES DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVEES

Les chercheurs français cités s'accordent sur la distinction entre déterminants généraux, qui décrivent les actions des enseignants visant la gestion générale de la classe, et des déterminants didactiques, dont certains peuvent être interdisciplinaires et d'autres sont spécifiques à l'objet d'enseignement. Les outils méthodologiques dont ils se dotent s'appuient sur ces déterminants pour analyser les interactions qui se jouent en classe entre enseignant et élèves pour co-construire les savoirs visés. Au fil des recherches, l'analyse s'affine et met à jour le poids de chacun des déterminants en fonction des hypothèses et des objets de recherche. On retrouve de façon transversale les actions des enseignants visant :

- La gestion du groupe ;
- L'organisation et la gestion de la tâche ;

- La prise en compte de l'individu dans le collectif,
- La gestion et la construction des savoirs.

Cela inclut les modalités d'étayage mises en œuvre par l'enseignant et la gestion de la parole des élèves qui peuvent s'inscrire, selon les approches, dans des déterminants pédagogiques ou didactiques.

VERS LA MODELISATION DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ET LA MISE A JOUR DE PRATIQUES EFFICACES

Qu'il s'agisse de pointer la variabilité de la pratique enseignante ou de la caractériser pour en inférer des gestes ou schèmes professionnels, les chercheurs tentent de mettre à jour les rouages de l'action enseignante pour mieux comprendre ce qui en fonde l'efficacité. Ainsi, dans sa note d'analyse, Cusset (2011) identifie quatre caractéristiques d'un enseignement efficace :

- *Le temps consacré aux apprentissages* : des premiers constats faits par Bressoux (1994) aux plus récents posés par la recherche IFE (Bishop et al., 2015), les études rappellent que ce temps doit être suffisamment conséquent pour permettre aux élèves de s'approprier les contenus visés;
- *Les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves* semblent également induire chez ceux-ci des comportements différents. Bien que ce paramètre soit difficile à évaluer, le niveau d'exigence de l'enseignant apparaît bien corrélé à la progression des élèves d'une classe ;
- *Le feedback de l'enseignant et sa gestion de l'erreur* : le signalement des erreurs, le temps accordé aux élèves pour les traiter ainsi que les commentaires qui leur sont associés sont également identifiés comme un facteur important dans la réussite des élèves.
- *La structure des activités pédagogiques* : une présentation explicite des objectifs et des attendus ainsi qu'une structuration claire des séances, avec notamment des synthèses, intermédiaires et/ou finales facilitent l'apprentissage.

Ces variables sont reprises et précisées dans la synthèse de Talbot (2012) qui leur ajoute trois autres facteurs :

- *L'expertise dans la gestion didactique* : les enseignants efficaces consacrent moins de temps à la gestion de la classe du fait d'une structuration pédagogique routinière. Non seulement le temps consacré aux apprentissages est plus important, mais la « cohérence activité/tâches/but » est mieux maîtrisée par ces enseignants (Talbot, 2012, p. 3) ;
- *La variété pédagogique et didactique des contextes* de travail mis en place, notamment des formes sociales de travail, alternant les interactions orales et le travail écrit, faisant alterner l'enseignement explicite avec des situations problèmes facilitant les échanges entre pairs ;
- *Un système d'évaluation régulier* : l'évaluation formative mise en place pour réguler l'apprentissage des élèves vient préciser les éléments déjà évoqués du feedback de l'enseignant.

Dans le domaine de l'enseignement de la littéracie, les études sur les pratiques efficaces d'enseignement sont essentiellement anglophones (voir cependant (Morin, Nootens, & Montésinos-Gelet, 2011). Quelques-unes détaillent les actions de l'enseignant expert dans l'enseignement de la lecture (Hall, 2003) ; (Turcotte, 2010) mais aucune de façon aussi précise que n'a pu le faire Goigoux (2002) pour la lecture. En effet, l'étude de Goigoux permet d'arriver à une analyse assez exhaustive de l'action didactique mise en œuvre en lecture. Elle rend compte très finement des invariants opératoires disponibles et/ou mobilisés en situation par l'enseignant observé et permet d'en qualifier l'efficacité.

Concernant l'enseignement de l'écriture, les analyses détaillées sont peu nombreuses. L'étude menée par Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2008) auprès de 22 enseignants de maternelle pointe toutefois des gestes caractérisant les pratiques déclarées d'écriture approchée. A notre connaissance, aucune étude n'a encore caractérisé les pratiques efficaces d'enseignement de l'écriture à partir de pratiques observées.

UN MANQUE IDENTIFIÉ CONCERNANT LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

Comme nous l'avons précisé, les analyses qualitatives relatives aux séances d'enseignement de l'écriture observées dans le cadre de la recherche Lire-Ecrire CP ne sont pas encore disponibles.

Pour l'enseignement de l'écriture, les travaux de Bucheton et Soulé (2009) sur l'observation des pratiques au CP proposent des indicateurs d'analyse qui ne nous paraissent pas suffisamment précis pour comprendre finement l'enseignement de l'écriture pratiqué à ce niveau scolaire. Cependant, parmi les gestes professionnels mis à jour par ces chercheurs, nous retiendrons le geste de *pilotage* qui rend compte de la gestion générale des séances d'enseignement. Les autres gestes et postures professionnels mis à jour par ces chercheurs, bien qu'ils apportent des éléments d'observation intéressants, apparaissent insuffisants pour détailler les actions et micro-actions déployées lors de séances d'enseignement de l'écriture.

Or, les critères d'observation doivent permettre une analyse détaillée des pratiques effectives d'enseignement « *qui ne peuvent être saisies par des catégories trop générales et trop sommaires* » (Goigoux, 2014, p. 2). Face au manque identifié de recherches documentant très précisément l'observation des pratiques d'enseignement de l'écriture au début de l'apprentissage, il apparaît pertinent d'investiguer ce champ de la didactique du français.

DES CHOIX METHODOLOGIQUES

Pour parvenir à cette étude très détaillée, le grain d'analyse choisi est primordial. Il détermine les outils méthodologiques pour mener une analyse allant d'un niveau macro- à un niveau microscopique. Dans ce but, nous retiendrons la méthodologie proposée en TACD : le synopsis des séances observées permettra de comparer la structuration de la séance et de rendre compte de la dynamique de construction des savoirs et savoir-faire. Une grille d'analyse accompagnera l'étude du discours didactique des enseignantes et des interactions au niveau microscopique, c'est-à-dire à un niveau de granularité beaucoup plus fin. Pour la constituer, nous procéderons à une analyse didactique à priori de la tâche d'écriture en nous appuyant sur l'analyse extrinsèque proposée par Goigoux (2007). Celle-ci alimentera l'inventaire des actions et micro-actions des enseignantes, susceptible d'être amendé par les analyses des pratiques effectives.

L'élaboration de ces outils méthodologiques sera détaillée dans le chapitre 6 de cette étude.

Partie 2 – Questions de recherche et méthodologie

Problématique et questions de recherche

Dans la première partie, nous avons posé le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude, tant au plan épistémologique et méthodologique qu'institutionnel. Parmi les différentes composantes qui constituent l'activité complexe d'écriture, nous avons fait le choix de nous centrer sur les composantes de *mise en mots*, et plus précisément sur les compétences d'encodage et de traitement orthographique qu'elles nécessitent.

Comme les chercheurs qui ont pris pour objet d'étude les traces écrites des jeunes enfants, notre objectif est de montrer l'évolution de la conceptualisation du système écrit du français révélée par ces premières tentatives d'écriture par le suivi longitudinal d'une cohorte d'élèves de la dernière année de maternelle (GS) à la fin du cycle 2 (CE1, deuxième primaire).

Cette analyse des traces écrites nécessite d'être complétée par l'étude des verbalisations métagraphiques des scripteurs afin de mieux comprendre la variété des procédures mobilisées par l'élève en situation d'écriture et/ou de révision. Le croisement de ces éléments semble déterminant pour mieux comprendre comment l'élève (re)construit le fonctionnement du système écrit et développe peu à peu des compétences métalinguistiques pour en rendre compte de façon consciente et verbalisable. Dans une démarche similaire à celle visant à inférer des traces écrites les savoirs et savoir-faire en construction, l'analyse des verbalisations tente de comprendre le développement progressif de ces compétences métalinguistiques. Elle cherche à identifier les prémices de conscience manifestées dans les verbalisations métagraphiques des jeunes scripteurs et d'observer le développement des compétences métalinguistiques au sein d'une dynamique non linéaire.

Permettre à l'élève de construire puis maîtriser le fonctionnement écrit de la langue de façon raisonnée est l'un des objectifs fixés par l'école pour former des citoyens autonomes. Il paraît donc indispensable d'étudier conjointement l'évolution des élèves et les pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre pour atteindre ce but. Dans ce cadre, les premières années de scolarisation sont primordiales. Les travaux que nous avons recensés sur l'observation des pratiques enseignantes au CP cherchent à identifier les pratiques efficaces. De façon transversale, ces paradigmes de recherches pointent le rôle déterminant joué par un accompagnement de qualité pour permettre à l'élève de cheminer dans la

conceptualisation de l'écrit. Pour résumer le rôle de l'enseignant, nous reprenons la définition du tuteur efficace proposée par Bruner dès 1983 :

« Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feedback ni inventer de situations dans lesquelles son feedback s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est dans la maîtrise de la tâche » (1983, p. 277).

A la suite de Bruner, plusieurs chercheurs (Goigoux 2002, 2007 ; Schneuwly, Sales Cordeiro, & Dolz, 2005 ; Tiberghien, 2012) soulignent la nécessité que l'enseignant ait une bonne maîtrise des connaissances en jeu, des composantes de l'activité, des processus d'apprentissage des élèves et des modalités d'étayage pour les aider à y parvenir.

Dans le domaine de l'écriture, plusieurs études ont pu montrer que certains contextes d'enseignement étaient plus favorables que d'autres à l'appropriation de l'écriture et, de façon plus générale, au développement des compétences littéraciques des élèves. Les activités d'écriture approchée s'inscrivent dans ces paradigmes de recherche. Par la résolution de problèmes linguistiques ciblés par l'enseignant, suivi d'un entretien métagraphique, individuel ou collectif, l'élève est amené se questionner sur le système écrit et son fonctionnement, développant progressivement des connaissances déclaratives et procédurales. Peu de travaux cependant ont pu décrire ces pratiques d'enseignement en milieu écologique et en inférer des liens avec les résultats des élèves en production d'écrit. Ces ensembles de constats nous ont conduite à définir les contours de la présente étude, menée dans deux écoles de Carcassonne (Aude, France) de février 2012 à juin 2014. **Notre objectif est de croiser l'analyse des résultats des élèves à des épreuves d'évaluation des compétences de scripteur et de décodeur, du milieu de la GS à la fin du CE1, avec l'observation des pratiques d'enseignement de l'écriture déployées par les enseignantes des deux classes de CP dans lesquels sont scolarisés ces élèves afin d'en inférer celles qui semblent le plus propices à l'appropriation de l'écriture dans les premières années d'apprentissage de l'écrit.**

Cela nécessite à la fois : i) de comparer les résultats des élèves régulièrement soumis à ces évaluations, en s'attachant plus particulièrement à analyser l'évolution de leurs compétences métalinguistiques ; ii) d'observer et d'analyser les pratiques d'enseignement de l'écriture mise en œuvre dans ces classes de CP et, plus précisément, de décrire la pratique d'écritures approchées mise en œuvre par l'une des enseignantes.

Nos questions de recherche sont, de fait, multifocales.

UN PREMIER ENSEMBLE DE QUESTIONS S'INTERESSE AUX ELEVES ET A L'EVOLUTION DE LEURS COMPETENCES AU FIL DE L'ETUDE LONGITUDINALE :

- Quelle évolution peut-on constater dans le développement des compétences de scripteur des élèves ? quelle est l'évolution en décodage ? Peut-on en inférer un lien de causalité ?
- Quels sont les indicateurs de progrès qui permettent d'évaluer les capacités métalinguistiques ?
- L'étude des verbalisations des élèves permet-elle de rendre compte de cet apprentissage ?

UN DEUXIEME ENSEMBLE DE QUESTIONS PORTE SUR LES PRATIQUES OBSERVEES D'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE :

- Quels outils d'analyse de pratiques observées permettent de rendre compte du discours didactique d'enseignement de l'écriture ?
- Comment le discours didactique de l'enseignant, déployé dans la démarche d'écriture approchée, favorise-t-il le développement et la maîtrise des connaissances linguistico-graphiques et métalinguistiques chez les élèves dans la première année d'apprentissage systématique de la littéracie ?
- Quelles sont les actions et interactions didactiques qui caractérisent cette démarche d'enseignement de l'écriture ? L'observation longitudinale permet-elle de constater des invariants opératoires dans cette pratique relevant d'une certaine expertise didactique ?

La discussion conclusive aura donc pour but de répondre à la question suivante :

Dans quelle mesure la pratique régulière et suivie d'activités d'écriture approchée est-elle de nature à mobiliser et développer les compétences de scripteur, et plus précisément, les capacités métalinguistiques chez le jeune élève ?

Nous avons conscience que les compétences des élèves, comme les pratiques enseignantes, ne sont jamais entièrement accessibles à l'analyse qui est forcément non exhaustive. Cela nécessite de déterminer des choix d'observation pour décrire et comprendre, notamment ce qui construit la médiation afin d'y trouver « *des preuves pour expliquer les résultats obtenus aux évaluations* » (Engle, Conant, & Greeno, 2013, p. 142).

Au fil de la **première partie**, nous avons présenté différents outils méthodologiques visant l'analyse des traces écrites et des verbalisations des élèves. Nous avons également pointé le manque d'outils pour analyser les pratiques d'enseignement de l'écriture.

A partir de ces ensembles de constats, la **deuxième partie** de ce travail est donc consacrée à la présentation de la méthodologie constituée pour répondre à nos questions de recherche. Le chapitre 5 présentera les épreuves d'évaluation des acquis des élèves aux différents moments de l'étude longitudinale en écriture et en lecture-décodage.

Dans le chapitre 6, la première section sera destinée à présenter les outils d'analyse retenus pour exploiter les *données élèves* recueillies : nous développerons la méthodologie d'analyse des résultats des élèves aux évaluations et celle constituée pour mener l'entretien métagraphique et étudier les verbalisations métagraphiques recueillies. La deuxième section de ce chapitre sera consacrée à la présentation des outils méthodologiques conçus pour exploiter les *données enseignants*, pour décrire finement et tenter de mieux comprendre les pratiques d'enseignement de l'écriture observées chez deux enseignantes durant l'année de CP de notre étude.

La **troisième partie** sera consacrée à la présentation des résultats des élèves aux épreuves d'évaluation des compétences d'écriture et de lecture. Nous y analyserons également l'évolution des verbalisations métagraphiques des élèves.

Enfin, l'analyse des pratiques d'enseignement de l'écriture observées au CP sera présentée dans la **quatrième partie**.

La discussion conclura l'étude par une analyse croisée de ces différents résultats.

Chapitre 5 – Epreuves d'évaluation des compétences des élèves

Les épreuves d'évaluation des élèves ont pour but de recueillir des données dont l'analyse nous permettra de répondre à la première série de nos questions de recherche :

- Quelle évolution peut-on constater dans le développement des compétences de scripteur des élèves ? quelle est l'évolution en décodage ? Peut-on en inférer un lien de causalité ?
- Quels sont les indicateurs de progrès qui permettent d'évaluer ces capacités métalinguistiques ?
- L'étude des verbalisations des élèves permet-elle de rendre compte de cet apprentissage ?

Afin de nous assurer que les participants ne présentaient pas de troubles spécifiques du langage oral qui n'auraient pas encore été diagnostiqués, nous avons soumis les élèves de GS à l'Echelle de Vocabulaire en Images Peabody-Révisée¹¹ (EVIP).

Les compétences des élèves ont été évaluées régulièrement au fil de l'étude à l'aide d'un protocole d'épreuves d'évaluation des compétences de scripteur qui s'appuient sur les caractéristiques du système écrit du français : en mars de GS puis en septembre, janvier et juin de l'année de CP et de CE1. Nous avons veillé à inclure, dans les épreuves d'évaluation, un entretien métagraphique pour recueillir les verbalisations des élèves sur leurs traces écrites. Leur analyse permettra de mieux comprendre le développement des compétences métalinguistiques des élèves et de croiser l'étude des traces écrites avec ce qu'ils en disent.

En complément de ces épreuves, et dans le but de vérifier l'hypothèse posée par plusieurs recherches sur le renforcement mutuel de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (voir chapitre 1, paragraphe 3.1), nous y avons inclus, à partir du début du CP, une épreuve d'évaluation des compétences de décodage des élèves : en septembre, janvier et juin du CP et du CE1.

Un livret détaillant le contenu et les modalités de passation des épreuves d'évaluation a été remis aux enseignants avant chacun des temps d'évaluation de l'étude (voir annexes 1 à 4). Les épreuves sont présentées dans les paragraphes qui suivent.

¹¹ Ce test est l'adaptation en langue française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPCT-R)

1. L'évaluation des compétences lexicales : l'EVIP

Cette épreuve permet d'évaluer le vocabulaire en réception de l'élève. Chaque feuillet comporte 4 dessins en noir et blanc qui constituent autant de choix parmi lesquels l'élève doit désigner le mot-cible prononcé par l'adulte. L'épreuve commence par 5 items d'entraînement, à l'item correspondant à l'âge de l'élève au moment de la passation. Suivent les items d'évaluation. Le test en comprend 170, classés en ordre croissant de difficulté, puisque l'épreuve s'adresse à des participants âgés de 2.6 ans à 18 ans. Chaque élève doit ainsi répondre à un nombre d'items beaucoup plus restreint, de 25 à 50 adaptés à son niveau de compétence.

Le système de cotation, étalonné à partir d'un large échantillon de participants francophones québécois (n2038) permet de calculer l'équivalence d'âge du vocabulaire en réception de l'élève.

Les élèves de GS de notre étude ont participé à cette épreuve diagnostique.

2. Les épreuves d'évaluation des compétences d'écriture et des compétences métalinguistiques

Nous avons repris les épreuves d'évaluation des compétences de scripteur proposées par Mauroux et Garcia-Debanco (2013). D'une part car elles sont proches des pratiques des enseignants ; d'autre part, car le nombre d'items et la variété des configurations linguistiques qu'ils proposent nous semblent pouvoir rendre compte de la façon dont l'élève s'approprie les spécificités du système écrit du français.

Les épreuves sont constituées de quatre tâches. Les trois premières tâches sont une dictée de douze items chacune. La quatrième tâche est une production autonome de phrase(s) formulée(s) à partir d'une image présentée aux élèves.

2.1 Le matériau linguistique des tâches d'évaluation de l'écriture

Les tâches évaluent les compétences d'écriture des élèves au niveau du phonème, de la syllabe, du mot et enfin de la phrase.

2.1.1 Tâche 1 : écriture de phonèmes

Dans cette première tâche (annexes 1 et 2), l'élève doit ainsi écrire 12 phonèmes de configurations linguistiques variées. Il s'agit de comprendre ce que l'élève a construit de l'activité de segmentation de la parole en unités de plus en plus réduites (mots puis

syllabes et enfin phonèmes), quelle(s) représentation(s) il en a et comment il écrit les phonèmes.

Les propositions des élèves nous permettront d'évaluer si l'élève est conscient que:

- les phonèmes peuvent s'écrire (principe alphabétique),
- un phonème peut s'écrire avec une ou plusieurs lettres (conventionalité des phonogrammes),
- un phonème peut s'écrire de plusieurs façons (polyvalence phonographique),
- certains phonèmes sont proches et se notent différemment (par exemple, [p] / [b])

Les douze phonèmes dictés sont : [y] [ʀ] [v] [z] [j] [o] [p] [m] [l] [t] [b] [ɔ]

2.1.2 Tâche 2 : écriture de syllabes

A partir de cette tâche de dictée de syllabes (annexes 1 et 2), nous pouvons affiner l'évaluation des compétences de l'élève : perçoit-il une suite de phonèmes ? Les note-t-il sans en omettre ? (exhaustivité de la production) Les note-t-il dans l'ordre ? (ordre sériel des caractères) Perçoit-il mieux les phonèmes vocaliques que consonantiques ? A-t-il conscience qu'une syllabe peut s'écrire avec plusieurs lettres mais aussi une lettre unique ? Etc.

Le choix des syllabes correspond à une gradation de la difficulté qui prend, notamment, en compte la fréquence d'utilisation des graphèmes (Catach, 1980).

Les syllabes dictées sont : [ly] [pa] [di] [a] [ɔʀ] [du] [ʀwa] [ʃy] [tɔ] [tra] [vo] [ki]

Parmi les douze syllabes soumises, six font partie des syllabes les plus fréquentes en français ([ly], [pa], [di], [a], [tɔ] et [ki]). Nous les nommons les *syllabes simples* car régulières dans leur construction de type consonne-voyelle¹². Les autres syllabes correspondent à des configurations linguistiques plus complexes (CCV comme [tra] ou inversées VC comme [ɔʀ]) ou bien nécessitent l'écriture de digrammes fréquents (OU dans [du], OI dans [ʀwa] et CH dans [ʃy]). Enfin, [vo] offre la possibilité d'évaluer le traitement

¹² Pour des raisons pratiques, nous notons C pour « phonème consonantique » et V pour « phonème vocalique »

de la polyvalence du [o], voire le traitement orthographique (par exemple, par l'écriture de mots existants comme *veau/vaut/vos*).

2.1.3 Tâche 3 : écriture de pseudo-mots

L'encodage de mots fait appel à de nouvelles compétences (annexes 1 et 3) : mis en situation d'écrire une ou plusieurs syllabes successives, l'élève va mettre en œuvre des procédures qui vont nous éclairer sur ses conceptions de la langue écrite. La production de pseudo-mots nous permet ici de nous centrer sur la stratégie d'encodage phonographique (voir bilan du chapitre 1). L'élève doit écrire le « prénom » de douze animaux représentés par un dessin. Les « prénoms » proposés visent à ne pas induire chez l'élève une représentation du mot de type CVCV (ex : *papi*) et à le mettre face à des configurations linguistiques variées.

Les pseudo-mots dictés sont : *saro, poli, fura, bul, catu, miniru, taline, irolin, poula, rabon, chopi, crolan*

Nous retrouvons des *pseudo-mots réguliers*, c'est-à-dire constitués d'une ou plusieurs syllabes de type CV (*saro, poli, fura, catu* et *miniru*). Parmi eux, *catu* permet de voir si les élèves ont, ou non, recours à la valeur épellative du K pour écrire la première syllabe du mot. Viennent ensuite les *pseudo-mots complexes*, soit parce qu'ils contiennent des graphèmes nécessitant l'écriture de digrammes (*irolin, poula, rabon, chopi*), soit en raison de configurations syllabiques faisant intervenir plus de deux phonèmes (CCV comme dans *crolan* ; CVC comme dans *bul*). Nous y associons également *taline* car sa configuration régulière se complexifie de la nécessité du E caduc, dont l'absence altère la prononciation du mot.

2.1.4 Tâche 4 : écriture autonome de phrase(s) et entretien métagraphique

C'est sur cette tâche que repose notre analyse de l'appropriation, par l'élève, de la dimension orthographique et, notamment, morphographique du système du français écrit. En effet, l'élève doit produire une ou plusieurs phrases pour légender une image. L'objectif est de pouvoir prélever, dans chaque production, un matériau linguistique commun qui rendra possible la comparaison des traces écrites par les élèves de notre échantillon.

A cette fin, le cadre énonciatif plus ou moins contraint par la scène représentée sur l'image permet de maîtriser la gestion sémantique et syntaxique de l'énoncé afin que le cout

cognitif dédié à ces dimensions ne soit trop important et n'occulte l'attention portée par l'élève à l'écriture des mots. Au plan linguistique, le choix du support-image orientant, dans une certaine mesure, la production des énoncés permet d'anticiper en partie le matériau linguistique écrit par l'élève.

Nous avons repris l'image proposée dans l'épreuve d'évaluation conçue par Mauroux et Garcia-Debanc (2013) pour les deux premières évaluations et avons recherché les images nécessaires aux évaluations suivantes (voir annexe 4). Ainsi, le choix des supports visuels a été fait de façon à induire :

- L'usage de mots fréquents (mots grammaticaux, jours de la semaine, *papa, maman...*), potentiellement disponibles en mémoire, ce qui sera évalué au cours de l'entretien qui suivra ;
- l'emploi du pluriel dans un groupe nominal (*les enfants, les cubes, une tour de cubes*),
- la notation de terminaisons verbales (*ils jouent, les enfants font*).

Niveau	Exemples de production attendue
GS – Milieu d'année	<i>Le garçon joue avec des cubes/La fille fait une tour de cubes.</i>
CP1 – Début d'année	<i>Les enfants jouent avec des cubes/font une tour de cubes.</i>
CP2 – Milieu d'année	<i>Deux filles mangent/préparent des crêpes</i>
CP3 – Fin d'année	<i>Lucas et Anissa font des châteaux de sable.</i>
CE11 – Début d'année	<i>C'est la rentrée, je prépare mes affaires d'école.</i>
CE2 Milieu d'année	<i>Les pâtisseries fabriquent des galettes des rois.</i>
CE13 – Fin d'année	<i>Les enfants observent/regardent les étoiles avec un télescope.</i>

Tableau 5 - 1 – Exemples de production attendue à la tâche de légendage d'image (Tâche 4)

Chaque image représente une situation familière à l'élève et ne pose pas de difficulté d'interprétation. Le temps collectif de discussion du support-image et de formulation de l'énoncé à produire permet de lever toute ambiguïté à ce niveau.

2.2 Les modalités de passation des tâches d'évaluation

2.2.1 Dictées de phonèmes, syllabes et pseudo-mots (Tâches 1, 2 et 3)

En GS, les tâches 1 et 2 font l'objet d'une première séance, la tâche 3 d'une seconde. Pour chaque tâche, les élèves sont regroupés par 4 ou 5 avec l'enseignant de la classe. En CP et

en CE1, les tâches se déroulent dans la classe, au cours d'une séance de trente minutes environ.

L'élève dispose d'une feuille individuelle pour écrire ses propositions d'écriture. Pour les tâches 1 et 2 (annexe 2), les items sont notés dans un tableau dont les cases sont identifiées par un dessin pour faciliter le repérage de la case par les élèves et ainsi s'assurer que chaque item est bien inscrit dans la case correspondante. Cette précaution est plus particulièrement importante en GS ou en début de CP où les traces produites ne sont pas encore conventionnelles et donc difficiles à identifier pour être évaluées. La tâche 3 est un tableau comprenant 12 dessins d'animaux dont l'élève doit écrire le « prénom » dicté par l'enseignant (voir annexe 3).

Les élèves écrivent au stylo bleu ou noir. Cela limite les risques que les élèves, peu sûrs d'eux, effacent une production dont ils ne sont pas tout à fait satisfaits, multipliant par la même occasion le nombre de non-réponses. De cette façon, nous avons également une trace des essais successifs, des ratures, qui sont autant de signes observables des tentatives d'encodage de l'élève et de la réflexion qu'il a menée.

Pour ces trois tâches, la consigne est la même : *« vous allez écrire des sons/syllabes/prénoms. Je sais que vous ne savez pas encore tout écrire mais vous allez écrire comme vous pensez que ça s'écrit. Quand vous ne savez pas du tout, vous mettez une croix. Je vais dire chaque son/syllabe/prénom trois fois. »* L'objectif est de rassurer les élèves sur le statut de l'erreur et de les inciter à produire une trace écrite. S'ils posent des questions en cours d'épreuve, l'enseignant répète qu'ils doivent écrire comme ils pensent que ça s'écrit sans apporter aucune aide à l'écriture.

2.2.2 Production autonome de phrase(s) (Tâche 4)

La tâche 4 est menée par l'expérimentateur avec un groupe de 4 ou 5 élèves. Plusieurs raisons expliquent ce choix. D'une part, la passation en petits groupes peut-être complexe à gérer par l'enseignant en classe entière. D'autre part, un expérimentateur unique pour mener tous les entretiens métagraphiques assure une relative uniformité du questionnement et garantit la fiabilité des comparaisons qui seront établies par la suite. Enfin, comme nous le verrons plus bas, l'entretien métagraphique réclame des conditions de calme, tant pour l'élève qui réfléchit que pour l'adulte qui le questionne et l'écoute. Le questionnement

méta- requiert, quant à lui, une certaine pratique si l'on veut permettre aux élèves de dépasser les réponses de type « *j'ai réfléchi dans ma tête* ».

La séance de 30 à 40 minutes est composée de quatre phases :

1. **Temps collectif d'élaboration de l'énoncé à produire** : les élèves commentent l'image-support de la production puis chaque élève propose individuellement un énoncé à écrire. L'expérimentateur fait répéter l'énoncé pour s'assurer qu'il est stabilisé et mémorisé par l'élève afin que celui-ci puisse se centrer sur l'écriture des mots de l'énoncé ;
2. **Temps individuel d'écriture** : la consigne encourage les tentatives d'écriture et dédramatise l'erreur en précisant que les élèves vont écrire comme ils pensent que ça s'écrit puisqu'il est normal de ne pas tout savoir écrire à ce niveau de classe. Durant la phase de production individuelle, l'expérimentateur n'intervient que pour aider l'élève à se remémorer l'énoncé à produire. Il incite les élèves hésitants à écrire mais ne répond aux sollicitations sur l'écriture des mots que par « *écris comme tu penses que ça s'écrit* » ;
3. **Temps de relecture de la production** : l'expérimentateur demande à l'élève de relire ce qu'il a écrit en signalant du doigt où commence et où finit chaque mot (Besse, 1988, 1990). En effet, la segmentation de la phrase en mots n'est pas toujours directement observable du fait de la forme non conventionnelle des productions des jeunes scripteurs. Cette étape de signalement est aussi l'occasion de voir comment l'élève gère la relecture de sa production ;
4. **Temps individuel d'entretien métagraphique** : il se déroule alors que l'élève dispose de la trace qu'il a produite. L'entretien métagraphique se distingue en ce point du déroulement de l'entretien d'explicitation au cours duquel le sujet ne dispose d'aucun support. Etant donné le jeune âge des participants, cette modalité nous semble plus rassurante pour les élèves qui ont du mal à verbaliser une démarche encore peu consciente avant 6 ans (Gombert, 1990). Pour l'adulte, la trace écrite constitue autant d'éléments sur lesquels questionner l'élève.

L'énoncé à produire est assez court, ce qui laisse le temps de mener l'entretien métagraphique dans une séance avec 4 à 5 élèves.

2.2.3 Conduite de l'entretien métagraphique ou comment questionner les élèves sur leurs procédures d'écriture

Comme nous l'avons vu au chapitre 2 (Importance et place du méta-), les processus cognitifs ne sont pas des réalités observables (Vermersch, 1991). Les interprétations de l'évaluateur s'appuient sur l'observation des actions, sur les traces produites et sur les verbalisations des élèves sur leur production. Il reste que verbaliser une procédure, expliquer « *comment on a fait* », est une compétence à part entière. Cela réclame d'adopter une attitude réflexive, de se détacher du résultat produit pour parler de sa démarche.

Dans l'esprit de l'entretien d'explication, l'entretien métagraphique peut être conduit avec trois intentions distinctes (description des démarches de l'élève, prise de conscience des processus cognitifs mis en œuvre, développement de compétences métacognitives). La situation d'évaluation que nous proposons s'inscrit dans le premier objectif. La prise de conscience qui peut en découler n'est pas le but premier recherché mais ne peut être exclue.

Peu d'éléments méthodologiques étant disponibles sur la façon de questionner les élèves lors de l'entretien métagraphique, nous avons donc mis au point une technique de questionnement qui s'appuie sur celle de l'entretien d'explicitation. L'intervieweur est ainsi amené à :

- Etablir le contrat de communication

L'expérimentateur explique à l'élève que la production sera suivie d'un temps d'entretien individuel au cours duquel il essaiera d'expliquer, grâce au questionnement de l'adulte, comment il a fait pour écrire sa phrase. Il demande explicitement et individuellement aux élèves s'ils sont d'accord pour essayer d'expliquer leur démarche. Ce contrat de communication est indispensable pour poser le rôle de chacun des acteurs au cours de l'entretien métagraphique et s'assurer de l'adhésion de l'élève à cette démarche.

- Replacer l'élève dans le contexte de réalisation de la tâche

Certains élèves ont du mal à verbaliser leurs procédures. Des obstacles de différente nature peuvent expliquer cet état de fait :

- i) L'élève est naturellement réservé et parle peu ;

- ii) Il a du mal à s'expliquer, à mettre en mots ce qu'il a fait ce qui peut le cantonner à des réponses du type « *j'ai réfléchi dans ma tête* » ;
- iii) Il ne s'est jamais interrogé sur sa façon de faire, n'est pas habitué à adopter une posture réflexive et à se détacher du résultat produit.

Dans tous les cas, l'objectif de l'adulte intervieweur est d'aider l'élève dans sa verbalisation sans induire les réponses et de l'amener à préciser de plus en plus son analyse de la tâche et des actions mises en œuvre. Pour cela, il replace l'élève dans le contexte de l'écriture de sa production : « *tu te souviens quand tu as écrit ta phrase/ce mot ? est-ce que tu t'es dit quelque chose/est-ce que tu as pensé à quelque chose dans ta tête ?* » Cette formulation suggère la posture réflexive recherchée chez l'élève.

- S'appuyer sur la trace écrite pour relancer l'entretien

Le retour à la trace écrite est à la fois rassurant et questionnant pour l'élève dans la mesure où cela l'incite à confronter ses verbalisations à ce qu'il a produit à un temps T. Cela peut donner lieu à des modifications qui sont autant d'éléments observables de l'activité réflexive de l'élève, en situation de révision cette fois. Le questionnement sur la trace produite est également une source d'élucidation des contradictions qui peuvent émerger entre verbalisations et production. En effet, il faut toujours garder à l'esprit que les réponses des élèves sont déclaratives. Rien ne garantit qu'elles ne sont pas, en partie, reconstruites à posteriori, dans des tentatives de rationalisation (Gombert, 1988, p. 65 ; (Vermersch, 1991, p. 68). L'adulte cherche alors à faire formuler à l'élève le problème posé et si possible une solution alternative, le guidant de cette façon vers la prise de conscience de l'obstacle cognitif (Ducancel et Finet, 1994)

- Reformuler ce que dit l'élève

Au cours de l'entretien métagraphique, l'adulte reformule fréquemment ce que l'élève a exprimé pour l'encourager dans son raisonnement et l'inciter à poursuivre ou bien pour le relancer s'il s'interrompt. Le but est de ne pas interrompre la réflexion de l'élève et ne pas induire ses réponses. L'un de nos objectifs étant d'évaluer le recours au métalangage ou à la métalangue pour décrire ces procédures d'écriture, nous avons choisi de formuler les questions portant sur la trace produite sans préciser l'unité linguistique qui pourrait induire une forme de la verbalisation. Par exemple, on demandera à l'élève « *comment tu sais qu'il y a ça [en pointant une partie du mot, une lettre] dans ce mot ?* » plutôt que « *comment tu*

sais qu'il y a ce son dans ce mot ? » qui induirait une réponse en lien avec une démarche phonographique. Il est plus difficile de maintenir cette exigence lorsqu'on questionne sur les lettres qui sont potentiellement des morphogrammes. Si l'élève n'en a pas justifié la présence, on peut lui demander « *comment tu sais qu'il y a ça à la fin de ce mot ?* » ou « *comment tu as trouvé cette lettre à la fin de ce mot ?* ». La réponse de l'élève peut alors amener un questionnement sur les raisons invoquées pour justifier l'écriture de ces lettres.

- Arrêter l'élève pour lui faire préciser son action

A tout moment, et en fonction des verbalisations de l'élève, l'interviewer peut faire :

- Des retours en arrière pour faire préciser les processus mis en œuvre pour écrire une partie ou la totalité du mot,
- Des demandes de précision ou de reformulation de la verbalisation ;
- Des confrontations entre processus verbalisé et trace écrite ;
- Des questionnements sur les ratures.

Nous avons suivi un format de déroulement de l'entretien métagraphique :

1. Relecture et de signalement des mots de l'énoncé
2. Questionnement dans une démarche descendante, allant de la phrase aux unités de plus en plus petites (lettres/phonèmes/morphogrammes) qui peut prendre la forme, si nécessaire, d'une démarche chronologique ou mot par mot.
3. Auto-évaluation de sa production par l'élève

Sans présumer à l'exhaustivité de la démarche de questionnement, voici quelques exemples de questions et relances possibles à partir de remarques d'élèves :

But du questionnement	Remarques de l'élève	Questions de l'adulte
Amorce de l'entretien	<i>Comment tu as fait pour écrire cette phrase ? Comment tu as fait pour écrire le premier mot ?</i>	
Demande de précision sur la démarche	<i>j'ai réfléchi dans ma tête</i>	<i>Qu'est-ce que tu as fait dans ta tête quand tu as réfléchi ? Tu as pensé à quelque chose dans ta tête ? Tu t'es dit quelque chose ?</i>
	<i>j'ai tiré les sons</i>	<i>Comment tu sais que ce mot commence par cette lettre ? Qu'est-ce que tu as écrit alors quand tu as tiré les sons ?</i>
	<i>J'ai photographié le mot</i>	<i>Comment tu as fait quand tu as eu besoin de l'écrire ?</i>
Demande de précision sur une graphie	<i>J'ai écrit A</i>	<i>Comment tu sais qu'il y a A dans ce mot ? Comment tu as fait pour trouver les lettres de ce mot ?</i>
	<i>J'ai hésité entre le EZ et le ER</i>	<i>Comment tu as fait pour choisir entre les deux ?</i>
Demande de précision sur un morphogramme	<i>Je l'ai écrit mais elle s'entend pas cette lettre/elle est muette</i>	<i>Comment tu l'as trouvée alors ? Comment tu sais qu'il faut la mettre si tu ne l'entends pas ? A quoi elle sert cette lettre si on ne l'entend pas ?</i>
	<i>Parce que c'est le pluriel</i>	<i>Comment tu sais que c'est le pluriel ?</i>
Confrontation verbalisation/trace	<i>Regarde c'est écrit ici et ici mais tu ne l'as pas écrit pareil qu'est-ce que tu en penses ? c'est lequel alors ? comment tu le sais ?</i>	
Retour sur les ratures, changements, erreurs verbalisés	<i>Je me suis trompé</i>	<i>Qu'est-ce qui n'allait pas là ? Comment tu sais que ça ne va pas/ce n'est pas ça ? Comment tu sais qu'il faut barrer cette lettre/mettre cette lettre ?</i>
Auto-évaluation de sa production	<i>Tu penses que ça s'écrit comme ça ce mot/cette phrase ?</i>	
	<i>Non</i>	<i>Qu'est-ce qui ne va pas à ton avis ? Qu'est-ce que tu aimerais changer ? Comment tu fais pour savoir ?</i>
Evaluation par rapport à une forme normée	<i>Si je t'écris moi, tu penses que je t'écrirais comme ça ce mot/cette phrase ?</i>	
	<i>Je ne suis pas sûr/je ne pense pas</i>	<i>Qu'est-ce qui ne va pas à ton avis ? Qu'est-ce que tu aimerais changer ? Comment tu fais pour savoir ?</i>

Tableau 5 – 2 – Exemples de relances et questions pour mener l'entretien métagraphique

L'accompagnement de l'adulte par le questionnement et les reformulations dont nous avons donné quelques exemples nous paraît déterminant pour parvenir à faire verbaliser des processus encore peu conscients et pousser l'élève à clarifier ces justifications, mobilisant pour cela un métalangage ou une métalangue pour décrire leurs procédures. Ces informations complètent l'observation de la trace écrite sur leur niveau de conceptualisation de la langue écrite.

3. L'évaluation des compétences de décodeur

Afin de vérifier, dans notre contexte de recherche, les résultats de plusieurs études constatant un effet de la pratique d'écriture approchée sur l'apprentissage de la lecture

(Sénéchal, Ouellette, Pagan & Lever, 2012 ; (M. Alves Martins, Salvador, Silva, & Albuquerque, 2013), nous avons soumis les élèves à une épreuve de lecture-décodage à partir du début de CP. Deux tâches évaluent la lecture-décodage et une la fluence de lecture.

3.1 Les tâches de lecture-décodage : la Batélèm B

L'épreuve de lecture-décodage a été contrainte par le dispositif d'évaluation mis en place depuis plusieurs années dans les deux écoles de notre étude. Afin d'évaluer les acquis des élèves en décodage et de comparer les résultats de différentes cohortes de CP, chaque élève est soumis à l'épreuve de lecture-décodage de la Batélèm B (Savigny, 1976) en fin de CP. Dans le souci de ne pas multiplier les épreuves d'évaluation, nous nous sommes donc inscrite dans ce dispositif mais en avons réaménagé la cotation pour l'adapter à nos objectifs de recherche.

L'épreuve comprend deux tâches (voir annexe 5A). La première tâche correspond à la lecture de 40 éléments-syllabes et à la lecture d'un texte. Cette tâche évalue la « connaissance des éléments » et propose des syllabes de configurations linguistiques variées :

- 20 éléments sont des syllabes isolées, présentées selon leur configuration linguistique, de la plus simple à la plus complexe. On trouve d'abord des syllabes vocaliques (ex : [i], [o], [y], [e]), puis des syllabes de type CV (ex : [ra], [ne]) et enfin des syllabes plus complexes, de type CVC, CCV ou faisant intervenir des digrammes ou des trigrammes (ex : [kaʀ], [blɔ̃]) ;

- 20 autres éléments sont insérés dans la lecture d'un texte court, permettant éventuellement à l'élève de s'appuyer sur le contexte sémantique pour décoder la syllabe cible. Pour exemple, voici les premières phrases du texte dans lequel les éléments à lire figurent en caractères gras : **bébé a vu mimi le pe-tit chat. Mimi est à côté de la porte.**

La deuxième tâche (voir annexe 5A) évalue le « niveau d'aisance » de l'élève par le décodage chronométré de deux textes. Le premier texte (désormais Texte 1) reprend celui de la tâche 1 (lecture de syllabes en contexte). Le deuxième texte (désormais Texte 2) constitue la suite de l'histoire et propose des mots moins fréquents et de configurations linguistiques plus complexes (ex : *pauvre, tourne, recherche, cuisine*).

3.2 La fluence de lecture

A partir du milieu du CE1, plusieurs élèves ayant atteint, voire dépassé, les limites de la cotation de la Batêlèm, nous avons introduit une épreuve de fluence de lecture (Lequette, Pouget, & Zorman, 2008) mise au point par le laboratoire Cogni Sciences de l'université de Grenoble (voir annexe 5B et 5C). Cette épreuve permet d'évaluer le déchiffrage d'un texte en calculant le Nombre de Mots Correctement Lus par Minute (désormais MCLM). L'élève lit un texte à voix haute à l'adulte qui l'arrête au bout d'une minute. L'adulte comptabilise le nombre de mots lus en une minute auquel il retire le nombre d'erreurs de décodage commises par l'élève (par exemple : 72 mots lus en une minute – 5 erreurs de lecture = 67 MLCM). Cette épreuve nous permet d'affiner notre analyse de l'évaluation des compétences de lecture-décodage jusqu'à la fin du CE1.

Afin de garantir la fiabilité de l'analyse comparative, les tâches d'évaluation de lecture sont les mêmes aux différents temps de la recherche. De même, l'expérimentateur a été seul à mener l'évaluation, en passation individuelle, aux différents moments de l'expérimentation.

Chapitre 6 – Pour une investigation des premières pratiques d’écriture et de leur enseignement : méthodologie constituée et première mise à l’épreuve

Pour chaque type de données, nous privilégions une analyse descriptive. Les outils conçus permettent d’obtenir de données quantifiées mais surtout de mener une analyse qualitative. Etant donné l’effectif restreint des élèves et des enseignants observés, nous n’avons pas mené d’analyse statistique. Celle-ci pourra compléter notre recherche en s’appuyant sur un échantillon plus large d’élèves et d’enseignants si l’on souhaite vérifier les résultats présentés dans la troisième et la quatrième partie de cette étude.

1. Outils d’analyse des données élèves collectées en écriture et en lecture

Certaines épreuves d’évaluation des compétences des élèves comprennent des éléments de cotation et d’analyse. C’est le cas de la Batêlèm (Savigny, 1976), utilisée pour évaluer les compétences de décodage. Pour l’évaluation des compétences de scripteur, nous avons élaboré un outil d’analyse dont nous présentons la conception dans les paragraphes qui suivent.

1.1 Les outils d’analyse des compétences de scripteur

En nous appuyant sur les résultats des travaux présentés dans le chapitre 1 de cette étude, nous avons conçu deux grilles d’analyse pour évaluer les traces écrites par les élèves lors des quatre tâches d’écriture (phonèmes, syllabes, pseudo-mots et phrase-s). La première grille évalue l’encodage des éléments à écrire, c’est-à-dire la façon dont l’élève a géré les transcriptions phonèmes-graphèmes ; la seconde grille évalue la dimension morphographique de la phrase/des phrases écrite-s dans le cadre de la tâche d’écriture de phrase-s (tâche 4). Pour cette tâche de production de phrase-s, nous avons également pris en compte le nombre de mots écrits, la police d’écriture choisie par l’élève, la segmentation de la phrase en mots et la procédure de relecture mobilisée par l’élève pour relire sa production. L’ensemble de ces observations est consigné dans un tableau réservé aux éléments évalué dans la tâche 4.

Nous présentons l’élaboration de ces deux outils d’analyse dans les paragraphes qui suivent.

1.1.1 Les critères d'analyse de l'encodage des éléments à écrire

La performance de l'élève n'est pas évaluée par rapport à la forme conventionnelle de l'élément à écrire qui s'appuierait sur une cotation binaire de type réponse correcte vs incorrecte. Notre objectif étant d'évaluer la conceptualisation de l'écriture sous-jacente à la trace écrite par l'élève et de suivre son évolution au fil de l'étude, nous avons cherché à rendre compte des procédures révélées dans les traces produites. Pour cela, nous avons dressé un inventaire des procédures potentiellement mobilisées pour parvenir à la trace écrite en nous appuyant sur trois critères :

- L'extraction ou, au contraire, l'absence d'extraction phonologique ;
- La présence ou l'absence de lettres parasites ;
- Le traitement orthographique de l'élément à écrire.

Le critère d'extraction phonologique nous permet d'évaluer si l'élève a franchi « *le mur du son* » (Fijalkow cité par Brigaudiot, 2000) et s'il est entré dans le processus phonographique qui consiste à transcrire les sons de la parole par des phonogrammes, conventionnels ou non. A ce stade, nous avons distingué si l'extraction phonologique était partielle et complète. Lorsqu'il procède à une extraction phonologique partielle, l'élève perçoit une partie seulement des phonèmes de l'élément à transcrire. Par exemple, pour écrire la syllabe [pa], l'élève perçoit le phonème vocalique [a] et l'écrit sans toutefois écrire le premier phonème (ex : [pa] écrit A). En revanche, l'extraction phonologique est considérée complète lorsqu'elle est exhaustive et que l'élève semble avoir perçu et tenté d'écrire tous les phonèmes de l'élément à produire.

Pour le faire, il peut avoir recours à des phonogrammes mais également à des lettres parasites, que nous dénommons, à la suite de Morin et al. (2009) des *lettres-joker*. Ces lettres constituent notre deuxième critère qui est intrinsèquement lié au premier dans la mesure où il nous permet de mieux comprendre de quelle façon l'élève va opérer la transcription des phonèmes, même partiellement perçus. Les recherches sur les premières tentatives d'écriture ont en effet montré que la présence de ces lettres-joker ne relevait pas du hasard mais répondait à la volonté de l'élève d'écrire une quantité minimale de lettres dans un souci de plausibilité orthographique qui pourrait également permettre de distinguer les éléments (syllabes, mots...) entre eux.

Ces deux premiers critères nous amènent ainsi à distinguer une trace écrite dans laquelle l'élève écrit une suite de lettres sans procéder à une extraction phonologique, même

partielle, de celle où il a perçu un ou plusieurs phonèmes de l'élément à transcrire et l'écrit en ajoutant des lettres-joker car il a l'intuition que la proposition d'écriture est incomplète. Prenons l'exemple de deux traces possibles pour écrire le pseudo-mot *fura* :

- Trace écrite 1 LXISXS : aucun des phonèmes du mot n'est identifiable et l'élève semble avoir écrit une suite de lettres sans extraction phonologique.
- Trace écrite 2 UALX : l'élève a entendu et écrit deux phonèmes [a] et [y] mais perçoit que ces deux phonogrammes ne suffisent pas à transcrire l'ensemble des phonèmes du pseudo-mot et en ajoute dans un souci de plausibilité orthographique.

Cette analyse distinctive nous permet ainsi de faire des hypothèses sur la procédure mobilisée par l'élève pour écrire. Ici, malgré l'absence notable d'extraction phonologique, la trace 1 nous incite à regarder si les lettres proposées sont présentes dans le prénom de l'enfant. On sait en effet que le prénom de l'enfant constitue un matériau linguistique à disposition jouant un rôle important dans les premiers moments de la conceptualisation de l'écriture (Fijalow et Liva, 1993 ; Besse, 1990). Ce type de trace écrite pourrait, selon le cas, répondre à une catégorie de rang supérieur « suite de lettres, issue du prénom de l'élève, sans extraction phonologique », à distinguer de la simple « suite de lettres sans extraction phonologique ».

L'absence de lettres-joker dans une trace écrite, qu'elle soit consécutive à une extraction phonologique partielle ou complète, nous apporte également un élément d'analyse supplémentaire. Elle révèle que l'élève a compris que tout ce qui s'écrit se lit et, de fait, n'écrit pas de lettres parasites qui ne correspondent à aucun phonème perçu. Par exemple, il écrit UA pour *fura*. Cela nous paraît révélateur d'un niveau de conceptualisation de la langue supérieur au précédent et nous amène à conjuguer le degré de discrimination phonologique à la présence de lettres-joker. Nous obtenons ainsi quatre catégories possibles :

- Extraction phonologique partielle avec lettres-joker (UALX pour *fura*),
- Extraction phonologique partielle sans lettres-joker (UA pour *fura*),
- Extraction phonologique complète avec lettres-joker (FEURA pour *fura*),
- Extraction phonologique complète sans lettres-joker (FURA pour *fura*).

Nous avons ajouté un dernier critère, celui du traitement orthographique de l'élément à écrire. Il ne s'agit pas ici d'évaluer la dimension morphographique de l'écrit qui sera prise

en compte dans la grille d'analyse que nous détaillons dans le paragraphe suivant. Ce niveau orthographique peut donc paraître discutable, compte tenu des unités linguistiques choisies. Comment, en effet, évaluer le caractère orthographique d'un phonogramme, d'une syllabe ou d'un pseudo-mot, qui de fait, n'ont pas de valeur conventionnelle ? Ce critère nous semble toutefois pertinent pour évaluer de quelle façon les élèves rendent compte de la polyvalence des graphèmes. Ainsi, le niveau de traitement orthographique permet de distinguer deux propositions pour le phonème [ɑ̃] (par exemple, l'élève A écrit AN vs l'élève B écrit AN + EN) ou le phonème [o] (O vs AU ou EAU). De même, certaines syllabes correspondant à des mots monosyllabiques, nous émettons l'hypothèse que les élèves peuvent les transcrire par un mot correspondant mémorisé et donc écrit en voie directe (par exemple, PAS pour [pa] ou QUI pour [ki]). Enfin, à ces différentes possibilités s'ajoute, pour l'écriture des pseudo-mots, celle dans laquelle l'élève écrit une lettre majuscule au début du pseudo-mot présenté comme le prénom de l'animal dessiné sur l'image (par exemple, Fura, pour *fura*). Cette marque idéographique révèle l'analyse de la catégorie grammaticale sous-jacente et constitue, à ce titre, un traitement de niveau supérieur qui participe, de notre point de vue, au traitement orthographique.

Le critère lié au traitement orthographique est bien entendu nécessaire dans l'analyse des mots de la phrase écrite dans le cadre de la tâche 4 pour distinguer une extraction phonologique complète sans lettres-joker de la forme conventionnelle du mot (par exemple, KUBE vs CUBE pour *cube*). Il permet ainsi de noter l'évolution des élèves, suivis de la GS à la fin du CE1.

Ces ensembles de remarques nous ont permis d'établir un inventaire de traces écrites que nous avons ordonnées selon le niveau de conceptualisation qu'elles révèlent, allant de la plus élémentaire à la plus exhaustive. Nous obtenons ainsi une échelle graduée, allant de l'absence de production à la mobilisation de procédure pour écrire :

- 0. Pas de production,
- 1. Pseudo-écriture,
- 2. Suite de lettres sans extraction phonologique,
- 3. Extraction phonologique partielle avec lettres-joker,
- 4. Extraction phonologique partielle sans lettres-joker,
- 5. Extraction phonologique complète avec lettres-joker,
- 6. Extraction phonologique complète sans lettres-joker,

➤ 7. Traitement orthographique.

A cela, nous ajoutons un critère portant sur les confusions sonores ou visuelles toujours possibles lorsque l'élève procède à la discrimination des phonèmes (par exemple, confusion [v]/[f]) ou à leur transcription (par exemple, confusion n/u, t/f).

Enfin, dans le but d'affiner l'analyse en repérant les différentes stratégies au sein de la procédure phonographique révélée à partir de la catégorie 3, nous avons inséré des catégories permettant d'évaluer les traces écrites relevant de stratégies décrites par Jaffré (voir chapitre 1, paragraphe 2.3) : la stratégie épellative (par exemple KTU pour *catu*) ou logo-phonogrammique (HU pour [ʃy]) mais aussi distributionnelle (CI pour [ki]).

Nous obtenons ainsi un inventaire qui se veut le plus exhaustif possible et reflète une progression dans la maîtrise des procédures d'écriture, allant de l'absence de production à la mobilisation d'un traitement orthographique pour écrire. Sur la base de ces critères, deux grilles d'évaluation des traces écrites ont été élaborées : la première grille (annexe 6) est utilisée pour analyser les traces écrites dans le cadre de la dictée de phonèmes (tâche 1) ; la seconde grille (annexe 7) sert à l'évaluation de l'écriture des syllabes (tâche 2), des pseudo-mots (tâche 3) et des mots de la phrase écrite de façon autonome (tâche 4).

La trace écrite par l'élève pour chacun des items des quatre tâches est analysé à l'aide de la grille d'évaluation concernée. Les documents figurant en annexe 8 présentent un exemple de cotation des traces écrites d'un élève. Une note correspondant à la performance de l'élève est ainsi attribuée pour chaque item. Les résultats individuels sont consignés dans un tableau constitué pour chaque épreuve, aux différents moments de l'étude. La progressivité de l'échelle d'évaluation nous permet ainsi de calculer, pour chaque élève, une moyenne de performance pour chaque tâche puis une moyenne globale pour les tâches d'encodage. Ces éléments alimenteront l'analyse comparative menée au chapitre 7, tant au plan intra- qu'intergroupe, et ce, aux différents moments de l'étude.

La méthodologie élaborée pour analyser les écrits des élèves illustre la complexité que représente l'évaluation des traces écrites lorsqu'on veut en retirer des éléments à la fois qualitatifs et quantitatifs. Afin de nous assurer de la pertinence des catégories que nous avons élaborées, mais également pour évaluer leur fonctionnalité, nous avons réalisé un test d'accord entre juges dont nous présentons à présent la méthodologie et les résultats.

1.1.2 Le test d'accord entre juges pour évaluer la pertinence et la fonctionnalité des grilles d'analyse des performances en encodage

Nous avons réalisé un test Kappa (Cohen, 1960) pour estimer le taux d'accord, entre deux juges, sur l'analyse des traces écrites des élèves. Le coefficient Kappa vise à chiffrer la qualité de l'accord réel entre des jugements qualitatifs appariés.

Les grilles d'analyse ont été fournies à deux juges indépendants et une première série de traces écrites correspondant aux productions réalisées par un élève aux quatre tâches a permis de vérifier la compréhension des différentes catégories proposées. Dans un deuxième temps, nous avons soumis 10 % de l'ensemble des traces écrites collectées au fil de l'étude aux deux juges, soit les productions de 15 élèves. Pour chaque élève, numéroté de 1 à 15, le juge inscrivait la note correspondant à la performance dans le tableau conçu pour relever les résultats par tâche (voir annexe 9).

Le relevé des résultats obtenus par les deux juges a permis d'établir le coefficient de Kappa. Nous rappelons que lorsque les deux juges sont totalement en accord le coefficient de kappa est égal à 1. S'ils sont totalement en désaccord, le coefficient est égale à 0.

Dans notre analyse, nous obtenons un coefficient de Kappa pour chaque tâche montrant un excellent degré d'accord (compris entre 0.86 et 0.98) :

- Tâche 1 (écriture de phonèmes) : coefficient de Kappa = 0.91
- Tâche 2 (écriture de syllabes) : coefficient de Kappa = 0.95
- Tâche 3 (écriture de pseudo-mots) : coefficient de Kappa = 0.98
- Tâche 4 (écriture de phrase-s) : coefficient de Kappa = 0.86

Ce test de Kappa nous permet de conclure à l'objectivité des catégories de notre outil d'évaluation. Cela assure la pertinence de l'analyse qui sera menée pour exploiter les résultats ainsi obtenus. Les résultats de l'accord entre juges permettent également d'envisager la transférabilité de cet outil à d'autres épreuves d'évaluation de traces écrites de jeunes élèves.

1.1.3 La grille d'analyse des marques morphographiques

Comme nous l'avons rappelé dans le chapitre 1 (paragraphe 2.1), l'une des principales difficultés de l'orthographe française repose sur le fait que les marques morphographiques

sont presque toujours non audibles. Lorsqu'il écrit, le scripteur ne peut donc se contenter de faire une transcription des sons qu'il entend dans les mots et il doit opérer un traitement orthographique pour écrire ces marques porteuses de sens. Cela représente un aspect central que la production autonome de phrase-s (tâche 4) nous permet d'évaluer. Dans cette situation, l'élève est amené à écrire ces marques qui indiquent la relation entre la suite des mots de la phrase, en s'appuyant sur la dimension sémantique et/ou syntaxique de l'énoncé.

Au sein des procédures morphographiques, nous nous sommes centrée sur les marques flexionnelles. C'est pourquoi nous avons veillé à ce que les supports choisis pour la production induisent l'emploi du pluriel (voir annexes 4). Les phrases produites contiennent ainsi presque toujours des groupes nominaux ou des groupes sujets au pluriel qui nécessitent de marquer les accords dans le groupe nominal et/ou sujet-verbe.

En nous appuyant sur une étude menée sur l'acquisition de la morphologie du nombre (Thevenin, Totereau, Jarousse & Fayol, 1999), nous avons retenu huit critères pour évaluer la présence, ou l'absence, de marques morphographiques :

1. Pas de marque morphographique
2. Marque morphographique utilisée de façon aléatoire
3. Accord en nombre au sein du GN notée S ou X
4. Accord en genre au sein du GN
5. Accord en nombre au sein du GN notée ENT pour S
6. Accord sujet-verbe noté S pour NT (3^{ème} personne du pluriel)
7. Accord sujet-verbe normé (ex : *jouent, joues, font...*)
8. Accord en nombre au sein du GN ET accord sujet-verbe

Dans chaque production, nous avons attribué le score correspondant à l'un de ces critères aux mots concernés par ces marques flexionnelles en cherchant à valoriser ce qui nous semblait être des tentatives de marquage morphographique dans les productions. Prenons deux exemples :

- Trace 1 : *la fille menj des krêpes* (pour *la fille mange des crêpes*) : on constate un accord en nombre dans le groupe nominal *des crêpes* marqué par le S final à *crêpe*. Le score 3 est attribué.
- Trace 2 : *les cuisinnier préparent des galètes des rois* (pour *les cuisiniers préparent des galettes des rois*) : on constate que l'accord sujet-verbe est normé mais que tous

les accords ne sont pas faits dans les groupes nominaux (absence d'accord en nombre dans le groupe nominal les cuisiniers). Le score 7 est attribué.

Les résultats obtenus à chaque temps d'évaluation de l'étude sont consignés dans un tableau.

1.1.4 Le relevé d'observation des aspects matériels et de la procédure de relecture de la trace écrite

Dans le cadre de l'écriture de phrase(s) de la tâche 4, nous avons relevé :

- Le nombre de mots écrits : ce critère nous permet de suivre l'évolution du volume de production de chacun des élèves de notre échantillon et, éventuellement, de constater si, d'un groupe à l'autre, les élèves écrivent plus facilement des énoncés longs ou courts en situation de production autonome,
- La police d'écriture : l'aspect calligraphique de la trace écrite a donné lieu à de nombreuses recherches¹³ qui dépassent notre objet d'étude. Ce critère apparaît toutefois nécessaire au moment d'évaluer la segmentation de la phrase en mots. En effet, le recours aux lettres capitales peut induire de fait la segmentation, surtout en début d'étude. Il nous paraît également intéressant de noter l'évolution suivie par les élèves dans leur choix de la police d'écriture. Sans entrer dans les détails, nous notons le choix observé selon la typologie suivante :

1 : Ecriture exclusivement en capitales d'imprimerie

2 : Ecriture mixte 1 (capitale + cursive)

3 : Ecriture mixte 2 (cursive + script)

4 : Ecriture exclusivement en cursive

- La segmentation de la phrase en mots : en lien avec le critère précédent, nous avons observé la présence ou l'absence de blancs graphiques qui permettent de marquer la segmentation de la phrase en mots. Nous distinguons ainsi quatre procédures permettant aux élèves de gérer la segmentation de la phrase en mots.

1 : Pas de segmentation

2 : Segmentation induite par l'écriture en capitales d'imprimerie

3 : Segmentation partielle

4 : Segmentation complète

¹³ Voir par exemple les travaux de Zerbato-Poudou (2007)

Ces éléments seront analysés dans le cadre de la mise en œuvre de la procédure idéographique (blancs graphique et notation des majuscules et de la ponctuation).

➤ La relecture, par l'élève, de la trace écrite : en nous appuyant sur les travaux de Besse (1988, 1990), nous avons identifié six processus de relecture possiblement mis en œuvre par l'élève lorsqu'il relit sa trace écrite :

1. Pas de relecture
2. Relecture partielle
3. Relecture s'appuyant sur l'énoncé oral sans prendre d'indices graphiques
4. Relecture s'appuyant sur l'écrit pour relire avec des variations dans l'énoncé
5. Relecture s'appuyant sur l'écrit pour relire sans variations dans l'énoncé
6. Relecture s'appuyant sur l'écrit pour relire et permettant d'identifier des erreurs et/ou omissions

Les résultats obtenus pour chacun de ces quatre critères sont réunis dans un tableau permettant un traitement qualitatif des données collectées sur ces différents points tout au long de la recherche.

1.2 Les outils d'analyse des compétences de décodeur

1.2.1 L'adaptation du système de cotation de la Batélèm

Le système de cotation de la Batélèm s'appuie sur un étalonnage des résultats constitué à partir des performances obtenues par plus de 400 élèves à trois moments de l'année de CP et de CE1 (début, milieu et fin d'année). Nous n'avons pas conservé la cotation du « niveau d'aisance » du fait de son mode de calcul (temps de décodage du texte en secondes + 5 fois le nombre d'erreurs). Cela nous a paru préjudiciable aux élèves en difficulté qui sont ceux susceptibles de commettre le plus d'erreurs de décodage et se trouveraient presque systématiquement hors cotation. Aucune évaluation des progrès ne semblait donc possible dans ses conditions. Nous avons opté pour une quantification des éléments lus pour chaque texte et du temps de décodage en secondes. On arrive ainsi à collecter les informations suivantes pour chaque élève :

Tâche. 1 Connaissances des éléments Eléments lus/40	Tâche 2 - Décodage de texte et vitesse de lecture			
	Texte 1		Texte 2	
	Eléments lus/39	Temps en sec.	Eléments lus /43	Temps en sec.

Tableau 6 - 1 – Synthèse des informations collectées à l'épreuve de lecture de syllabes et de textes de la Batélèm B (Savigny, 1976)

Pour mener notre analyse comparative, nous avons regroupé les résultats portant sur les éléments décodés au cours des tâches 1 et 2, comme le présente la figure suivante.

Tâche 1	Texte 1	Texte 2	Moyenne
Lus/40	Lus/39	Lus/43	Lus/41

Tableau 6 - 2 – Modalités de calcul de la moyenne des éléments décodés aux tâches d'évaluation de lecture de la Batêlèm B

Le premier temps d'évaluation des compétences de lecteur ayant lieu dans les premiers jours du CP, soit avant le début de l'apprentissage systématique de l'écrit, nous avons estimé que de nombreux élèves ne seraient pas en mesure de lire les textes 1 et/ou 2. Nous avons donc attribué un temps de lecture par défaut (240 secondes pour le texte 1 et de 300 secondes pour le texte 2) lorsque l'élève n'était pas en mesure de décoder les textes soumis. L'analyse comparative concernant la vitesse de lecture s'appuie sur le cumul du temps mis pour lire le texte 1 et le texte 2.

Temps Texte 1	Temps Texte 2	Temps Texte 1 + 2
240 secondes	300 secondes	540 secondes

Tableau 6 – 3 – Modalités de calcul de la vitesse de lecture aux tâches d'évaluation de lecture de la Batêlèm B

1.2.2 La fluence de lecture

A partir du milieu du CE1, l'épreuve de fluence de lecture (Lequette et al., 2008) permet de calculer le nombre de Mots Correctement Lus par Minutes (MCLM, voir chapitre 5, paragraphe 2.2.2). Cette épreuve, étalonnée à partir d'un échantillon représentatif (n = 783 enfants), s'adresse aux élèves du CE1 à la 5^{ème} (2^{ème} année du collège en France). Nous avons repris la cotation proposée dans l'outil d'évaluation pour affiner notre analyse dans l'évaluation des compétences de lecture-décodage jusqu'à la fin du CE1.

1.3 Les outils d'analyse des verbalisations métagraphiques des élèves

Le but de l'entretien métagraphique est de prendre des informations sur les procédures déclarées/mobilisées par l'élève pour écrire et de les mettre en relation avec les traces écrites afin d'évaluer le niveau de conscience du fonctionnement de la langue et l'efficacité des stratégies verbalisées/mobilisées. Rappelons les principes de l'entretien métagraphique que nous avons mis en œuvre :

- Il est mené par le même expérimentateur, pour tous les élèves, à chacun des temps d'évaluation, de façon à garantir l'uniformité du questionnement déployé et la fiabilité des analyses comparatives ;
- Les verbalisations métagraphiques étant recueillies consécutivement au temps d'écriture, nous ne disposons que des commentaires rétrospectifs des élèves et non des verbalisations spontanées qui peuvent intervenir en cours de production (Morin, 2005) ;
- Les commentaires des élèves s'appuient sur la trace écrite visible au moment de l'entretien mais restent déclaratifs, n'excluant pas la possibilité d'une reconstruction *à posteriori* de la démarche d'explicitation du processus d'écriture potentiellement mobilisé (Vermersch, 1991; Gombert, 1988).

Conscient de cette limite, nous estimons toutefois que le retour réflexif suscité par cet entretien est de nature à induire une confrontation entre la trace produite à un temps T, de façon plus ou moins intuitive, et les connaissances et procédures dont dispose l'élève. Cette mise en relation, même faite *à posteriori*, apporte des informations sur le fonctionnement métalinguistique de l'élève et sur sa capacité à se décentrer du résultat pour parler sur le fonctionnement de la langue. C'est le point de vue que nous adoptons dans l'interprétation de ces verbalisations.

Pour analyser les verbalisations ainsi recueillies, nous avons élaboré une grille de critères construite sur la base des outils proposés dans les travaux francophones (Morin, 2005 ; David, 2003 et 2006 ; Morin et Nootens, 2013). Notre outil d'analyse n'en est cependant qu'une adaptation. Le choix des catégories retenues ou insérées repose sur l'analyse des besoins liés à une tâche spécifique, différente de celles proposées dans les travaux référents. Comme Morin (2005), nous nous sommes appuyée sur deux procédures principales pour étudier les verbalisations des élèves sur leurs traces écrites :

1. **Les procédures linguistiques** découlant des spécificités du système écrit ou de l'activité d'écriture : trois catégories d'analyse (phonographique, morphographique et logographique) permettent de comprendre de quelle façon les jeunes élèves appréhendent l'orthographe du français dans ces différentes dimensions ; nous avons également ajouté une catégorie correspondant aux opérations de révision formulées par les élèves dans la mesure où la révision est l'une des composantes du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980, voir Chapitre 3, paragraphe 1) ;

2. **Les procédures métacognitives** mises en œuvre pour arriver à la trace produite : une catégorie est liée aux commentaires métacognitifs élémentaires ; une seconde porte sur les opérations de mémorisation et une troisième sur le jugement de l'élève sur sa capacité à écrire.

Dans les paragraphes suivants, nous détaillons les critères retenus pour chacune de ces deux catégories.

1.3.1. Les catégories portant sur les procédures linguistiques

1.3.1.1 La procédure phonographique

La première catégorie porte sur les procédures phonographiques verbalisées par les élèves qui montrent les liens explicites construits sur le principe alphabétique. L'analyse des verbalisations des élèves fait apparaître deux sous-catégories :

- Correspondances Phonèmes-Graphèmes/Ecriture (CGP-Ecriture) ;
- Correspondances Graphèmes-Phonèmes/Lecture (CPG-Lecture).

Les verbalisations étant recueillies à posteriori, cela peut en effet induire la relecture de la trace produite. Toutefois, nous émettons l'hypothèse que la verbalisation de démarches sur les correspondances graphophonologiques pour expliciter la production d'écrit peut également intervenir hors de toute opération de relecture, notamment en début d'apprentissage, et illustre une confusion faite par l'élève entre procédures liées à l'activité de lecture et celles liées à l'écriture.

Dans l'objectif de préciser la nature du commentaire verbalisé au plan linguistique, chaque sous-catégorie est subdivisée en catégories de rang inférieur. Ainsi, la catégorie CPG-Ecriture reprend les items proposés dans l'outil de Morin (2005) pour analyser l'occurrence et la fréquence des verbalisations portant sur des signes phonogrammiques. On distingue ainsi :

- La mise en correspondance simple,
- Le caractère multigraphémique (polyvalence des graphèmes),
- Le caractère multiphonologique (plusieurs phonèmes possibles).

Enfin, nous avons ajouté une dernière sous-catégorie qui concerne les commentaires dans lesquels l'élève formule exclusivement sur la procédure mise en œuvre pour parvenir à

ces correspondances phonographiques. Ces premières catégories sont résumées dans le tableau suivant :

Correspondances phonographiques (CPG-Ecriture)		
Catégorie	Définition	Exemple
CPG1-Correspondance simple	Mise en relation entre phonèmes et graphèmes	<i>ON ça fait /ɔ̃/.</i>
CPG2-Caractère multigraphémique	Polyvalence graphémique : un phonème peut être noté par différents graphèmes	<i>J'ai hésité avec le EZ mais j'ai mis le ER pour faire /e/.</i>
CPG3-Caractère multiphonologique	Polyvalence phonologique : un graphème peut correspondre à différents phonèmes	<i>Parfois, le C il fait /k/ ou /s/</i>
CPG-Procédure	Verbalisation de la procédure liée à la correspondance entre phonèmes et graphèmes	<i>J'ai dit fait dans ma tête et j'ai tiré les sons.</i>

Tableau 6 - 4 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques relevant des correspondances phonographiques

La sous-catégorie portant sur la correspondance graphophonologique (CGP-Lecture) se compose de deux items : l'identification de lettre(s) et l'identification de mot(s). Comme pour la catégorie précédente, nous y avons ajouté une sous-catégorie correspondant à la verbalisation d'une procédure liée aux correspondances graphophonologiques. Le tableau 6.5 en présente une synthèse.

Correspondances graphophonologiques (CGP-Lecture)		
Catégorie	Définition	Exemple
CGP1-Identification de lettre	Identification d'une lettre, avec ou sans référence à une dimension phonogrammique	<i>Ça c'est le L ça c'est le E.</i>
CGP2-Identification de mot	Identification d'un mot	<i>Ça c'est garçon.</i>
CGP-Procédure	Verbalisation de la procédure liée à la correspondance entre graphèmes et phonèmes	<i>J'ai lu le mot.</i>

Tableau 6 - 5 – Catégories d'analyse des verbalisations méta-graphiques relevant des correspondances graphophonologiques

L'identification de lettre ou de mot est réalisée spontanément par l'élève au cours de ses verbalisations portant sur l'encodage des mots de la phrase. Elle ne prend pas en compte l'identification correspondant au signalement des mots qui est demandé en tout début d'entretien pour permettre à l'expérimentateur d'évaluer les procédures de relecture et de segmentation de la phrase en mots, ni l'identification de lettre(s) ou de mot(s) qui fait suite à des demandes de l'adulte visant à relancer l'entretien.

1.3.1.2 La procédure morphographique et idéographique

Au-delà de la dimension phonographique, la production de phrase(s) est l'occasion de mieux saisir ce que les élèves ont construit de la morphographie du système écrit du français. La nécessité de recourir à l'emploi de marques de nombre et de personne a guidé le choix des images, supports des productions écrites. Les phrases produites doivent alors induire l'écriture des marques morphographiques correspondantes.

Pour évaluer la prise en compte de cette dimension dans les verbalisations des élèves, la catégorie sur la morphologie est subdivisée en deux sous-catégories, détaillées dans le tableau suivant.

Marques morphographiques ou idéographiques		
Catégorie	Définition	Exemple
MM-Marque morphographique	Identification d'une lettre comme morphogramme ou verbalisation de sa fonction	<i>Le S c'est parce qu'il y a plusieurs galettes. Le T [de enfant] c'est une lettre muette.</i>
MMD-Marque morphographique-Procédure	Justification de l'écriture de la marque morphographique s'appuyant sur : 1. Une catégorie grammaticale 2. Une démonstration	<i>1. Les c'est un déterminant au pluriel 2. ENT pareil parce que c'est un verbe j'apprends tu apprends il apprend nous apprenons</i>
MI – Marque Idéographique	Identification d'un signe de ponctuation ou d'une majuscule et de leur fonction	<i>Anissa c'est un prénom alors j'ai rajouté le A majuscule.</i>

Tableau 6 - 6 – Catégories d'analyse des verbalisations métagraphiques relevant de l'écriture des marques morphographiques ou idéographiques

La première sous-catégorie concerne les verbalisations portant sur les lettres identifiées comme morphogramme, qu'il soit grammatical ou lexical, et sur leur fonction. La deuxième sous-catégorie concerne les commentaires visant à expliquer ou justifier l'écriture du morphogramme en faisant référence à une catégorie grammaticale ou en s'appuyant sur une démonstration (opération d'ajout, de substitution, de conjugaison...). Enfin, nous avons inséré ici une catégorie « Marque idéographique » pour écrire l'identification de signes idéographiques de ponctuation et de majuscules qui peuvent intervenir dans les commentaires liés à la production d'une ou plusieurs phrases. Conscient qu'il ne s'agit pas de l'écriture de morphogrammes, nous avons fait le choix de placer ici cette sous-catégorie dans la mesure où les verbalisations des élèves pour justifier ces idéogrammes peuvent être liées à l'identification de catégories grammaticales (« majuscule

aux noms propres » par exemple) et de contraintes morphosyntaxiques (premier/dernier mot de la phrase).

1.3.1.3 La procédure logographique

Cette procédure consiste à écrire tout ou partie d'un mot sur la base d'un modèle disponible, en mémoire ou directement (c'est le cas du transport-copie), sans passer par l'encodage phonographique. Les verbalisations de l'élève montrent alors l'attention accordée à la configuration orthographique du mot, pris dans sa globalité ou sa particularité (Morin et Nootens, 2013). Quatre sous-catégories détaillent ainsi cette procédure logographique :

Procédure logographique		
Catégorie	Définition	Exemple
L1-Mot entier	Le mot est pris en compte dans sa globalité pour être retranscrit	<i>Pour roi, c'est ROI.</i>
L2-Partie de mot/analogie	Une partie du mot est retrouvée en mémoire, soit dans le mot-cible, soit par analogie avec une partie d'un autre mot	<i>J'ai fait le /ε/ de fraise ici et le /é/ de récré là.</i>
L3-Particularité orthographique	Une spécificité orthographique du mot est retrouvée en mémoire	<i>[pour enfant] je me suis souvenu qu'il faut pas se tromper le EN et le AN c'est à la fin.</i>
L4-Transport-copie ¹⁴	Le mot est accessible directement et noté par transport-copie	<i>Est je savais pas trop le faire parce que je m'en souvenais plus alors j'ai regardé - - de loin et c'était EST.</i>

Tableau 6 - 7 – Catégories d'analyse des verbalisations métaorthographiques relayant une procédure logographique

1.3.1.4 Les opérations de révision

L'entretien étant consécutif à la production, les élèves se trouvent en situation de relecture et peuvent alors évaluer leur production via des sous-processus de représentation du problème, détection et diagnostique (Heurley, 2006, p. 20). Cela les amène, dans un second temps, à la révision en elle-même, au sens de modification de leur production. Nous avons adapté à la tâche d'encodage les cinq catégories élaborées par E. Bartlett (1982) pour évaluer les procédures de révisions de texte. Le tableau 6.8 en propose une synthèse.

¹⁴ Les séances de production de phrase et les entretiens métaorthographiques se sont déroulés dans des salles de classe. Bien que nous ayons veillé à organiser un espace où les élèves n'avaient pas directement accès aux affichages de la classe, nous avons constaté qu'ils y faisaient parfois référence et les pointaient lors de leurs verbalisations, suggérant ainsi le recours au transport-copie.

Procédures d'évaluation/révision		
Catégorie	Définition	Exemple
R0-Pas de repérage de dysfonctionnement	L'élève ne voit pas d'erreur dans sa production ; il n'émet aucun doute et valide la trace produite comme conventionnelle	[à propos de crêpe noté CRP] 5. <i>Tu penses que ça s'écrit comme ça crêpe ?</i> 6. <i>Oui</i>
R1-Ressenti	L'élève exprime une impression, un doute sans pouvoir en préciser la nature	[à propos de GALETE pour galette] <i>j'étais pas trop sûr que c'était ça mais je l'ai quand même mis</i>
R2-Localisation	L'élève identifie un problème posé par la trace produite	<i>J'ai mis le E mais je me suis trompé</i>
R3-Proposition alternative	L'élève localise un problème et propose une solution alternative	[à propos de étoile] <i>peut-être qu'il faut mettre le ET à la place du É.</i>
R4-Justification	L'élève explique sa proposition alternative en s'appuyant sur une explication : -Subjective plus ou moins ajustée -Objective se référant à une norme, une connaissance	<i>Je veux enlever le Z parce que ça se dit pas /zafɛr/</i>

Tableau 6 - 8 – Catégories d'analyse des verbalisations métagraphiques liées à des opérations de révision

Placé dans une posture réflexive par le questionnement de l'adulte, l'élève est incité à s'interroger sur la trace elle-même ce qui peut l'amener à proposer des modifications, sur la base d'un nouveau raisonnement ou de problèmes identifiés. Cette procédure de révision nécessite donc une phase d'évaluation que notre questionnement induit très clairement si elle n'est pas adoptée spontanément par l'élève. Des questions telles que « *est-ce que tu penses que ce mot s'écrit comme ça ?* » ou bien « *si j'écrivais ce mot, moi, est-ce que tu penses que je l'écrirais comme ça ?* » ont pour intention de susciter une prise de distance propice à l'évaluation de son écrit et à la proposition de solutions alternatives.

1.3.2. Les catégories portant sur les commentaires métacognitifs

1.3.2.1 Les commentaires métacognitifs portant sur des procédures de mémorisation

Ce type de commentaires est à distinguer de ceux qui relèvent de la procédure logographique dans lesquels l'élève fait explicitement référence à un élément distinctif, une partie ou l'intégralité du mot à écrire. Ils font référence à une démarche métacognitive

et non linguistique. De nombreuses verbalisations font ainsi état de recours à une procédure de mémorisation, classée en deux sous-catégories (Morin et Nootens, 2013), que nous détaillons dans le tableau ci-dessous.

Procédure de mémorisation		
Catégorie	Définition	Exemple
M1-Action de mémoriser	Le rappel en mémoire est invoqué sans plus de précisions	<i>Parce que ma tête elle s'est souvenue et elle m'a dit que ça s'écrivait comme ça.</i>
M2-Mémorisation référencée/Stratégie enseignée	Le rappel en mémoire est contextualisé (situation, guidage extérieur)	<i>En fait on l'avait dans une image écrit dessous château et je m'en souviens comment ça s'écrit château.</i>

Tableau 6-9 – Catégories d'analyse des verbalisations métagraphiques relayant une procédure de mémorisation

Dans la première sous-catégorie, le processus de mémorisation renvoie à l'acte lui-même, sans référence particulière. Dans la deuxième sous-catégorie, la mémorisation peut être justifiée comme induite par un guidage extérieur (didactique, parental...) ou faire référence à une situation précise.

1.3.2.2 Les commentaires métacognitifs généraux et d'auto-évaluation

Une dernière catégorie concerne les commentaires généraux formulés par les élèves. Ces verbalisations ne relèvent d'aucune procédure linguistique explicite et ne sont pas liées non plus à la mémorisation de l'élément à écrire. Elles constituent souvent une amorce de l'entretien qui permet à l'intervieweur de relancer l'élève.

Nous avons ajouté une dernière sous-catégorie d'auto-évaluation de l'élève portant sur la formulation d'un jugement, positif ou négatif, sur la capacité à écrire un mot.

Commentaires généraux et d'auto-évaluation		
Catégorie	Définition	Exemple
CG-Commentaires généraux	L'élève formule une remarque générale sur la procédure mise en œuvre	<i>J'ai réfléchi dans ma tête.</i>
E1/E2-jugement positif/négatif sur la capacité à écrire, à évaluer	L'élève dit qu'il a réussi/n'a pas réussi à évaluer	<i>Garçon, je savais pas l'écrire.</i>

Tableau 6-10 – Catégories d'analyse des verbalisations métagraphiques relevant de commentaires métacognitifs généraux et d'auto-évaluation

La grille ainsi constituée (annexes 10 et 11), sans être exhaustive, devrait nous permettre de décrire finement les processus d'explicitation des élèves sur les stratégies et connaissances qu'ils déclarent mettre en œuvre pour écrire une phrase. Nous pourrions ainsi observer des profils d'évolution des verbalisations au fil des trois années scolaires, mais également mettre les verbalisations des élèves en regard des traces produites pour vérifier la corrélation entre stratégies et connaissances déclarées et celles réellement mobilisées pour parvenir à la production.

2. Outils d'analyse des interactions en classe

L'analyse des séances observées a pour objectif de décrire finement la pratique d'enseignement de l'écriture mise en œuvre par les enseignants. L'étude comparée cherche à faire émerger des régularités et surtout, des singularités dans les pratiques, permettant ainsi de mieux comprendre ce qui favorise, ou non, l'acquisition de l'écriture chez les jeunes élèves. Dans cette perspective, plusieurs questions ont guidé nos choix méthodologiques :

- Quels niveaux de granularité adopter pour rendre compte finement des pratiques d'enseignement de l'écriture observées ?
- Quels outils d'analyse permettent de mener l'analyse comparative que nous nous sommes fixée ?
- Quels indicateurs peuvent être révélateurs i) des conceptions sous-jacentes à l'enseignement de l'écriture mis en œuvre par ces deux enseignantes ; ii) des invariants opératoires mobilisés dans le cours de cet enseignement ?

Or, comme nous l'avons évoqué au chapitre 4 (Observer les pratiques d'enseignement de l'écrit au CP), nous constatons qu'aucun outil d'analyse n'est disponible dans ce champ de la didactique de l'écrit pour le cycle 2. Il a donc été nécessaire d'en construire. Pour cela, nous nous sommes inspirée des outils existants pour la lecture au CP (Goigoux, 2002) mais également de la méthodologie utilisée en sciences physiques au lycée (Tiberghien, 2012). Nous reprenons l'approche méthodologique choisie par ces chercheurs en l'adaptant à notre objet d'étude. Notre analyse didactique extrinsèque (Goigoux, 2007) se fait ainsi à trois niveaux :

- Macroscopique : nous ne développerons pas le niveau macroscopique. Il correspond aux instructions officielles que nous avons détaillées dans le chapitre 3 (L'enseignement de l'écriture au préscolaire et au début de l'école primaire) ;
- Mésoscopique : un tableau synoptique élaboré pour chacune des séances nous permet d'en comprendre la structuration à ce niveau ;
- Microscopique : pour rendre compte de la complexité de ce qui se joue au cours des séances d'enseignement de l'écriture au niveau microscopique, nous avons construit une grille d'analyse des actions et micro-actions mises en œuvre par les enseignantes. A cette fin, une analyse à priori de la tâche d'écriture d'une phrase a été menée.

Notre question de recherche a guidé ce choix de nous centrer sur le discours et sur l'action de l'enseignant, qui est d'autre part, le principal locuteur des séances enregistrées.

Les paragraphes qui suivent détaillent l'analyse à priori puis présentent la conception du tableau synoptique et de la grille d'analyse de l'action enseignante.

2.1 L'analyse préalable de la tâche d'écriture d'une phrase

Comme plusieurs chercheurs le suggèrent (Goigoux, 2002 ; Tiberghien, 2012), nous avons mené une analyse à priori de la tâche d'écriture d'une phrase. Notre objectif est de dégager les caractéristiques didactiques de cette tâche faisant apparaître à la fois les contenus de savoir à enseigner et les activités cognitives sollicitées chez les élèves. Cette analyse nous permettra ainsi d'anticiper les difficultés que pourraient rencontrer les élèves dans la réalisation de cette tâche et de repérer, dans les interactions observées au cours des séances, les modalités d'étayage (Bruner, 1987) de l'enseignant pour y palier et gérer l'hétérogénéité des élèves

Pour chacune des étapes constitutives (Galpérine, 1966), nous détaillons les actions que l'élève est susceptible de faire pour encoder une phrase dans une situation d'écriture en classe, où des interactions avec d'autres élèves sont possibles. Nous centrant sur la *mise en mots* et non sur la *mise en texte* et les processus d'élaboration textuelle qu'elle suppose (Hayes & Flower, 1980), nous partons de l'hypothèse que la phrase à encoder est soit dictée par l'enseignant, soit préalablement élaborée à l'oral par l'élève qui peut ainsi se concentrer sur sa production écrite. La figure 6.1 présente l'analyse à priori élaborée.

Analyse de la tâche d'écriture d'une phrase

Représentation du but de la tâche :

- Ecrire les mots entendus/relire les mots écrits
- Mobiliser ses connaissances sur la langue

Les étapes constitutives :

Anticipation/planification :

- Anticiper les mots dont la transcription peut poser problème
- Anticiper les problèmes récurrents connus
- Anticiper les stratégies connues/élaborées pour les résoudre
- Lister les outils et aides à disposition

Exécution :

Coder chaque mot de l'énoncé :

- Faire appel à un répertoire mental si le mot est connu
- Faire un encodage phonographique du mot :
 - Respecter la correspondance entre lettres et sons sans en ajouter et/ou en omettre
 - Connaître les différentes graphies d'un phonème si possibilité de polyvalence
 - Choisir parmi ces graphies
 - Connaître les règles contextuelles :
 - Distinguer consonne et voyelle
 - En déduire l'écriture de certains phonèmes (ex : [s])
 - Faire des analogies avec un répertoire mental, apporté, lu
 - Dégager des régularités, des fréquences
- Utiliser ses connaissances de la morphologie dérivationnelle pour inférer la présence d'une lettre finale muette :
 - Trouver un mot de la même famille
 - Savoir ce que sont les préfixes/suffixes ; pouvoir les identifier dans un mot
 - Mettre le mot au féminin ; en déduire la lettre finale au masculin
- Connaître les règles de ponctuation de mot :
 - Savoir qu'il existe deux sortes de noms : nom propre/nom commun
 - Identifier les noms propres : se demander s'il s'agit d'un nom de ville, de pays, de personnage...
 - Mettre une majuscule au début du mot s'il s'agit d'un nom propre
- Écrire les marques morphosyntaxiques :
 - Avoir conceptualisé les notions de genre et de nombre
 - Chercher des liens sémantiques et syntaxiques entre les mots
 - Identifier la nécessité d'un accord :
 - Regarder les mots qui précèdent et surtout qui suivent
 - Identifier les déterminants au pluriel, au féminin
 - Repérer les mots liés à ce déterminant (nom, adjectif)
 - Connaître les classes grammaticales de mots et leur catégorisation (genre, nombre, personne...)
 - Identifier le verbe :
 - ✓ Savoir que le verbe peut avoir plusieurs formes : infinitif, conjugué à un temps simple/composé
 - ✓ Distinguer verbe conjugué, auxiliaire et semi-auxiliaire (aller + V inf)
 - Identifier le sujet du verbe :
 - ✓ Se poser des questions pour trouver des liens sémantiques et syntaxiques
 - ✓ Connaître les différentes fonctions syntaxiques
 - ✓ Opérer des manipulations : substitutions, remplacements, déplacements...
- Faire les accords nécessaires :

- Accords dans le GN :
 - ✓ Connaitre les marques du genre et du nombre
 - ✓ Ajouter E et/ou faire les ajustements nécessaires à l'accord en genre (ex : gros/grosse)
 - ✓ Ajouter S ou X pour faire l'accord en nombre
- Accord du verbe :
 - ✓ Connaitre la conjugaison (en personnes 1 à 6) de ce verbe
 - ✓ Identifier les accords (personne, temps) aux temps simples/composés
 - ✓ Connaitre les règles d'accord des auxiliaires aux temps composés
 - ✓ Repérer homophonies verbales/nominales
- Savoir qu'un mot peut avoir plusieurs formes écrites (homophonies)
 - Connaitre les formes écrites possibles du mot
 - Opérer des remplacements, mises en contexte
 - S'aider du sens de la phrase et des relations syntaxiques
 - En déduire l'écriture du mot dans un contexte précis

Utiliser les formes et structures écrites de la phrase :

- Mettre la majuscule ou le tiret au mot quand c'est nécessaire
- Connaitre les règles de ponctuation forte de phrase
- Utiliser les signes de ponctuation liés aux types de phrases

Contrôle/vérification :

- Tout au long de la tâche :
 - Comparer ce qu'on a produit à ce qu'on voulait produire
 - Se poser des questions sur la nature des mots, les liens sémantiques
 - Regarder dans l'environnement du mot sur lequel on se questionne
 - Émettre des hypothèses sur l'écriture d'un mot
 - Modifier ou non sa production en prenant en compte de nouveaux éléments (hypothèse, outils, étayage du maître, aide d'autres élèves)
- En cours ou en fin de tâche :
 - Prendre la parole pour justifier/expliquer son point de vue
 - Verbaliser sa procédure
 - Accepter le point de vue des autres
 - L'intégrer à son raisonnement
- En fin de tâche :
 - Dire ce qu'on a réalisé seul, ce qu'on a pu corriger en vérifiant
 - Mutualiser les découvertes

Fig. 6- 1 – Analyse à priori de la tâche d'écriture d'une phrase

Il est à noter que ces différentes opérations ne relèvent pas du même niveau de difficulté et constituent autant d'objectifs d'apprentissage qui ne doivent pas tous être atteints par les élèves en fin de cycle 2. De plus, nous n'avons pas mentionné la calligraphie de l'énoncé produit mais nous avons conscience que cette dimension peut impacter le processus d'écriture et que les gestes graphomoteurs doivent être suffisamment automatisés pour permettre à l'élève de se centrer sur la mise en mots (Bourdin & Fayol, 2000).

L'analyse de la tâche permet ainsi de repérer les obstacles potentiels à l'écriture et donc de choisir la phrase à produire en fonction de ses configurations linguistiques et des problèmes que les élèves auront à résoudre pour l'écrire. En fonction de l'avancement des élèves dans la conceptualisation de l'écrit, l'enseignant peut proposer une tâche qui se situe

dans leur zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1985) et différencier la tâche en s'adaptant aux besoins individuels des élèves.

Le savoir à enseigner est ainsi segmenté en groupes notionnels subdivisés en sous-catégories. Toutefois, la construction de cet « inventaire » n'est pas figée et s'enrichit au fil de l'analyse des pratiques observées des éléments récurrents qui n'avaient pas, jusque-là, été pris en compte. La question de l'adéquation de l'outil à l'objet de recherche justifie, en effet, une démarche par ajustements successifs (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006 ; (Tiberghien & Veillard, 2013).

2.2. L'élaboration du synopsis

Cet outil d'analyse a pour but de réduire les données que constituent les transcriptions des séances observées via l'enregistrement vidéo. Il doit permettre une analyse *verticale* visant la gestion temporelle de la séance et *horizontale* portant sur le traitement d'un élément de contenu. L'objectif est de repérer les « *événements remarquables* » de la séance (voir chapitre 4, paragraphe 1.3.3).

Le tableau synoptique que nous avons élaboré s'éloigne quelque peu du synopsis conçu par les chercheurs genevois du GRAFE (Schneuwly, Sales Cordeiro, & Dolz, 2005 ; (Schneuwly et al., 2006). Il en conserve toutefois les principes généraux et cherche à interroger de façon pertinente le découpage de la séance qui est une question centrale de l'analyse de séances d'enseignement : l'unité/les unités choisie(s) détermine(nt) le niveau de granularité de l'analyse dans un cadre théorique contrôlé en fonction d'objectifs clairement définis.

Le découpage hiérarchique en niveaux permet de repérer l'organisation temporelle, matérielle de la séance mais aussi l'évolution de l'objet de savoir visé par l'enseignant pour parvenir à la réalisation de la/des tâche(s) proposée(s). Il est intrinsèquement lié à l'analyse de la tâche et se présente en différentes étapes repérées par un changement de niveau.

Le premier niveau (rang 1) correspond ainsi à une étape de la tâche qui est ensuite détaillée en sous-niveaux correspondant aux composantes qui visent l'atteinte de cette étape. Chaque changement de niveau correspond ainsi à une nouvelle composante de la tâche, qui peut être aussi bien opérationnelle que linguistique. Par exemple, pour si un premier niveau correspond à l'écriture d'un mot (rang 1), le découpage peut comporter un

sous-niveau sur le découpage en syllabes (rang 2) puis un autre sur le traitement systématique de chaque syllabe (rang 3), lui-même défini en sous-niveaux permettant la discrimination des phonèmes, la recherche des graphèmes possibles et l'écriture des lettres correspondantes (rang 4) . Le tableau ci-dessous donne à voir un exemple de ce découpage.

1. Ecriture du mot « <i>bonjour</i> »			
1.1 Segmentation du mot en syllabes			
1.2 Traitement de la première syllabe			
1.2.1 Discrimination des phonèmes de la première syllabe			
		1.2.1.1 Recherche des graphies correspondant au 1 ^{er} phonème [b]	
		1.2.1.2 Ecriture du graphème : B	
		1.2.1.3 Recherche des graphies correspondant au 2 ^{ème} phonème [ɔ̃]	
		1.2.1.4 Ecriture du graphème : ON	
1.3 Traitement de la deuxième syllabe			
[...]			

Fig. 6 - 11 – Exemple de découpage mis en œuvre dans le tableau synoptique d'analyse des séances de classe observées

La séance peut parfois comporter des *inserts* ou *transitions* qui constituent des temps « *entre parenthèses* » dans le déroulement de la séance tournée vers l'objectif d'apprentissage de la séance (Sales Cordeiro, Schneuwly, & Jacquin, 2005). Nous avons repéré comme *transitions* les moments consacrés à l'organisation matérielle ou à la gestion du groupe n'ayant pas directement d'implication didactique. A l'inverse, les *inserts* sont des moments de décrochement au cours de la séance qui restent en lien, avec l'objectif d'apprentissage.

Pour chaque séance, nous notons, dans une première colonne, la durée consacrée à chaque niveau de rang 1 pour faciliter le repérage de la gestion temporelle de la séance. Les formes sociales de travail sont notées dans une deuxième colonne. Nous les empruntons aux chercheurs du GRAFE (Haler, Jacquin, Schneuwly, Ronveaux, & Rey, 2005) :

- I : travail individuel ;
- D : travail en dyades ou trios ;
- G : travail en groupe ;

- Q : travail par démarche de question/réponses entre l'enseignant et les élèves ;
- M : explication magistrale de l'enseignant.

Le matériel utilisé pour réaliser la/les tâche(s) proposée(s) est inscrit dans une troisième colonne. Vient enfin la description du déroulement de la séance et le découpage hiérarchique en niveaux tel que nous l'avons décrit plus haut. Le tableau synoptique se présente ainsi :

Durée	FST	Matériel	Niveau et description
-------	-----	----------	-----------------------

Tableau 6 – 12 – Organisation des informations dans le tableau synoptique d'analyse des séances de classe observées

Le tableau ainsi conçu permet un grain d'analyse déjà fin qui pourra conduire au repérage de formats de séance au sens de schémas récurrents d'actions-échanges (Bruner, 1987).

2.3. La grille d'analyse des actions et interactions didactiques

A partir de l'analyse à priori des compétences d'encodage mobilisées dans la production d'une phrase, nous avons construit un inventaire d'actions et micro-actions susceptibles d'être mises en œuvre par l'enseignant pour permettre l'acquisition des compétences visées. Nous obtenons ainsi des catégories principales, organisées en déterminants pédagogiques et en déterminants didactiques. A la suite de Goigoux (2002, 2007), nous considérons les déterminants pédagogiques adaptables à toutes les disciplines tandis que les déterminants didactiques relèvent de l'objet d'apprentissage, l'écriture, et portent sur les contenus qui lui sont spécifiques (voir chapitre 4, paragraphe 2.4.1).

2.3.1 Les catégories relevant de déterminants pédagogiques

Elles regroupent les actions visant :

- A- la construction du sens des apprentissages,
- B - la gestion du groupe,
- C - la prise en compte de l'individu dans le groupe et la différenciation,
- D - l'organisation et la gestion de la tâche.

Chaque catégorie est détaillée en sous-catégories plus ou moins nombreuses. Le tableau suivant les synthétise.

Catégories principales des actions relevant des déterminants pédagogiques	Sous-catégories des actions relevant des déterminants pédagogiques
A – Construction du sens des apprentissages	A1. Explicite l'enjeu/rappelle le projet A2. Dirige l'attention vers le sens du projet A3. Explicite le statut de l'erreur/Positive l'erreur
B – Gestion du groupe	B1. Mobilise l'attention/la concentration B2. Rappeler les règles de travail, de vie B3. Gère l'organisation matérielle B4. S'assure du suivi des élèves B5. Donne la parole
C - Prise en compte l'individu dans le collectif et différenciation	C1. Met en place un dispositif pour recueillir les réponses C2. Met en place un dispositif de différenciation C3. Propose l'aide d'un pair C4. Encourage/Félicite
D – Organisation et gestion de la tâche	D1. Donne les consignes/S'assure que les C sont comprises D2. Régule le temps de travail et la tâche D3. Enrôle D4. Dirige l'attention vers un problème D5. Diffère la résolution du problème D6. Découpe la tâche en sous-tâches D7. Aide au repérage de l'avancement de la tâche D8. Réduit le degré de liberté pour ne pas oublier une étape D9. Prend en charge une partie de la tâche

Tableau 6-13 – Catégories d'analyse des actions à dominante pédagogique de l'enseignant

Les catégories suivantes s'appuient davantage sur les aspects didactiques et linguistiques de la tâche d'écriture.

2.3.2 Les catégories relevant de déterminants didactiques

Elles correspondent :

- au niveau de traitement linguistique retenu pour l'encodage,
- à la révision de la production,
- à la mise en jeu de régularités.

Dans le but d'observer la gestion de l'entretien métagraphique par l'enseignant, il nous a semblé important d'y insérer des catégories relevant de :

- la gestion du débat,
- la mobilisation de stratégies et outils,
- la verbalisation de la procédure.

Le détail de ces catégories principales en sous-catégories permet une approche qualitative des pratiques observées afin de mieux comprendre comment ces aspects sont gérés par les enseignantes.

Chaque catégorie est ainsi détaillée en micro-actions. Cela ne correspond que rarement à un découpage de type hiérarchique : seules les actions correspondant au niveau de traitement linguistique retenu pour l'encodage sont traitées de façon descendante, allant de

l'unité *phrase* au *phonème* pour les unités orales et du *mot* au *morphème* pour l'écrit. Les autres catégories présentent un inventaire des micro-actions ayant pour but l'action principale. Les catégories reposant sur des déterminants didactiques ayant pour objectif de rendre compte de la façon dont l'enseignant sollicite et/ou évalue l'activité des élèves au cours de la séance, nous y avons inclus un item de validation/invalidation des propositions des élèves.

Notre étude étant centrée sur l'enseignement de l'encodage et du traitement orthographique des mots, nous avons tenté de détailler très précisément les micro-actions qui pourraient être mises en œuvre par les enseignants pour favoriser le développement de ces compétences. Une catégorie est ainsi consacrée au « Niveau de traitement linguistique retenu pour l'écriture des mots » (Catégorie G). Cette catégorie principale est détaillée en 4 sous-catégories qui détaillent les micro-actions possiblement mises en œuvre par l'enseignant pour permettre la réalisation de la tâche d'écriture. La première sous-catégorie correspond à la procédure idéographique qui permet de traiter la segmentation de la phrase en mots et la notation des majuscules et de la ponctuation. Elle se détaille comme suit :

G.1 Segmentation de la phrase en mots, majuscules et points :

G1.1 Fait compter les mots de la phrase

G1.2 Compte les mots de la phrase

G1.3 Aide au repérage des mots

G1.4 Attire l'attention sur l'écriture de la majuscule

G1.5 Attire l'attention sur l'écriture du point

Vient ensuite une sous-catégorie plus précisément dédiée aux actions visant l'encodage des mots. Le tableau suivant en présente les composantes :

Catégorie principale des déterminants didactiques	Sous-catégories des déterminants didactiques
G - Niveau de traitement linguistique retenu pour l'écriture des mots	G2. Encodage des mots
	<u>G2.1 Discrimination des syllabes et des phonèmes</u> G2.1.1 Segmente/fait segmenter le mot en syllabes G2.1.2 Aide au repérage/à la discrimination des syllabes G2.1.3 Aide au repérage/à la discrimination des phonèmes G2.1.4 Valide/invalidé/induit au niveau de la syllabe G2.1.5 Valide/invalidé/induit au niveau du phonème <u>G2.2 Notation syllabes et des phonèmes</u> G2.2.1 Sollicite les élèves sur les différentes graphies G2.2.2 Valide/invalidé/induit l'invalidation G2.2.3 Donne la graphie

Tableau 6-14 – Inventaire des actions et micro-actions de l'enseignant visant l'encodage des mots

Nous avons également inventorié une série de micro-actions visant l'écriture des mots connus, écrit par procédure logographique :

G3 Ecriture des mots connus

G3.1 Identifie/fait identifier un mot connu

G3.2 Valide/invalid

G3.3 Donne la graphie du mot

Enfin, une dernière sous-catégorie liste les micro-actions visant l'écriture des marques morphographiques :

G4. Ecriture des marques morphographiques

G4.1 Aide à l'identification de la marque morphographique et/ou des classes grammaticales

G4.2 Valide ou invalide une hypothèse

G4.3 Donne la solution

Les deux premières séances ont ainsi été analysées sur la base de cette typologie. Deux difficultés sont alors apparues. D'une part, nous avons constaté que des actions de l'enseignante du groupe B, trop nombreuses pour être considérées comme marginales, ne relevaient pas des déterminants didactiques retenus. S'il s'agissait bien d'actions s'inscrivant dans la didactique de l'écrit, elles ne relevaient pas directement de l'enseignement de l'écriture et, plus précisément, de la mise en mots sur laquelle nous nous centrons ici. On notait ainsi des actions visant l'élaboration de l'énoncé à écrire ou bien la lecture de phrases ou mots, lus soit pour être révisés, soit en prélude à la nouvelle phase d'écriture. Deux catégories et leurs sous-catégories ont ainsi été ajoutées afin de mesurer l'importance que ce type d'actions pouvait prendre au cours de chaque séance : catégorie « Élaboration de l'énoncé à écrire » (E) et catégorie « Lecture-décodage » (F).

La grille ainsi constituée a été reprise pour l'analyse des deux premières séances puis mise à l'épreuve des deux suivantes. L'ajout des deux déterminants didactiques liés à l'élaboration de l'énoncé à écrire et à la lecture-décodage s'est avéré judicieux. Le découpage des énoncés semblait également stabilisé. Toutefois, nous avons constaté un recoupement de certaines catégories qui nous ont amené à remanier la typologie. Ainsi, tout ce qui relevait d'une référence à la norme a été regroupé dans la catégorie « Mise en jeu de régularités » (J). De la même façon, il nous a semblé nécessaire de clarifier les

conditions d'attribution d'un code pour certaines actions. La catégorie « Révision » (H) a été retenue uniquement dans les temps d'échanges individuels entre l'enseignant et un élève au moment du retour sur sa production, tandis que les propositions de révision faites en collectif se sont insérées dans la catégorie « Gestion du débat » (I). Nous avons en effet estimé que cette distinction permettait de mieux comprendre comment l'enseignant sollicitait la réflexion liée à un problème d'écriture dans les deux formes de travail.

Nous obtenons finalement 8 actions principales relevant des déterminants didactiques :

E – Élaboration de l'énoncé à écrire

F – Lecture-décodage

G – Niveau de traitement linguistique retenu pour l'écriture

H – Révision

I – Gestion du débat

J – Mise en jeu de régularités

K – Mobilisation de stratégies ou utilisation d'outils

L – Verbalisation de la démarche et justification

Chaque action principale est détaillée en micro-actions (voir annexe 12).

Une fois la typologie des actions et micro-actions stabilisée, la question de l'unité choisie pour le découpage des énoncés en actions et micro-actions s'est rapidement posée. Alors que nous avons pensé catégoriser chaque tour de parole en lui faisant correspondre une ou deux actions, nous avons rapidement compris que plusieurs pouvaient se recouvrir au sein d'une même phrase. Afin de nous montrer le plus exhaustif possible, nous avons donc opté pour un découpage en unités pouvant aller de quelques phrases à un seul mot, correspondant à une micro-action, suivant la proposition de découpage proposée par Bucheton et Soulé (2009, voir chapitre 4, paragraphe 2.1). Examinons un exemple :

<p>Extrait de la séance 2 (avril) dans le groupe A. S2- 293Ens. : <i>ça fait quoi quand il y a les 2 S ? - - Jeanne ? les 2 S E ils font quoi ?</i></p>

L'enseignant A questionne l'élève et induit une démarche réflexive ce qui pourrait inciter à choisir le code correspondant, soit L1. On peut également dire que sa question porte sur une norme, induisant ainsi le code J1. Enfin, la question visant l'écriture d'un graphème, on pourrait également proposer le code G2.2.1.

Afin de résoudre ce problème, nous avons choisi, pour ce type d'énoncé très complexe, un codage multiple. L'exemple suivant sera donc codé L1 J1 G2.2.1 qui signifie *questionne/sur la norme/des graphèmes*. Cela implique une démultiplication du nombre de micro-actions qui seront comptabilisées. Toutefois, nous espérons de cette façon perdre un minimum d'information sur la nature des pratiques mises en œuvre. Nous limitons d'ailleurs ce codage multiple aux seules catégories relevant de l'écriture (G). Ainsi, les catégories « Révision » (H), « Gestion du débat » (I), « Mise en jeu de régularités » (J), « Mobilisation de stratégies/outils » (K) et « Verbalisation de la procédure » (L) sont presque systématiquement associés à un niveau de traitement linguistique. Pour les autres catégories, la formulation « Aide à... » recouvre le questionnement, la référence à la norme ou le niveau linguistique sollicité.

Les résultats sont réunis dans un tableau par action et micro-action. Celui-ci nous apporte une première analyse descriptive des séances, qui pourront ainsi être comparées à différents niveaux (global, didactique, linguistique...). Les sous-catégories retenues dans chaque catégorie principale nous apporteront des éléments pour mener une analyse qualitative.

Les six séances ont été entièrement reprises à la lumière de cette dernière catégorisation. L'aller-retour entre les enregistrements vidéo, les transcriptions et la grille d'analyse a donc permis l'élaboration d'un inventaire de micro-actions répondant à un niveau de granularité très fin. Le travail d'élaboration de cet outil d'analyse reflète la difficulté à rendre compte de la complexité de l'action enseignante. Cette catégorisation illustre également la difficulté à considérer indépendamment ce qui relève du pédagogique et du didactique. Il semble clair que certaines de nos catégories identifiées comme « didactiques » auraient pu être considérées comme « pédagogiques ». La situation d'apprentissage lie intrinsèquement la gestion du groupe et de la tâche aux contenus visés. Consciente de cette interdépendance et pour échapper à la dichotomie *pédagogique* vs *didactique*, nous utiliserons le terme de « pilotage » de la séance, de préférence à celui de *pédagogique*. Enfin, c'est également ce qui explique notre choix d'opter pour un codage alphabétique plus neutre, allant du plus pédagogique au plus didactique.

Nous espérons que la grille d'analyse ainsi constituée assurera une qualité scientifique aux catégories qui la composent (Mialaret, 2010) en étant :

- pertinentes dans la mesure où elles se rapportent bien à la problématique que nous nous sommes fixée, attestant par là-même la validité des résultats,
- aussi exhaustives que possibles, apportant une sensibilité permettant de distinguer les différents éléments de la situation,
- objectives afin de garantir la fidélité du résultat.

3. Première mise à l'épreuve auprès d'une cohorte d'élèves et d'enseignants

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une étude écologique. En effet, bien que cherchant à identifier des liens entre les pratiques d'enseignement de l'écriture et les compétences de scripteurs développées par les élèves des groupes observés et suivis, nous n'avons pas proposé d'ingénierie didactique aux enseignants qui ont participé à notre étude. Les démarches didactiques mises en œuvre par les différents enseignants tout au long de l'étude longitudinale sont celles qu'ils déclarent pratiquer ordinairement. La description de ces pratiques d'enseignement de l'écriture, dont certaines s'inscrivent dans le cadre des activités d'écriture approchée, a pour but de rechercher celles qui semblent le plus favorables au développement des compétences de scripteurs et des compétences métalinguistiques des élèves dans les premières années d'apprentissage de l'écrit. Ainsi, nous ne désignerons pas de *groupe contrôle* vs *groupe expérimental* mais parlerons du groupe A vs groupe B.

De même, la situation écologique ne nous a pas permis de maîtriser les profils des élèves participants. Les évaluations auxquelles ils ont été soumis à partir du milieu de la GS permettent toutefois de mesurer leurs progrès au fil de l'étude, de façon inter- et intra-individuelle et alimenteront l'étude comparative.

L'étude s'est déroulée sur trois années scolaires, du deuxième trimestre de la GS¹⁵ au troisième trimestre de CE1, soit de janvier 2012 à juin 2014. Les élèves, de 5 ans en début d'étude à 7/8 ans en fin d'étude, appartiennent à deux groupes scolaires (école maternelle et école élémentaire) du même quartier de la ville de Carcassonne (Aude, France). Ces deux cohortes d'élèves ont été suivies de façon longitudinale.

¹⁵ La grande section correspond, dans le système scolaire français, à la troisième année de l'école maternelle. Elle accueille des enfants de 5 ans et, à ce titre, n'entre pas dans le cadre de la scolarité obligatoire mais on constate que la grande majorité des enfants de cet âge sont régulièrement scolarisés en maternelle.

Comme cela se pratique dans les recherches écologiques se déroulant en milieu scolaire, les élèves n'ont pas été sélectionnés par tirage au sort mais appartiennent à des groupes tels qu'existent dans l'école. Notre objectif étant de comparer les effets de deux démarches contrastées d'enseignement/apprentissage de l'écriture, deux classes ont été sélectionnées :

- La classe A, pratique régulièrement des séances d'écriture approchée, du deuxième trimestre de GS à la fin du CE1, selon les modalités que nous décrirons plus bas,
- La classe B, bénéficie des apprentissages littéraciques généralement en usage dans ces trois niveaux de classe, hormis les écritures approchées.

Ces écoles constituent, avec le collège de secteur auquel elles sont rattachées, un Réseau de Réussite Scolaire (désormais RRS) car elles sont situées sur territoire accueillant un public qui rencontre des difficultés économiques et sociales importantes. A ce titre, elles bénéficient des mesures d'éducation prioritaire visant à réduire les inégalités sociales et territoriales, notamment d'un effectif plafonné à 25 élèves par classe et de moyens d'encadrement et de fonctionnement supplémentaires.

Le nombre de parents en recherche d'emploi est élevé parmi les parents d'élèves de ces deux groupes. De plus, les deux écoles accueillent les enfants de familles hébergées temporairement dans le centre d'accueil de demandeurs d'asile de Carcassonne. Ces spécificités territoriales nous semblent importantes à préciser car elles expliquent en partie les mouvements importants d'élèves que nous avons pu constater au fil de ces trois années scolaires. Cela constitue une variable non maîtrisée de l'étude longitudinale et permet de comprendre la fluctuation des effectifs dans les deux classes suivies que nous présentons à présent plus en détail.

3.1. Elèves participants

3.1.1 Niveau GS

La classe A est constituée de 22 élèves et la classe B de 23 élèves. Nous disposons des informations personnelles relatives à chaque élève : genre, date de naissance, spécificité médicale nécessitant d'être communiquée à l'école car susceptible d'affecter le déroulement des apprentissages (problèmes de vue, d'audition, de prononciation nécessitant une rééducation orthophonique-RO). Les deux écoles accueillant une population d'origine maghrébine importante, nous avons également souhaité connaître la

langue parlée à la maison et dans les cas de bilinguisme, ceux où le français était la langue première. Le tableau ci-dessous propose une synthèse de ces éléments.

Classe	Filles/garçons	Age moyen au test 1	Français langue 1ère	Français langue 2 nd e	Difficultés connues
A 22 élèves	8 filles 14 garçons	5 ans 10 mois	14	8	2 problèmes de vue
B 23 élèves	12 filles 11 garçons	5 ans 9 mois	21	2	1 problème de vue 1 problème vue + audition 3 problèmes nécessitant une rééducation orthophonique

Tableau 6 - 15 – Synthèse des informations personnelles concernant les élèves participant à l'évaluation initiale

45 élèves ont ainsi passé l'évaluation initiale en février/mars 2012.

3.1.2 Niveau CP

L'effectif des deux classes a été affecté lors du passage en CP pour plusieurs raisons :

- Certains élèves ont déménagé, d'autres sont arrivés ;
- Certains élèves ont été inscrits dans d'autres écoles que leur école de secteur, les parents souhaitant qu'ils poursuivent leur scolarité dans des écoles hors éducation prioritaire ;
- Le nombre d'élèves inscrits en CP dans l'école A a nécessité la constitution de deux classes accueillant des élèves de ce niveau : un CP à niveau unique et une classe à double niveau de CP/CE1. Malgré nos demandes pressantes et par nécessité de service, certains élèves du groupe A constitué en GS ont ainsi été affectés dans la classe de CP/CE1 qui ne participait pas à l'expérimentation.

La classe A et la classe B du niveau CP sont donc ainsi composées :

Niveau CP	Classe A	Classe B
Effectif	23	21
Dont élèves issus du groupe initial	12	10

Tableau 6- 16 – Répartition des élèves participant au niveau CP

Les 44 élèves ont été soumis aux évaluations qui se sont déroulées durant l'année de CP et ont, de fait bénéficié, du même enseignement dans chacun des groupes.

3.1.3 Niveau CE1

L'effectif des deux classes s'est une fois de plus trouvé affecté par les changements déjà évoqués pour la constitution des classes de CP. La structure des classes est cependant restée la même dans chaque école, soit une classe de CE1 à niveau simple et une classe de CP/CE1 dans l'école du groupe A et une classe de CE1 à niveau simple dans l'école du groupe B. A cela s'est ajouté, dans l'école du groupe A l'arrivée d'un enseignant débutant à qui l'on a confié la classe de CE1 à niveau unique. Cet enseignant arrivait en remplacement de l'enseignant de CE1 qui devait initialement participer à l'étude mais qui a demandé son changement d'école pour des raisons extérieures à la recherche en cours. L'enseignement nouvellement nommé n'a pas souhaité participer à la recherche. Malgré notre demande insistante de constituer un groupe de CE1 composé des 12 élèves issus du groupe initial, seul 8 élèves ont été affectés dans cette classe. La répartition des élèves dans chacune des classes se fait donc ainsi :

Niveau CE1	Classe A	Classe B
Effectif	10 CP/8 CE1	19
Dont élèves issus du groupe initial	8 CE1	7

Tableau 6 - 17 – Répartition des élèves participant au niveau CE1

Nous avons pu associer les 4 élèves de CE1 de la classe à niveau unique issus du groupe A à la première évaluation de ce niveau. 31 élèves ont ainsi participé à l'évaluation de début de CE1. Seuls les élèves issus des groupes initiaux (n 15) ont participé aux évaluations de milieu et de fin de CE1.

Nous avons là une illustration de la difficulté à mener une étude longitudinale, entre impondérables et manque de bonne volonté de certains partenaires. Si nous constatons la difficulté à maîtriser la variable liée à l'effectif du groupe, nous avons toujours veillé à maintenir une grande rigueur dans la collecte des données afin de nous assurer de la fiabilité des résultats. Nous disposons ainsi d'éléments suffisamment conséquents pour mener des analyses à la fois quantitative et qualitative sur les résultats obtenus par les 15 élèves (8 du groupe A et 7 du groupe B) qui ont participé à la recherche de la GS à la fin du CE1.

L'étude comparative que nous présentons dans la partie 3 s'appuie sur les données collectées. Elle sera menée à deux niveaux :

- i) d'une part, une analyse comparative des résultats globaux obtenus par les élèves appartenant aux groupes A (8 élèves) et B (7 élèves) ;
- ii) d'autre part, une analyse des résultats individuels des élèves, de la grande section à la fin du CE1, qui pourra prendre la forme d'une étude de cas croisée entre les résultats d'un élève du groupe A apparié à un élève du groupe B de même profil.

3.2. Enseignants participants

Six enseignants et un coordinateur du RRS ont participé à cette étude. Tous sont expérimentés et pratiquent depuis plusieurs années dans le niveau de classe visé.

3.2.1 Niveau GS

L'enseignante de GS de la classe A est en fin de carrière. Elle a enseigné principalement en maternelle, à différents niveaux. Elle est en charge de la classe de GS depuis plusieurs années dans cette école.

L'enseignante de GS de la classe B a une quinzaine d'années d'expérience, principalement en maternelle. Au cours des quatre dernières années scolaires, elle a eu des groupes d'élèves de grande section, en niveau unique ou mélangés à des élèves de petite section (première année de maternelle en France).

Les deux enseignantes sont très investies dans leur travail et portent une attention particulière à la découverte de l'écrit par leurs jeunes élèves. Comme cela est fréquent en maternelle, elles mettent en place un fonctionnement par ateliers dans lesquels les élèves « tournent », chaque élève ayant pratiqué une fois tous les ateliers proposés au cours d'une semaine. C'est dans ce cadre que les deux enseignantes mettent en place un atelier d'écriture hebdomadaire à partir du deuxième trimestre de GS : l'enseignante de la classe A mène une séance d'écriture approchée avec un groupe différent chaque jour ; l'enseignante du groupe B propose un atelier autonome d'écriture au cours duquel les élèves peuvent écrire librement, sans retour de l'enseignant sur les productions autre que la forme normée lorsqu'ils le demandent.

3.2.2 Niveau CP

L'enseignante de CP de la classe A a dix ans d'ancienneté, dont cinq années en CP. Elle a toujours enseigné en cycle 2. Depuis deux ans, elle mène deux fois par semaines des

séances d'écriture approchée avec ses élèves de CP. Elle utilise le matériel pédagogique de lecture « *Chut... je lis* » et le fichier d'entraînement qui l'accompagne¹⁶.

L'enseignante de CP de la classe B a douze ans d'ancienneté, dont quatre années en CP. Elle a également été deux années enseignante auprès des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF anciennement CLIN) et a enseigné une année aux Etats Unis. Cette enseignante dispose aussi du matériel pédagogique de lecture « *Chut... je lis* » mais l'utilise occasionnellement et préfère travailler à partir des textes produits par les élèves, individuellement ou collectivement. Elle propose à ses élèves une à deux séances de production écrite par semaine au premier trimestre, deux séances hebdomadaires à partir du second trimestre.

3.2.3 Niveau CE1

L'enseignant de CP/CE1 de la classe A est en fin de carrière. Il a enseigné à tous les niveaux scolaires, souvent dans des cours à multiples niveaux, dont une quinzaine d'années en CP et en CE1. Arrivé dans l'école du groupe A en septembre de l'année 2013/2014, l'enseignant n'a pas souhaité mettre en place lui-même les séances d'écriture approchée car il ne connaissait pas cette démarche d'enseignement/apprentissage. C'est donc l'enseignant ressource, chargé de la coordination du RRS qui a mené les deux séances hebdomadaires d'écriture approchée avec les 8 élèves de CE1 de la classe. C'est un enseignant expérimenté (16 ans d'ancienneté) qui pratique régulièrement ce type d'activité. Coordinateur du RRS depuis plusieurs années, il a acquis une expérience solide du soutien aux élèves en difficulté.

L'enseignante de CE1 du groupe B exerce depuis douze ans, principalement en CE1 et en CE2. Elle mène une à deux séances d'écriture négociée chaque semaine à partir d'une phrase dictée aux élèves. Partie en congé maternité aux vacances de février 2014, elle a été remplacée par plusieurs enseignants qui n'ont pas poursuivi cette pratique.

Si l'on récapitule les pratiques d'écriture déclarées par ces différents enseignants, on constate qu'ils mènent chacun des séances d'écriture plus ou moins encadrées, une à deux fois par semaine, en proposant des tâches allant de l'écriture totalement autonome à la phrase dictée. L'analyse des pratiques effectives permettra de mieux cerner la démarche d'enseignement de l'écriture mise en œuvre au CP.

¹⁶ Brett J. (2009). *Chut...Je lis !* CP, tome 1 et 2. Paris, Hachette éducation.

3.3 Données collectées

3.3.1 Données élèves collectées

Etant données les fluctuations de l'effectif, les élèves participant aux différentes étapes de l'évaluation n'ont pas été les mêmes. Le tableau ci-dessous résume les élèves ayant participé aux différentes épreuves d'évaluation en écriture et en lecture et à l'entretien métagraphique.

	GS	CP			CE1		
	2011/2012	2012/2013			2013/2014		
	T1 mars	T2 Sept.	T3 Janv.	T4 Juin	T5 Sept.	T6 Janv.	T7 Juin
EVIP	45						
Tâche 1 (phonèmes)	45	44	47	21	n31	8	15
Tâche 2 (syllabes)	45	44	47	29	n31	8	15
Tâche 3 (pseudo-mots)	45	44	47	30	n29	8	15
Tâche 4 (phrase)	45	44	22	12	n19	15	15
Tâche 4 (entretien)	15	15	15	15	n15	15	15
Batélem		22	22	22	n15	15	15
Fluence						15	15

Tableau 6-18 – Synthèses des élèves ayant participé aux épreuves d'évaluation d'écriture/entretien métagraphique/lecture au fil de l'étude

Le suivi longitudinal portera sur les 15 élèves qui ont participé à toutes les évaluations de la recherche, de la GS à la fin du CE1. Pour faciliter la lecture des analyses de données conduites dans les chapitres 7, 8 et 9 de la partie 3, nous avons anonymé le nom des 15 élèves. Les prénoms des élèves du groupe A commencent toujours par un A et ceux du groupe B toujours par un B. Chaque prénom est suivi de la lettre du groupe auquel il appartient. Le tableau ci-dessous présente la répartition des élèves dans chacun des groupes.

Groupe A	Groupe B
Anaïs-A	Brahim-B
Alexandre-A	Betty-B
Alina-A	Bryan-B
Abel-A	Bianca-B
Adrien-A	Benjamin-B
Anatole-A	Brice-B
Assia-A	Belinda-B
Akim-A	

Tableau 6 – 19 – Répartition des 15 élèves suivis de façon longitudinale dans les groupes A et B

Le tableau 6.20 présente une synthèse des données collectées tout au long de l'étude aux épreuves d'évaluation d'écriture et de lecture pour les 15 élèves de notre échantillon.

	Période	Ecriture	Décodage	Vitesse de lecture	Fluence De lecture
GS	Mars	X			
CP	Septembre	X	X	X	
	Janvier	X	X	X	
	Juin	X	X	X	
CE1	Septembre	X	X	X	
	Janvier	X	X	X	X
	Juin	X	X	X	X

Tableau 6-20 – Synthèse des données collectées aux différents temps d'évaluation pour les 15 élèves de notre échantillon

3.3.2 Données enseignants collectées

Le protocole prévoyait l'enregistrement de 3 séances d'écriture dans chaque classe, à trois moments de l'année de CP et de CE1. Etant donné les changements d'enseignants survenus au niveau de l'année de CE1, troisième année de l'étude, cela n'a pas été possible.

Nous avons donc centré notre observation des pratiques enseignantes sur le niveau CP qui constitue la première année d'apprentissage systématique de la lecture-écriture. Nous disposons de six séances de classe vidéoscopées, d'une durée d'une heure chacune environ, enregistrées à trois moments de l'année scolaire : la classe A a été filmée en octobre, avril et début juillet, et la classe B en novembre, février et fin juin de l'année de CP. Afin de garantir la visée écologique de l'étude, nous avons laissé aux enseignantes le choix des tâches et du déroulement des séances d'écriture filmées. Malgré un décalage de quelques semaines, les séances enregistrées restent représentatives des séances d'enseignement de l'écriture menées habituellement dans chaque classe.

Partie 3 – Résultats des élèves des deux groupes aux épreuves d'évaluation tout au long du cycle 2

Nous nous inscrivons dans les recherches ayant comme double visée de démontrer 1) l'intérêt des pratiques précoces d'écriture sur le développement des compétences de scripteur des élèves et 2) l'interdépendance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les premières années de découverte de l'écrit (voir bilan du chapitre 1). L'objectif de cette troisième partie est ainsi de vérifier les constats posés par les études menées dans le domaine dans notre contexte de recherche et de montrer les bénéfices éventuellement constatés chez les élèves de notre échantillon entre le milieu de la GS et la fin du CE1. Cette troisième partie est donc consacrée à l'analyse des données collectées de façon longitudinale auprès des élèves des deux groupes aux épreuves d'évaluation, en écriture et en lecture.

L'étude porte sur les résultats des élèves obtenus aux épreuves présentées dans le chapitre 5, soit :

- 4 tâches d'écriture : dictée de phonèmes (tâche 1), de syllabes (tâche 2) et pseudo-mots (tâche 3) et écriture autonome de phrase(s) suivi d'un entretien métagraphique (tâche 4),
- 2 tâches de lecture : Batêlèm et fluence de lecture.

Dans le chapitre 7, nous présentons une analyse qualitative de l'évolution des élèves des deux groupes aux épreuves d'écriture. Cette étude sera complétée par l'analyse de l'évolution des verbalisations des élèves menée dans le chapitre 8, l'objectif étant de croiser l'observation des traces écrites par les élèves avec ce qu'ils en disent. Enfin, dans le chapitre 9, l'étude des résultats obtenus aux épreuves évaluant les compétences de décodage des élèves, du début du CP à la fin du CE1, nous permettra d'inférer des liens entre développement des compétences d'écriture et celles de lecture.

L'effectif fluctuant des élèves ayant participé aux différents moments d'évaluation nous contraint à limiter notre analyse aux élèves soumis aux 7 évaluations, soit 15 élèves, 8 du groupe A et 7 du groupe B. Si ces données longitudinales sont trop restreintes pour mener une analyse quantitative d'ordre statistique, elles fournissent des éléments pour une analyse qualitative. Cette exploitation des résultats s'approche davantage d'une étude de cas. Elle ne se veut donc pas généralisante mais donne des tendances et permet de constater une

évolution pour en inférer des profils de développement des compétences de scripteur chez des élèves de cycle 2.

Chapitre 7 – Analyse descriptive de l'évolution des élèves en écriture

Les outils d'analyse ont été élaborés/choisis pour répondre à notre objet de recherche. A partir des résultats obtenus par les élèves aux différentes tâches d'écriture, ils doivent permettre de poser les éléments révélateurs de l'évolution de leur conceptualisation de l'activité d'écriture et, plus largement, de la langue écrite et de son fonctionnement.

Notre but est de répondre aux questions de recherche qui délimitent le cadre de notre travail :

- Quelle évolution peut-on constater dans le développement des compétences de scripteur des élèves au fil de l'étude ?
- La pratique régulière d'écriture approchée, menée au cours des trois premières années de l'apprentissage de l'écrit, est-elle de nature à favoriser l'acquisition et le développement des compétences de scripteur des jeunes élèves ?

A cette fin, nous menons, dans ce chapitre, une analyse descriptive de l'évolution des résultats des 15 élèves (8 dans le groupe A et 7 dans le groupe B) en écriture. Après un rapide rappel des données collectées en écriture et de la méthodologie d'analyse des résultats, nous présentons une analyse comparative des résultats généraux obtenus dans les deux groupes d'élèves. La dernière partie de ce chapitre est consacrée à l'analyse comparative des résultats individuels des élèves, présentée sous la forme d'étude de cas croisée d'élèves du groupe A et du groupe B de profil similaire.

1. Rappel : données collectées et méthodologie d'analyse des résultats aux tâches d'écriture

L'évaluation des compétences de scripteur (4 tâches) s'est déroulée à 7 moments de l'étude (milieu GS, début CP, milieu CP, fin CP, début CE1, milieu CE1 et fin CE1) selon les modalités décrites dans le chapitre 5. A l'exception de la tâche de production autonome de phrase (tâche 4), pour laquelle nous avons utilisé une image différente à partir du milieu du CP, les items des trois tâches de dictée sont les mêmes aux 7 temps de l'évaluation.

Comme nous l'avons détaillé dans le chapitre 6 (paragraphe 1.1.1), la grille d'évaluation est une grille qualitative : les critères retenus s'appuient sur les constats établis par les nombreuses recherches menées depuis une trentaine d'années pour mieux comprendre la genèse de l'écriture chez les jeunes scripteurs. Les catégories d'analyse des traces écrites sont ainsi graduées en fonction de la qualité de la performance fournie par l'élève, de l'absence de production à un niveau orthographique.

Afin de prendre en compte de la complexification des tâches d'écriture proposées et des différentes unités linguistiques sollicitées, nous avons distingué les critères d'évaluation de la tâche 1-Ecriture de phonèmes et ceux des tâches 2-Ecriture de syllabes, 3-Ecriture de pseudo-mots et 4-Ecriture de phrase (voir annexes 6 et 7).

Sur la base de ces deux grilles d'analyse, une note est attribuée à la trace écrite par l'élève pour chaque item des 4 tâches d'écriture. Ces résultats individuels, consignés dans un tableau par tâche à chaque moment d'évaluation, nous permettent de calculer une moyenne des performances individuelles obtenues par un élève à une tâche. Ils nous permettent également de calculer les moyennes obtenues par chacun des groupes, ce qui alimentera nos analyses comparatives.

Nous analyserons tout d'abord l'évolution des résultats globaux obtenus par les élèves du groupe A et du groupe B aux différentes épreuves d'évaluation de l'écriture. Dans un deuxième temps, une analyse sous forme d'étude de cas croisée présentera les résultats individuels d'élèves du groupe A et du groupe B appariés en binômes selon leur profil de scripteur.

2. Analyse comparative des résultats généraux obtenus par les élèves des groupes A et B aux 4 tâches d'écriture

Nous présentons la moyenne des résultats obtenus par les 8 élèves du groupe A et les 7 élèves du groupe B aux quatre tâches d'écriture. Certaines circonstances indépendantes de la recherche (remplacement de l'enseignant titulaire de la classe au moment de l'évaluation) expliquent que nous ne disposons que des épreuves d'évaluation de la tâche 4 pour le groupe B au deuxième trimestre de CE1. Pour cette raison, nous avons choisi de ne pas nous référer à ce temps d'évaluation dans l'analyse de l'évolution globale.

L'étude des résultats obtenus nous permet d'évaluer le niveau de conceptualisation atteint par les élèves en fonction des objectifs spécifiques à chaque tâche :

- Ecrire des phonèmes,
- Ecrire des syllabes,
- Ecrire des pseudo-mots,
- Ecrire une phrase/des phrases de façon autonome.

Les tableaux présentant la synthèse des résultats des 15 élèves de notre échantillon sont présentés en annexe (par temps d'évaluation, de la GS à la fin du CE1, annexes 13 à 19)

2.1 Tâche 1 : l'écriture de phonèmes

L'objectif est de vérifier si l'élève est capable d'analyser les composantes sonores du langage et de transcrire des phonèmes isolés. Plus précisément, il s'agit d'évaluer s'il a compris que :

- les phonèmes peuvent s'écrire,
- un phonème peut s'écrire avec une ou plusieurs lettres,
- un phonème peut s'écrire de plusieurs façons,
- certains phonèmes sont proches et se notent différemment (par exemple, [p] / [b]).

Nous faisons deux hypothèses concernant la tâche d'écriture de phonèmes:

- i) le nombre de non-réponses devrait diminuer au fil de l'étude sous l'effet de l'enseignement de l'écrit induisant une maîtrise de plus en plus affirmée des compétences de scripteur ;
- ii) la transcription des phonèmes vocaliques serait plus aisée que celle des phonèmes consonantiques, au moins en début d'étude.

L'analyse montre des résultats contrastés entre les réponses proposées dans le groupe A et dans le groupe B. Nous détaillons dans les paragraphes qui suivent les résultats obtenus par les deux groupes en fonction de leur traitement des différents types de phonèmes en jeu dans la tâche.

2.1.1 Les non-réponses

Elles sont presque deux fois plus nombreuses dans le groupe B que dans le groupe A en GS (respectivement, A = 20 vs B = 38). Elles diminuent fortement en début de CP (A = 10 vs B = 6). Enfin, elles disparaissent pour le groupe A en fin de ce niveau, alors qu'elles restent régulières dans le groupe B jusqu'en début de CE1 (CP2 = 4 ; CP3 = 4 ; CE1 1 = 5). Ces résultats montrent que les élèves du groupe A semblent moins hésitants à faire une

proposition pour transcrire un phonème, même inconnu. Cependant, comme nous allons le voir, tous les phonèmes ne sont pas traités de façon similaire.

2.1.2 Les phonèmes vocaliques

Les phonèmes [y] et [o] sont ceux qui sont le plus rapidement transcrits, dès la GS pour la majorité des élèves des deux groupes. En revanche le phonème [ɔ] n'est pas encore transcrit à ce niveau de classe, ou bien par une suite de lettres sans extraction phonologique. Seuls trois élèves du groupe A parviennent à faire une proposition correcte de transcription de ce phonème vocalique en GS. Il faut attendre le milieu du CP pour que la moitié des élèves notent le phonème [ɔ] correctement, et la fin de ce niveau pour que tous les élèves, sauf Belinda-B, y parviennent. C'est à cette période également que l'on voit quelques élèves proposer plusieurs graphies du phonème [ɔ], sous l'effet d'une année d'apprentissage systématique de l'écrit.

2.1.3 Les phonèmes consonantiques

Le [t], le [l] et le [b] sont bien transcrits par les élèves du groupe A dès la GS alors que la moitié des élèves du groupe B peuvent les transcrire. De même, les phonèmes moins fréquents comme le [v], le [z], le [p] et le [j] sont mieux connus des élèves du groupe A en GS. 5 élèves du groupe A les écrivent correctement en GS contre 2 sur 7 dans le groupe B. Enfin, bien que le [R] soit le phonème le plus fréquent, il est connu de la moitié des élèves en GS. Dès le début du CP, 6 élèves du groupe A sur 8 sont cependant capables de l'écrire et 3 sur 7 y parviennent dans le groupe B. Ce phonème est correctement transcrit par tous les élèves en milieu de CP.

2.1.4 Synthèse des résultats obtenus à la tâche d'écriture de phonèmes

Le graphique suivant propose une synthèse des moyennes obtenues par les élèves de chacun des groupes à la tâche d'écriture de phonèmes.

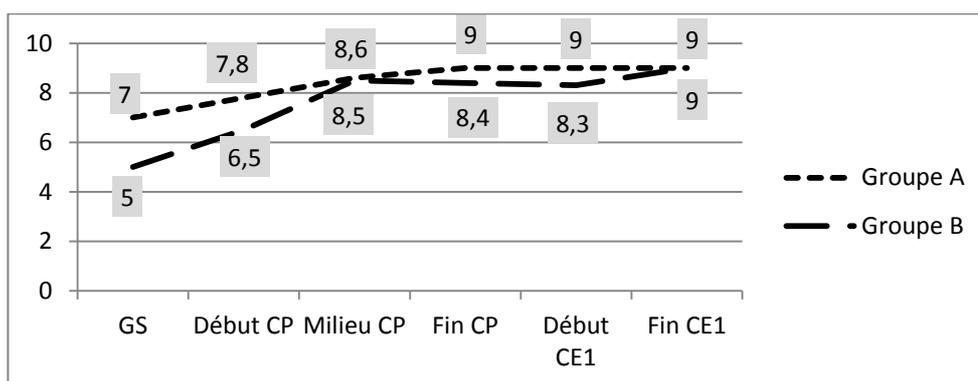


Fig. 7 - 1 – Moyennes sur 10 des résultats obtenus par les élèves des groupes A et B à la tâche d'écriture de phonèmes au fil de l'étude

Dès le mois de mars de la GS, on constate un écart important concernant l'écriture des phonèmes qui est globalement mieux réussie par les élèves du groupe A. L'écart au bénéfice des élèves du groupe A se maintient jusqu'en milieu de CP où les deux groupes obtiennent des performances équivalentes dans l'écriture des phonèmes isolés (A = 8.6 et B = 8.5). Toutefois, les élèves du groupe A atteignent l'effet-plafond dès le début du CE1, alors que ceux du groupe B n'atteignent ce niveau qu'en fin de CE1.

2.1.5 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de phonèmes

L'analyse des résultats des élèves à la tâche d'écriture de phonèmes fait apparaître des écarts intra-groupes importants. La figure 7.2 ci-dessous présente l'évolution des écarts entre les performances obtenues par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe.

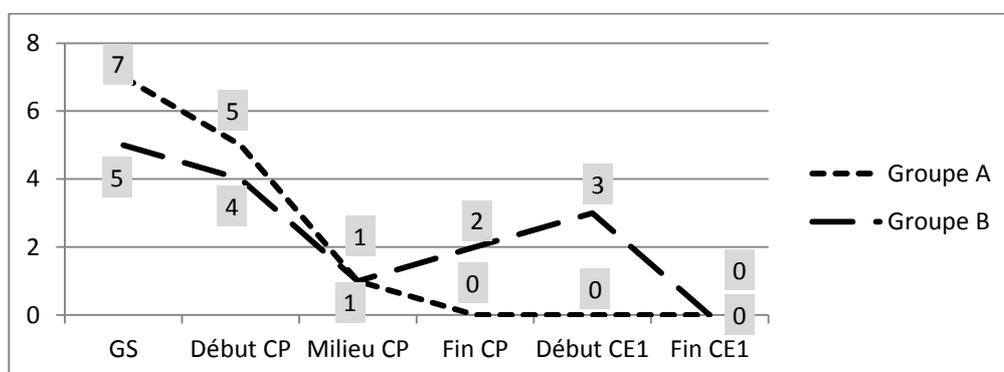


Fig.7 - 2 – Ecarts entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de phonèmes

On observe que l'écart entre l'élève faible et performant, plus important dans le groupe A en début d'étude, diminue plus rapidement dans ce groupe pour parvenir, à la fin du CP à des résultats équivalents en transcription de phonèmes. Dans le groupe B, après une baisse régulière jusqu'en milieu de CP, l'écart entre les élèves se creuse jusqu'en milieu de CE1. En fin de ce niveau, les élèves faibles du groupe B parviennent à des performances identiques à celles des élèves performants pour écrire des phonèmes. Nous verrons si cette tendance se confirme pour les autres unités linguistiques mobilisées dans les autres tâches d'écriture.

Bilan : comme nous en avons fait l'hypothèse, les non réponses diminuent au fil de l'étude, surtout dans le groupe A. De même, les phonèmes vocaliques semblent plus facilement perçus et de fait transcrits par les élèves de notre étude. La différence de résultats constatée au bénéfice des élèves du groupe A jusqu'en milieu de CP tend à se lisser à partir de la fin de ce niveau. Toutefois, les écarts entre élèves faibles et performants diminuent plus tôt et plus rapidement dans le groupe A.

2.2 Tâche 2 : l'écriture de syllabes

L'écriture de syllabes est une tâche plus complexe que l'écriture de phonèmes isolés. L'objectif est d'évaluer si l'élève :

- perçoit une suite de phonèmes et les note-t-il sans en omettre ;
- écrit les phonèmes discriminés dans l'ordre ;
- a conscience qu'une syllabe peut s'écrire avec une ou plusieurs lettres.

Voyons ce qu'il en est précisément pour les différents types de syllabes soumises au traitement des élèves dans chacun des deux groupes. Nous analysons tout d'abord le traitement des syllabes simples (c'est-à-dire ayant une configuration linguistique de type CV) puis les syllabes complexes (ayant, par exemple, une configuration linguistique de type VC, CCV, CVC).

2.2.1 Le traitement des syllabes simples

Dès la GS, tous les élèves, à l'exception d'Abel-A et Belinda-B, parviennent à écrire la syllabe [a]. S'agissant d'une syllabe constituée d'un seul phonème vocalique, le plus fréquent de surcroît, cela n'a rien de surprenant.

A la même période, les syllabes [ly], [pa] et [di] sont intégralement transcrites par la moitié des élèves du groupe A alors que seule Bianca-B y parvient dans le groupe B. Plusieurs

élèves de ce groupe écrivent toutefois l'un des phonèmes de ces syllabes sans ajouter de lettres-joker (par exemple, A pour [pa]). Dès le début du CP, les syllabes [di] et [pa] sont correctement retranscrites par 6 élèves du groupe A (sur 8). Alina-A propose même un traitement orthographique de la syllabe [pa] écrite PAS, probablement par voie logographique. 3 élèves du groupe B parviennent à de telles productions en début de CP. La syllabe [ly] semble en revanche poser davantage de problème en GS et en début de CP. Il faut attendre le milieu du CP pour que les élèves des deux groupes, exception faite de Belinda-B, parviennent à écrire cette syllabe, tout comme les deux autres syllabes régulières, [pa] et [di].

La syllabe [tɛ] fait également l'objet d'une extraction phonologique complète dès la GS pour quatre élèves du groupe B (sur 7) et 7 du groupe A (sur 8). On remarque cependant que presque tous ont utilisé la valeur épellative du T pour écrire cette syllabe et n'écrivent pas le phonème [e]. Seule Bianca-B a transcrit correctement les deux phonèmes. En début de CP, c'est encore la stratégie épellative qui est utilisée par quatre élèves du groupe A et trois du groupe B. Si les transcriptions complètes sont de plus en plus fréquentes au fil de l'étude, on constate que le recours à cette stratégie perdure, de façon très aléatoire d'ailleurs : certains élèves, qui avaient correctement écrit la syllabe [te] à un moment utilisent la valeur épellative du T dans l'une des évaluations suivantes. C'est le cas de Bianca-B, par exemple, qui n'a pas encore stabilisé l'écriture de la syllabe [te] écrite TE en GS mais TSC en début de CP et T en milieu de CP. Ainsi, en fin de CE1, quatre élèves de chaque groupe font encore appel à cette stratégie épellative pour écrire la syllabe [te]. Nous en concluons que cette stratégie est très prégnante chez les apprenants de notre échantillon jusqu'à la fin du cycle 2. Il sera intéressant de croiser ce résultat avec les constats faits pour l'écriture de pseudo-mots dans la tâche 3 (par exemple *catu*) qui peuvent également mobiliser cette stratégie.

2.2.2 Le traitement des syllabes complexes

Nous constatons un nombre de non-réponses bien supérieur aux items de la tâche d'écriture de syllabes que ce nous avons noté pour la dictée de phonèmes. Ainsi en GS, cela représente 20 % des réponses dans les deux groupes. Bien que diminuant dans les deux groupes au fil de l'étude, ce nombre reste important dans le groupe B jusqu'en milieu de CP (respectivement, A = 3 % vs B = 10 % de non réponse). Cela nous semble révélateur de la plus grande complexité de la tâche d'écriture de syllabes.

En GS, les propositions d'écriture des syllabes complexes sont assez hétérogènes et témoignent de compétences différemment avancées chez les élèves. Ainsi, 5 élèves du groupe A et 4 du groupe B ne font aucune proposition pour la syllabe [du]. Dans le même temps, 3 élèves du groupe A écrivent correctement le digramme OU et donc la syllabe [du] alors que 3 élèves du groupe B peuvent faire une extraction phonologique partielle, avec ou sans lettres-joker (par exemple DO pour [ou]).

Il en va de même pour les syllabes [rwa] et [ʃy] dans le groupe B. 3 élèves du groupe A parviennent à une extraction phonologique complète mais seuls deux élèves notent correctement la syllabe [ʃy] (écrite CHU) ; le troisième utilise la valeur logophonogrammique du H, écrivant HU pour [ʃy]. En GS, la plupart des élèves semble donc avoir une représentation de l'écriture dans laquelle l'unité de base est la lettre et non le graphème. Très peu d'élèves connaissent les graphèmes OU, OI et CH et ont conscience qu'un phonème peut s'écrire avec plusieurs lettres.

En début de CP, le nombre de non-réponses diminue fortement dans le groupe A mais reste similaire dans le groupe B pour les syllabes [du] et [ʃy]. Pour les autres élèves, les constats sont les mêmes qu'en GS : aucune réponse juste dans le groupe B contre 3 dans le groupe A pour [du] et une pour la syllabe [ʃy].

L'écart de performance entre les deux groupes se creuse en milieu de CP. Dans le groupe A, 7 élèves écrivent correctement les digrammes OU et CH dans les syllabes [du] et [ʃy]. Les erreurs dans ce groupe restent toutefois dans le cadre d'une discrimination phonologique complète : Abel-A connaît le digramme OU mais confond le B et le D, notant BOU pour DOU ; quant à Anatole-A, il utilise la valeur épellative du H pour écrire la syllabe [ʃy] écrit HU. Dans le groupe B, la moitié des élèves parvient à écrire les syllabes [du] et [ʃy] dans les mêmes conditions.

La syllabe [rwa] est encore celle qui pose le plus de problème à tous les élèves et il semble qu'en milieu de CP, très peu d'élèves soient en mesure d'écrire le digramme OI alors que la majorité discrimine tous les phonèmes de cette syllabe. Ce n'est qu'en fin de CP que tous les élèves du groupe A écrivent correctement la syllabe [rwa]. Il faut attendre le début du CE1 pour faire le même constat chez les élèves du groupe B.

Nous retrouvons les compétences d'extraction phonologique manifestées dans la production de ces trois syllabes dans les propositions faites pour écrire la syllabe [tra].

Ainsi, pour cette syllabe, on note 3 réponses justes pour le groupe A en GS vs aucune réponse juste mais 3 réponses relevant d'une extraction phonologique partielle dans le groupe B à la même période (par exemple, TA pour [tra]). Dès le milieu du CP, les élèves du groupe A sont tous capables de discriminer et d'écrire la suite des phonèmes de la syllabe [tra] alors qu'il faut attendre le début du CE1 pour ce soit le cas dans le groupe B. Le constat s'inverse pour la syllabe [or] que les élèves du groupe B parviennent à écrire correctement plus tôt que ceux du groupe A. Il semble donc que les élèves du groupe B aient plus de facilité à discriminer et écrire les syllabes de type VC que celles de type CCV.

2.2.3 Le traitement orthographique des syllabes

Les syllabes proposées permettent d'observer le traitement de la double dimension phonographique et orthographique que les élèves pourraient en faire. En effet, certaines syllabes correspondent à des mots monosyllabes et il nous semblait intéressant de voir comment les élèves s'empareraient de cette possibilité de traitement. Nous constatons que cela reste exceptionnel et, comme nous l'avions anticipé, fortement corrélé à la nature de la syllabe et à sa correspondance possible avec un mot.

Nous constatons un nombre plus important de propositions d'écriture de syllabes correspondant à des mots monosyllabiques dans le groupe A que dans le groupe B (respectivement, A = 31 propositions vs B = 18). Ces propositions d'écriture portent de plus sur un nombre de syllabes plus variées dans le groupe A que dans le groupe B, comme le montre le tableau ci-dessous :

Syllabes/mots	Groupe A	Groupe B
[pa]/PAS	1	0
[di]/DIT	1	0
[a]/à	3	0
[te]/TES	0	1
[vo]/VOS	1	2
[ki]/QUI	25	15
Total	31	18

Tableau 7 - 1 – Nombre et nature des propositions d'écriture de syllabes relevant d'un traitement orthographique

Il s'agit exclusivement de mots grammaticaux fréquents, probablement produits par voie logographique. Les propositions restent, comme nous l'avons dit, très peu nombreuses au regard du nombre d'items soumis aux élèves tout au long de l'étude pour l'écriture de syllabes (A (12 items x 6 temps d'évaluation x 8 élèves) = 576 items ; B (12 x 6 x 7) = 504 items). La plupart des élèves n'y ont jamais recours. Seule la syllabe [ki] semble fréquemment induire ce type de traitement dès le milieu du CP, sans doute sous l'effet d'un apprentissage de ce mot dans les deux classes (fin de CP pour tous les élèves du groupe A ; fin de CE1 pour tous ceux du groupe B). Qu'en déduire cependant, si ce n'est que certains élèves utilisent parfois un mot connu pour écrire une syllabe ? La pertinence de la catégorie 13, « traitement orthographique », de notre typologie pour l'analyse de l'écriture de syllabes, est sans doute à confirmer dans une étude plus vaste.

2.2.4 Synthèse des résultats obtenus à la tâche d'écriture de syllabes

La figure 7.3 donne à voir l'évolution de la moyenne des résultats obtenus dans les deux groupes d'élèves à la tâche d'écriture de syllabes.

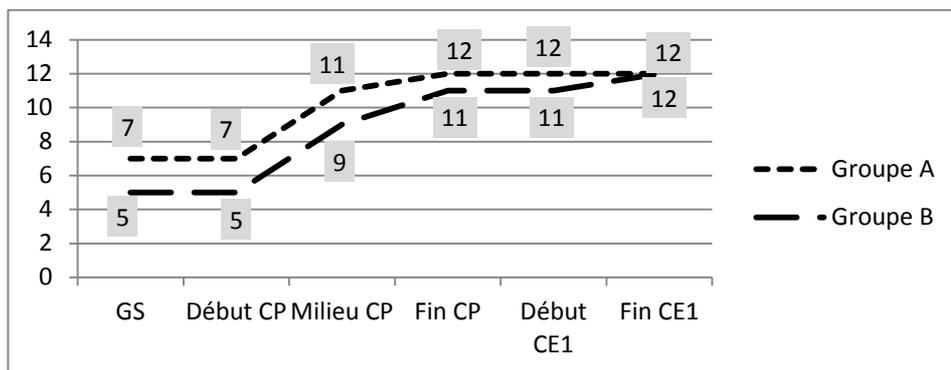


Fig.7 - 3 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à la tâche d'écriture de syllabes au fil de l'étude

On observe dans les deux groupes des progrès importants au premier trimestre de CP. Les courbes décrivent en effet une évolution presque parallèle des deux groupes jusqu'en milieu de CP, avec un écart constant au bénéfice du groupe A (A = 7 vs B = 5 en GS et début de CP). Dès la fin du CP, les élèves du groupe A plafonnent à 12, résultat que les élèves du groupe B atteignent en fin de CE1.

2.2.5 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de syllabes

Des différences intergroupes apparaissent à nouveau. La figure 7.4 présente l'écart entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de syllabes.

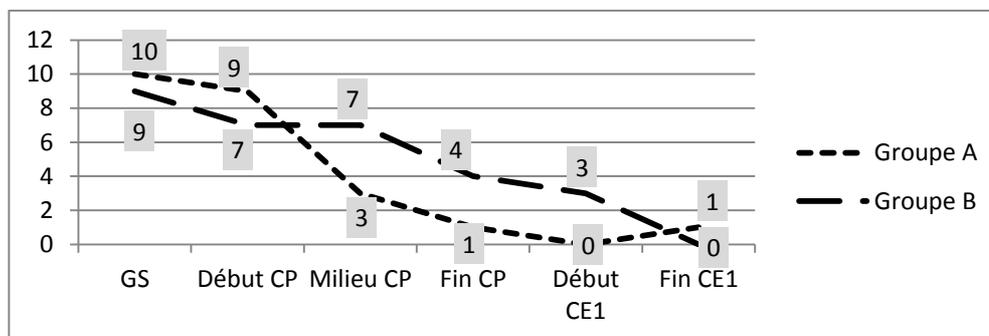


Fig.7 - 4 – Ecarts entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de syllabes

Les écarts diminuent fortement au premier trimestre de CP dans le groupe A et passent de 9, en début de CP, à 3, en milieu de CP. La baisse est plus lente dans le groupe B où l'élève le plus fort et le plus faible parviennent à des performances similaires en fin de CE1 quand ce niveau est atteint dans le groupe A dès le début du CE1.

Bilan : De façon générale, l'écriture de syllabes régulières est moins problématique pour les élèves des deux groupes que celle de syllabes complexes. Nous notons également que les élèves du groupe A développent plus tôt que leurs camarades du groupe B les compétences nécessaires à la discrimination et à l'écriture d'une suite de phonèmes, qu'elle soit régulière (de type CV) ou complexe. De même, les élèves les plus faibles du groupe A progressent plus rapidement que leurs camarades en difficulté du groupe B et parviennent plus tôt à des performances similaires à celles des élèves performants de leur groupe.

Nous allons à présent présenter les résultats obtenus à la tâche d'écriture de pseudo-mots pour les deux groupes d'élèves considérés dans notre étude.

2.3 Tâche 3 : l'écriture de pseudo-mots

L'analyse des propositions d'écriture de pseudo-mots vient compléter les remarques faites concernant l'écriture de syllabes sur les compétences des élèves à discriminer une suite de

phonèmes. Elle permet aussi d'évaluer s'ils peuvent maintenir l'effort cognitif pour parvenir à la production de plusieurs syllabes successives. Plus précisément, il s'agit d'observer comment l'élève :

- écrit une suite de syllabes simples de type CV (pseudo-mots simples) ;
- écrit une suite de syllabes dont certaines sont complexes, c'est-à-dire contenant des digrammes ([u]) ou une suite de phonèmes de type CCV ou CVC (pseudo-mots complexes) ;
- appréhende la nécessité du E caduque pour permettre l'oralisation de la consonne précédente (par exemple dan *taline*),
- appréhende les syllabes pouvant être notées par la valeur épellative d'une lettre (exemple : K pour [katy]).

Pour cette épreuve, nous avons attribué le score 13 (voir annexe 7), correspondant à un traitement orthographique, lorsque la production fait apparaître une connaissance linguistique de niveau supérieur à celui d'un simple encodage phonographique complet. Il s'agit par exemple des élèves ayant écrit :

- un digramme ou un trigramme pour écrire un phonème (AU ou EAU pour [o]) ;
- une lettre finale correspondant à un morphogramme (MINIRUE pour *miniru*) ;
- une majuscule au début du mot car il s'agit du prénom des animaux (*Fura* pour *fura*).

Les deux premiers exemples nous semblent pouvoir témoigner de la construction de régularités orthographiques par les élèves.

Contrairement à ce que nous avons constaté pour l'écriture de syllabes, nous remarquons ici que les élèves du groupe A font moins de non-réponses que leurs camarades du groupes B en début de recherche (respectivement, A = 8 % vs B = 33 % de non réponses). Ce nombre diminue dans les deux groupes et, dès le milieu du CP, les élèves du groupe A font des tentatives d'encodage pour tous les pseudo-mots proposés. Les élèves du groupe B écrivent toutes les propositions à partir de la fin du CP.

Examinons plus en détails les résultats obtenus par les deux groupes d'élèves à la tâche d'écriture de pseudo-mots simples puis complexes.

2.3.1 Le traitement des pseudo-mots simples

En GS, 3 ou 4 élèves du groupe A peuvent faire une extraction phonologique complète des phonèmes de *saro*, *poli*, *fura*, *bul*, *catu* et *miniru*. Parmi eux, certains ne parviennent pas à une production phonologiquement plausible pour *saro* car ils ignorent la valeur de position du C placé à côté du A et écrivent CARO. Les autres élèves du groupe font une extraction phonologique partielle et écrivent une ou plusieurs lettres correspondant à des phonèmes du pseudo-mot, auxquelles ils ajoutent parfois des lettres jokers (par exemple, POI pour *poli*, chez Adrien-A). Pour autant, nous constatons la variabilité intra-individuelle des stratégies mobilisées. Ainsi, Anatole-A écrit AO pour *saro*, soit une lettre par syllabe, mais KA pour *catu*, soit tous les phonèmes de la première syllabe et aucun de la seconde.

A la même période, dans le groupe B, une seule production, sur les 84 de l'épreuve, correspond à une extraction phonologique complète. Brice-B, comme certains élèves du groupe A, ne parvient toutefois pas à une production phonologiquement plausible et écrit CARO pour *saro*. Toutes les autres propositions correspondent à une extraction phonologique partielle. Nous notons, ici encore, une variété intra individuelle importante. Par exemple, Bianca-B n'omet qu'un des phonèmes de *taline* (TAINÉ) mais n'écrit qu'une lettre par syllabe pour *catu* (KQ).

En début de CP, les élèves faibles du groupe A semblent avoir suffisamment progressé pour faire une proposition d'encodage des pseudo-mots réguliers, au lieu des non-réponses constatées en GS. Le nombre de propositions correctes est également en légère augmentation (19 en début CP vs 14 en GS pour le groupe A). Dans le même temps, on constate une forte progression des réussites dans le groupe B, qui passe de 0 à 7 propositions correctes. Les productions correctes, 1 ou 2 par pseudo-mot, sont généralement produites par Brice-B et Bianca-B. Aucun élève de ce groupe ne parvient à une extraction phonologique complète du pseudo-mot *catu*. Pour les autres items, il s'agit encore d'extraction phonologique partielle dans les deux groupes.

Dès le milieu du CP, le nombre de productions faisant apparaître une extraction phonologique partielle avec lettres-joker a diminué. Seuls Anaïs-A, Belinda-B et Bryan-B rencontrent encore des difficultés récurrentes à écrire de façon exhaustive les phonèmes de ces pseudo-mots simples. *Fura*, *poli* et *saro* sont bien retranscrits, avec encore des erreurs sur la valeur du C dans CARO, déjà évoquée plus haut (2 erreurs de ce type dans le groupe A et 1 dans le groupe B). Ces pseudo-mots réguliers sont encodés correctement par la

moitié des élèves du groupe B à cette période de l'année. Le nombre de productions justes est inférieur à celui du groupe A (respectivement, B = 16 productions justes vs A = 27).

L'encodage de *miniru* et *catu* pose quelques problèmes : le premier étant trisyllabique, le risque d'omission de phonèmes est plus important ; pour le second, on constate une utilisation de la valeur épellative du K (Benjamin-B et Betty-B) ou encore une confusion visuelle entre H et K (Alina-A).

A partir de la fin du CP, tous les élèves ont acquis les compétences leur permettant d'écrire ces pseudo-mots réguliers et les performances restent inchangées en CE1, à quelques erreurs ponctuelles près.

2.3.2 Le traitement des pseudo-mots complexes

Comme nous l'avons remarqué pour l'écriture des syllabes complexes, la production des pseudo-mots nécessitant l'écriture de digramme est difficile en GS. Cela concerne *irolin*, *poula*, *rabon* et *chopi*. Nous constatons 7 réussites dans le groupe A contre aucune dans le groupe B pour ces pseudo-mots en GS. En début de CP, alors que le nombre de productions correctes est passé à 11 dans le groupe A, nous n'observons toujours pas de réussites dans le groupe B et l'extraction phonologique partielle est encore dominante.

En milieu de CP, dans le groupe A, seul Abel-A rencontre encore des difficultés dans la transcription des pseudo-mots. Il peut encore omettre des phonèmes ou confondre des phonèmes proches (RALON pour *rabon*, SAUPI pour *chopi*). *Poula* est correctement écrit par 7 des 8 élèves du groupe A. L'augmentation des réussites est importante dans ce groupe : 21 réussites vs 8 dans le groupe B dans lequel 3 élèves sont capables de proposer ponctuellement un encodage phonographique complet de ces pseudo-mots. Les élèves parviennent à des performances similaires en fin de CP.

L'évolution est la même pour le pseudo-mot *crolan* qui contient à la fois une syllabe complexe de type CCV et un graphème complexe, [ɔ̃]. En revanche, la production du pseudo-mot *taline*, nécessitant l'écriture du E caduc, est plus rapidement réussie par les élèves du groupe A : dès le milieu du CP, 7 élèves sont en mesure d'extraire tous les phonèmes de ce pseudo-mot, même si quatre omettent encore le E final. Dans le groupe B, à la même période, 3 élèves sont dans ce cas et aucun ne propose une production correcte. A la fin du CP, alors que tous les élèves du groupe A notent sans erreur le pseudo-mot *taline*, 3 y parviennent sans erreur dans le groupe B.

2.3.3 Synthèse des résultats obtenus à la tâche d'écriture de pseudo-mots

La figure 7.5 présente la moyenne des résultats obtenus par les élèves du groupe A et du groupe B aux différents moments d'évaluation d'écriture de pseudo-mots.

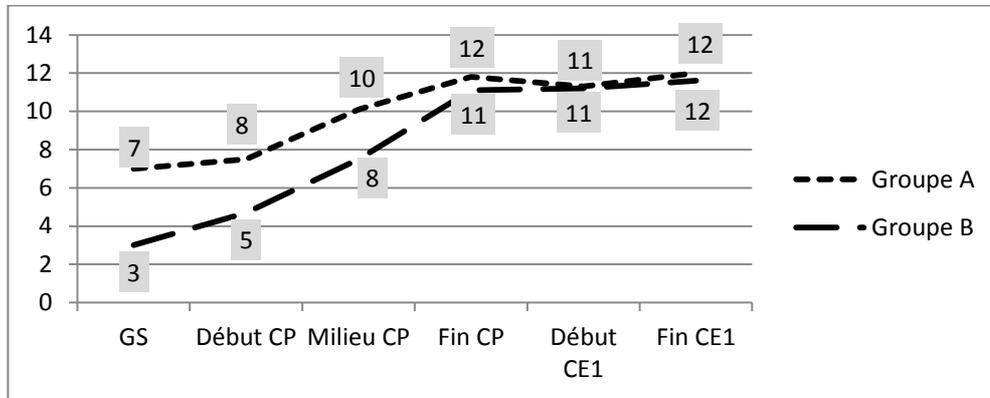


Fig. 7 - 5 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à la tâche d'écriture de pseudo-mots au fil de l'étude

En GS, l'écart entre les résultats des deux groupes est important, en faveur des élèves du groupe A (respectivement, A = 7 vs B = 3). Il est important en début et en fin d'année de CP malgré une année d'apprentissage de l'écrit (respectivement, A = 8 vs B = 5 début CP et A = 10 vs B = 8 en fin de CP). La différence s'atténue en cours de CE1 à mesure que l'effet plafond est atteint.

2.3.4 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de pseudo-mots

Les écarts entre élèves faibles et forts semblent se réduire plus rapidement dans le groupe A que dans le groupe B, comme le montre la figure 7.6 ci-dessous :

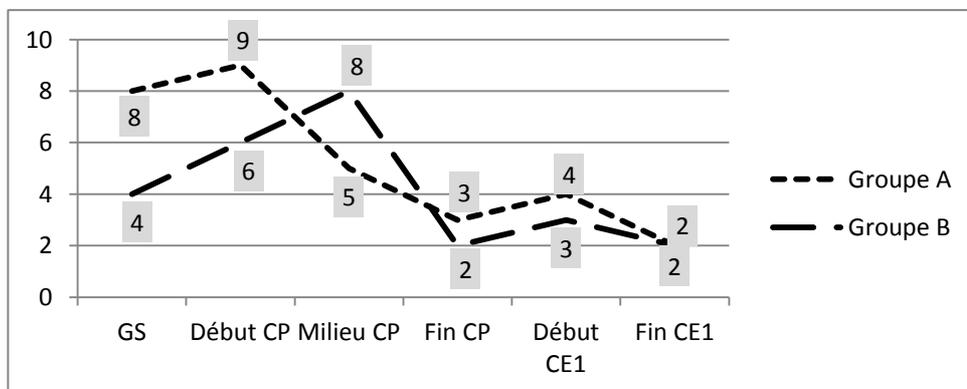


Fig. 7 - 6 - Ecarts entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de pseudo-mots

Aux trois premiers temps d'évaluation, les écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant augmente dans le groupe B et diminue dans le groupe A. A partir de la fin du CP, les performances sont proches entre ces deux profils d'élèves et les écarts se réduisent jusqu'à la fin du CE1 dans les deux groupes.

Bilan : Cette analyse met en évidence un développement plus rapide et plus précoce des compétences de scripteur des élèves du groupe A, qui parviennent plus tôt que leurs camarades du groupe B à écrire des pseudo-mots, réguliers et/ou complexes. L'écart constaté jusqu'en fin de CP pour l'écriture des phonèmes et des syllabes est confirmée en faveur des élèves du groupe A pour l'écriture des pseudo-mots, la différence s'atténuant au fil de l'apprentissage systématique.

L'analyse des résultats obtenus à ces trois tâches de dictée nous a permis de suivre, à différents niveaux linguistiques, l'évolution de la maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes et des connaissances linguistiques nécessairement mobilisées par la présence de graphèmes complexes. Nous abordons dans le paragraphe suivant les résultats obtenus par les deux groupes d'élèves à la tâche d'écriture de phrase(s).

2.4 Tâche 4 : l'écriture autonome de phrase(s)

L'écriture de phrase(s) nous permet d'évaluer d'autres aspects de la production que nous n'avons pas encore considérés. La charge cognitive est en effet bien différente lorsque l'élève doit produire des éléments dictés et lorsqu'il doit à la fois produire l'énoncé, le garder en mémoire tout au long du processus de mise en mots, et procéder à l'encodage et au traitement orthographique de l'énoncé à écrire. En plus des compétences de transcription phonographique qui ont déjà été évaluées en contexte de dictée dans les tâches d'écriture 1, 2 et 3, l'objectif est ici d'évaluer comment l'élève gère :

- les aspects matériels de la phrase à écrire (nombre de mots, police de caractères choisie pour écrire, segmentation de la phrase en mots) ;
- l'écriture des mots de la phrase (mots inconnus et mots grammaticaux et/ou fréquents) ;
- la dimension morphographique de l'écriture.

Cette épreuve est aussi l'occasion d'évaluer comment l'élève gère la relecture de l'énoncé qu'il a écrit.

Nous présentons tout d'abord l'analyse détaillée des phrases écrites par les élèves des deux groupes dans le cadre de cette tâche. Nous analysons en premier lieu la gestion des aspects matériels des phrases écrites et les procédures mises en œuvre par les élèves pour relire l'énoncé écrit. Nous verrons, en second lieu, si l'écriture de mots simples et complexes en situation de production autonome vient confirmer les constats déjà faits en encodage d'éléments dictés. Puis nous nous intéresserons à l'écriture des mots grammaticaux. Enfin, cette production de phrase permettra d'analyser le traitement orthographique et l'écriture, ou non, des marques morphographiques, jusqu'ici non évaluées.

Nous terminerons par la synthèse des résultats obtenus par les deux groupes d'élèves à la tâche d'écriture autonome de phrase(s) et analyserons l'évolution des écarts entre élèves faibles et performants dans chacun des groupes.

2.4.1 Analyse des aspects matériels des énoncés produits en écriture autonome de phrase

2.4.1.1 Le nombre de mots produits par énoncé

A chacun des temps d'évaluation, les énoncés produits par les deux groupes sont très proches. Cette tâche se déroulant par groupe de quatre élèves, nous avons souvent constaté un effet de contamination, les élèves d'un même groupe reprenant l'énoncé proposé par l'un de leurs camarades, généralement le premier à faire une proposition sur l'image.

Pour ces différentes raisons, nous obtenons un nombre de mots par énoncé très similaire dans les deux groupes. Précisons toutefois que nous avons retenu le nombre de mots écrits et relus par les élèves et pas toujours l'énoncé qu'ils avaient anticipé : en début d'étude surtout, les élèves n'écrivent que partiellement ce qu'ils comptaient écrire dans le temps imparti pour la tâche. Le nombre de mots écrits est ainsi croissant au fil de l'étude mais varie également en fonction de l'image présentée : il semble que les images de milieu de CP (deux filles préparant des crêpes) et de CE1 (des pâtisseries préparant des galettes) aient peu inspiré nos jeunes scripteurs qui ont produit des énoncés courts.

On note une plus grande hétérogénéité du nombre de mots écrits dans le groupe A, avec des élèves écrivant des énoncés longs (11 mots en moyenne) et d'autres des énoncés plus courts (6 mots en moyenne). Dans le groupe B, tous les élèves produisent entre 6 et 9 mots. La moyenne dans les deux groupes reste la même, autour de 8 mots par énoncés écrits. En

début d'étude, il s'agit le plus souvent d'une phrase unique, partiellement ou intégralement transcrite, puis de deux voire trois propositions dans le groupe A.

2.4.1.2 La police d'écriture utilisée

Nous avons relevé la nature de la police d'écriture utilisée par les élèves pour écrire. Ces éléments d'observation permettent de constater une évolution dans le choix de la police opéré par les élèves au fil de l'étude, choix qui peut influencer sur la segmentation de la phrase en mots.

En GS, tous les élèves du groupe B écrivent en capitales d'imprimerie alors que 3 utilisent cette police dans le groupe A. La moitié des élèves de ce groupe écrivent exclusivement en cursive en GS. La différence est de nouveau marquée en milieu de CP où la moitié des élèves du groupe B écrivent exclusivement en cursive, les autres mélangeant capitale et cursive, avec une majorité de lettres en capitale. Dans le groupe A à la même période, un seul élève a recours à une écriture mixte capitale/cursive. Alors que tous les élèves écrivaient en cursive à la fin du CP, deux élèves du groupe B reviennent à une écriture mixte, voire exclusivement en capitales en début de CE1.

Si des recherches (Graham, Harris, & Fink, 2000 ; Bara & Morin, 2009) montrent que la police de caractères utilisée par l'élève n'influe pas sur ses performances en écriture, d'autres études ont pointé que la maîtrise du geste graphique peut impacter les performances d'écriture (voir par exemple (Bourdin & Fayol, 2000)). La combinaison, par les élèves du groupe B, de plusieurs polices de caractères pour écrire pourrait être le signe d'un manque d'automatisation ou, tout au moins, d'une maîtrise aléatoire du geste graphique. Cet élément pourrait expliquer partiellement les différences de performances en écriture que nous avons constatées jusqu'ici.

2.4.1.3 La segmentation de la phrase en mots

Ces remarques influent directement sur les constats que nous faisons à présent sur la segmentation des phrases en mots. En GS, deux élèves du groupe A laissent des espaces entre les mots écrits en cursive et deux autres, 1 du groupe A et 1 du groupe B, segmentent partiellement la phrase en mots. La différence est plus marquée en début de CP où 5 élèves du groupe A sur 8 segmentent au moins partiellement leurs énoncés alors que 2 sur 7 le font dans le groupe B. Cet écart perdure en milieu de CP : tous les élèves du groupe A segmentent correctement leur énoncé ; dans le groupe B, 3 élèves font une segmentation complète de l'énoncé, 3 élèves (Bryan-B, Brice-B et Belinda-B) ne le segmentent pas du

tout et 1 (Betty-B) le segmente partiellement. De fait, c'est à la fin du CE1 que tous les élèves du groupe B parviennent à segmenter leur énoncé sans erreur.

2.4.2 Relecture de l'énoncé par l'élève

La relecture étant consécutive à la production, tous les élèves ont pu relire leur production dans leur intégralité. En GS, 1 seule élève du groupe B, Bianca-B, s'appuie sur l'écrit pour relire son énoncé, les 7 autres élèves du groupe B redisent l'énoncé oral de mémoire, sans s'appuyer sur ce qu'ils ont produit. Dans le groupe A, 4 élèves du groupe A sont capables de relire leur production sans variations et un élève identifie même des erreurs lors de la relecture. Les 3 autres relisent sans s'appuyer sur l'énoncé écrit.

En début de CP, 2 élèves du groupe A relisent avec des variations. 4 élèves du groupe B (sur 7) procèdent encore de cette façon. En fin de CP, tous les élèves du groupe B parviennent à relire l'énoncé en s'appuyant sur la trace écrite. Les élèves du groupe A ont atteint cette performance un trimestre plus tôt.

Ces remarques invitent à considérer que dès l'entrée au CP, un plus grand nombre d'élèves du groupe A a compris que tout ce qui s'écrit se lit, les quantités d'écrit et d'oral étant liées. Nous verrons plus bas (chapitre 9) si l'évolution des compétences de décodeurs développées par les élèves à partir du début du CP corrobore ce constat.

2.4.3 Analyse globale de l'écriture de mots réguliers, complexes et grammaticaux de la phrase

La proximité des énoncés produits nous a permis de sélectionner des mots récurrents dans toutes les productions, ce qui assure l'objectivité de notre analyse comparative. Dans chacun des énoncés écrits, nous avons sélectionné :

- un mot régulier (Mot Rég.), c'est-à-dire dont la configuration syllabique n'inclue pas l'emploi de digrammes/trigrammes,
- un mot complexe (Mot Cplx.), incluant l'écriture d'un digramme/trigramme ou une syllabe complexe (CCV ou CVC)
- deux mots grammaticaux fréquents - MG1 et MG2- (déterminant, pronom personnel, préposition, conjonction de coordination...)

A partir de la fin du CP, les énoncés transcrits étant plus longs, nous avons sélectionné deux mots réguliers et deux mots complexes afin de mieux rendre compte de la prestation de l'élève. Lorsque la production comportait plus de deux mots d'une catégorie, nous

avons toujours sélectionné ceux qui s'approchaient au plus près de la forme conventionnelle du mot cible.

Nous devons signaler que de façon très marginale, certaines productions ne présentaient pas l'un des critères à évaluer. Par exemple dans l'énoncé *les enfants jouent*, on ne peut sélectionner qu'un seul mot grammatical et aucun mot régulier. Dans cette situation, nous avons attribué le code 1, pour une absence de production dans la catégorie concernée. Ce cas de figure nous semble cependant avoir été suffisamment exceptionnel, dans les deux groupes, pour ne pas affecter les résultats de façon significative.

A chaque évaluation, nous notons la présence ou l'absence d'une marque morphographique selon les critères retenus au paragraphe 1.1.3 du chapitre 6.

Nous présentons à présent l'analyse détaillée des résultats obtenus par les élèves à l'écriture autonome de phrase(s) en fonction des différentes catégories de mots observés.

2.4.4 Analyse détaillée des résultats des élèves à la tâche d'écriture autonome de phrase(s)

2.4.4.1 L'écriture des mots réguliers vs complexes

Les énoncés produits étant parfois très courts, nous avons dû prendre en compte les mots nécessitant la présence du E caduc dans les mots réguliers. En l'absence du E final, nous avons attribué le score 11 considérant qu'une telle production résultait d'une extraction phonologique complète et pouvait s'apparenter à une méconnaissance de la valeur de position de la consonne précédent le E caduque. C'est le cas par exemple pour le mot *petite* noté PETIT ou *cube* noté KUB. La figure 7.10 donne à voir la moyenne des résultats obtenus dans l'écriture des mots réguliers des phrases produites.

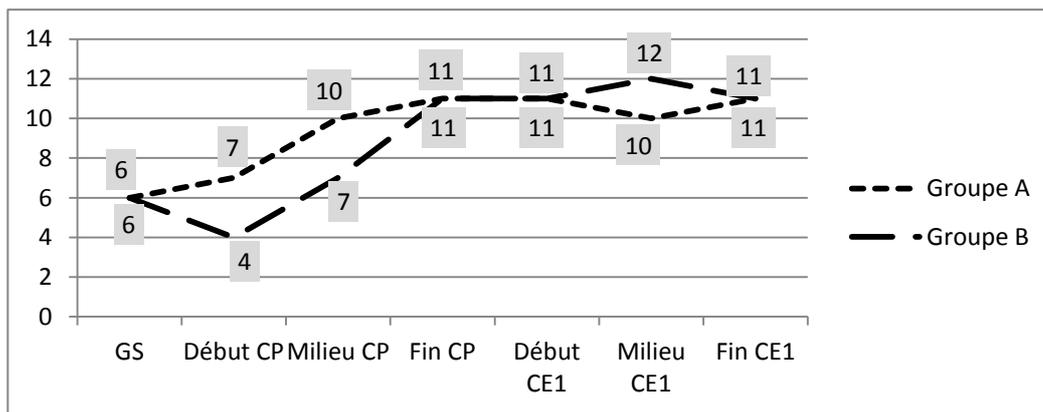


Fig. 7 - 7 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à l'écriture de mots réguliers dans la tâche d'écriture de phrase(s) au fil de l'étude

Les élèves des deux groupes obtiennent des performances similaires pour l'écriture de mots réguliers en GS. Le groupe A progresse régulièrement et plus vite que le groupe B, jusqu'en fin de CP. Dans le groupe B, on observe une baisse des résultats en début de CP, puis une reprise de l'évolution, avec toutefois un écart sur les performances des élèves du groupe A (A = 10 vs B = 7 en milieu de CP). La compétence à transcrire les phonèmes d'un mot régulier semble atteinte pour la majorité des élèves des deux groupes en fin de CP (A et B = 11 fin CP).

Le constat est sensiblement le même pour l'écriture de mots complexes, comme le montre le graphique suivant :

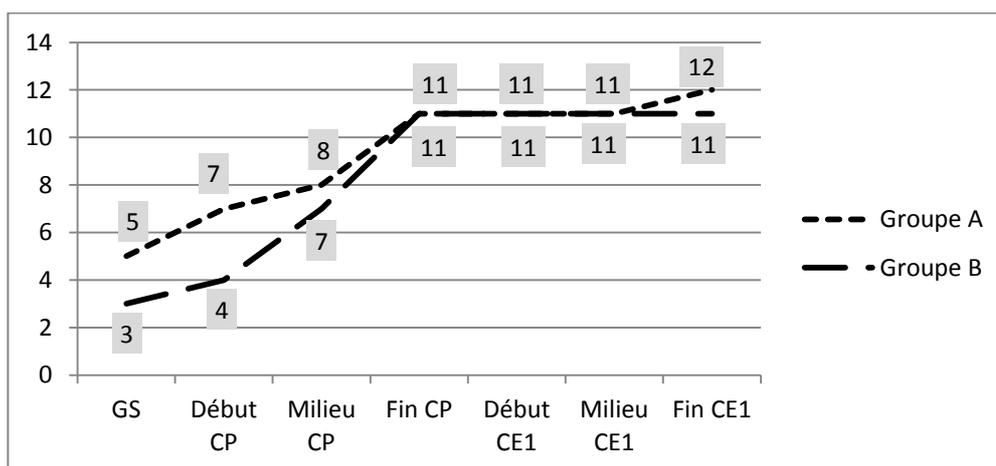


Fig. - 7 - 8 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à l'écriture de mots complexes dans la tâche d'écriture de phrase(s) au fil de l'étude

Le niveau de performance des élèves du groupe A en début de CP (A = 7) est atteint par ceux du groupe B en milieu de CP puis les élèves parviennent à des performances similaires à partir de la fin du CP (A et B = 11).

Pour ces deux catégories de mots, l'évolution est plus rapide pour les élèves du groupe A en début d'apprentissage : ils progressent plus rapidement en encodage que les élèves du groupe B entre la GS et le milieu du CP. Cette remarque nous semble importante quand on sait que le coût attentionnel de la production autonome est plus lourd que celui de la dictée dans laquelle l'élève n'a qu'à se centrer sur les éléments à écrire.

2.4.4.2 L'écriture des mots grammaticaux

La production autonome d'une ou plusieurs phrases implique nécessairement d'écrire des mots grammaticaux, ces mots fonctionnels qui représentent plus de 40 % des occurrences de notre langue écrite (Catach, 1980, p. 54). Il nous semble donc intéressant d'analyser comment les élèves les écrivent et de noter une éventuelle évolution des procédures d'écriture mobilisées. Nous supposons le passage de la voie indirecte, c'est-à-dire d'une procédure d'encodage phonographique, à une procédure directe, c'est-à-dire logographique de rappel en mémoire de ces mots fréquents.

Comme pour les mots réguliers et complexes, nous avons cherché à sélectionner, à chaque étape de l'évaluation, des mots grammaticaux similaires dans les productions des élèves afin de garantir la fiabilité de l'analyse comparative. En début d'étude, il s'agit le plus souvent de déterminants (*le, la, un, une, des, les*). Au cours du CE1, nous avons également sélectionné *et* pour l'homophonie possible avec *est* afin de voir si les élèves distinguaient les deux formes. Plus rarement, nous avons sélectionné, surtout en fin d'étude, *avec, dans* et *pour* qui sont généralement appris dans le courant du cycle 2.

Le graphique ci-dessous présente les moyennes des résultats obtenus pour l'écriture de deux mots grammaticaux dans la tâche d'écriture de phrase(s) tout au long de la recherche.

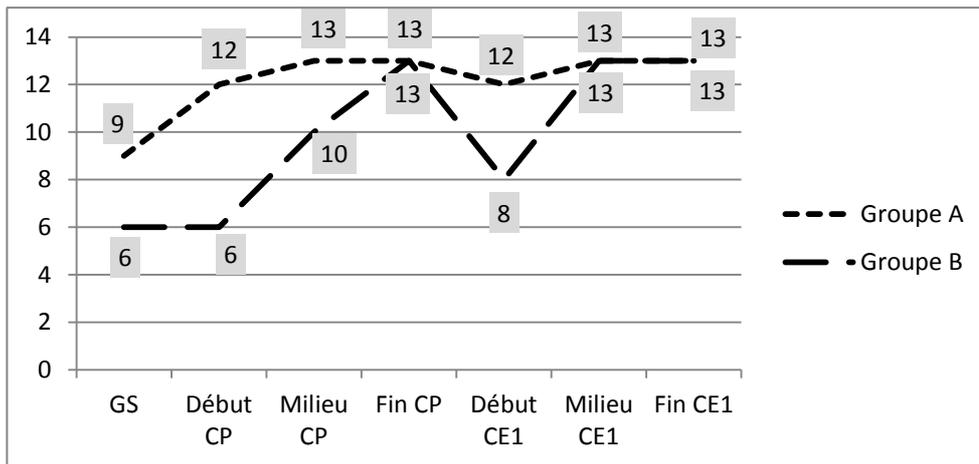


Fig. 7 – 9 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à l'écriture de mots grammaticaux dans la tâche d'écriture de phrase(s) au fil de l'étude

En GS, l'écart entre les deux groupes est important (A = 9 vs B = 6). A cette période, 5 élèves du groupe A sont en mesure d'écrire *le* ou *la* sans erreur et un autre inverse les lettres (EL pour *le*). 2 élèves, Anaïs-A et Anatole-A, font une extraction phonologique partielle mais n'ajoutent pas de lettres-joker. A la même période, 2 élèves (Bianca-B et Brice-B) peuvent écrire les mêmes mots dans le groupe B ; 2 élèves (Belinda-B et Brahim-B) notent une lettre du mot et 2 autres (Betty-B et Bryan-B) utilisent la valeur épellative des lettres (L pour écrire *elle* et D pour écrire *des*) ; Benjamin-B propose une suite de lettres sans extraction phonologique.

Après un trimestre, les élèves du groupe A ont progressé dans l'écriture des mots grammaticaux : 6 élèves sur 8 proposent une écriture normée de *le* ou *la* en début de CP (A = 9 vs B = 6 début CP). Au même moment, on ne constate pas de progrès dans le groupe B : seuls Bianca-B et Brahim-B écrivent à nouveau correctement ces mots.

Dès le milieu du CP, les mots grammaticaux sont bien écrits par les élèves du groupe A, à quelques erreurs ponctuelles près (A = 13 vs B = 10 en milieu de CP). Les élèves du groupe B parviennent à la même performance en fin de CP.

Précisons que la baisse des résultats observée en début de CE1 pour le groupe B est due à l'absence d'un deuxième mot grammatical dans 4 des 7 phrases écrites dans ce groupe, ce qui n'était pas le cas dans le groupe A. Hormis ce constat, en CE1, bien que les mots sélectionnés soient un peu moins fréquents (*avec, pour, dans...*), les résultats se maintiennent dans les deux groupes, et on peut en inférer que tous les élèves activent dès lors la voie directe pour écrire ces mots.

Nous allons voir ce qu'il en est du traitement des marques morphographiques fait par les élèves de ces deux groupes en situation d'écriture autonome de phrase(s).

2.4.4.3 Le traitement des marques morphographiques

Examinons l'évolution des résultats obtenus dans les deux groupes pour le traitement des marques morphographiques en situation d'écriture autonome de phrase(s):

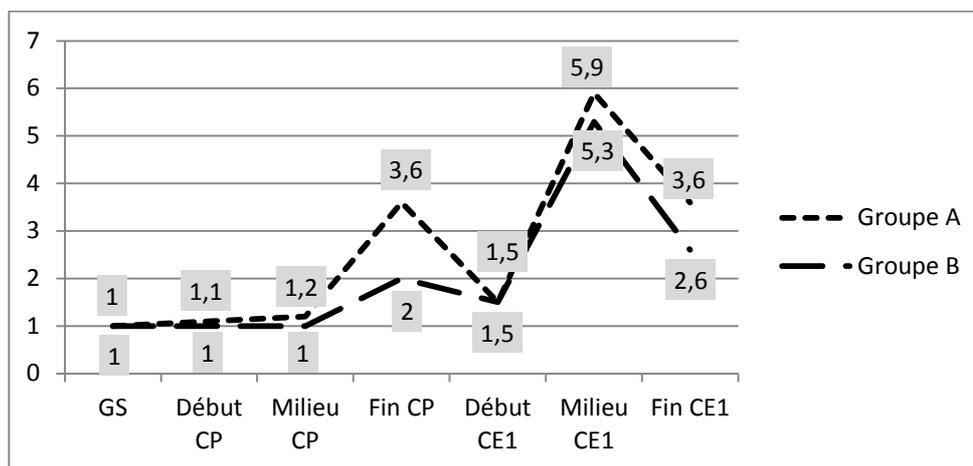


Fig. 7 - 10 – Moyennes sur 8 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B pour le traitement des marques morphographiques dans la tâche d'écriture de phrase(s) au fil de l'étude

En GS, aucun des élèves de notre échantillon n'écrit de marques morphographiques du nombre alors que l'image présente des enfants jouant avec des cubes, ce qui a été repris dans la plupart des énoncés. Un seul élève du groupe A, Akim-A, note un X à la fin de *jeux* en début de CP. Il ne peut cependant expliquer la présence de cette lettre finale, ce qui en fait une marque morphographique utilisée de façon aléatoire. Grâce à ses verbalisations, nous comprenons qu'il a écrit ce mot de mémoire pour l'avoir vu écrit sur une boîte de jeux. Ce n'est qu'en milieu de CP qu'un élève du groupe A, Alexandre-A, justifie la présence du S final à *crêpes*. Aucun autre élève de notre échantillon n'écrit spontanément l'accord en nombre des noms à ce moment de l'étude.

En fin de CP, les élèves ont beaucoup progressé dans le domaine de la morphographie. Un écart important se creuse entre les deux groupes, en faveur des élèves du groupe A. A cette période, seuls Abel-A et Anatole-A n'écrivent aucune marque morphographique, contre 5 élèves (sur 7) dans le groupe B. Adrien-A et Assia-A marquent correctement le pluriel en X du nom *châteaux*, tandis que Anaïs-A a repéré la nécessité de marquer le pluriel de *châteaux* et *sables* mais écrit ENT à la place du S ou du X (CHATOENT et SABLENT).

Enfin, 2 élèves, Akim-A et Alexandre-A, sont en mesure d'écrire l'accord du verbe avec un sujet à la troisième personne du pluriel.

A la même période, dans le groupe B, Bianca-B est capable d'écrire l'accord sujet-verbe et Brahim-B est le seul élève de son groupe à écrire l'accord en nombre dans un groupe nominal. A ce moment de l'apprentissage, on constate qu'aucun élève ne peut écrire à la fois l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe. De même, l'accord dans le groupe nominal n'est pas encore systématique : Brahim-B note par exemple le pluriel de *sable* mais pas celui de *château* dans *des châteaux des sables* écrit DES CHATO DES SABLES.

Une forte diminution du marquage morphographique du nombre est constatée dans les deux groupes en début de CE1, soit après la coupure des vacances d'été. Cela vient appuyer notre hypothèse de l'influence du dispositif didactique mis en place dans les classes, et plus particulièrement dans la classe A : privés pendant deux mois de la réflexion sur les problèmes linguistiques, et plus spécifiquement morphographiques, induite par la pratique régulière d'écriture approchée, les élèves du groupe A reviennent à des performances similaires à celles de leurs camarades du groupe B. Ainsi, en début de CE1, ils sont 2 à marquer l'accord en nombre du nom dans le groupe A contre 1 seul dans le groupe B.

Dès le milieu du CE1, tous les élèves du groupe A notent l'accord en nombre au sein du groupe nominal et la moitié d'entre eux notent également l'accord sujet-verbe (Anatole-A, Adrien-A, Alina-A et Alexandre-A). 2 élèves du groupe B sont également dans ce cas (Benjamin-B et Brahim-B). Seule Belinda-B ne note aucune marque du nombre tout au long de l'étude. Pour cette élève en difficulté, la charge cognitive consacrée à l'encodage phonographique est sans doute trop lourde pour qu'elle puisse simultanément faire un traitement orthographique des mots.

C'est également l'hypothèse que nous avançons pour expliquer la baisse des résultats au troisième trimestre dans les deux classes. En effet, les énoncés produits à cette dernière session sont significativement plus longs que ceux des sessions précédentes (respectivement, A = 14 mots et B = 15 mots en moyenne). Centrés sur la mise en mots d'un énoncé beaucoup plus long, 4 élèves du groupe B (Bryan-B, Betty-B, Belinda-B et Brahim-B) n'écrivent aucune marque morphographique contre un élève seulement dans le groupe A (Assia-A -A). Dans ce groupe, 7 élèves écrivent encore l'accord au sein du

groupe nominal mais seul Alexandre-A écrit également l'accord sujet-verbe, tout comme Bianca-B dans le groupe B. A part elle, 2 élèves du groupe B pensent à écrire la marque du pluriel du nom (Benjamin-B et Brice-B).

Le marquage du nombre dans le groupe nominal semble donc plus assuré chez les élèves du groupe A, où même les élèves en difficulté l'écrivent en situation d'écriture autonome à partir de la fin du CP. De même, la distinction entre catégorie grammaticale du nom et du verbe, ainsi que leurs marques morphographiques respectives, semble déjà émerger chez les élèves du groupe A en fin de CP. Nous verrons dans quelle mesure l'analyse des verbalisations métagraphiques complète et confirme ces constats.

2.4.5 Synthèse des résultats obtenus à la tâche d'écriture autonome de phrase(s)

Afin de proposer une vision globale de la performance en écriture autonome, nous avons calculé la moyenne des résultats obtenus aux trois catégories de mots (réguliers, complexes et grammaticaux). Le graphique ci-dessous présente l'évolution de cette moyenne pour les deux groupes d'élèves.

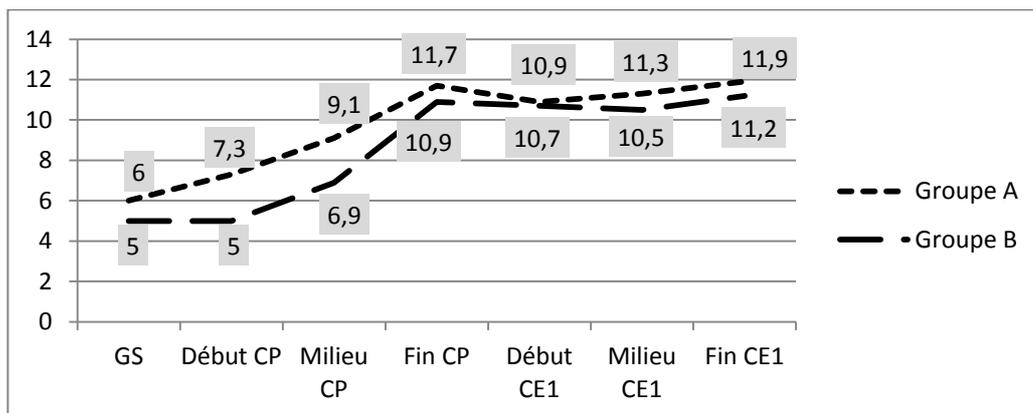


Fig. 7 - 11 – Moyennes sur 13 des résultats obtenus par les élèves du groupe A et B à l'écriture de mots réguliers, complexes et grammaticaux au fil de l'étude

L'écart au bénéfice des élèves du groupe A est moins marqué en GS que pour les autres tâches d'écriture (A = 6 vs B = 5). A l'entrée au CP, la différence devient plus importante, les performances des élèves du groupe B n'ayant pas évolué depuis la GS alors que celles du groupe A ont nettement augmenté (A = 7.3 vs B = 5 en début de CP). L'écart se maintient jusqu'en fin de CP en faveur des élèves du groupe A dont l'évolution est plus rapide que celle des élèves du groupe B. Bien que plus modeste à mesure que les élèves

approchent l'effet-plafond, l'écart est conservé jusqu'en fin de CE1 au bénéfice des élèves du groupe A (A = 11.9 vs B = 11.2 en fin de CE1).

Ces constats rejoignent ceux déjà faits sur la production de syllabes et de pseudo-mots réguliers. Ils confirment que les élèves du groupe A ont développé des compétences d'encodage leur permettant d'écrire de façon plus performante une/des phrase(s) en situation d'écriture autonome, c'est-à-dire dans une tâche plus complexe que celle de dictée.

2.4.6 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture autonome de phrase(s)

La figure 7.12 présente l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe :

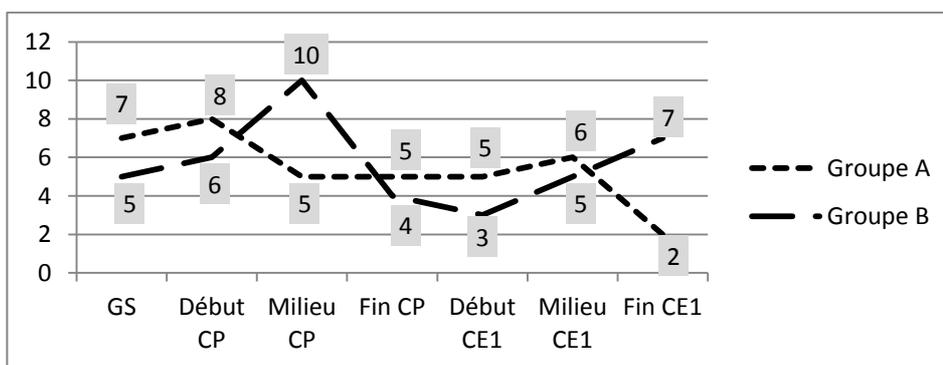


Fig. 7 - 12 – Ecarts entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe à la tâche d'écriture de phrase(s)

La courbe du groupe A montre une diminution régulière des écarts entre l'élève le plus faible et l'élève le plus performant. Celle du groupe B présente une forte augmentation jusqu'en milieu de CP. Après une baisse des écarts jusqu'en début de CE1, la différence entre élèves faibles et performants augmente de nouveau en fin d'étude où l'écart est beaucoup plus important que celui que l'on peut constater dans le groupe A (respectivement, A = 2 et B = 7).

Ainsi, dans une tâche plus complexe comme l'écriture autonome de phrase(s), les élèves du groupe A en difficulté en début d'étude ont progressé plus régulièrement que ceux du groupe B, atteignant des résultats proches de ceux de leurs camarades les plus performants à la fin du CE1.

Bilan : L'analyse qualitative des résultats généraux aux épreuves d'évaluation d'écriture fait apparaître un développement plus précoce et rapide des compétences de scripteurs chez les élèves du groupe A, notamment de la voie phonographique qui leur permet plus rapidement d'écrire des phonèmes, des syllabes et des pseudo-mots. Quelle que soit l'unité linguistique considérée, l'écart entre les résultats des élèves des deux groupes est perceptible jusqu'en fin de CP, au bénéfice des élèves du groupe A ayant pratiqué régulièrement des activités d'écriture approchée.

Concernant les marques morphographiques, on constate que les élèves du groupe A appréhendent plus tôt que leurs camarades du groupe B cette dimension de l'écriture. Dès la fin du CP, tous les élèves du groupe A commencent à marquer le pluriel des noms et/ou l'accord sujet verbe dans des proportions nettement plus importantes que les élèves du groupe B. Ces éléments confirment les conclusions des études déjà citées (chapitre 1, paragraphe 2.4) qui ont souligné l'intérêt des pratiques précoces d'écriture mais également pointé la variabilité des procédures mobilisées par les élèves pour écrire.

En nous appuyant sur les résultats obtenus à la première évaluation (GS), nous avons pu dégager trois profils de scripteurs :

Les faibles scripteurs		Les scripteurs moyens		Les bons scripteurs	
Ils obtiennent une moyenne entre 1 et 4 et proposent le plus souvent une écriture sémiotique ou picturale		Ils obtiennent une moyenne entre 4 et 7 et sont capables de faire une extraction phonologique partielle, avec ou sans lettres joker		Ils obtiennent une moyenne supérieure à 7 et sont capables de faire une extraction phonologique complète, avec ou sans lettres-joker	
Répartition des élèves					
Abel-A	Bryan-B	Adrien-A	Betty-B	Alexandre-A	Bianca-B
Anaïs-A	Belinda-B	Assia-A	Benjamin-B	Alina-A	
		Anatole-A	Brahim-B	Akim-A	
			Brice-B		

Tableau 7 - 2 – Répartition des élèves des deux groupes selon trois profils de scripteurs

Cette répartition s'accorde avec le ressenti des enseignantes de GS pour ces élèves, avec quelques nuances toutefois pour certains élèves moyens : Adrien-A, Brahim-B et Brice-B

sont généralement pressentis par leur enseignante comme des élèves généralement bons scripteurs.

Ces constats nécessitent toutefois d'être étoffés par une analyse plus détaillée. Dans le paragraphe qui suit, nous présentons une analyse comparative sous forme d'étude de cas croisées des résultats individuels obtenus par les élèves du groupe A et du groupe B aux différentes tâches d'écriture.

3. Analyse comparative des résultats individuels : études de cas croisées d'élèves selon leur profil de scripteur

Grâce à l'analyse comparative des résultats généraux, nous avons pointé des progrès plus précoces des élèves du groupe A, notamment visible par la diminution plus rapide des écarts de performance entre élèves faibles et bons scripteurs. Notre objectif est à présent de détailler plus précisément le développement des compétences de scripteur pour chaque élève de notre étude pour mieux comprendre si certains profils d'élève bénéficient plus que d'autres de la pratique régulière d'écriture approchée. Nous émettons deux hypothèses :

- 1) Les élèves les plus en difficulté du groupe A obtiendraient de meilleures performances que leurs camarades soumis à des apprentissages littéraciques généralement en usage au cycle 2 ;
- 2) De façon générale, les élèves du groupe A développeraient plus précocement que les élèves du groupe B des préoccupations morphographiques grâce au retour réflexif sur les productions pratiqué dans les séances d'écriture approchée.

Afin de comparer les progrès réalisés par les élèves des deux groupes en écriture au fil de l'étude, nous avons apparié les élèves du groupe A et du groupe B en fonction des résultats initiaux obtenus en GS aux quatre tâches d'écriture (phonèmes, syllabes, pseudo-mots et phrase-s). Nous obtenons ainsi les binômes suivants :

Elèves faibles scripteurs	Elèves moyens scripteurs	Elèves bons scripteurs
Anaïs-A et Belinda-B	Assia-A et Betty-B	Alina-A et Bianca-B
Abel-A et Bryan-B	Adrien-A et Brahim-B	Akim-A et Brice-B
	Anatole-A et Benjamin-B	

Tableau 7 - 3 – Appariement des élèves des deux groupes selon leurs résultats obtenus aux quatre tâches d'écriture en début d'étude (GS)

Tenant compte des informations transmises par l'enseignante de Brice-B, qui le présentait généralement comme un élève bon scripteur, nous l'avons apparié avec Akim-A. Seul Alexandre-A n'est pas apparié avec un élève : le nombre d'élèves de notre échantillon est impair et aucun garçon du groupe B n'obtient des performances proches des siennes au début de la recherche.

Nous présentons à présent l'évolution des binômes ainsi constitué. Pour cela, nous avons calculé les moyennes des résultats obtenus aux quatre tâches d'écriture aux différents temps de l'étude et les résumons sous forme de trois graphiques pour chaque binôme :

- le graphique « écriture » présente la moyenne des résultats obtenus aux tâches d'écriture de phonèmes, syllabes, pseudo-mots et mots réguliers et complexes de la tâche d'écriture de phrase ;
- le graphique « mots grammaticaux » donne à voir les moyennes des résultats obtenus pour l'écriture des mots grammaticaux de la tâche d'écriture de phrase(s) ;
- le graphique « marque(s) morphographique(s) » propose la moyenne des résultats obtenus pour l'écriture des marques morphographiques intervenant dans l'écriture de phrase(s).

3.1 Analyse comparative de l'évolution des résultats en écriture d'élèves faibles scripteurs des groupes A et B

4 élèves obtiennent des résultats aux évaluations initiales qui les placent dans la catégorie des faibles scripteurs. Cela constitue deux binômes : d'une part, Anaïs-A et Belinda-B, et d'autre part, Abel-A et Bryan-B.

La figure 7.13 présente l'évolution du binôme Anaïs-A/Belinda-B en encodage.

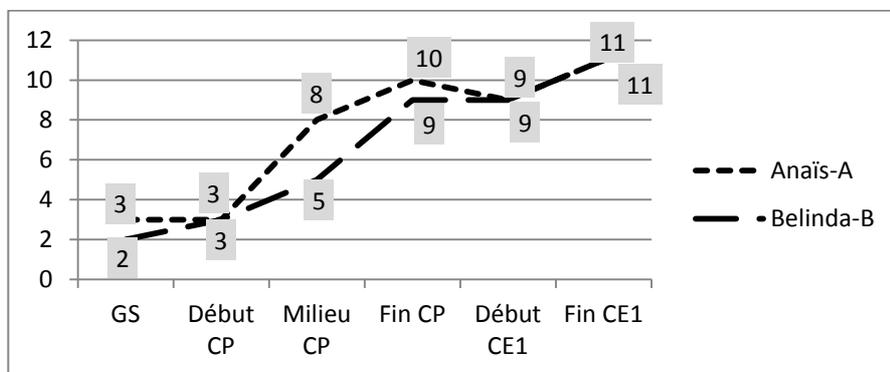


Fig. 7 -13 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs en encodage au fil de l'étude : Anaïs-A et Belinda-B

Les 2 élèves arrivent à des résultats assez similaires en encodage en début d'étude (Anaïs-A = 3, Belinda-B = 2 en GS). Un écart se creuse au milieu du CP (Anaïs-A = 8 vs Belinda-B = 5) et en fin de CP (Anaïs-A = 10 vs Belinda-B = 9) en faveur d'Anaïs-A qui progresse plus rapidement que Belinda-B. Elles atteignent un niveau similaire en fin de CE1 en encodage, où l'extraction phonologique complète est dominante sans atteindre le niveau orthographique (Anaïs-A et Belinda-B = 11).

Observons ce qu'il en est pour l'écriture des mots grammaticaux :

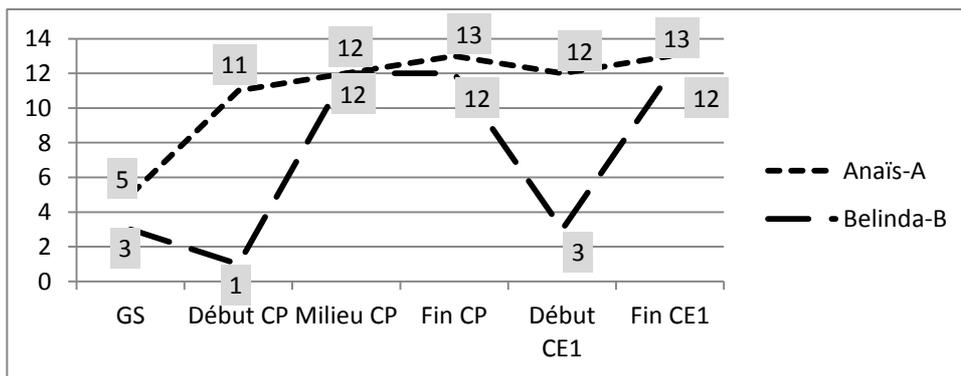


Fig. 7 - 14 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs pour l'écriture de mots grammaticaux au fil de l'étude : Anaïs-A et Belinda-B

La distinction est également visible sur les mots grammaticaux. Alors que les performances sont proches en début d'étude (Anaïs-A = 5 ; Belinda-B = 5 en GS), l'écart est important entre les 2 élèves en début de CP (Anaïs-A = 11 vs Belinda-B = 1). En début et milieu de CP, Anaïs-A passe par un encodage phonographique qui lui permet d'écrire les phonèmes de façon exhaustive les phonèmes des mots grammaticaux (*le, sa, des*) puis à partir de la fin du CP, elle a mémorisé les mots grammaticaux *des, les* et *c'est* et *je*, écrit GE (début de CE1), est phonologiquement plausible. Belinda-B a encore recours à la procédure d'encodage pour écrire les mots grammaticaux *les, des* qu'elle ne semble pas avoir mémorisé de façon stable, même en fin de CE1. Ainsi, dans la dernière production de l'étude, elle écrit LAI pour *les*.

Examinons enfin ce qu'il en est pour l'écriture des marques morphographiques chez ces deux élèves en difficulté.

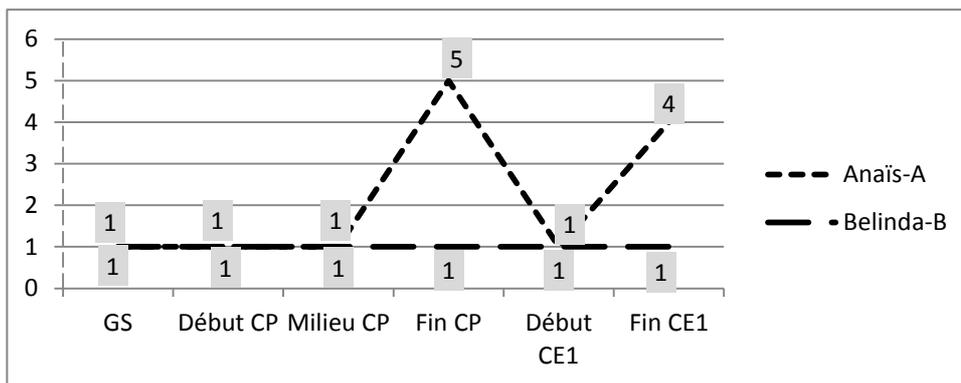


Fig. 7 - 15 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs pour l'écriture de marques morphologiques au fil de l'étude : Anaïs-A et Belinda-B

La différence concernant la gestion des marques morphologiques est importante. Alors qu'aucune des 2 élèves n'en écrit jusqu'en fin du CP, Anaïs-A est alors capable d'identifier le pluriel de deux noms et d'écrire une marque morphologique correspondante (Anaïs-A = 5 vs Belinda-B = 1). Comme nous l'avons vu plus haut, elle confond la marque du nombre du nom et du verbe et écrit ENT au lieu d'un S ou d'un X pour le pluriel des noms *chateaux* et *sables* (CHATOENT et SABLENT). En fin de CE1, elle note correctement le pluriel du nom *étoiles* et écrit un E final à *nuit* écrit NUIE. Ces tentatives témoignent d'une prise de conscience progressive de la dimension morphologique de l'écriture dont Belinda-B ne fait pas preuve, même en fin de CE1.

Les constats sont sensiblement les mêmes pour Abel-A et Bryan-B, comme l'illustre la figure 7.16 pour l'encodage :

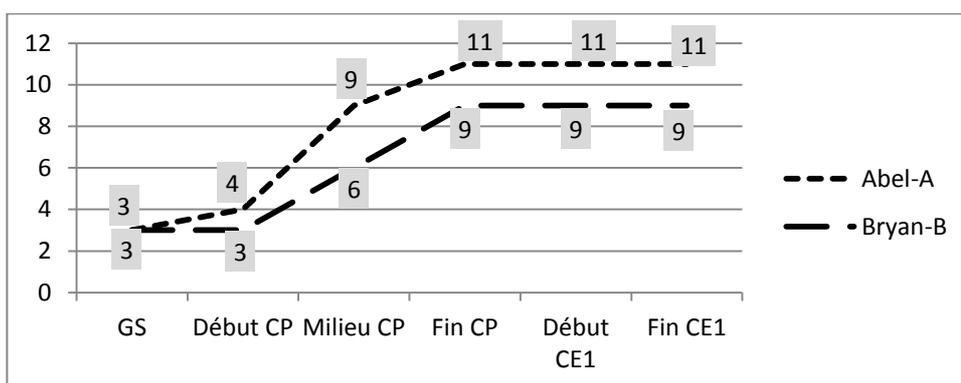


Fig. 7 - 16 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs en encodage au fil de l'étude : Abel-A et Bryan-B

La figure 7.17 propose une synthèse des résultats obtenus par Abel-A et Bryan-B pour les mots grammaticaux.

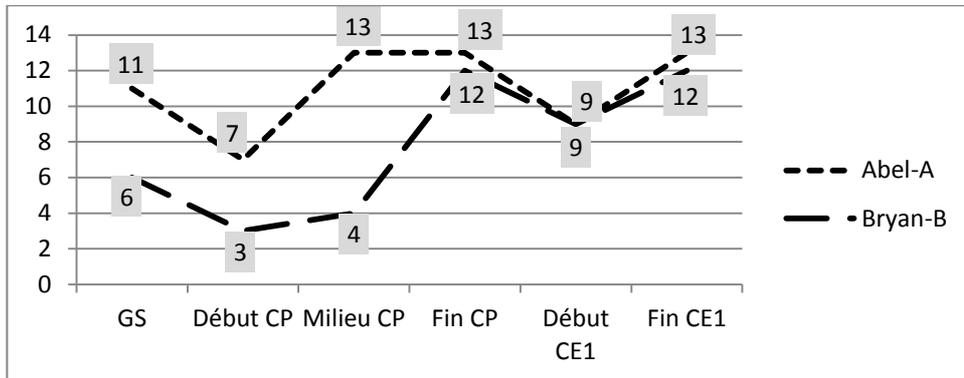


Fig. 7 - 17 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs pour l'écriture de mots grammaticaux au fil de l'étude : Abel-A et Bryan-B

Enfin, la figure 7.18 donne à voir les résultats obtenus par Abel-A et Bryan-B pour les marques morphographiques :

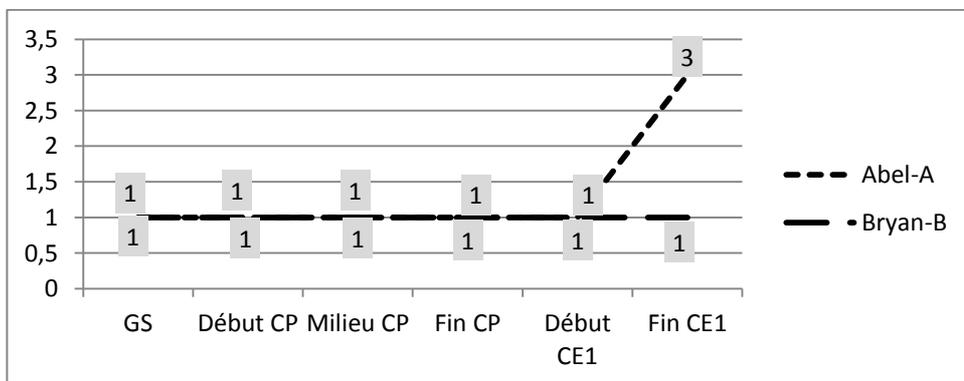


Fig. 7 - 18 – Evolution de deux élèves faibles scripteurs pour l'écriture de marques morphographiques au fil de l'étude : Abel-A et Bryan-B

Les progrès d'Abel-A en encodage (GS = 3, CP1 = 4, CP2 = 9, CP3 et suivants = 11) sont encore plus rapides que chez Anaïs-A et dépassent ceux de Bryan-B (GS = 3, CP1 = 3, CP2 = 6, CP3 et suivants = 9) qui semble même régresser en CE1, ne parvenant plus à une production phonologiquement plausible. A cette période, sa production reste très lacunaire comme nous pouvons le voir :

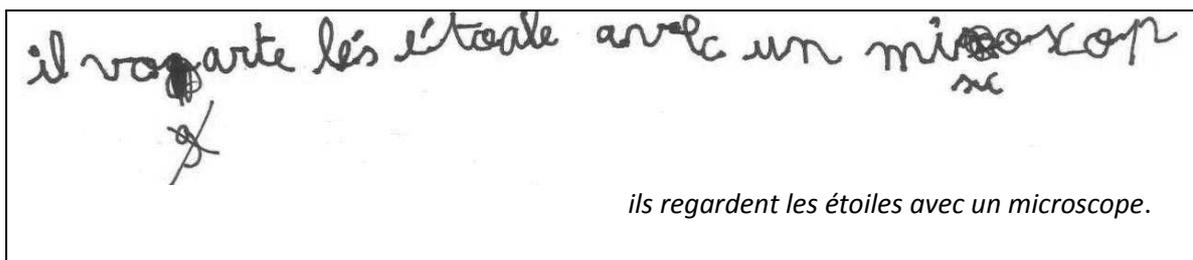


Fig. 7-19 Trace écrite par Bryan-B, fin CE1,

Seuls les mots grammaticaux sont phonétiquement plausibles, même si l'on peut constater que *les* n'est pas mémorisé et est transcrit phonographiquement. Les autres mots montrent une extraction phonologique partielle, ou au mieux complète, pour *étoiles*. Le digramme OI n'est toutefois pas correctement écrit et on peut supposer que la proposition résulte d'une subvocalisation qui lui fait écrire un O et un A pour écrire la semi-voyelle [wa]. Même si cette erreur est assez fréquente, le fait qu'elle intervienne en fin de CE1 étaye l'impression générale que Bryan-B est encore loin de maîtriser les connaissances linguistico-graphiques, sans parler des connaissances morphographiques. Comme Belinda-B, il ne note aucune marque morphographique tout au long de l'étude.

A la même période (fin CE1), la production d'Abel-A est très différente :

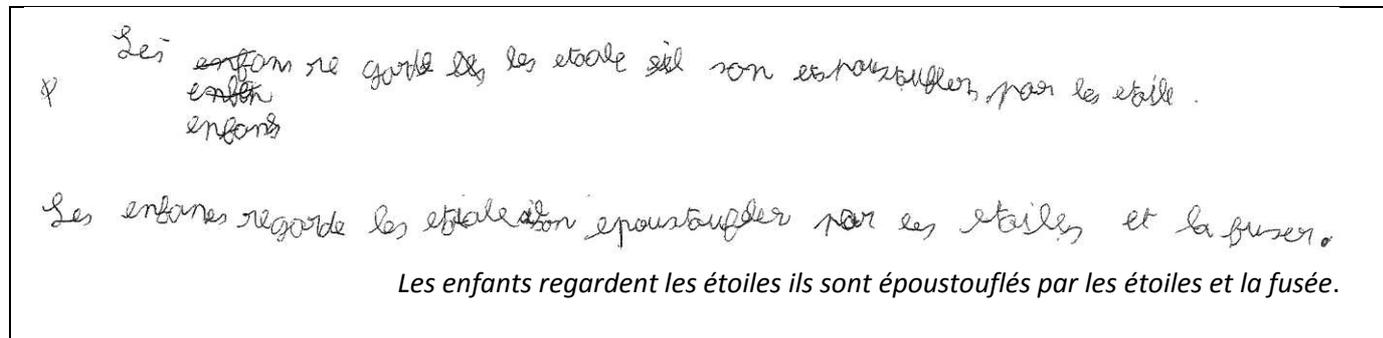


Fig. 7-20 Trace écrite par Abel-A, fin CE1,

La distinction avec la trace écrite de Bryan-B est notable sur le plan matériel : la phrase d'Abel-A est plus longue et il écrit la majuscule et le point. D'autre part, la production est presque entièrement phonologiquement plausible puisque seuls manquent les accents sur *étoiles* (1 et 2) et *époustoufflés*, et que les lettres du digramme OI ont été inversées dans la première occurrence d'*étoiles* (1). Les mots grammaticaux sont correctement écrits, ce que montre également le graphique depuis le milieu du CP. Nous précisons de plus qu'en reprenant sa phrase sur la deuxième ligne, Abel-A procède à une révision spontanée. Celle-ci lui permet de corriger le problème de segmentation de *regardent*, la proposition d'écriture d'*étoiles* (1^{ère} occurrence) écrit ETOALE dans la première version et d'ajouter le

S final d'*étoiles* (2^{ème} occurrence) pour écrire le pluriel. Bien que la production ne soit pas normée, elle fait état d'une réflexion sur la langue beaucoup plus assurée que chez Bryan-B : Abel-A mobilise sans conteste des connaissances linguistico-graphiques, morphographiques et procédurales et adopte une attitude réflexive qui lui permet de mener le processus de production jusqu'à une révision autonome de son écrit.

Bilan : Ces deux premières analyses comparatives nous permettent de conclure que la pratique d'écriture approchée facilite les progrès des élèves les plus en difficulté en encodage phonographique, mais surtout qu'elle développe une attitude réflexive sur la langue qui favorise l'appropriation de la dimension morphographique du système écrit du français par ces élèves en difficulté, ce que nous ne constatons pas chez les 2 élèves en difficulté du groupe B. Nous poursuivons à présent notre étude de cas croisés par l'analyse de l'évolution des résultats des binômes de scripteurs moyens.

3.2 Analyse comparative de l'évolution des résultats en écriture d'élèves moyens scripteurs des groupes A et B

6 élèves correspondent à ce profil en début de recherche. Ils constituent trois binômes : Assia-A et Betty-B, Adrien-A et Brahim-B, Anatole-A et Benjamin-B. Constatant une évolution similaire pour les élèves présentant ce profil dans les deux groupes, nous présentons ici l'évolution en encodage, écriture de mots grammaticaux et de marques morphographiques pour le binôme Adrien-A et Brahim-B. L'analyse concernant les deux autres binômes est proposée dans l'annexe 20.

Le graphique 7.21 présente l'évolution des résultats du binôme Adrien-A et Brahim-B en encodage.

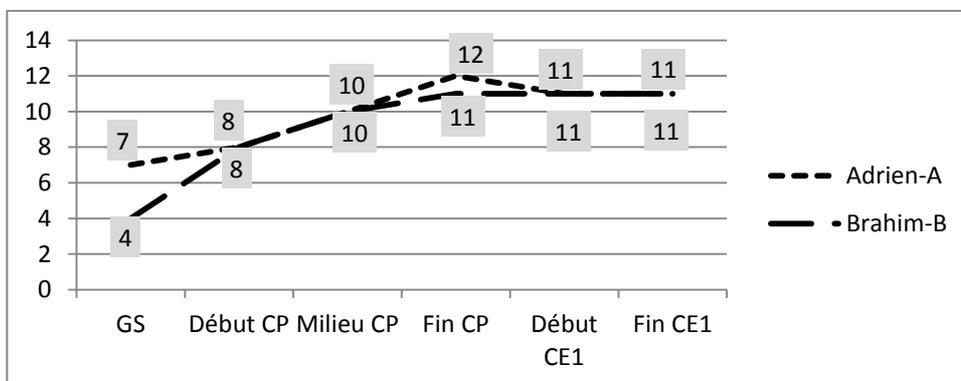


Fig. 7 - 21 – Evolution des élèves moyens scripteurs en encodage au fil de l'étude : Adrien-A et Brahim-B

L'évolution de ces 2 élèves est très similaire, avec des progrès en encodage entre le début et le milieu du CP et des variations ponctuelles jusqu'à la fin du CE1 dans ce domaine. Afin de mieux comprendre où en sont ces 2 élèves de leur conceptualisation du système écrit, analysons leur production en fin de CP. Pour cette session, nous avons donné le prénom des deux enfants présents sur l'image, *Lucas* et *Anissa*. Ce choix répondait à plusieurs objectifs :

- Inciter les élèves à modifier le format de leur énoncé qui contenait très souvent *le garçon, la fille, les enfants*. Sans imposer l'emploi de ces deux prénoms, nous constatons que les élèves les ont très souvent repris, nous permettant par la même occasion de voir comment ils résolvaient ces nouveaux problèmes d'encodage ;
- Noter si les élèves écrivaient ou non la majuscule aux deux prénoms et pouvaient éventuellement en expliquer la présence ;
- Observer si les élèves utilisaient la valeur épellative du K pour écrire *Lucas* et s'ils connaissaient la valeur de position du S noté entre deux voyelles pour *Anissa*, nécessitant le doublement de la consonne pour transcrire le phonème [s], cet élément faisant partie des connaissances enseignées en cours de CP.

Comme nous le pensions, les énoncés sont très proches :

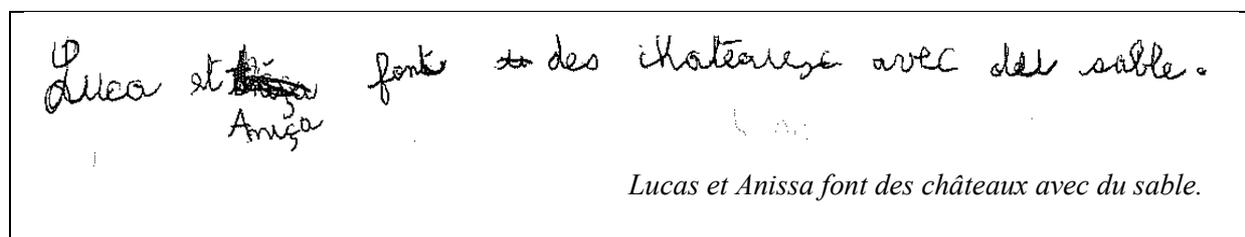


Fig. 7-22 Trace écrite par Adrien-A, fin de CP



Fig. 7-23 Trace écrite par Brahim-B, fin de CP

Adrien-A a écrit la majuscule en début de phrase et le point final mais a également mis une majuscule qu'il peut justifier à *Anissa*, expliquant qu'il s'agit d'un prénom (Entretien

métagraphique n°4, fin de CP, tour de parole 10¹⁷). Brahim-B, quant à lui, écrit la majuscule en début de phrase mais omet le point final et ne met pas de majuscule à *Anissa*.

Nous constatons que la production d'Adrien-A est phonologiquement plausible, voire normée, puisque *Lucas* étant un prénom, plusieurs orthographe peuvent être tolérées. Brahim-B, quant à lui, ne parvient pas à une extraction phonologique complète du mot *Anissa* et omet le phonème [i]. Il n'est donc pas possible d'analyser comment il aurait pu résoudre la transcription du phonème [s] dans ce contexte particulier et s'il aurait manifesté la connaissance de la valeur de position du S entre deux voyelles. De son côté, Adrien-A a opté pour le C cédille qui lui permet d'obtenir une transcription correcte, même si peu conventionnelle pour ce prénom. Cela nous semble illustrer la surgénéralisation d'un graphème étudié en classe car le C cédille ne correspond qu'à un quart à peine des transcriptions de ce phonème. Enfin, Adrien-A a construit des régularités linguistico-graphiques qui lui permettent d'écrire correctement le phonème [o] situé en position finale de *château*. La proposition de Brahim-B, phonologiquement plausible, nous semble manifester un moindre niveau de maîtrise de ces connaissances.

Une autre distinction réside dans la production des mots grammaticaux. Examinons ce qu'il en est de l'évolution des résultats pour cette catégorie de mots chez les deux élèves moyens scripteurs :

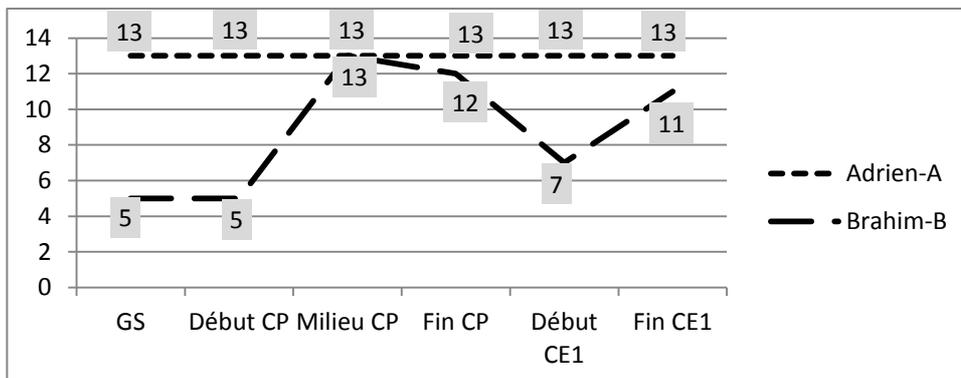


Fig. 7 - 24 – Evolution des élèves moyens scripteurs en écriture de mots grammaticaux au fil de l'étude : Adrien-A et Brahim-B

La production des mots fonctionnels semble maîtrisée par Adrien-A dès le début de l'étude alors que Brahim-B écrit uniquement la première lettre de *le*, *la* ou *il* en GS et en début de

¹⁷ Nous notons désormais EM suivi du numéro pour Entretien métagraphique et TP suivi du numéro pour Tour de parole

CP. Dans les deux traces écrites que nous avons proposées plus haut, *et, des, avec et du* sont correctement écrits par Adrien-A alors que Brahim-B passe par l'encodage pour écrire les deux occurrences du déterminant *des*.

Observons à présent l'évolution du marquage morphographique chez ces deux élèves :

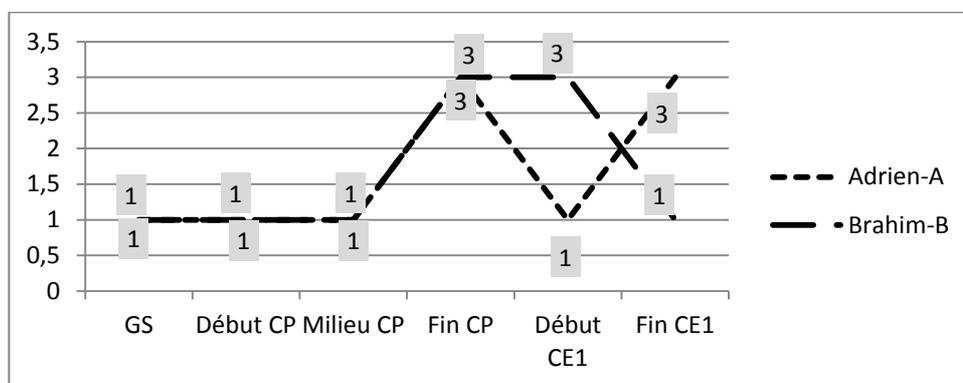


Fig. 7 - 25 – Evolution des élèves moyens scripteurs en écriture de marques morphographiques au fil de l'étude : Adrien-A et Brahim-B

On relève un marquage du nombre des noms aléatoires jusqu'à la fin de l'étude pour les 2 élèves. Concernant la dimension morphographique mobilisée dans la production de fin de CP analysée, nous observons que les 2 élèves ont écrit une marque d'accord du nombre dans un groupe nominal (Adrien-A : *des châteaux* ; Brahim-B : *des sables*). Cette compétence ne semble cependant pas stabilisée puisque Brahim-B n'écrit qu'un des deux pluriels du groupe nominal étendu (*des châteaux* et écrit *des CHATO*). Ainsi, le graphique 7.25 montre qu'en fin de CE1, Brahim-B ne note pas la marque du nombre dans le groupe nominal *trois garçons*. Cela peut s'expliquer par l'absence du déterminant pluriel *les* ou *des* devant le nom qui est souvent invoqué par les élèves comme signal déclencheur de l'accord en nombre (Manesse & Cogis, 2007). A la même période, Adrien-A note la marque du nombre du nom dans les trois groupes nominaux de sa phrase (*les étoiles, les étoiles et ses amies*) et l'on peut faire l'hypothèse d'une stabilisation en cours de cette compétence pour cet élève.

Dans la production analysée de fin de CP, nous n'avons pas considéré la présence du T final de *font* dans la production d'Adrien-A. En effet, ses verbalisations montrent que le mot a été écrit par voie directe et qu'Adrien-A ne peut expliquer la présence de cette « lettre muette » (EM4, fin de CP, TP18). Notons enfin que la lettre barrée par Brahim-B à la fin de *font* ne correspond pas non plus à une marque morphographique mais à un O écrit

par erreur au cours de la tâche (*font* écrit FONΘ). C'est en situation de révision spontanée que Brahim-B a fait cette correction¹⁸.

Bien que *font* soit écrit dans une forme normée par Adrien-A, l'accord sujet-verbe ne semble donc pas encore accessible à ces 2 élèves à la fin du CP, ce qui n'a rien de surprenant. Le graphique 7.25 montre cependant qu'Adrien-A et Brahim-B n'ont écrit de marques flexionnelles du verbe à aucun moment de l'étude.

Bilan : Cette analyse nous permet de conclure que les élèves moyens scripteurs montrent des évolutions proches dans les deux groupes dans l'acquisition des dimensions phonographiques et morphographiques du système écrit du français. Les productions analysées témoignent toutefois de connaissances linguistico-graphiques plus assurées chez les élèves ayant pratiqué régulièrement des écritures approchées. De même, la stabilisation du marquage du pluriel des noms semble se faire plus précocement chez 2 des 3 moyens scripteurs du groupe A.

Pour terminer, nous analysons l'évolution des élèves bons scripteurs.

3.3 Analyse comparative de l'évolution des résultats en écriture d'élèves bons scripteurs des groupes A et B

Deux binômes s'inscrivent dans ce profil : Alina-A et Bianca-B ; Akim-A et Brice-B. L'évolution des performances de ces deux binômes étant assez proches, nous présentons les résultats obtenus par Alina-A et Bianca-B. L'analyse concernant le binôme Akim-A et Brice-B est consultable dans l'annexe 21.

Nous présentons dans un premier temps les moyennes des résultats obtenus en encodage par Alina-A et Bianca-B.

¹⁸ C'est également en situation de révision qu'Adrien-A propose une nouvelle écriture du mot *Anissa*, comme en témoigne la rature-réécriture sur sa production.

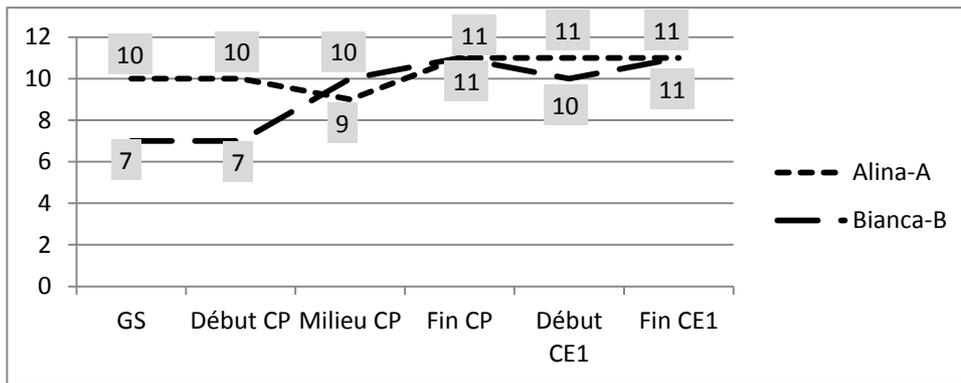


Fig. 7 - 26 – Evolution des élèves bons scripteurs en encodage au fil de l'étude : Alina-A et Bianca-B

Les compétences d'encodage sont déjà bien développées chez ces 2 élèves en début d'étude. Les progrès sont donc plus restreints que pour les élèves faibles ou moyens scripteurs, car Alina-A et Bianca-B atteignent rapidement le plafond. Nous observons cependant une certaine stagnation des résultats d'Alina-A jusqu'en milieu de CP, alors que dans le même temps, Bianca-B a progressé de façon plus marquée. A ce niveau de classe, certains mots sont reconnaissables mais le plus souvent, la production est encore phonologiquement lacunaire, comme le donnent à voir les traces écrites en milieu de CP :

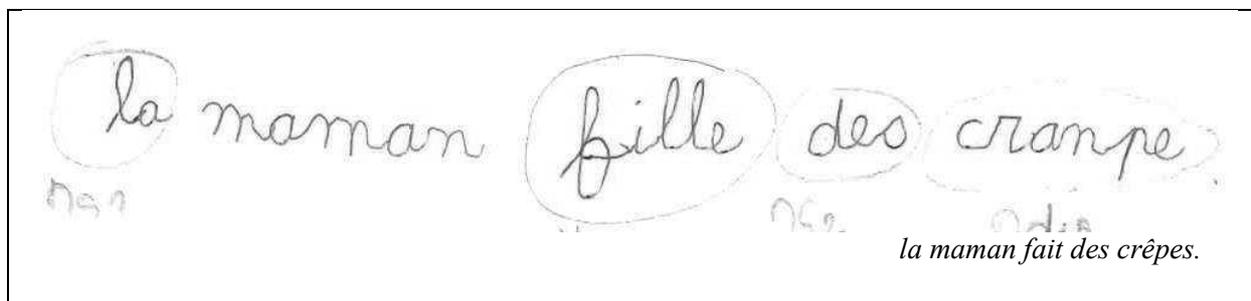


Fig. 7-27 Trace écrite par Alina-A, milieu de CP

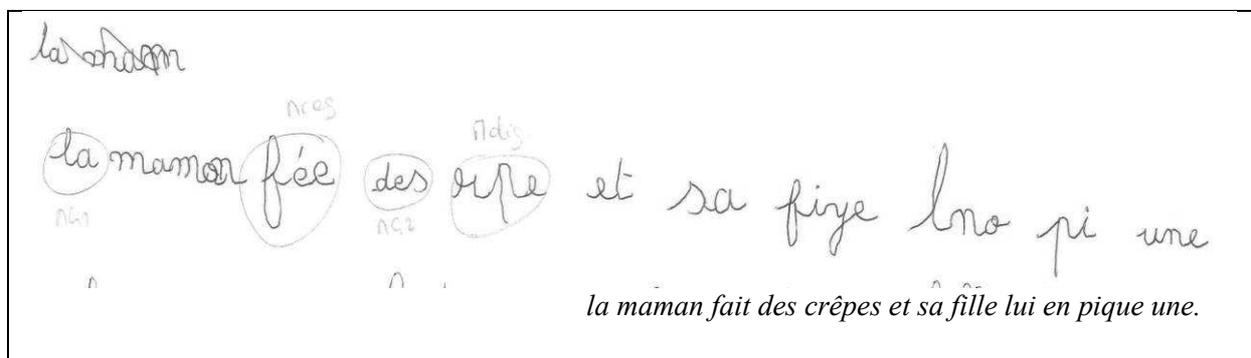


Fig. 7-28 Trace écrite par Bianca-B, milieu de CP

Dans ces deux traces écrites, les erreurs font supposer que certains mots ont été écrits logographiquement. C'est le cas de FILLE chez Alina-A et de *fait* (écrit FÉE) pour Bianca-B. En revanche, *crêpe* fait l'objet d'un encodage chez les 2 élèves. Pour Bianca-B, l'extraction phonologique est encore partielle à ce moment de l'apprentissage mais elle n'ajoute pas de lettres-joker. On peut supposer qu'Alina-A parvient à discriminer tous les phonèmes de ce mot complexe, puisque la configuration proposée est de type CCVC. Elle note même le E caduc. Toutefois, elle semble confondre le digramme AI et AN pour écrire le phonème [ɛ] ce qui rend le mot incorrect au plan phonologique.

Nous abordons à présent l'écriture des mots grammaticaux.

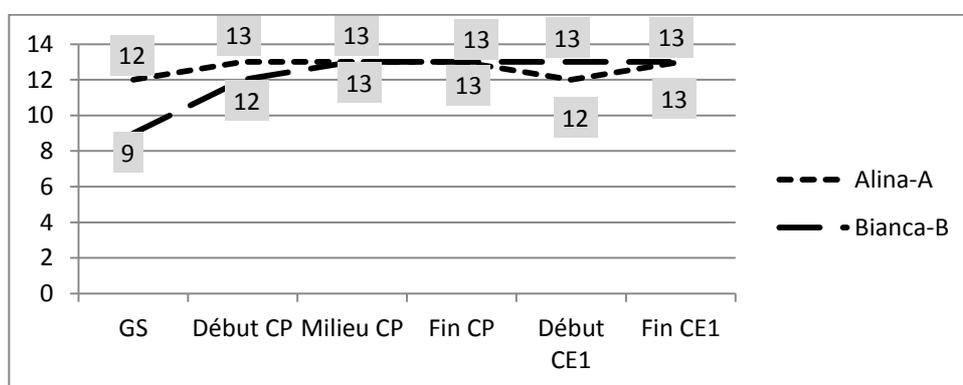


Fig. 7 - 29 – Evolution des élèves bons scripteurs en écriture de mots grammaticaux au fil de l'étude : Alina-A et Bianca-B

L'écriture des mots grammaticaux est assurée pour Alina-A dès la GS. Elle s'installe en milieu de CP pour Bianca-B. A partir du milieu de cette période, les deux élèves semblent pouvoir mobiliser l'écriture orthographique des mots grammaticaux. Dans les productions de milieu de CP analysée ici, les mots grammaticaux sont déjà correctement écrits (*la* et *des* pour Alina-A ; *la, des, et, sa* pour Bianca-B).

Examinons ce qu'il en est pour le marquage morphographique.

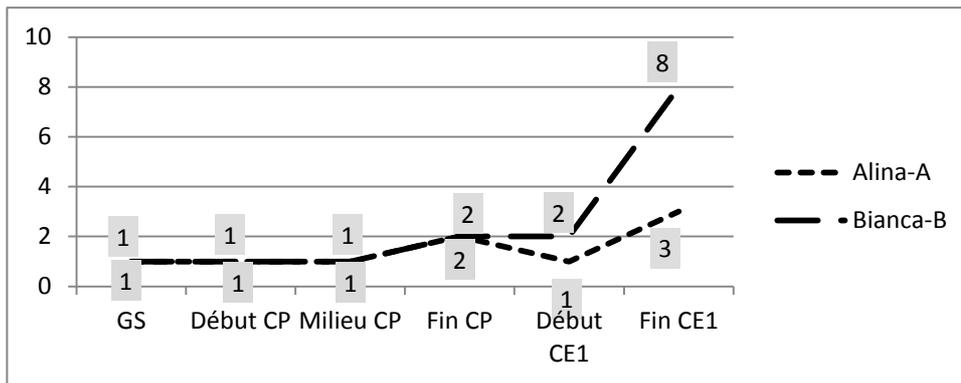


Fig. 7 - 30 – Evolution des élèves bons scripteurs en écriture de marques morphographiques au fil de l'étude : Alina-A et Bianca-B

Jusqu'en fin de CP, la charge cognitive dédiée à l'encodage semble encore trop coûteuse pour que les élèves puissent simultanément faire un traitement orthographique de la suite des mots. Ainsi, dans les traces écrites de la fin de CP, les marques morphographiques sont absentes à *crêpes* dans les deux cas. C'est en fin de CP que les progrès concernant la dimension morphographique s'amorcent. Ils sont encore assez balbutiants pour Alina-A qui ne peut justifier la présence du E final noté à la fin de *fait* écrit FAIE dans *fait des châteaux de sable*. La marque semble donc produite de façon intuitive mais aléatoire et le pluriel de *chateaux* n'est pas noté. Il en va de même pour Bianca-B qui écrit correctement ONT dans [*Lucas et Anissa*] ont [*fait un château de sable*], mais ne peut expliquer sa présence qu'en disant qu'elle connaît le mot. Il s'agit donc encore d'une procédure logographique, même si elle a conscience que « *parfois, on le met pas [le T]* » (EM4, TP14).

La construction de la dimension morphographique est plus rapide chez Bianca-B qui peut plus tôt marquer les accords sujet-verbe (dès la fin de CP) puis les deux types d'accord en fin de CE1 alors qu'Alina-A n'écrit que l'accord en nombre du nom à la même période.

L'étude des résultats obtenus par ce premier binôme d'élèves bons scripteurs montre un développement assez symétrique des compétences d'écriture pour ce profil d'élèves, avec toutefois une prise en compte de la dimension morphographique qui se développe plus rapidement chez Bianca-B que chez Alina-A.

L'écart entre Akim-A et Brice-B est beaucoup moins nuancé, au bénéfice d'Akim-A : les progrès d'Akim-A semblent plus rapides et réguliers que ceux de Brice-B, notamment pour le marquage morphographique qu'Akim-A est en mesure de mobiliser très pertinemment

dès la fin du CP (Akim-A = 7/8 vs Brice-B = 1/8 fin CP) quand Brice-B ne commence à utiliser des marques morphographiques qu'en fin de CE1.

Bilan sur le développement des compétences de scripteur

DES RESULTATS GLOBAUX QUI S'INSCRIVENT DANS LES CONSTATS D'ETUDES ANTERIEURES

Tous les élèves de notre échantillon ont progressé dans leur appropriation des différentes dimensions de l'écriture. Sans être exclusive, on remarque que la procédure phonographique est privilégiée au tout début de l'apprentissage de l'écriture, ce qui confirme les résultats d'études précédentes (Sprenger-Charolles, Siegel, & Béchenec, 1997). Bien que possiblement mobilisée dès la GS, de façon encore intuitive, la dimension morphographique de la langue écrite est celle qui pose le plus problème aux jeunes scripteurs de notre échantillon. Ces résultats s'inscrivent dans les travaux qui pointent la complexité pour l'apprenant de parvenir à la maîtrise de cette compétence (Thevenin, Totereau, Jarousse, & Fayol, 1999) ; plus récemment, (Thibault, 2003) ; (Brissaud, Jaffré, & Pellat, 2008).

DES EFFETS DE LA PRATIQUE REGULIERE D'ECRITURE APPROCHEE

L'analyse comparative, conduite à un niveau global et individuel, nous amène à conclure que les élèves du groupe A ont développé plus précocement que les élèves du groupe B les compétences leur permettant d'écrire des phonèmes, des syllabes et des mots, qu'il s'agisse de pseudo-mots ou de mots réguliers et/ou complexes. Ce constat est valable pour les tâches de dictée comme pour l'écriture autonome de phrase(s) dans laquelle la charge cognitive est cependant plus lourde.

Les résultats montrent également que les élèves du groupe A sont plus rapides à mémoriser et écrire les mots grammaticaux de façon stabilisée que les élèves du groupe B. Enfin, la réflexion nécessitée par l'écriture des marques morphographiques est globalement plus précoce chez les élèves du groupe A que chez leurs camarades du groupe B.

Ces constats sont surtout prégnants chez les élèves faibles scripteurs en début d'étude. Ainsi, l'apprentissage systématique de l'écrit mis en place tout au long du CP ne suffit pas à réduire l'écart de performance entre les élèves en difficulté de ces deux groupes et les faibles scripteurs progressent plus rapidement et plus sûrement dans le groupe A que dans le groupe B. Cette remarque conforte les conclusions d'études précédentes (voir chapitre 1) qui ont l'intérêt de la pratique d'écriture approchée, qui développe progressivement une attitude réflexive mobilisant et favorisant la construction de connaissances sur la langue et son fonctionnement, en particulier pour les élèves les plus en difficulté.

Ces remarques valident les hypothèses que nous avons formulées en préambule à l'analyse des différents profils d'élèves. Elles demandent cependant à être vérifiées sur un échantillon d'élèves plus large.

Chapitre 8 – Analyse de l'évolution des verbalisations métagraphiques des élèves

Les analyses des traces successives produites par les élèves lors de la tâche 4 (légendage d'image suivi d'un entretien métagraphique) nous ont permis de constater la diversité des procédures mobilisées par les élèves pour écrire une phrase. L'étude des verbalisations métagraphiques recueillies aux différents moments de l'évaluation (7 temps d'évaluation sur toute la durée de la recherche) nous amène à présent à croiser cette analyse des traces produites avec ce qu'en disent les élèves. Notre objectif est de repérer, dans les commentaires formulés par les élèves, les indicateurs de progrès qui permettent d'évaluer les capacités métalinguistiques en construction afin de mieux comprendre dans quelle mesure les verbalisations des élèves peuvent rendre compte de l'apprentissage de l'écriture et du développement des compétences métalinguistiques. Dans ce cadre, plusieurs questions se posent :

- Quels sont les indicateurs de progrès qui permettent d'évaluer les capacités métalinguistiques des élèves ?
- L'étude des verbalisations des élèves permet-elle de rendre compte de cet apprentissage ?

Pour recueillir ces verbalisations, nous avons mené des entretiens métagraphiques aux sept moments d'évaluation de la recherche. Nous disposons ainsi des transcriptions de 7 entretiens métagraphiques, menés avec chacun des élèves des deux groupes, du deuxième trimestre de la GS à la fin du CE1¹⁹, soit au total 105 entretiens métagraphiques (voir transcriptions en annexes 22 à 27).

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous procédons, dans un premier temps, à une analyse longitudinale des verbalisations des élèves qui permettra de mettre à jour des profils d'évolution des verbalisations métagraphiques et viendra enrichir la compréhension du développement des compétences métalinguistiques dans les premières années de l'acquisition du lire/écrire. L'analyse comparative menée dans un second temps aura pour but de dégager les invariants et les singularités qui peuvent être repérés au sein de chacun des groupes d'élèves dans la mobilisation de ces compétences métalinguistiques. Dans les

¹⁹ Les entretiens métagraphiques sont désormais référés par numéro en fonction du moment de l'évaluation : EM1 = GS, EM2 = début CP, EM3 = milieu CP, EM4 = fin CP, EM5 = début CE1, EM6 = milieu CE1, EM7 = fin CE1.

deux types d'analyse, nous tenterons plus précisément de montrer l'articulation faite par les élèves entre l'usage du *métalangage*, langage courant pour parler sur la langue, et de la *métalangue* (Benveniste, 1974), terminologie spécifique pour décrire et expliquer le fonctionnement de la langue et, plus particulièrement, les procédures et connaissances liées à l'activité d'écriture.

La grille d'analyse des verbalisations, dont nous avons décrit l'élaboration dans le chapitre 6 (paragraphe 1.3, annexes 10 et 11), facilitera cette double approche, métalangagière et métalinguistique, tant sur le plan descriptif que qualitatif.

1. Analyse longitudinale des compétences métalinguistiques révélées dans les verbalisations métagraphiques

Notre objectif est de suivre le développement métalinguistique des élèves au fil de l'étude. Nous faisons plusieurs hypothèses :

- Les verbalisations devraient être plus nombreuses à mesure que l'élève développe des connaissances sur la langue et son fonctionnement et, de fait, des compétences métalinguistiques ;
- Les verbalisations métalinguistiques devraient être plus nombreuses que les verbalisations métacognitives, du fait de la spécificité de la tâche linguistique à laquelle les élèves sont soumis mais également sous l'effet de l'apprentissage systématique mis en place à partir du CP ;
- Le développement des compétences métalinguistiques serait plus rapide pour les élèves du groupe A qui pratiquent régulièrement des activités d'écriture approchée induisant un retour réflexif sur la langue et son fonctionnement.

Le propos des paragraphes suivants est de vérifier ces hypothèses.

1.1 Degré de sollicitation induisant les commentaires produits par les élèves

Au cours de l'entretien métagraphique, l'adulte questionne l'élève sur sa procédure d'écriture. Si le nombre de commentaires n'augure en rien de l'efficacité de son contenu, il permet cependant d'évaluer la spontanéité des verbalisations. En effet, pour des raisons évoquées au chapitre 5 (paragraphe 2.2.3), l'élève peut avoir des difficultés à verbaliser sa procédure ou bien refuser de le faire. Le questionnement de l'adulte est alors plus fourni pour tenter de dépasser cette difficulté : il reformule ses questions, modifie l'objet de son

questionnement (qui peut porter sur un autre élément de la trace écrite), fait identifier un mot ou une lettre pour enrôler l'élève.

Ainsi, si l'on additionne, pour chaque élève, les commentaires produits au cours des 7 temps d'entretien métagraphique de l'étude, on constate que leur nombre varie de 102 à 181 commentaires, pour une moyenne de 142 commentaires par élève. Le nombre de questions posées par l'adulte pour parvenir à ces commentaires est lui aussi très variable. Tout comme Dabène et Degache (1996), nous avons calculé pour chaque élève un degré général de sollicitation (désormais DGS) pour montrer le rapport entre les questions posées par l'adulte et les commentaires produits par les élèves. Nous obtenons ainsi un coefficient où 1 correspond à un commentaire produit pour une question posée, les résultats supérieurs à 1 signifiant que l'élève peut produire des commentaires sans même avoir été questionné, tandis que les résultats inférieurs à 1 montrent que plusieurs questions sont nécessaires pour obtenir un commentaire.

Parmi les 15 élèves de notre étude, nous constatons un écart très important dans la moyenne globale du DGS, allant de 0.38 pour l'élève le moins spontané (Alina-A), à 1.17 (Alexandre-A) pour le plus spontané, la moyenne étant de 0.71. Les résultats confirment que plus d'une sollicitation est généralement nécessaire pour aider l'élève à verbaliser un commentaire sur sa production, ce qui n'est pas surprenant avec des élèves de cycle 2 (5 à 8 ans) en début d'apprentissage de l'écriture. Les variations interindividuelles sont cependant importantes. Les élèves peuvent ainsi se répartir selon trois profils :

Elève-groupe	Petit DGS	Elève-groupe	Moyen DGS	Elève-groupe	Fort DGS
Akim-A	0,58	Bianca-B	0,75	Alexandre-A	1,17
Belinda-B	0,58	Brice-B	0,74	Assia-A -A	0,91
Anaïs-A	0,43	Bryan-B	0,72	Adrien-A	0,82
Anatole-A	0,42	Abel-A	0,70	Betty-B	0,80
Alina-A	0,38	Benjamin-B	0,68		
		Brahim-B	0,63		

Tableau 8 - 1 – Répartition des élèves du groupe A et B selon leur profil de DGS pour les 7 entretiens métagraphiques

Nous notons d'emblée que le niveau de performance en écriture n'est pas corrélé au DGS. En effet, parmi les élèves ayant un petit DGS, on trouve aussi bien des élèves en difficulté

(Anaïs-A et Belinda-B) que des élèves moyens (Anatole-A) ou bons scripteurs (Alina-A et Akim-A).

1.2 Evolution du degré général de sollicitation : des différences intra-individuelles marquées

Au-delà des différences interindividuelles qui nous ont conduite à identifier les trois profils que nous venons de décrire, il existe des différences intra-individuelles marquées. En effet, notre hypothèse était que le nombre de commentaires produits à chacun des sept entretiens serait croissant, traduisant une maîtrise de plus en plus affirmée des compétences métalinguistiques. Or, l'analyse de l'évolution du DGS pour chaque élève au fil des sept temps d'évaluation nous amène à constater différents phénomènes :

- Une forte progression du DGS: Akim-A passe de 0.10 en GS à 0.82 en CE1, tout comme Anaïs-A qui passe de 0 à 0.72 au deuxième trimestre du CE1 ;
- Une progression constante du DGS: c'est ce que l'on note pour Belinda-B qui passe de 0.21 à 0.67 et Adrien qui passe de 0.37 à 0.88, ou encore pour Bianca-B qui passe de 0.38 à 1.05 ;
- Un maintien du DGS malgré un ou deux pics de fluctuation : c'est le cas pour Brahim-B, Alina-A et Anatole-A ;
- Une rupture dans la progression du DGS qui correspond à une baisse importante du DGS à l'entrée dans la classe de CE1 puis à une reprise continue de l'évolution jusqu'à la fin de ce niveau. Ainsi, on peut supposer que cette rupture est imputable à la coupure des vacances scolaires ;
- Une baisse du DGS au cours du CE1 : c'est le cas pour Assia-A-A, Adrien-A et Abel-A qui reviennent à un niveau de DGS de début de CP après une progression constante jusqu'en début de CE1.

Au sein de chaque profil cohabitent des élèves aux compétences métalinguistiques contrastées. En effet, si le degré général de sollicitation (DGS) évalue la spontanéité des commentaires produits, il ne peut en rien présager de la qualité de l'explicitation et/ou de la pertinence de la procédure ou des connaissances déclarées/mobilisées. La grille d'analyse que nous avons élaborée permet cette approche qualitative. Nous la présentons dans les paragraphes suivants.

1.3 Commentaires métalangiers vs métalinguistiques

Les commentaires métalangagiers résultent de l'attitude réflexive de l'élève sur son fonctionnement cognitif. Ils sont généralement formulés dans un métalangage, langage « de tous les jours » qui est alors dédié aux verbalisations sur la langue. Les commentaires métalinguistiques portent sur la trace écrite et sont donc liés aux différentes unités linguistiques et aux connaissances de l'élève sur la langue écrite. Ils se distinguent également des commentaires métalangagiers par leur formulation qui nécessite le recours à une métalangue, c'est-à-dire à une terminologie spécifique (par exemple, *sons, verbe, nom, conjuguer*, etc.).

Notre objectif étant de mieux comprendre la construction des connaissances liées à l'activité d'écriture dans les premières années de l'apprentissage de la langue écrite, il nous semble important d'analyser la part respective accordée à chaque type de commentaires dans les verbalisations des élèves de notre échantillon et de mesurer son évolution au fil de la recherche. Sur la base des catégories d'analyse retenues (voir annexes 10 et 11), nous avons regroupé dans les commentaires métalangagiers (type 1):

- Les commentaires métalangagiers élémentaires (CME : *j'ai réfléchi dans ma tête, c'est facile à écrire*) ;
- Les procédures de mémorisation (M1- *je m'en suis souvenu ; je le connais* et M2- *on l'avait appris dans les mots-outils ; ma mère me l'a appris*) ;
- Le jugement sur la capacité à écrire (E- *garçon, j'ai pas réussi à l'écrire*) ;
- Le niveau 0 de la procédure de révision (R0- *je suis sûr que ça s'écrit comme ça*), constatant que le recours à ce type de commentaire constituait souvent une stratégie de détour pour éviter d'entrer dans la procédure d'évaluation de sa production.

Les commentaires métalinguistiques (type 2) réunissent les catégories qui portent spécifiquement sur la trace écrite : procédures phonographique et graphophonologique, morphographique, logographique et de révision.

En totalisant les commentaires produits au cours des 7 évaluations de la recherche (n = 1902 commentaires), on remarque que les commentaires métalangagiers représentent en moyenne 38 % (n = 721) des commentaires produits par les élèves tandis que les commentaires métalinguistiques constituent 62 % de ce volume (n = 1181). Le tableau 8-2 présente une synthèse de ces éléments.

	Nombre de commentaires	Pourcentage du nombre total de commentaires
Commentaires toutes catégories confondues	1 902	
Commentaires métalangagiers	721	37.9 %
Commentaires métalinguistiques	1 181	62.1 %

Fig. 8 - 2 – Nombre total de commentaires formulés au cours des 7 entretiens métagraphiques par les élèves du groupe A et B et pourcentage des commentaires métalangagiers et métalinguistiques

Dans un peu plus du tiers des commentaires, les élèves ont recours à une métalangue pour parler de leurs traces écrites. Cela semble cohérent étant donnée la nature de la tâche et le but poursuivi dans les entretiens métagraphiques.

Contrairement à notre hypothèse, l'analyse montre qu'un tiers des élèves (Anatole-A, Anaïs-A, Brahim-B, Brice-B, Betty-B et Belinda-B) ont recours à des commentaires métalangagiers et métalinguistiques dans des proportions presque égales. Pour Brice-B et Brahim-B, les commentaires métalangagiers sont même supérieurs aux commentaires métalinguistiques. Cela signifie que ces élèves ont principalement recours à des commentaires généraux ou bien faisant référence à une procédure de mémorisation et ne repèrent pas les dysfonctionnements dans leurs productions en situation de révision. A l'inverse, trois élèves (Alexandre-A, Abel-A et Bianca-B) produisent une proportion plus importante de commentaires métalinguistiques que la moyenne.

Afin de mieux comprendre ce phénomène, nous détaillons à présent la nature des commentaires métalangagiers formulés par les élèves.

1.3.1 Nature et évolution des commentaires métalangagiers

Rappelons que nous avons regroupé dans les commentaires métalangagiers :

- Les commentaires métalangagiers élémentaires (CME),
- Les verbalisations faisant référence à des opérations de mémorisation (action de mémoriser-M1 et stratégie de mémorisation ou mémorisation référencée-M2),
- Le niveau 0 des opérations de révision (repérage de dysfonctionnement-R0),
- Le jugement de l'élève sur sa capacité à écrire.

En effet, ces différents types de verbalisations sont assez généraux et pourraient intervenir pour toute autre activité que l'écriture. L'analyse de ces commentaires devrait donc nous

apporter des informations sur le sens que l'élève leur confère pour expliquer sa procédure et la façon dont il résout des problèmes d'écriture.

1.3.1.1 Le jugement de l'élève sur sa capacité à écrire

Ce type de commentaire consiste, pour l'élève, à dire qu'il ne sait pas ou ne peut pas écrire un mot, une lettre, une phrase. On remarque que les élèves ont très peu verbalisé de tels commentaires, la moyenne étant de 2 commentaires par élève pour l'ensemble des 7 entretiens. Cela corrobore le constat que tous les élèves ont essayé d'écrire et que, même en GS, aucun n'a refusé de se lancer dans la production d'une phrase. Nous concluons du nombre très restreint de commentaires de ce type que les élèves de notre échantillon s'estiment en capacité d'écrire, même en début d'apprentissage, et ce malgré les difficultés à verbaliser que nous avons déjà évoquées. En cela, on pourrait dire qu'ils ont « joué le jeu » des essais d'écriture.

1.3.1.2 Les commentaires métalangagiers élémentaires

Les commentaires métalangagiers élémentaires (CME) sont en revanche plus nombreux et représentent en moyenne 9.5 % des commentaires produits, soit environ 13 commentaires par élève au cours des 7 entretiens. Interrogé sur la procédure mise en place pour écrire, l'élève recourt à une réponse très générale qui peut, ou non, impliquer une procédure réflexive.

Entretien avec Bryan-B au troisième trimestre de CP (EM4)

EM4-35 Chercheur : et comment tu as fait pour trouver ces lettres ?

EM4-36 Bryan-B : j'ai fait – j'ai fait mon boulot

EM4-37 Ch. : c'est quoi ton travail ?

EM4-38 Bryan-B : mon boulot ?

EM4-39 Ch. : oui qu'est-ce que tu as fait comme boulot ?

EM4-40 Bryan-B : j'ai écrit

Les remarques ne sont pas toujours aussi tautologiques. Dans cet exemple, comme dans de nombreux cas, les commentaires élémentaires sont une base de départ du questionnement. L'intervieweur doit amener l'élève à entrer dans l'analyse linguistique. On trouve donc souvent ce type de commentaires en début d'entretien puis les élèves adoptent la posture réflexive nécessaire à l'explicitation de leurs traces écrites.

1.3.1.3 La procédure de mémorisation

Les commentaires faisant référence aux procédures de mémorisation sont nombreux et représentent en moyenne 20 % des verbalisations. Les commentaires M1 et M2 occupent une proportion croissante des verbalisations tout au long de l'étude, avec une évolution marquée à partir du CE1. Au fil du temps, les élèves ont en effet développé leur lexique orthographique disponible en mémoire et expliquent par une procédure de mémorisation l'écriture de certains mots.

Une part importante de la procédure de mémorisation est référencée (M2), comme en témoignent les extraits suivants prélevés à différents moments de la recherche :

EM1-31 Abel-A : [les] on le sait parce que avec toutes les maitresses et tous les maitres et bien on le savait déjà

EM4-26 Brice-B : je savais comment ça s'écrit Lucas comme l'autre fois on l'avait écrit sur une feuille donc maintenant je m'en suis rappelé dans ma tête et ma tête me dit comment ça s'écrit

EM6-4 Brahim-B : il y a je le savais on l'avait appris l'année dernière avec la maitresse de CP

Comme nous l'avons déjà évoqué, il semble nécessaire de distinguer deux processus dans le recours à ces commentaires pour faire référence à la mémorisation du mot : dans certaines situations, comme celles que nous venons de citer, il est lié à une procédure logographique plus ou moins explicitement formulée par l'élève. Mais cela peut également relever d'une stratégie d'évitement de verbalisation de la procédure d'écriture. En voici un exemple :

Entretien avec Adrien-A au troisième trimestre de CP (EM4) à propos de la phrase *Lucas et Anissa font des chateaux de sable* (Anissa est noté ANIÇA)

EM4-5 Chercheur : et comment tu as fait pour et ?

EM4-6 Adrien-A : et on l'a appris et on l'a appris avec Mme G – Anissa mes parents m'ont appris – font on l'a appris avec Mme G

EM4-7 Ch. : non mais Anissa comment tu savais comment ça s'écrivait ?

EM4-8 Adrien-A : mes parents m'ont appris

EM4-9 Ch. : ah bon mais comment tu sais que ça commence par cette lettre-là ?

EM4-10 Adrien-A : parce que c'est un prénom

EM4-11 Ch. : d'accord et c'est quoi cette lettre ? (montre le C cédille)

EM4-12 Adrien-A : c'est une cédille

EM4-13 Ch. : ça sert à quoi ça ?

EM4-14 Adrien-A : ça sert à faire le /s/

Il est peu probable que la mère de l'élève lui ait effectivement appris à écrire le prénom *Anissa*, plus particulièrement avec cette orthographe non conventionnelle. L'enchaînement assez rapide des commentaires pour expliciter la procédure d'écriture des mots successifs fait davantage penser que cet élève évoque la procédure de mémorisation car elle est moins fastidieuse à verbaliser que la procédure d'encodage phonographique qu'il a de toute évidence mise en œuvre. Les derniers échanges concernant la présence de la cédille et sa valeur phonémique viennent étayer cette interprétation. A ce moment de l'année de CP, on peut supposer que l'usage du C cédille relève de la surgénéralisation d'une graphie particulière du phonème [s] étudiée en classe. D'autres exemples de reconstruction de la procédure de mémorisation *à posteriori* confirment le statut « économique » que peut prendre ce type de verbalisations pour certains élèves.

1.3.1.4 Le repérage des dysfonctionnements en situation de révision

Par cette demande, l'intervieweur réclame de l'élève qu'il adopte une posture réflexive de niveau supérieur, celle du doute orthographique : il ne s'agit plus seulement d'une démarche introspective visant à mettre en mots sa propre procédure, mais d'établir une comparaison entre sa trace écrite et ce que l'élève connaît de la norme orthographique, alors absente. Cela explique que ce type de questionnement n'ait été employé qu'à partir du deuxième trimestre de CP.

Mis en situation d'évaluer l'encodage de leur production, les élèves n'émettent aucun doute sur l'écriture des mots et, déclarent qu'à leur avis ils sont écrits correctement (commentaire identifié R0). L'absence de repérage de dysfonctionnement dans la trace produite représente un peu plus de 6 % en moyenne des commentaires verbalisés par les élèves. De façon générale, on constate donc une augmentation de ce type de commentaires jusqu'à la fin du CE1, illustrant une préoccupation de la norme orthographique de plus en plus consciente. Pourtant, comme pour la procédure de mémorisation, le recours à ce type de verbalisations peut s'apparenter à une stratégie d'évitement.

Entretien avec Brahim-B au dernier trimestre de CE1

EM7-28 Chercheur : *donc là est-ce que tu penses que les mots sont bien écrits ?*

EM7-29 Brahim-B : *oui*

EM7-30 Ch. : *donc ça veut dire que si j'écris la phrase moi je vais l'écrire de cette façon ?*

EM7-31 Brahim-B : *oui*

EM7-32 Ch. : *il n'y a aucun mot sur lesquels tu as des doutes ?*

EM7-33Brahim-B : non

EM7-34CH. : d'accord

Dans la mesure où ces questions interviennent en fin d'entretien, on peut supposer que les élèves souhaitent en finir et trouvent ici un moyen de clôturer l'entretien. Le but des questions qui suivent est donc de vérifier s'il s'agit là encore d'une formulation « économique » ou bien d'une réelle absence de repérage des dysfonctionnements. L'intervieweur propose en effet à l'élève de comparer sa production à ce qu'un expert aurait pu produire pour le même énoncé. Nous verrons plus bas que, poussé dans ses retranchements par cette nouvelle approche, l'élève est souvent amené à reconsidérer sa réponse « économique ». Lorsque c'est le cas, on peut en conclure que ce type de commentaires (R0) est alors une base de relance de l'entretien, comme le montre l'extrait suivant :

Entretien avec Betty-B au deuxième trimestre de CE1 (EM6) : galette est noté GALÈTES

EM6-65 Chercheur : est-ce que tu penses que la phrase s'écrit comme ça ou est-ce qu'il y a des mots où tu n'es pas sûre ?

EM6-66 Betty-B : moi je crois que galette ça s'écrit comme ça

EM6-67 Ch. : et les autres mots ?

EM6-68 Betty-B : pareil

EM6-69 Ch. : donc tu penses que ça s'écrit comme ça les cuisiniers font des galettes ? et si moi je l'écris je vais l'écrire comme ça ?

EM6-70 Betty-B : je pense pas

EM6-71 Ch. : qu'est-ce que je vais écrire différemment alors ?

EM6-72 Betty-B : peut-être que tu vas écrire galette d'une autre façon - avec le E sans accent avec le [ɛt] quand même

Dans un premier temps, Betty-B ne semble pas repérer de dysfonctionnement dans sa trace écrite. Le questionnement l'amène, dans un deuxième temps, à localiser un mot dont elle n'est pas sûre qu'il s'écrit de cette façon et peut même faire une proposition alternative d'encodage de ce mot.

Nous retenons de cette analyse sur la proportion des commentaires métalangiers, pris dans la globalité des verbalisations formulées par les élèves, que ceux-ci peuvent être produits en préambule à des explicitations plus linguistiques mais que certains élèves peinent à dépasser ce stade de commentaires à portée assez générale. Dans le même temps, d'autres élèves ont déjà développé des concepts métalinguistiques qu'ils peuvent convoquer lors de

l'explicitation de leur procédure, et ce en dépit d'une production présentant encore de nombreux écarts à la norme. L'analyse de ces commentaires métalinguistiques nous éclairera sans doute sur ce point.

1.3.2 Nature et évolution des commentaires métalinguistiques

Les commentaires métalinguistiques portent spécifiquement sur des unités ou des procédures linguistiques verbalisées par les élèves pour expliciter l'écriture de leur(s) phrase(s). Les procédures liées à la mise en œuvre du principe alphabétique sont réparties en procédure phonographique et graphophonologique. En effet, nous avons inséré une catégorie correspondant à une procédure de décodage afin de rendre compte des verbalisations de ce type dans les commentaires formulés par les élèves.

Les commentaires métalinguistiques constituent 62 % des commentaires formulés et se répartissent ainsi en cinq catégories générales :

Procédure	Pourcentage des commentaires formulés	Pourcentage des commentaires métalinguistiques
Phonographique (CPG1 à 3 et CPGP)	21, 2 %	34.2 %
Graphophonologique (CGP1, 2 et CGPP)	12.7 %	18.5 %
Morphographique (MM, MMD, MI)	11.3 %	17.8 %
Logographique (L1 à L4)	4.9 %	7.9 %
Révision (hors R0)	11.8 %	19.3%

Tableau 8 - 3 – Répartition en pourcentage des procédures déclarées par rapport au total des commentaires formulés et à l'ensemble des commentaires métalinguistiques

Les élèves déclarent des procédures d'écriture variées, avec une prédominance des commentaires portant sur la procédure phonographique qui représentent à eux seuls presque 35 % des commentaires métalinguistiques. Cela conforte les recherches déjà menées qui montrent que la procédure phonographique est celle privilégiée par les élèves en début d'apprentissage, mais qu'ils ne s'en contentent pas et adaptent leur procédure au

mot à écrire (Sprenger-Charolles, Siegel, & Béchennec, 1997 ; (David, 2003b) ; (Parent & Morin, 2009) .

Au-delà de ces commentaires très généraux, l'analyse de la proportion occupée par chaque type de commentaires met à jour des différences interindividuelles qui éclairent sur les procédures privilégiées par les élèves en début d'apprentissage.

1.3.2.1 La procédure logographique

Nous avons réuni dans cette catégorie les commentaires faisant référence à une procédure de rappel en mémoire d'une partie ou d'une spécificité orthographique du mot, ou encore du mot dans son intégralité. Nous y avons ajouté la procédure de transport-copie qui consiste à repérer le mot dans un outil ou un affichage puis à le copier. Ces verbalisations sont à distinguer des commentaires plus généraux portant sur l'acte de mémorisation lui-même, sans référence linguistique plus précise sur le mot ou ses composants. Au sein des commentaires sur la procédure logographique, la grande majorité (3.4 % sur 4.9 % des commentaires globaux) fait référence à une stratégie analogique, comme dans l'exemple suivant :

Entretien avec Alina-A en fin de CP (EM4) à propos du mot *chateau*

EM4-30 Alina-A : j'ai mis le T et le E et le A et le U ensemble

EM4-31 Chercheur : et comment tu as trouvé ces lettres ?

EM4-32 Alina-A : c'est comme bateau j'ai écrit le T et E et le A et le U

L'analyse des commentaires relevant de la stratégie analogique nous amène à un double constat :

- La disparité du recours déclaré à ce type de stratégie au sein des élèves de notre échantillon : certains élèves n'évoquent jamais ou presque l'usage d'analogies pour écrire au cours des 7 entretiens métagraphiques (Anatole-A, Adrien-A, Anaïs-A) alors que d'autres y font fréquemment référence (Abel-A, Akim-A, Belinda-B ou encore Alexandre-A qui fait 19 commentaires au total) ; la moyenne se situe à 4 commentaires, soit moins d'un par entretien métagraphique ;
- L'hétérogénéité de l'usage déclaré de cette stratégie au fil de la recherche : généralement verbalisée à partir du deuxième trimestre de CP, on trouve cependant des élèves qui l'évoquent en GS puis à nouveau seulement à la fin du CE1 (Brice-B). Même Alexandre-A, qui a souvent recours à ce type d'explicitation, peut

l'utiliser à plusieurs reprises au cours d'un entretien mais ne le fait pas du tout lors des entretiens en fin de CP et en milieu de CE1.

Nous pouvons en conclure que si les élèves disent avoir recours à la stratégie analogique pour expliquer leur procédure d'écriture, ces commentaires restent marginaux. Ces résultats semblent donc contraster avec les conclusions d'études antérieures (Goswami, 2002); David, 2003; Morin, 2005) qui rapportent un usage fréquent de cette stratégie d'écriture en début d'apprentissage. Il sera intéressant de voir de quelle façon cette stratégie peut, ou non, être induite par les pratiques enseignantes mises en œuvre dans ces deux classes au niveau du CP.

Quant aux autres types de commentaires relevant de la procédure logographique, ils sont très rarement évoqués par les élèves pour justifier leur procédure d'écriture. Ces remarques, croisées à celles déjà formulées sur les commentaires liés à la procédure de mémorisation (20.5 %), nous permettent d'étayer l'hypothèse formulée plus haut : lorsqu'ils verbalisent des commentaires sur la procédure de mémorisation, les élèves semblent faire indirectement référence à la procédure logographique, mais les verbalisations explicites de cette procédure restent rares.

1.3.2.2 La procédure morphographique

Les images servant de support aux productions de phrase(s) ont été choisies pour induire l'emploi d'au moins un pluriel nominal dans l'énoncé à transcrire.

La proportion des commentaires métalinguistiques dédiés à la procédure morphographique est très variable, allant de l'absence totale de commentaires de cet ordre (Belinda-B) à plus de 30 % des commentaires (Akim-A).

Notons d'emblée que les commentaires faisant référence à des marques idéographiques (majuscule, ponctuation...) sont rares : un élève sur deux n'y fait jamais allusion, alors que certains note pourtant les majuscules et les points (Brice-B, Bianca-B, Benjamin-B et Brahim-B)

Un tiers des élèves consacre moins de 10 % de ses commentaires à l'explicitation de la présence de morphogrammes (Assia-A -A, Bryan-B, Brice-B, Betty-B et Belinda-B). Ce type de commentaires n'apparaît chez ces élèves qu'à partir du CE1. Parmi eux, on trouve principalement des élèves faibles à moyens scripteurs. Lorsqu'ils expliquent la présence

d'une marque morphographique, il s'agit presque exclusivement d'un morphogramme notant la marque du pluriel d'un nom, comme dans l'exemple suivant :

Entretien avec Brice-B au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les]étoiles

EM7-36 Chercheur : et comment tu savais que ça s'écrivait comme ça étoile à la fin ?

EM7-37 Brice-B : parce que j'ai regardé plein de fois sur le cahier et j'ai vu que c'était écrit comme ça

EM7-38 Ch. : étoiles ça s'écrit toujours comme ça ?

EM7-39 Brice-B : oui parfois non parfois sans S

EM7-40 Ch. : ah bon ? et comment tu sais qu'il en faut un ici ?

EM7-41 Brice-B : parce que au début les étoiles il y a un S là (montre les)

EM7-42 Ch. : il y a un S à les et alors du coup - ?

EM7-43 Brice-B : du coup je mets un S à la fin de étoile

EM7-44 Ch. : mais il n'y est pas toujours alors ?

EM7-45 Brice-B : non pas toujours quand on met une là il y a pas de S

Brice-B s'appuie sur une analyse syntaxique pour expliquer l'écriture du morphogramme (déterminant pluriel précédant le nom). Malgré les demandes de précisions, il ne va toutefois pas jusqu'à nommer le concept de pluriel vs singulier et n'identifie pas la classe grammaticale du nom *étoile*. Ce constat s'inscrit dans les conclusions d'études déjà anciennes (Totereau, Thevenin, & Fayol, 1997) démontrant que le traitement des flexions nominales est plus précoce que celui des adjectifs ou, plus encore, des verbes, mais également que la première phase d'acquisition de la morphologie du nombre reste un traitement procédural. Dans le cadre des entretiens métagraphiques que nous avons menés, en l'absence de marques morphographiques sur lesquelles s'appuyer, le questionnement ne peut induire ce type de commentaires.

A l'opposé, les commentaires portant sur la procédure morphographique représentent plus de 25 % des commentaires métalinguistiques pour 5 élèves (Abel-A, Alexandre-A, Adrien-A, Anaïs-A et Akim-A). Ceux-ci évoquent une procédure morphographique généralement à partir du troisième trimestre de CP et y font référence de plus en plus fréquemment au fil du CE1. Parmi eux, on constate que certains de ces élèves sont de bons scripteurs (Alexandre-A, Adrien-A et Akim-A) et que d'autres font partie des faibles scripteurs (Abel-A et Anaïs-A). Cela démontre à nouveau que malgré un niveau de performance faible en écriture, les élèves notent déjà des marques morphographiques et en expliquent la

présence, témoignant de cette façon de préoccupations orthographiques en construction. En voici un exemple dans les échanges suivants :

Entretien avec Abel-A au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] enfants

EM7-27 Chercheur : *et qu'est-ce que tu as mis à la fin ?*

EM7-28 Abel-A: *regardent*

EM7-29 Ch. : *non mais attends à la fin de enfants ?*

EM7-30 Abel-A: *S comme j'avais mis les*

EM7-31 Ch. : *qu'est-ce que ça veut dire ça ?*

EM7-32 Abel-A: *parce que les enfants ils sont plusieurs il y en a pas juste un*

EM7-33 Ch. : *et alors ?*

EM7-34 Abel-A: *si je mets pas le S on va croire qu'il y en a juste un seul*

EM7-35 Ch. : *ah d'accord*

EM7-36 Abel-A: *on le met au pluriel*

Abel-A explique la présence du S en s'appuyant à la fois sur l'aspect syntaxique (présence du déterminant pluriel *les*) et sémantique. Il conclut seul en précisant que ce S correspond au pluriel. Il ne précise toutefois pas la distinction entre la marque flexionnelle du nom et du verbe. L'absence d'accord au verbe suivant noté *REGARDE* nous incite à penser que cette distinction n'est pas encore conceptualisée pour Abel-A, comme pour Brice-B dans l'extrait précédent, et ce en dépit d'un niveau d'explicitation des marques morphologiques plus élaboré. Ce n'est pas le cas pour tous les élèves, notamment les plus performants, comme Akim-A :

Entretien avec Akim-A au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] étoiles

EM7-39 Chercheur : *d'accord à la fin de étoile tu avais mis un S*

EM7-40 Akim-A: *oui parce qu'il y en a plusieurs*

EM7-41 Ch. : *comment tu sais qu'il y en a plusieurs ?*

EM7-42 Akim-A: *parce qu'il y a les devant*

EM7-43 Ch. : *donc les ça veut dire qu'il y en a plusieurs donc tu mets un S ?*

EM7-44 Akim-A: *oui*

EM7-45 Ch. : *et tu mets toujours un S ?*

EM7-46 Akim-A: *non parfois ENT*

EM7-47Ch. : et comment tu sais que là c'est pas ENT alors ?

EM7-48Akim-A: parce que - - - il faut que ça soit un verbe

EM7-49Ch. : pour mettre quoi ?

EM7-50Akim-A: ENT

EM7-51Ch : pour mettre ENT il faut que ce soit un verbe et là c'est un verbe ou pas ?

EM7-52Akim-A: non

EM7-53Ch. : comment tu le sais que c'est pas un verbe ?

EM7-54Akim-A: parce que on peut pas le conjuguer

La justification du morphogramme S s'appuie sur l'aspect sémantique et syntaxique mais s'enrichit de la distinction clairement établie entre marque flexionnelle nominale et verbale. Akim-A peut même proposer une procédure d'identification du verbe pour écarter cette hypothèse et justifier l'écriture de la marque flexionnelle nominale.

Ces quelques exemples, extraits d'entretiens menés au même moment de la recherche pour des problèmes linguistiques similaires, illustrent les différents niveaux de conceptualisation révélés par les commentaires métalinguistiques produits par les élèves sur la procédure morphographique. Les différences interindividuelles montrent que tous les élèves ne parviennent pas en même temps à une verbalisation explicite des concepts liés à la morphologie. Presque indépendamment du niveau de performance en écriture, certains élèves se focalisent plus longtemps sur l'encodage phonographique tandis que d'autres tentent de rendre compte de l'aspect morphographique de la langue, témoignant ainsi de préoccupations orthographiques plus diversifiées.

Pour conclure sur la procédure morphographique, nous remarquerons que le questionnement sur les morphogrammes lexicaux est souvent vain. Ainsi, les élèves qui expliquent connaître le mot, savoir que telle lettre se trouve à la fin du mot parce qu'ils l'ont appris, ont du mal à dépasser ce stade d'explicitation. C'est le cas pour la plupart des marques dérivationnelles que les élèves ne peuvent justifier autrement qu'en déclarant qu'il faut les écrire, comme le fait Alexandre-A dans l'extrait suivant :

Entretien avec Alexandre-A au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] enfants

EM7-9Chercheur : d'accord ensuite enfants ?

EM7-10Alexandre-A: ça je le connaissais ce mot parce que il était dans certains de nos livres et on l'avait écrit et je me suis souvenu qu'il faut pas se tromper le EN et le AN c'est à la fin et j'ai rajouté un S parce qu'il y avait les

EM7-11Ch. : oui il y a aussi un T parce que là tu m'as parlé du EN et du AN mais tu m'as pas parlé du T

EM7-12Alexandre-A: bah le T enfant ça s'écrit avec un T mais je sais pas du tout à quoi il sert

Alexandre-A, qui formule pourtant des commentaires métalinguistiques pour justifier la présence de marques morphographiques depuis le premier trimestre de CP, ne peut expliquer le T final du nom *enfant*. Concernant la distinction des homophones grammaticaux, Bianca-B déclare en début de CE1 que les lettres muettes « *ne servent à rien* » (EM5, TP16 et 20, à propos du T de *sont*) lorsqu'elle a recours à une procédure logographique pour écrire le mot *sont*. Cette préoccupation des élèves, essentiellement tournée vers la morphologie flexionnelle notée S ou ENT, est sans doute à attribuer à une focalisation des enseignants sur le marquage des accords en nombre dont on sait qu'il constitue un obstacle important pour bon nombre d'élèves bien au-delà du cycle 2.

1.3.2.3 La procédure de révision

Que ce soit de façon spontanée ou qu'elles soient suggérées par le questionnement de l'intervieweur, les opérations de révision interviennent très fréquemment dans les commentaires métalinguistiques formulés par les élèves. Le questionnement à posteriori, s'appuyant sur la trace produite, favorise sans aucun doute cet état de fait. Ces verbalisations représentent donc plus de 19 % des commentaires métalinguistiques. Cependant le niveau de conscience du problème linguistique posé est assez variable. En effet, entre le ressenti, qui relève de l'intuition, et la justification objective d'une proposition alternative de la trace produite, il est évident que les commentaires produits ne révèlent pas le même niveau de conceptualisation et ne mobilisent pas les mêmes connaissances sur la langue. La figure ci-dessous donne à voir la répartition des moyennes concernant les procédures de révision verbalisées par les élèves des deux groupes.

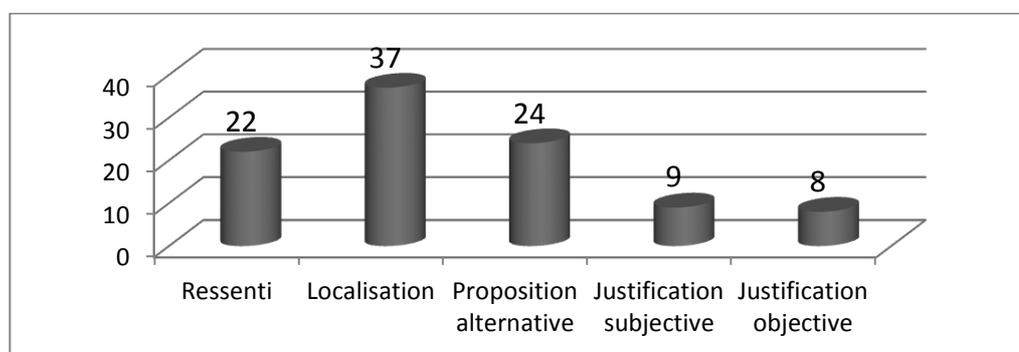


Fig. 8 - 1 – Moyenne des verbalisations relevant des différentes procédures de révision formulées par les élèves des deux groupes

De façon générale, le questionnement et, plus particulièrement, celui amenant l'élève à comparer sa production à celle d'un expert fictif, permet à l'élève de dépasser le stade du ressenti pour localiser le problème. Il ne peut, cependant, pas toujours faire une proposition alternative une fois le problème d'encodage identifié. Les compétences de scripteur des élèves étant très hétérogènes, on peut en conclure que la capacité des élèves de notre échantillon à localiser un problème relève encore souvent du ressenti. Examinons l'exemple suivant :

Extrait de l'entretien avec Belinda-B au troisième trimestre de CP (EM4) à propos du mot *des* (écrit Dé) :

EM4-55 Chercheur : OK donc est-ce que tu crois qu'il y a des mots où tu t'es trompée qui ne s'écrivent pas comme ça ou ça va ?

EM4-56 Belinda-B: euh c'est - - - c'est là c'est parce que des châteaux - -

EM4-57 Ch. : oui qu'est-ce qui ne va pas ?

EM4-58 Belinda-B: c'est des

EM4-59 Ch. : des ça s'écrit pas comme ça alors ? (fait non) comment ça s'écrit ? tu peux changer si tu veux - - - comment tu sais que ça s'écrit pas comme ça ?

EM4-60 Belinda-B: parce que - - j'ai vu bien et après – tout à l'heure j'ai écrit et - -

EM4-61 Ch. : tout à l'heure tu m'as dit j'ai fait comme ça – mais finalement non ?

EM4-62 Belinda-B: j'ai lu et après - - ça va pas comme c'est fait des

EM4-63 Ch. : ça fait pas des alors ? (fait non) comment ça s'écrit des alors ? - - - tu veux le réécrire des ? - - - non alors ? – tu sais pas comment l'écrire autrement mais tu crois que c'est pas ça ? c'est ça ?

EM4-64 Belinda-B: oui

Au tour de parole 58, Belinda-B localise le mot qui pose problème, *des*. Elle explique ensuite sa procédure de lecture pour parvenir à cette identification (TP 60 et 62) mais a du mal à justifier ce qui ne convient pas dans cet encodage du mot. S'agissant d'un mot grammatical fréquent, on peut penser que la situation de révision lui permet de confronter sa proposition, sans doute obtenue par encodage phonographique, à un mot qu'elle sait avoir déjà rencontré mais dont la forme orthographique n'est pas encore stabilisée en mémoire. Si Belinda-B ne parvient pas à formuler une proposition alternative, cet exemple illustre sans conteste une posture réflexive de la part de cette élève.

Pour d'autres, le questionnement induisant la situation de révision est l'occasion d'identifier des oublis. Cela les amène généralement à faire une proposition alternative consistant à ajouter un élément, le plus souvent une lettre ou un mot. La proposition

alternative peut alors se mêler à la justification de cet ajout, comme nous le voyons dans l'exemple suivant :

Extrait de l'entretien avec Abel-A au 2^{ème} trimestre de CE1 (EM6) à propos du mot *pâte* (noté PAT) :

EM6-29 Chercheur : [...] est-ce que il y a des mots sur lesquels tu as des doutes dans cette phrase ? tu n'es pas sûr que ça s'écrive comme ça ? - - - tu penses que ça s'écrit comme ça ? (acquiesce) et si je l'écris moi je vais l'écrire comme ça aussi ?

EM6- 30 Abel-A: je sais pas

EM6- 31 Ch.: c'est ce que je te demande – qu'est-ce que tu en penses ? - - -

EM6- 32 Abel-A: ah pâte

EM6- 33 Ch.: qu'est-ce qu'il y a ?

EM6- 34 Abel-A: parce que j'ai mis le T pour faire sonner le A et j'ai pas mis le E pour faire sonner le T - la [patə] (réécrit PATE dessous)

Notons le changement de réponse d'Abel-A entre l'auto-évaluation de sa production et la comparaison à celle d'un expert entre les tours de parole 29, 30 et 32. La deuxième situation l'amène à prendre davantage de recul sur son écrit puis à identifier un problème et à justifier sa proposition alternative dans la foulée. Ici, bien que formulée de façon encore maladroite, la justification de la nécessité d'ajout du E caduc est judicieuse et illustre la distinction qu'il opère sur le fonctionnement des voyelles et des consonnes à l'écrit.

Les propositions alternatives ne sont pas toujours faites à bon escient. Il est intéressant de noter que pour un problème similaire à celui rencontré plus haut par Abel-A, Anatole-A parvient à la conclusion inverse un peu plus tôt au cours de l'étude.

Extrait de l'entretien avec Anatole-A au 2^{ème} trimestre de CP (EM3) à propos du mot *crêpe* (noté CRPE)

EM3- 14 Anatole-A : j'ai écrit CR et P

EM3- 15 Chercheur : et ça fait crêpe - tu penses que ça s'écrit comme ça crêpe ? (fait signe non) qu'est-ce qui ne va pas ? - - qu'est-ce qu'il manque alors ? tu veux rajouter quelque chose ? (montre le E) ah il fallait ça à la fin ?

EM3- 16 Anatole-A : non le P

EM3- 17 Ch.: ah

EM3- 18 Anatole-A : c'est pas ça qu'il faut (barre le E)

EM3- 19 Ch.: tu avais rajouté un E maintenant tu l'enlèves c'est ça ? (acquiesce) pourquoi tu l'enlèves ?

EM3- 20 Anatole-A : parce que ça va faire [kɾɛpə] - [pə]

Ici, le E caduc ne peut être justifié par la stricte correspondance phonème-graphème. Anatole-A privilégie la stratégie phonographique à ce moment de l'apprentissage et décide de supprimer le E qui lui pose problème. Ces deux extraits démontrent que les temps de révision sont propices à la manifestation/mobilisation des connaissances et représentations en construction sur le fonctionnement de la langue. En complément de l'analyse des traces écrites, elles permettent d'en mesurer l'évolution.

Même si les justifications d'opérations de révision, objectives ou non, restent assez peu nombreuses finalement jusqu'à la fin du CE1 pour les élèves de notre échantillon, il nous semble évident que c'est bien le cadre de l'entretien métagraphique qui les rend possible : en donnant aux élèves l'occasion d'adopter une posture réflexive, ils parviennent, dès le CP, à localiser des problèmes, puis à proposer des solutions alternatives d'écriture et enfin à les justifier. Comme nous le montrent les derniers exemples, les problèmes identifiés au début de l'apprentissage portent essentiellement sur l'encodage ou la forme logographique des mots, très peu sur les marques morphographiques.

1.3.2.4 Les procédures liées au principe alphabétique

Les commentaires métalinguistiques faisant référence aux correspondances phonèmes-graphèmes ou inversement, graphèmes-phonèmes, sont privilégiés dans les verbalisations formulées par la majorité des élèves pour expliquer leur procédure d'écriture. Ils constituent plus de la moitié des procédures déclarées (54.7 %). Pourtant, là encore, les écarts sont importants, entre Alina-A pour qui les commentaires liés au principe alphabétique représentent plus de 75 % des commentaires métalinguistiques et Akim-A qui s'y réfère dans 34 % des commentaires seulement. On obtient ainsi trois profils d'élèves (5 dans chaque profil) qui déclarent :

- Des procédures d'écriture très variées : ces élèves se situent en dessous de la moyenne des commentaires métalinguistiques consacrés au principe alphabétique (Akim-A 34.2 % ; Abel-A 37.5 % ; Alexandre-A 42.1 % ; Adrien-A, 43.5 % ; Belinda-B 46.7 %).
- Un recours privilégié aux procédures liées au principe alphabétique : un tiers des élèves dit avoir recours à ces procédures dans des proportions plus importantes que la moyenne et s'appuie presque exclusivement sur les correspondances phonèmes-graphèmes et graphèmes-phonèmes pour expliquer leur écrit (Alina-A 75.4 % ; Bryan-B 74.1 % ; Betty-B 68.7 % ; Brahim-B 67.4 % ; Benjamin-B 66.3 %) ;

- Un usage mixte des différentes procédures avec une prédominance du recours au principe alphabétique (Anatole-A 56,1 %, Assia-A 54,8 %, Anaïs-A 58,3 %, Brice-B 52 % et Bianca-B 54.2 %).

Nous avons relevé, surtout en début d'étude, des commentaires qui mêlent correspondances graphophonologiques et correspondances phonographiques. L'élève peut ainsi expliquer qu'il a entendu les lettres au lieu des sons. Ces commentaires sont moins nombreux au fil de la recherche, à mesure que les élèves conceptualisent l'écrit et distinguent les deux procédures, l'une identifiée pour l'activité de lecture, l'autre pour l'activité d'écriture.

Les performances de scripteur ne semblent pas être un critère distinctif puisqu'on trouve des scripteurs de niveau différent dans tous les cas de figure. Pour la majorité, les élèves disent avoir recours à ce type de procédure à partir de la fin du CP puis de façon exponentielle tout au long du CE1. Quelques-uns toutefois s'appuient très tôt sur le système alphabétique pour justifier leurs traces écrites puis semblent délaisser ces procédures pour en explorer de nouvelles à partir du CE1. Comme des études antérieures l'ont démontré, ces résultats confirment l'importance des procédures liées au principe alphabétique dans les verbalisations des élèves en début d'apprentissage mais aussi la mixité des approches explorées par les élèves pour écrire. Cela conforte une hypothèse de développement métalinguistique ni linéaire, ni univoque. D'un groupe à l'autre, nous constatons pourtant des recours plus marqués à l'une ou l'autre des procédures d'écriture. Le propos du paragraphe qui suit est de détailler l'analyse comparative des procédures déclarées dans le groupe A et le groupe B.

2. Analyse comparative des verbalisations métagraphiques dans les deux groupes

Dans les deux groupes, le degré général de sollicitation (DGS) est similaire et proche de 0.7. Cela signifie que les élèves des deux groupes ont généralement besoin de plus d'une sollicitation de l'intervieweur pour formuler des commentaires sur leur écrit. Cet élément tend à montrer que le développement des capacités à verbaliser des procédures est indépendant de la démarche didactique mise en œuvre dans chacune des classes. C'est donc dans l'analyse qualitative des commentaires produits par les élèves au sein de chaque groupe que se situent les éléments distinctifs. Ainsi, elle devrait nous permettre de vérifier l'hypothèse selon laquelle la pratique régulière d'activités d'écriture approchée favorise i) l'activité réflexive des élèves du groupe A et, ii) en conséquence, le développement de

compétences métalinguistiques manifestées dans les verbalisations qu'ils produisent à posteriori sur leurs traces écrites.

Dans chacun des groupes, nous analysons, dans un premier, la répartition des commentaires selon leur nature (métalangagiers vs métalinguistiques) puis les procédures déclarées par les élèves pour rendre compte des différentes dimensions du français écrit (logographique, phonographique et morphographique).

2.1 Les commentaires métalangagiers vs métalinguistiques

Nous avons calculé, pour chaque élève, le nombre de commentaires métalangagiers et métalinguistiques formulés au cours des 7 entretiens métagraphiques. Nous obtenons ainsi un total pour chaque groupe qui nous permet de voir la répartition des commentaires verbalisés en commentaires métalangagiers d'une part, et commentaires métalinguistiques, d'autre part. Le graphique ci-dessous présente cette répartition pour le groupe A et le groupe B.

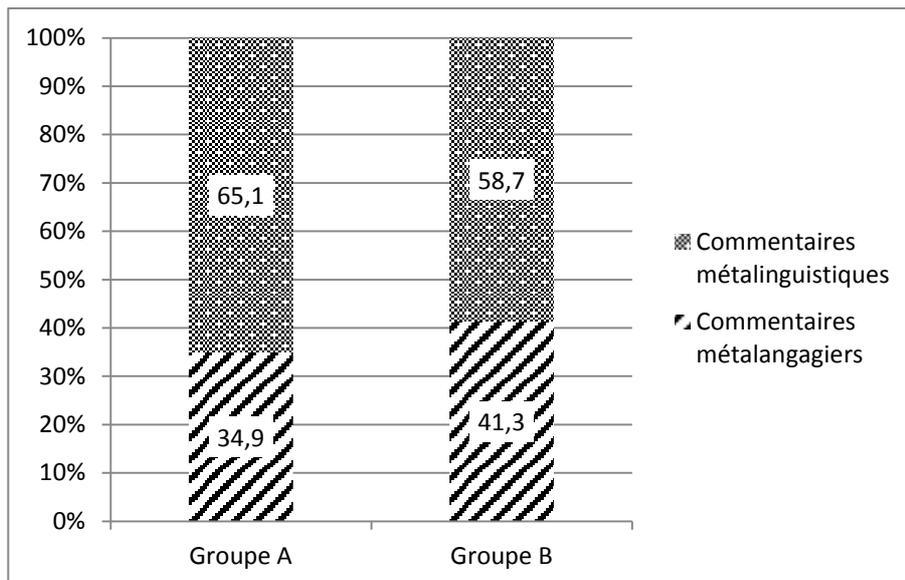


Fig. 8 - 2 – Pourcentage des commentaires métalangagiers et métalinguistiques dans les commentaires globaux verbalisés par les élèves de chaque groupe au cours des 7 entretiens

Le graphique donne à voir un écart important dans la répartition des deux types de commentaires entre les groupes A et B. Dans les deux groupes, les commentaires métalinguistiques sont supérieurs aux commentaires métalangagiers mais la part correspondant aux commentaires métalinguistiques est nettement plus importante dans le groupe A où elle représente plus de 65 % des commentaires globaux contre 58.7 % pour le

groupe B. Une analyse plus détaillée nous amène à constater que le nombre de commentaires métalangagiers élémentaires sont notamment plus nombreux chez les élèves du groupe B (respectivement, B = 11.7 % contre A = 7.8 % des commentaires globaux). Cette remarque est renforcée par le constat concernant les commentaires relevant du niveau 0 des opérations de révision. En effet, ce type de commentaire consiste à valider sa production sans y repérer de dysfonctionnements. Comme nous l'avons vu plus haut, ces commentaires sont souvent utilisés comme une stratégie d'évitement pour clore le questionnement soulevé par l'intervieweur qui suggère une auto-évaluation de sa production. Or, nous remarquons que les élèves du groupe B ont plus souvent recours à ce type de commentaires (9.4 % des commentaires globaux) que ceux du groupe A (7.1 %).

Enfin, si l'on regarde les commentaires faisant référence à une procédure de mémorisation (M1 et M2), on constate que les résultats des deux groupes sont sensiblement équivalents (A = 20 % et B = 21 %). Toutefois, en distinguant les commentaires relatifs à l'action de mémoriser (M1) de ceux d'une mémorisation référencée à un dispositif ou une stratégie enseignée (M2), on voit apparaître une proportion plus importante de commentaires référencés chez les élèves du groupe A (A = 12.1 % contre B = 8 %).

Ces éléments nous amènent à penser que les élèves du groupe A entrent dans une posture réflexive sur la langue et ont recours à une métalangue pour parler sur l'écrit plus facilement que ceux du groupe B.

Au sein des commentaires métalinguistiques, nous analysons à présent la part respective des procédures déclarées pour les différentes dimensions du système écrit : phonographique, morphographique et logographique.

2.2 Les procédures déclarées pour les différentes dimensions du système écrit du français

La figure 8.3 présente la répartition des moyennes des commentaires métalinguistiques obtenues pour la procédure phonographique, morphographique et logographique tout au long de l'étude dans les deux groupes d'élèves.

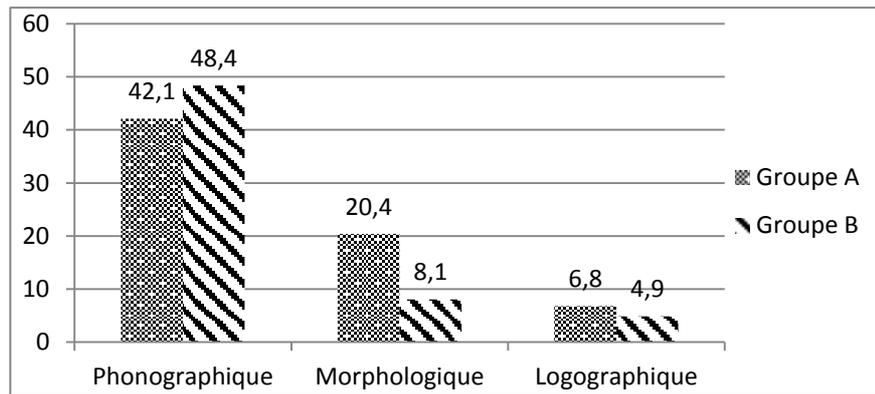


Fig. 8 - 3 – Moyennes des commentaires métalinguistiques formulés par le groupe A et le groupe B pour chaque procédure d'écriture au cours des 7 entretiens

Les élèves du groupe B déclarent principalement avoir recours à la procédure phonographique pour écrire : ce type de commentaires représente 48.4 % des commentaires métalinguistiques, tandis que 8.1 % sont référés à la procédure morphographique et 4.9 % à la procédure logographique. Les élèves du groupe A expliquent des procédures d'écriture plus variées. Dominés par la procédure phonographique (42.1 %), les commentaires métalinguistiques formulés par les élèves du groupe A accordent une place importante aux problèmes morphographiques (20.4 %). Cette prédominance de la procédure phonographique est liée au système orthographique du français dans lequel 80 % environ des signes transcrivent des sons (Catach, 1980). Pour autant, la part beaucoup plus importante accordée à la procédure morphographique par les élèves du groupe A montre que ceux-ci sont davantage sensibilisés au traitement orthographique des mots, quand les élèves du groupe B restent centrés sur la procédure phonographique.

Afin de vérifier cette remarque, nous allons examiner les verbalisations des élèves relatives à ces deux procédures tout au long de l'étude.

2.3. Les verbalisations métagraphiques visant la procédure phonographique et morphographique

Nous avons constitué des binômes d'élèves (un élève du groupe A et un élève du groupe B) présentant des compétences de scripteur similaires à l'évaluation initiale. Pour chaque procédure (phonographique et morphographique), nous présentons les résultats obtenus par :

- Des élèves faibles scripteurs : Anaïs-A/Belinda-B ; Abel-A/Bryan-B

- Moyens scripteurs : Assia-a/Betty-B ;
- Bons scripteurs : Akim-A/Brice-B.

2.3.1 La procédure phonographique

2.3.1.1 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure phonographique chez des élèves faibles scripteurs

La répartition des verbalisations de ces élèves faibles scripteurs relevant de la procédure phonographique varie au fil de l'étude. La figure 8.4 synthétise cette répartition des procédures déclarées pour Anaïs-A et Belinda.

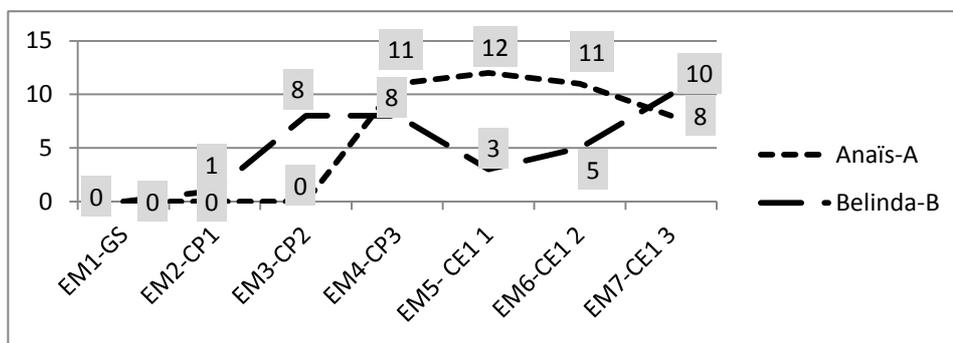


Fig. 8 - 4 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique chez des élèves faibles scripteurs : Anaïs-A et Belinda-B

En début d'étude (GS, début et milieu CP), Anaïs ne formule aucun commentaire relevant de la procédure phonographique. Il est vrai que cette élève verbalise très peu de commentaires lors des premiers entretiens métagraphiques. On constate ensuite une forte augmentation de ce type de commentaires qui passent de 0 à 11 entre le milieu du CP et la fin du CP. Cela révèle une prise de conscience de cette procédure phonographique à laquelle Anaïs-A fera régulièrement allusion en début et milieu de CE1 (respectivement, 12 et 11 commentaires). A partir du milieu du CE1, on constate une diminution des verbalisations faisant référence à la procédure phonographique chez Anaïs-A (8 commentaires fin CE1).

Belinda-B déclare une utilisation de plus en plus fréquente de cette procédure (1 commentaire au début CP puis 8 en milieu et fin de CP et 10 fin CE1), malgré une rupture en début de CE1 (3 commentaires début CE1 et 5 milieu CE1). Examinons plus précisément la qualité des commentaires faisant référence à une procédure phonographique dans un entretien mené avec Anaïs-A à la fin du CP.

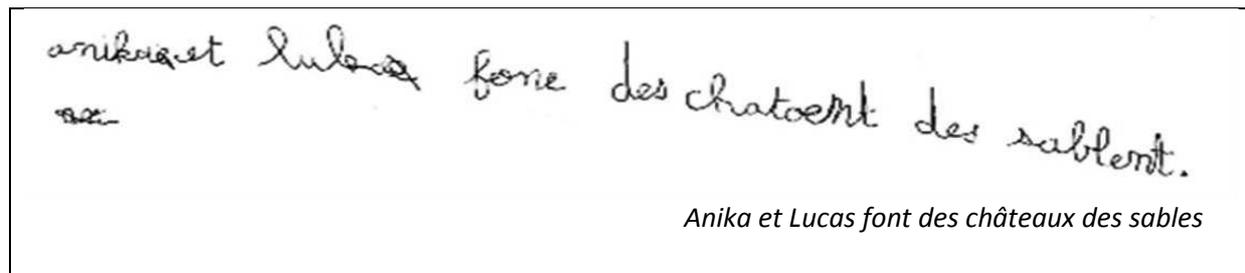


Fig. 8-5 Trace écrite par Anaïs-A, fin de CP

Extrait de l'entretien avec Anaïs-A au troisième trimestre de CP (EM4-CP3):
A propos de Anika :
 EM4-4 Anaïs-A: j'ai coupé le mot en syllabes

A propos de Lucas :
 EM4-8 Anaïs-A: je l'ai - - j'ai découpé le mot en syllabes et je l'ai dit

A propos de font :
 EM4-11 Chercheur : ensuite font ? - - - comment tu as fait pour trouver les lettres de ce mot ?

EM4-12 Anaïs-A: j'ai découpé les sons

EM4-13 Ch. : oui – tu as entendu quoi alors ?

EM4-14 Anaïs-A: j'ai entendu le F et /ɔ/

EM4-15 Ch. : oui tu as écrit quoi alors ?

EM4-16 Anaïs-A: font

EM4-17 Ch. : et ensuite tu as rajouté une lettre ?

EM4-18 Anaïs-A: le E pour faire sonner le N

Anaïs-A explique clairement sa procédure d'encodage phonographique. Elle manipule à bon escient les termes métalinguistiques *syllabes* et *sons*. Elle propose ainsi une transcription phonétiquement plausible des deux premiers mots puis explique la présence du E final, dont la valeur est, selon elle, caduque. Cela ne fonctionne pas dans ce contexte et le résultat n'est pas phonétiquement plausible. Pourtant, son explication montre qu'elle n'accorde pas à cette lettre une valeur sémiotique. Même si son raisonnement engendre une production non normée, il s'agit toujours, pour Anaïs-A, des règles de transcription phonographique.

A la même période et pour des problèmes similaires, les commentaires formulés par Belinda-B semblent moins précis. L'extrait ci-dessous en donne deux exemples :

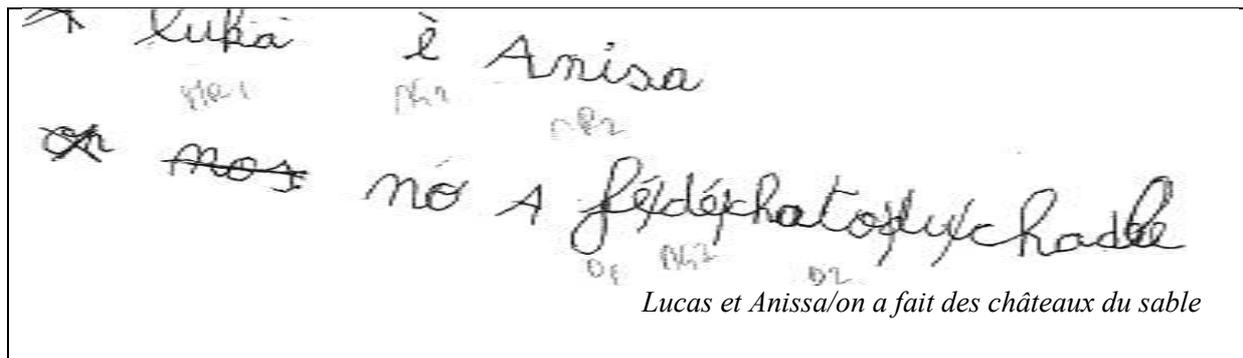


Fig. 8-6 Trace écrite par Belinda-B, fin de CP

Extrait de l'entretien avec Belinda-B au troisième trimestre de CP (EM4-CP3)EM4-5 Chercheur : alors comment tu as fait pour écrire tous ces mots ?

EM4-6 Belinda-B: parce que – j'ai dit – j'ai fait le L et le U ça fait /lu/ et après le K et le A ça fait /ka/ et après ça fait Lucas

EM4-7 Ch. : d'accord et comment tu as trouvé ces lettres ?

EM4-8 Belinda-B: parce que je savais déjà les lettres

EM4-9 Ch. : et ce mot alors ? et comment tu as fait pour l'écrire ?

EM4-10 Belinda-B: et parce que -- parce que --

EM4-11 Ch. : comment tu as fait pour l'écrire ce mot-là ?

EM4-12 Belinda-B: je le savais déjà et après j'ai écrit

EM4-13 Ch. : donc ça s'écrit comme ça et tu penses ?

EM4-14 Belinda-B: oui

EM4-15 Ch. : et Anissa alors comment tu as fait ?

EM4-16 Belinda-B: j'ai mis le A il y avait le - - - j'ai dit dans ma tête que c'était facile et après j'ai fait le A le N le I le S le A

EM4-17 Ch. : oui mais comment tu savais qu'il y avait ces lettres-là dans Anissa ?

EM4-18 Belinda-B: parce que on a vu le A

EM4-19 Ch. : et les autres lettres comment tu les as trouvées ?

EM4-20 Belinda-B: les autres ? le A et le N et le I ça fait [ani] et après je savais déjà le S et le A

Belinda-B épelle les lettres du mot deux à deux puis les fusionne (TP6), dans une procédure qui relève de la procédure de décodage, mais n'explique comment elle est parvenue au résultat écrit. Malgré les relances de l'intervieweur qui cherche à lui faire dépasser ce stade descriptif (TP 7 *comment tu as trouvé ces lettres ?* et TP17 *comment tu savais que c'était ces lettres-là dans Anissa ?*), Belinda-B revient à l'épellation ou se réfugie dans des remarques tautologiques (TP18 *parce que on a vu le A*) qui n'expliquent

pas la procédure déployée pour parvenir à la trace produite. Pour proposer une écriture phonétiquement plausible (pour *Lucas* et *château*, par exemple), Belinda-B mobilise sans doute une procédure phonographique qui n'est pas suffisamment consciente pour être verbalisée explicitement.

La verbalisation métagraphique laisse apparaître une confusion sur les procédures de lecture/écriture et l'absence d'utilisation des termes métalinguistiques appropriés (syllabes, sons) que l'on ne constate pas chez Anaïs-A.

Nous examinons à présent les résultats du binôme Abel-A et Bryan-B.

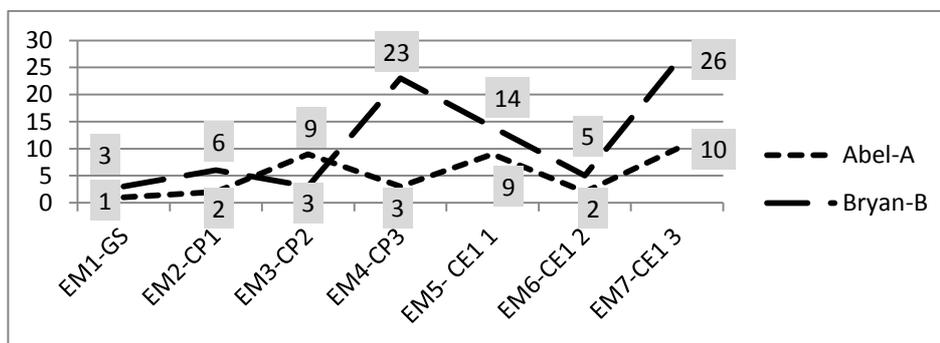


Fig. 8 - 7 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique chez des élèves faibles scripteurs : Abel-A et Bryan-B

Les courbes d'Abel-A et Bryan-B sont assez irrégulières. Le graphique met toutefois en évidence des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique plus nombreux chez Bryan-B que chez Abel-A qui verbalise d'autres procédures, comme nous le verrons plus bas.

L'analyse des entretiens métagraphiques laisse apparaître une confusion sur les procédures de décodage/encodage chez Bryan-B. En effet, cet élève mêle systématiquement les deux procédures, comme dans l'extrait suivant :

Extrait de l'entretien avec Bryan-B au troisième trimestre de CP (EM4-CP3) à propos de fait (noté Fé)

EM4-41 Chercheur : oui mais comment tu as écrit les lettres pour écrire ça c'est que je t'ai demandé

EM4-42 Bryan-B : j'ai fait ABCD j'ai entendu

EM4-43 Ch. : tu as dit ABCD et tu as entendu les lettres c'est ça ?

EM4-44 Bryan-B : des sons j'ai entendu des sons

EM4-45 Ch. : tu as entendu des sons d'accord et fait comment tu as fait pour celui-là ?

Bryan-B déclare tout d'abord dire et entendre les lettres de l'alphabet (TP42) puis rectifie et dit entendre des sons (TP44) pour revenir à l'alphabet et à l'épellation de lettres (TP46). La verbalisation de la procédure d'écriture reste très confuse, entre démonstration partielle, allusion à la procédure d'encodage mêlée à celle de décodage. L'explication de Bryan-B est de fait difficile à suivre, d'autant qu'elle n'est pas exhaustive puisqu'il ne justifie pas l'écriture de la seconde lettre du mot *fait*, le É, et passe directement au mot suivant.

Bilan : L'évolution des commentaires et l'analyse des extraits montrent un recours à la métalangue et une clarté des verbalisations liées à la procédure phonographique plus assurée chez les faibles scripteurs du groupe A que chez ceux du groupe B. Voyons ce qu'il en est pour des élèves moyens scripteurs de notre échantillon.

2.3.1.2 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure phonographique chez des élèves moyens scripteurs

Nous analysons ici l'évolution des commentaires formulés par deux élèves moyens scripteurs, Assia-A et Betty-B. Le graphique ci-dessous synthétise les verbalisations de chacune relevant de la procédure phonographique pour expliquer leurs choix d'écriture.

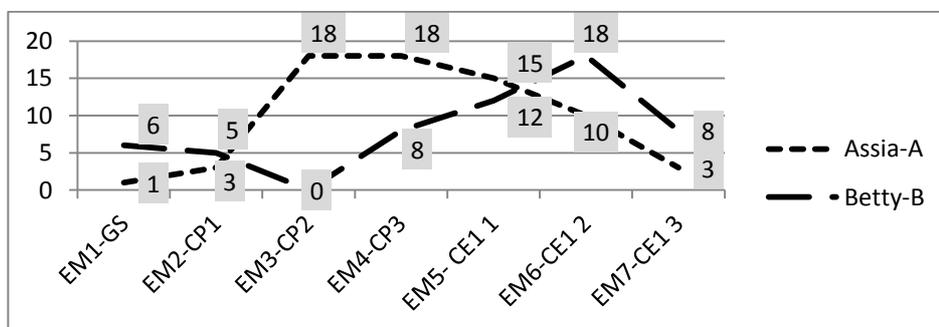


Fig. 8 - 8 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique chez des élèves moyens scripteurs : Assia-A et Betty-B

La forte augmentation des verbalisations d'Assia-A s'appuyant sur la procédure phonographique entre le premier et le second semestre de CP (début CP = 3 commentaires, milieu CP = 18) montre un recours de plus en plus explicite et conscient à cette procédure. Dès la fin du CP, les commentaires de ce type diminuent fortement (fin CP = 18 commentaires, début CE1 = 15, milieu CE1 = 10 et fin CE1 = 3), très probablement au profit d'autres procédures pour justifier l'écriture des mots. Betty-B, quant à elle, déclare peu avoir recours à la procédure phonographique pour écrire en début

d'étude (GS = 6 commentaires puis 5 au début CP) puis on constate une baisse de ce type de commentaires en milieu de CP (0 commentaires) suivie d'une augmentation régulière qui culmine au milieu du CE1 (18 commentaires). Elle semble plus consciente de cette procédure à partir du CE1 ou, tout au moins, y recourt plus explicitement pour justifier ses choix d'écriture.

Au-delà de ces constats quantitatifs, nous observons une différence dans la qualité des commentaires formulés par ces deux élèves. Ainsi, l'analyse de l'extrait suivant montre qu'Assia-A mobilise des connaissances linguistico-graphiques pour justifier ses choix d'écriture :

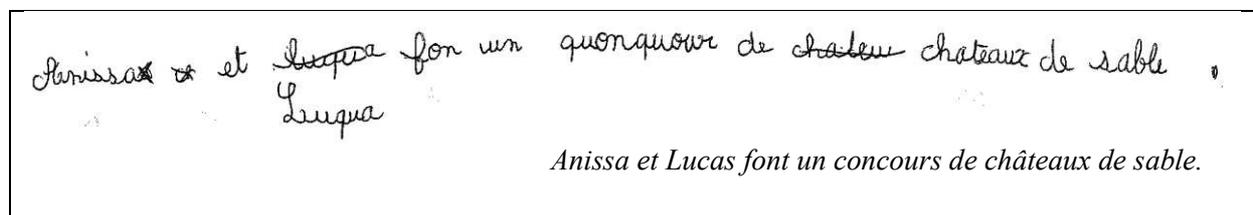


Fig. 8-9 Trace écrite par Assia-A, fin de CP,

Extrait de l'entretien avec Assia-A au troisième trimestre de CP (EM4-CP3) :

EM4-3 Chercheur : alors comment tu as fait pour écrire ces mots ?

EM4-4 Assia-A : j'ai réfléchi j'ai coupé le mot

EM4-5 Ch. : ce mot-là ? c'est quel mot ?

EM4-6 Assia-A : Anissa

EM4-7 Ch. : Anissa tu l'as coupé ?

EM4-8 Assia-A : oui

EM4-9 Ch. : d'accord

EM4-10 Assia-A : et après j'ai - -

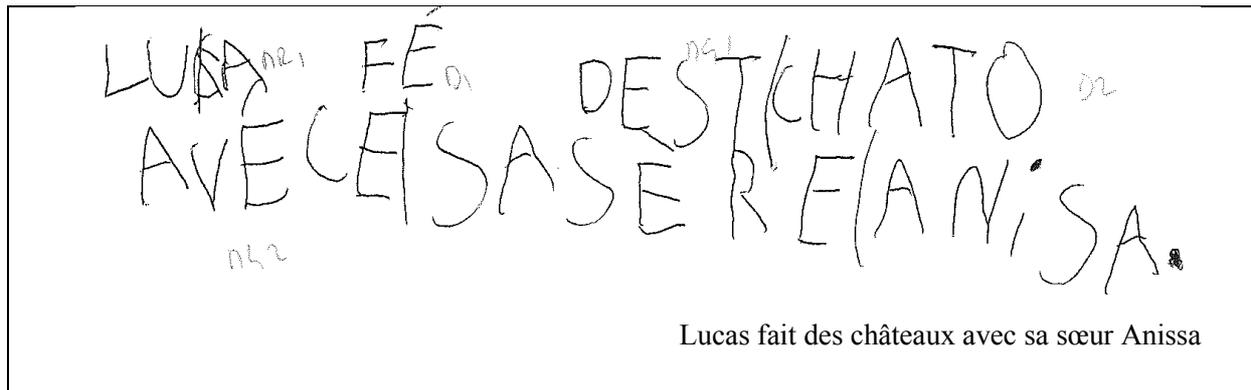
EM4-11 Ch. : comment tu savais que ça s'écrivait comme ça Anissa ?

EM4-12 Assia-A : parce que j'entends les lettres - j'ai dit [a ::] [ni ::] et j'ai fait le S parce que si on met un S entre le I et le A ils vont faire [aniza] donc j'ai rajouté un S pour faire Anissa

Assia-A précise d'elle-même le premier commentaire élémentaire (TP4 j'ai réfléchi) pour expliquer sa procédure d'encodage (TP4 j'ai coupé le mot ; TP12 j'entends les lettres) qu'elle modélise au tour de parole 12 (TP12 j'ai dit /a ::/ /ni ::/). Sans qu'une sollicitation de l'intervieweur soit nécessaire, elle justifie la présence des deux S en s'appuyant sur la

règle de position qui impose le doublement de la consonne entre le A et le I pour écrire le phonème /s/. Ce commentaire métagraphique révèle qu'Assia-A a construit des connaissances sur la langue et son fonctionnement, les mobilise à bon escient et peut justifier fidèlement ses choix d'écriture phonographique.

A quelques jours près, Betty-B semble beaucoup moins au clair sur les procédures qu'elle a mis en œuvre pour écrire sa phrase.



Lucas fait des châteaux avec sa sœur Anissa

Fig. 8-10 Trace écrite par Betty-B, fin de CP

Extrait de l'entretien avec Betty-B au troisième trimestre de CP (EM4-CP3) :

EM4-39 Chercheur : et pour sœur alors ?

EM4-40 Betty-B : pour sœur c'est parce que- en fait pour sœur je me suis dit que c'est SER

EM4-41 Ch. : et comment tu sais que c'est ça ? - - - il y a un E aussi là non ?

EM4-42 Betty-B : oui parce que je me suis dit qu'il y avait un E qui était muet

EM4-43 Ch. : d'accord donc là il y a un E mais il est muet c'est ça ? (acquiesce) mais comment tu l'as trouvé si il est muet ?

EM4-44 Betty-B : parce que je me suis dit il y a 5Rə]

Betty-B fait plusieurs fois référence à un dialogue intérieur de type métacognitif (TP42 et 44 *je me suis dit*). Pourtant, elle reste à un stade descriptif (TP40 [pour sœur] *c'est SER*) et ne parvient pas à le dépasser pour entrer vraiment dans l'explicitation de la procédure phonographique, ce qui amène l'intervieweur à changer de focalisation (TP41). Comme Assia-A, elle déclare entendre les lettres (TP 24 et 38, hors extrait). Cependant, elle ne fait aucune allusion au découpage en syllabes et/ou en phonèmes puisqu'à aucun moment de l'entretien elle n'emploie ces termes ou ne modélise de telles actions. De même, la présence du E caduc est justifiée par une démonstration assez subjective qui place le

phonème [ə] artificiellement en rime du mot *sœur*. Betty-B ne s'appuie pas sur une règle objective du fonctionnement de la langue comme l'avait fait Anaïs-A un peu plus haut pour un problème similaire.

On peut craindre que, pour Betty-B, cette explicitation sous forme d'épellation ne reflète pas une réelle prise de conscience de la procédure phonographique, voire qu'elle induise une confusion entre activité de décodage et d'encodage, à ce moment de l'apprentissage. De fait, Betty-B ne peut expliquer clairement sa procédure phonographique qu'à partir du milieu du CE1 lorsqu'elle déclare pour écrire le mot *cuisinier* « *j'ai essayé d'entendre le son pour ensuite l'écrire* » (EM6-CE12, TP9).

Bilan : Les élèves moyens scripteurs du groupe A semblent mobiliser de façon plus consciente la procédure phonographique que leurs camarades du groupe B.

Nous allons à présent comparer l'évolution des verbalisations relevant de la procédure phonographique pour deux élèves bons scripteurs de chacun des groupes.

2.3.1.3 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure phonographique chez des élèves bons scripteurs

La figure 8.11 présente l'évolution des commentaires métagraphiques relayant une procédure phonographique dans les verbalisations formulées par Akim-A et Brice-B :

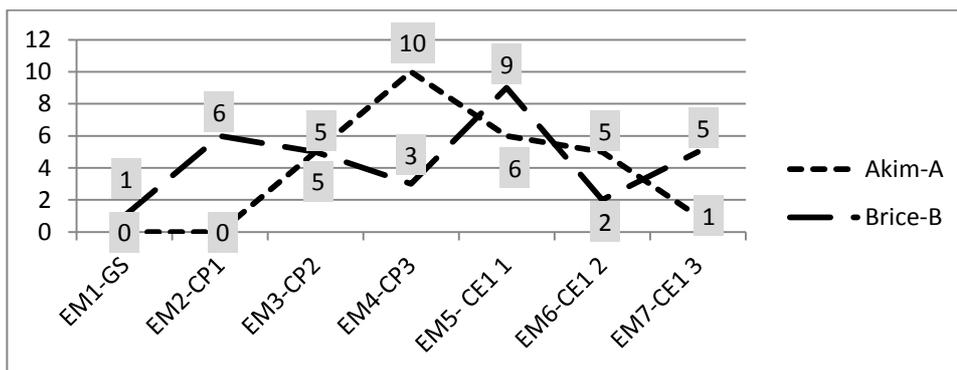


Fig. 8 – 11 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique chez des élèves bons scripteurs : Akim-A et Brice-B

Akim-A commence à faire explicitement allusion à la procédure phonographique à partir du milieu du CP (5 commentaires). On observe une diminution du nombre de commentaires métalinguistiques dédiés à cette procédure à partir du début du CE1 car

Akim-A se centre alors sur d'autres problèmes d'écriture et verbalise d'autres procédures, comme nous le verrons plus bas. Brice-B, quant à lui, est plus tôt en mesure de faire référence à la procédure phonographique : dès le début du CP, ses explications y font allusion (6 commentaires). Les commentaires de ce type sont cependant très irréguliers pour Brice-B au fil de l'étude et varient fortement d'un trimestre à l'autre (fin CP = 3 commentaires, début CE1 = 9, milieu CE1 = 2 et fin de CE1 = 5). L'analyse de quelques extraits d'entretien métagraphique nous permet de mieux comprendre cette évolution.

Extrait de l'entretien avec Brice-Ben début de CP (EM2-CP1) à propos de *le garçon a gagné* écrit LE K C F A N E

EM2-23ch. : [...] comment tu as trouvé ces lettres ? les lettres de garçon ?

EM2-24Brice-B : j'ai réfléchi et j'ai réfléchi comme ça et après j'ai dit K – j'ai dit [karsɔ̃] après j'ai fait K

EM2-25Ch. : d'accord

EM2-26Brice-B : et pour le C et bien comme j'ai mis le F à la place j'ai mis le A

EM2-27Ch. : et comment tu sais qu'il y a un C dans garçon ?

EM2-28Brice-B : je l'ai entendu

EM2-29Ch. : ah d'accord tu as entendu et pour gagné comment tu as fait ?

EM2-30Brice-B : j'ai écrit NE

Brice-B dit entendre le C du mot *garçon* (TP 28). De fait, il semble davantage dans l'épellation des lettres des mots que dans l'explicitation de la procédure qui a conduit à leur production. En début de CP, on peut supposer qu'il s'agit d'une confusion entre les termes *lettres* et *sons* et que Brice-B dispose d'une maîtrise encore peu assurée de la métalangue. Cette confusion s'atténue au fil de l'étude mais on constate que la verbalisation de la procédure phonographique reste difficile pour Brice-B, comme dans l'exemple suivant extrait de l'entretien métagraphique qui s'est déroulé en début de CE1, soit un an après celui du premier extrait.



Fig. 8-12 Trace écrite par Brice-B, début CE1

Extrait de l'entretien avec Brice-B en début de CE1 (EM5-CE11)

EM5-18 Chercheur : SAN c'est ça ?

EM5-19 Brice-B : c'est pour faire [s]

EM5-20 Ch. : et là comment tu as fait pour trouver ?

EM5-21 Brice-B : je l'ai fait beaucoup de fois dans ma tête et en même temps en même temps – je l'ai fait beaucoup de fois dans ma tête et après je l'ai écrit

EM5-22 Ch. : d'accord

EM5-23 Brice-B : et c'est pareil pour mal

EM5-24 Ch. : mal c'est pareil mais alors tu cherches quoi dans ta tête quand tu le dis beaucoup de fois ?

EM5-25 Brice-B : ça me vient – ça me vient – ça me vient et après je l'écris

EM5-26 Ch. : oui mais comment tu sais qu'il y a ça par exemple au début de mal ?

EM5-27 Brice-B : parce qu'on l'entend

EM5-28 Ch. : d'accord et alors RAN comment tu l'as écrit RAN ?

EM5-29 Brice-B : comme on entend /R/ le R le A et le N

En début de CE1, Brice-B est encore dans l'intuition et a du mal à décrire précisément la procédure phonographique qu'il a mise en œuvre. Ainsi, il fait référence à une activité métacognitive sans donner plus de détail sur le processus linguistique mobilisé, ici l'extraction phonologique (TP21 : *je l'ai fait beaucoup de fois dans ma tête et en même temps en même temps – je l'ai fait beaucoup de fois dans ma tête et après je l'ai écrit*). Plusieurs demandes de précision de l'intervieweur sont nécessaires pour que Brice-B explique enfin qu'il entend les unités à transcrire (TP27 et 29), sans toutefois recourir à la métalangue appropriée et parler de sons.

A la même période, et pour une phrase assez similaire, les explications d'Akim-A sont un peu plus précises.

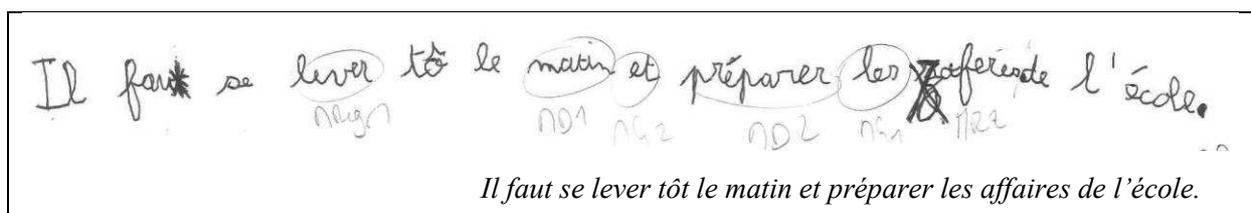


Fig. 8-13 Trace écrite par Akim-A, début CE1

Entretien avec Akim-A en début de CE1 (EM5-CE1 1)

EM5-53 Chercheur : comment tu as fait pour écrire ce mot-là ? (montre ZAFERE)

EM5-54 Akim-A : bah j'ai réfléchi et je l'ai écrit comme ça

EM5-55 Ch. : et comment qu'est-ce que tu t'es dit alors pour écrire ce mot-là ?

EM5-56 Akim-A : bah je me suis dit que il fallait mettre le S mais en fait comme le S ça fait /sa/ au début alors j'ai mis Z

EM5-57 Ch. : et comment tu l'as trouvé ce Z ?

EM5-58 Akim-A : c'est parce que je me suis dit que S ça fait pas [z]

Comme Brice-B, Akim-A ne fait pas allusion explicitement à l'extraction phonémique qu'il a de toute évidence mise en œuvre. Il n'explique pas davantage « *entendre les sons* ». De fait, ses explications laissent penser qu'il est plus dans la justification de ses choix graphiques que dans la description des processus mis en œuvre pour y parvenir. Ainsi, on comprend qu'Akim-A a procédé à l'extraction phonémique du [s] puis a réfléchi à la résolution du problème posé par la polyvalence des graphèmes pour écrire le [s]. C'est sur ce point que se centrent ses verbalisations métagraphiques, en non sur l'extraction phonologique préliminaire. Les remarques d'Akim-A sur la présence des lettres se font toujours en lien avec des phonèmes identifiés (TP56 et 58) et ne relèvent pas de la simple épellation comme c'était le cas chez Brice-B. De plus, ses commentaires révèlent les connaissances linguistico-graphiques qu'il a mobilisées pour parvenir au choix du graphème Z. Ces explications semblent plus élaborées et moins intuitives que celle de Brice-B à la même période de la recherche.

Ces exemples, empruntés à des commentaires d'élèves bons scripteurs, viennent enrichir l'interprétation faite plus haut à propos des remarques formulées par des élèves faibles (Belinda-B) et moyens scripteurs (Betty-B) du groupe B. Ils laissent penser que l'enseignement mis en œuvre dans la classe B n'a pas permis à ces élèves de lever explicitement la confusion entre les procédures liées à l'activité de lecture et celles relevant de l'écriture. Pour le vérifier, nous analysons dans le paragraphe suivant la répartition des commentaires métagraphiques relevant d'une procédure de lecture et ceux relevant d'une procédure d'écriture (phonographique) dans les résultats globaux obtenus par les deux groupes d'élèves.

2.3.1.4 Les commentaires métagraphiques liés à l'activité de lecture vs d'écriture

Nous avons calculé la moyenne des verbalisations métagraphiques relayant des procédures phonographiques (écriture) et graphophonologiques (lecture). La figure suivante synthétise, en pourcentage, la répartition que ces deux procédures représentent sur l'ensemble des commentaires métalinguistiques formulés pour les deux groupes d'élèves.

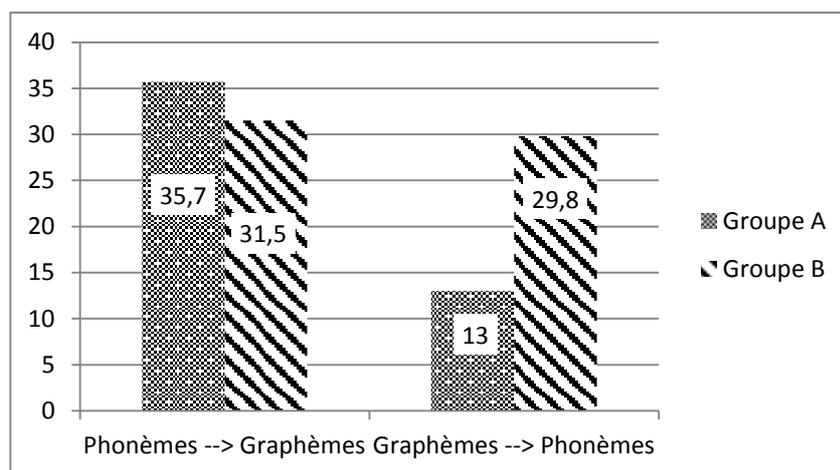


Fig. 8 - 14 – Pourcentage des commentaires métalinguistiques relayant une procédure phonographique vs graphophonologique dans les groupes A et B

Les élèves du groupe A déclarent plus de commentaires se référant aux correspondances phonèmes-graphèmes que leurs camarades du groupe B. Ils font peu d'allusion aux correspondances graphèmes- phonèmes pour expliquer leur procédure d'écriture. Cela montre qu'ils distinguent plus sûrement les deux procédures. Les élèves du groupe B verbalisent dans des proportions très similaires des commentaires faisant référence à l'encodage et au décodage pour expliquer leur procédure d'écriture. Cet écart confirme les remarques faites dans l'analyse qualitative des commentaires métagraphiques relayant des procédures liées au principe alphabétique chez des élèves ayant des profils de scripteur différents. Cela nous semble révélateur d'un niveau de conceptualisation de la langue écrite plus développé chez les élèves du groupe A, que nous attribuons à la pratique régulière d'activité d'écriture approchée et au questionnement métalinguistique qu'elle induit.

Nous allons à présent présenter une analyse du recours à la procédure morphographique dans les verbalisations formulées par les élèves pour expliquer leurs traces écrites.

2.3.2 La procédure morphographique

Comme pour l'analyse conduite pour la procédure phonographique, nous avons comparé l'évolution des commentaires formulés par les élèves pour justifier la présence de marques morphographiques dans leurs productions. Nous l'avons déjà remarqué, le nombre de verbalisations métagraphiques portant sur la justification des marque morphographiques est très variable d'un élève à l'autre. Elle n'est pas toujours corrélée aux performances de l'élève en écriture. Toutefois, afin de voir si des tendances émergent au sein de chacun des groupes dans le recours à ce type de verbalisations, nous procédons à une analyse par profil de scripteur et présentons un ou plusieurs binômes pour chaque profil.

2.3.2.1 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure morphographique chez des élèves faibles scripteurs

Nous avons étudié les commentaires évoquant une procédure morphographique chez 4 élèves faibles scripteurs. Comme nous l'avons déjà noté concernant l'absence de marques morphographiques dans les productions de Belinda-B (voir chapitre 7, paragraphe 3.1), nous constatons que cette élève du groupe B ne formule aucun commentaire relayant une procédure phonographique. Nous présentons donc ici l'évolution de ce type de verbalisations chez Abel-A et Bryan-B.

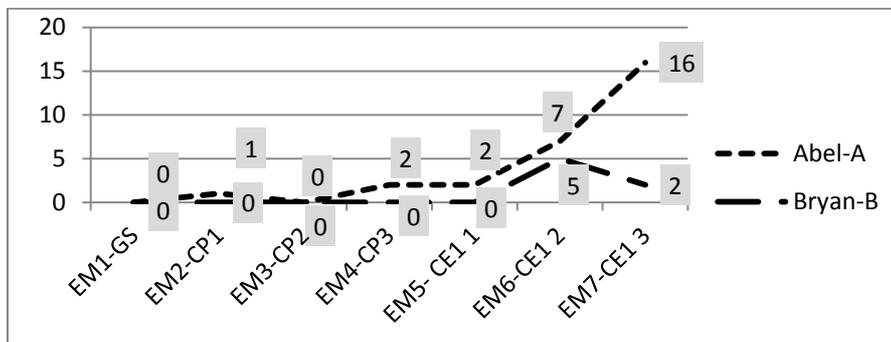


Fig. 8 - 15 – Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure morphographique chez des élèves faibles scripteurs : Abel-A et Bryan-B

Les deux élèves ne formulent pas de commentaires métalinguistiques décrivant le recours à la procédure morphographique au début de la recherche. A partir du début CP, ce type de verbalisations augmente plus rapidement pour Abel-A que pour Bryan-B qui produit des commentaires de ce type à partir du milieu du CE1. De son côté, Abel-A fait de plus en plus fréquemment allusion aux problèmes morphographiques à partir de la fin du CP et passe de 7 commentaires au deuxième trimestre de CE1 à 16 en fin d'année. Au même moment, Bryan-B passe de 5 commentaires à 2 en fin de CE1.

Examinons une trace écrite en milieu de CE1 et ce qu'en disent les deux élèves. Bryan-B fait référence à la procédure morphographique pour justifier la présence de lettres identifiées comme des marques flexionnelles. Nous en voyons un exemple dans l'extrait suivant :

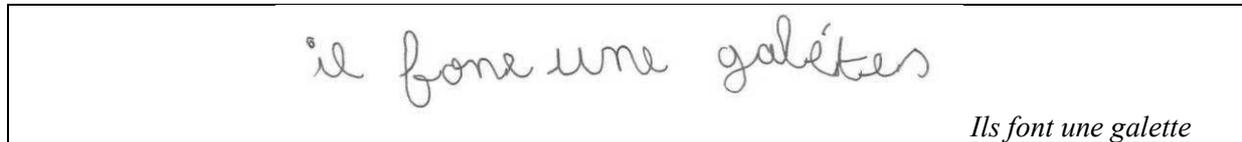


Fig. 8-16 Trace écrite par Bryan-B, milieu de CE1

Extrait de l'entretien mené avec Bryan-B au milieu du CE1 (EM6-CE1 2)

EM6-9 Chercheur : je vois les lettres que tu as écrit mais comment tu as fait pour les trouver ?

EM6-10 Bryan-B : j'ai écrit FON FON mais j'ai réfléchi je me suis dit que c'est pas comme ça le font on l'écrit FONE

EM6-11 Ch. : donc tu t'es dit FON et puis tu t'es dit c'est pas juste FON il faut un E c'est ça ?

EM6-12 Bryan-B : oui c'est avec le N et après on écrit le E

EM6-13 Ch. : et pourquoi on met le E alors ?

EM6-14 Bryan-B : parce que c'est plusieurs

[...]

EM6-30 Bryan-B : galette on entend TES

EM6-31 Ch. : oui et comment tu as écrit ces lettres-là ?

EM6-32 Bryan-B : parce que j'ai réfléchi encore dans ma tête – comme le font – j'ai réfléchi comme le font

EM6-33 Ch. : et alors ? comment tu sais qu'il y a ça à la fin ? tu m'as toujours pas dit

EM6-34 Bryan-B : je sais pas – je sais que c'est un mot qu'on peut dire galette une galette des galettes c'est pour ça j'ai écrit ça

EM6-35 Ch. : et donc si on peut mettre une galette ou des galettes qu'est-ce qu'on met ? comment on l'écrit ?

EM6-36 Bryan-B : TES

EM6-37 Ch. : donc on met toujours TES ?

EM6-38 Bryan-B : oui

Les verbalisations de Bryan-B montrent qu'il commence à avoir des préoccupations orthographiques. Il a conscience que la présence de lettres non audibles se joue autour de la notion de nombre mais celle-ci n'est pas encore stabilisée et les marques

morphographiques appliquée aux noms et aux verbes ne sont pas identifiées. Il fait la démonstration d'une opération judicieuse de substitution du déterminant dans le groupe nominal *une galette* pour expliquer la présence du S final. Tout se passe comme s'il appliquait de façon aléatoire des règles probablement étudiées en classe en CP et en CE1 sur les accords en nombre. Ces connaissances morphographiques en cours d'élaboration semblent encore très intuitives et ne permettent pas à Bryan-B de faire un traitement orthographique conventionnel. Dans ces verbalisations, il ne peut avoir recours à la métalangue correspondante.

A la même période, et pour des problèmes linguistiques assez similaires, les commentaires d'Abel-A sont plus structurés :

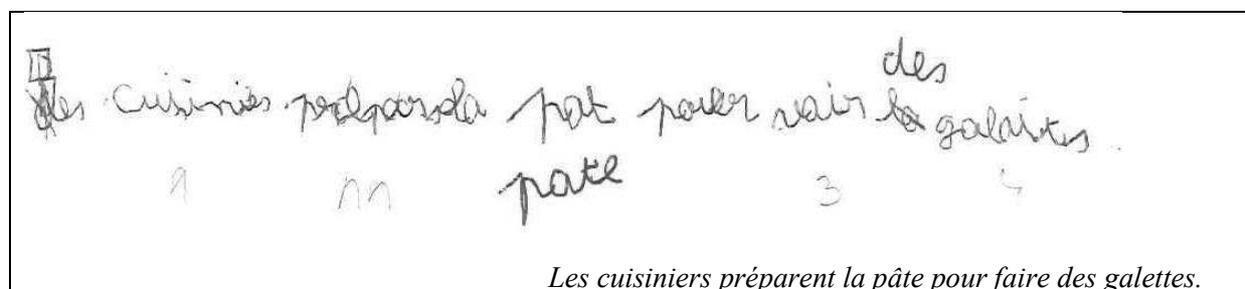


Fig. 8-17 Trace écrite par Abel-A, milieu de CE1

Extrait de l'entretien mené avec Abel-A en milieu de CE1 (EM6-CE1 2)

EM6-14 Abel-A : *oups j'ai oublié que c'est des galettes parce qu'il y a un S parce qu'il y en a plusieurs sur la feuille*

EM6-15 Chercheur : *tu veux changer quelque chose ? (barre la écrit DES) explique-moi ce que tu es en train de changer là*

EM6-16 Abel-A : *la par des comme il y en a plusieurs*

EM6-17 Ch. : *tu remplaces la par des parce qu'il y en a plusieurs sur l'image et alors galette tu changes quelque chose ou pas ? (fait non) donc ça s'écrit pareil si tu mets la ou des c'est ça ?*

EM6-18 Abel-A : *non comme après à la fin on met des on doit avoir S ici*

EM6-19 Ch. : *où ça ?*

EM6-20 Abel-A : *à galette*

EM6-21 Ch. : *et pourquoi ?*

EM6-22 Abel-A : *quand on met des ça veut dire qu'il y en a plusieurs de galettes*

En situation de révision, Abel-A repère et explique une erreur d'accord : il a écrit un S final à *galette* et a mis un déterminant au singulier. Il n'emploie pas encore le terme « pluriel » mais semble avoir construit cette notion pour procéder à l'accord en nombre du

nom *galette*. Il s'appuie pour cela à la fois sur la dimension sémantique (TP14 : *il y en a plusieurs sur la feuille*) et syntaxique avec la présence du déterminant *des* (TP18 et 22). Bien qu'encore maladroits, ses commentaires nous semblent révéler des connaissances de la dimension morphographique plus assurées que celles manifestées dans les verbalisations de Bryan-B.

Bilan : Sans que les propositions de marquage morphographique soient toujours justes, nous constatons que les commentaires des élèves du groupe A sont plus structurés et révèlent des connaissances morpholinguistiques plus abouties que celles de leurs camarades en difficulté du groupe B. La rencontre répétée avec des problèmes linguistiques de ce type et leur analyse au cours de séance d'écriture approchée favorise la reconstruction, en situation d'écriture, des règles de fonctionnement morphosyntaxique et leur appropriation progressive, y compris par les élèves les plus en difficulté.

Nous analysons à présent l'évolution des commentaires relevant de la procédure morphographique pour des moyens scripteurs.

2.3.2.2 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure morphographique chez des élèves moyens scripteurs

La figure 8.18 présente l'évolution des commentaires d'Assia-A et de Betty-B relayant une procédure morphographique.

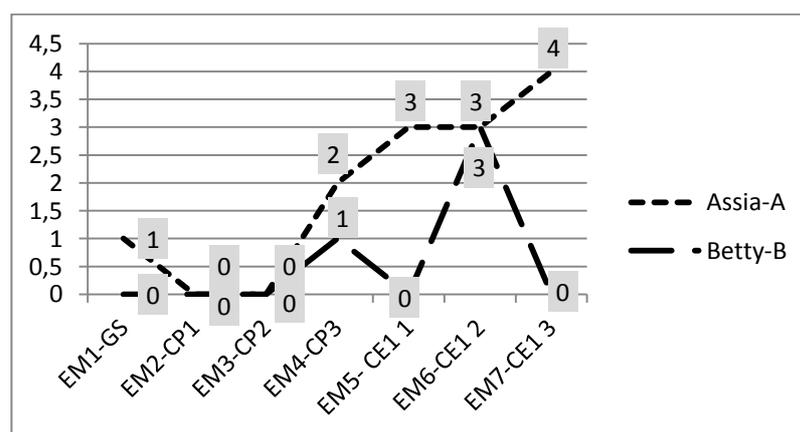


Fig. 8 - 18 - Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure morphographique chez des élèves moyens scripteurs : Assia-A et Betty-B

Rares en début d'apprentissage, les commentaires métalinguistiques d'Assia-A faisant référence à une procédure morphographique deviennent plus nombreux à partir du milieu du CP. C'est en effet à cette période qu'elle commence à expliquer y avoir recours de plus

en plus fréquemment et régulièrement au fil de l'étude. L'évolution semble plus irrégulière pour Betty-B qui culmine à trois commentaires de ce type en milieu de CE1 mais n'y fait de nouveau plus du tout allusion dans l'entretien mené à la fin de ce niveau. Là encore, l'intervieweur ne peut questionner l'élève sur les marques morphographiques si celles-ci sont absentes. C'est le cas pour Betty-B qui les omet systématiquement et ne les note que dans la production du deuxième trimestre de CE1. Examinons les commentaires formulés par ces deux élèves à ce moment de l'étude pour justifier la présence du morphogramme S à la fin de *galettes*, dans le groupe nominal *des galettes*.

Extrait de l'entretien avec Betty-B au deuxième trimestre de CE1 (EM6-CE12) *galettes* est noté GALèTES

EM6-59 Chercheur : *et les autres lettres ?*

EM6-Betty-B : *T parce que j'ai entendu le son et je l'ai écrit ES – E c'est parce que /galɛtə :/ et je me suis dit qu'il y avait un S parce que y'en a beaucoup*

EM6-61 Ch. : *ah comment tu sais qu'il y en a beaucoup ?*

EM6-62 Betty-B : *parce que sur l'image il y en avait deux et donc ça fait beaucoup deux*

EM6-63 Ch. : *et quand il y en a beaucoup/*

EM6-64 Betty-B : *on met un S*

Betty-B justifie la pluralité du nom *galette* en s'appuyant sur des indices sémantiques (TP60 : *il y en a beaucoup*). Le but de la relance formulée par l'intervieweur au TP 61 est de l'amener à formuler un autre critère, syntaxique, en évoquant par exemple la présence du déterminant pluriel qui précède le nom. La réponse de Betty-B, qui précise son indice sémantique au TP62, laisse penser qu'elle n'a pas encore conceptualisé cette double dimension du pluriel. D'autre part, on peut dire que les commentaires restent très élémentaires et ne font pas précisément appel à la métalangue puisque le terme *pluriel* n'apparaît pas. Le dernier commentaire de Betty-B, qui revient sur le S associé à *beaucoup* (TP64), nous fait craindre que cette marque morphographique ne soit instrumentalisée : le manque d'élaboration des commentaires nous amène en effet à penser que Betty-B, à ce moment de l'étude, réduit la flexion du nombre à cette seule marque morphographique, dans une conception du pluriel, non encore désigné, qui se limiterait à la pluralité des noms. Nous voyons dans cette remarque une illustration du constat établi par une étude menée dans des classes de CP : à ce niveau, l'opposition entre *nom* et *verbe* est très rare alors qu'elle est indispensable à l'élève pour la construction des classes grammaticales (Gomila & Branca-Rosoff, 2004).

Analysons à présent la façon dont Assia-A justifie sa production du même mot, *galettes* :

Extrait de l'entretien avec Assia-A au deuxième trimestre de CE1 (EM6-CE12) *galettes* est noté GALéTS

EM6-35 Chercheur : *d'accord et cette lettre-là comment tu l'as trouvée ?*

EM6-36 Assia-A : *là dans galettes le S ça m'a fait penser à – parce que des galettes -des c'est obligé qu'on met - parce que il y en a plusieurs des galettes donc on met un S*

EM6-37 Ch. : *d'accord/ tu veux dire quoi ?*

EM6-38 Assia-A : *que c'est au pluriel*

Assia-A a du mal à formuler clairement sa justification de la marque morphographique appliquée à *galettes*. On y retrouve cependant des éléments syntaxiques (TP36 *des c'est obligé qu'on met/*) et sémantiques (TP36 *il y en a plusieurs des galettes*) qui concluent sur le marquage du S, tandis que l'ajout de la remarque finale (TP38 *c'est du pluriel*) complète l'explication. Notons que ni Assia-A, ni Betty-B, ne note le pluriel de *cuisinier*, pas plus que la flexion du verbe qui suit. A aucun moment des 7 entretiens elles ne font allusion au verbe. Il est donc difficile de savoir si elles distinguent les marques morphographiques du nom et du verbe. Assia-A parle du déterminant *des* (EM6-TP30, hors extrait), ce qui laisse penser que la notion de classes grammaticales commence à se construire pour cette élève, au moins dans l'opposition/association du déterminant et nom.

Bilan : Les deux extraits, empruntés au corpus des entretiens métagraphiques d'élèves moyens scripteurs, corroborent les constats faits pour les élèves faibles scripteurs : les élèves du groupe A manifestent, dans leurs commentaires métagraphiques, des compétences liées à la dimension morphographique de l'écrit que n'abordent pas encore leurs camarades du groupe B à la même période.

Le dernier paragraphe de cette étude comparative, s'appuyant sur les résultats obtenus par des élèves bons scripteurs, nous permettra de vérifier cette tendance.

2.3.2.3 L'évolution des verbalisations métagraphiques relayant une procédure morphographique chez des élèves bons scripteurs dans les groupes A et B

Nous terminons par l'analyse des verbalisations métagraphiques liées à la présence de marques morphographiques chez les élèves bons scripteurs. Le graphique 8.12 en présente l'évolution au fil de l'étude pour Akim-A et Brice-B.

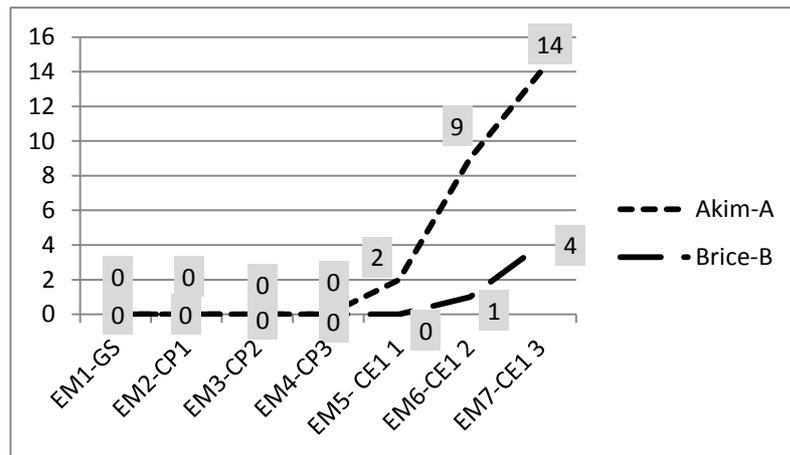


Fig. 8 - 19 - Evolution des commentaires métalinguistiques relayant une procédure morphographique chez des élèves bons scripteurs Akim-A et Brice-B

Bien qu'étant de bons scripteurs, Akim-A et Brice-B ne formulent pas de commentaires métalinguistiques relayant une procédure morphographique avant le début du CE1. De fait, Akim-A ne note de marques de pluriel qu'à partir de ce moment de l'étude. Auparavant, il avait pourtant correctement écrit *font* dans *Anissa et Lucas font un concours de châteaux de sable* (EM4-fin CP). L'explication d'Akim-A montre cependant que le mot a été écrit par voie logographique et qu'il a écrit le T final « *parce que ça s'écrit comme ça* » (EM4-TP18). A partir du CE1 cependant, il écrit et peut justifier la présence des flexions du nombre des noms. L'extrait proposé au paragraphe 1.3.2.2 (EM7-fin CE1) montre clairement l'identification du nom *étoile* en opposition à la catégorie grammaticale du verbe dont la marque flexionnelle est également connue. Il propose aussi des opérations pour vérifier que le mot est ou non pas un verbe :

Extrait de l'entretien avec Akim-A au troisième trimestre de CE1 (EM7-CE1 3) à propos du mot *étoiles* (écrit *ÉTOILES*)

EM7-53 Chercheur : comment tu le sais que c'est pas un verbe ?

EM7-54 Akim-A : parce que on peut pas le conjuguer

EM7-55 Ch. : ça veut dire quoi ça ? qu'est-ce que tu fais quand tu conjugues ?

EM7-56 Akim-A : on peut le mettre à l'infinitif

EM7-57 Ch. : alors c'est quoi l'infinitif ? tu me dis plein de mots là qu'est-ce que c'est l'infinitif ?

EM7-58 Akim-A : c'est quand à la fin on met ER au verbe

EM7-59 Ch. : donc là/

EM7-60 Akim-A : et là on peut pas -étoiler ça veut rien dire

EM7-61Ch. : *d'accord donc on peut pas le mettre à l'infinitif et tu m'as dit on peut pas le conjuguer ça veut dire quoi conjuguer ?*

EM7-62Akim-A: *ça veut dire tu étoiles on peut pas le dire*

Akim-A a construit la notion de verbe comme un mot que l'on peut conjuguer et mettre à l'infinitif. Il ne nomme pas précisément la catégorie du nom mais semble l'avoir construite par opposition à celle du verbe et fait pour cela une démonstration invalidant l'hypothèse qu'étoile soit un verbe (TP54 : *on peut pas le conjuguer* ; TP 92 : *tu étoiles on peut pas le dire* ; TP 60 : *on peut pas étoiler ça veut rien dire*). On note que ces différents termes métalinguistiques (*verbe, infinitif, conjuguer*) apparaissent spontanément.

Brice-B écrit les marques d'accord dans le groupe nominal en milieu de CE1. Il n'est donc pas possible de le questionner avant sur ce point.

C'est au cours de l'entretien de fin de CE1 que Brice-B formule le plus de verbalisations liées au marquage morphographique (4 commentaires, contre 14 pour Akim-A à la même période). L'examen de l'extrait de cet entretien montre un écart très important avec les connaissances morphologiques mobilisées dans les commentaires d'Akim-A à la fin du CE1.

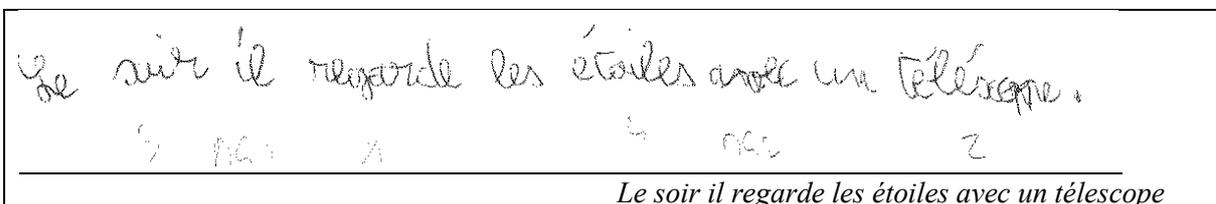


Fig. 8-20 Trace écrite par Brice-B, fin de CE1

Extrait de l'entretien mené avec Brice-B en fin de CE1 (EM7-CE1 3)

EM7-36Chercheur : *et comment tu savais que ça s'écrivait comme ça étoile à la fin ?*

EM7-37Brice-B : *parce que j'ai regardé plein de fois sur le cahier et j'ai vu que c'était écrit comme ça*

EM7-38Ch. : *étoile ça s'écrit toujours comme ça ?*

EM7-39 Brice-B : *oui parfois non parfois sans S*

EM7-40Ch. : *ah bon ? et comment tu sais qu'il en faut un ici ?*

EM7-41 Brice-B : *parce que au début les étoiles il y a un S là (montre les)*

EM7-42Ch. : *il y a un S à les et alors du coup ?*

EM7-43 Brice-B : *Du coup je mets un S à la fin de étoile*

EM7-44Ch. : *mais il n'y est pas toujours alors ?*

EM7-45 Brice-B : *non pas toujours quand on met une là il y a pas de S*

Incité par l'intervieweur à préciser son commentaire du TP37 faisant allusion à une écriture de mémoire du mot *étoile*, Brice-B appuie sur la syntaxe pour justifier la présence du S final à étoiles (TP 41 et 45). C'est déjà une procédure qui lui permet d'écrire correctement l'accord en nombre dans ce cas. Son commentaire au TP 41 (*les étoiles il y a un S là* -montre le S final de *les*) nous fait cependant craindre que Brice-B ne construise la notion de pluralité du nom en s'appuyant sur la seule présence d'un S final au mot précédent. Cette stratégie pour signaler la nécessité de l'accord dans le groupe nominal est en effet problématique dans la mesure où elle ne répond pas à de nombreuses situations où le déterminant ne comporte pas de S final mais exprime malgré tout la pluralité (ex : quatre étoiles, beaucoup d'étoiles...). Cette stratégie nous semble imputable à un dispositif didactique que nous avons souvent observé et dans lequel l'enseignant lui-même suggère cette procédure comme signal de l'accord dans le groupe nominal. L'analyse des interactions didactiques conduites pour les séances observées au CP nous dira s'il en est ainsi dans la classe B.

Enfin, nous constatons qu'au fil de ces commentaires pour justifier la présence de la marque du nombre à *étoile*, Brice-B ne nomme pas précisément la notion de pluriel, pas plus qu'il n'emploie les termes désignant les catégories grammaticales comme avait pu le faire Akim-A.

Cette remarque nous amène à examiner les occurrences de termes métalinguistiques auxquels les élèves des deux groupes ont recours pour formuler leurs commentaires métagraphiques. En effet, même si l'usage d'un terme n'augure pas toujours de la maîtrise des concepts qu'il recouvre, cela nous semble un indicateur important de l'emploi de la métalangue pour parler sur la langue. Le paragraphe qui suit en propose une synthèse.

2.3.2.4 L'analyse des occurrences d'utilisation de termes métalinguistiques

Nous avons relevé, dans les entretiens métagraphiques menés aux 7 temps de la recherche, les occurrences des termes métalinguistiques mobilisés par les élèves des deux groupes pour justifier leurs choix graphiques. Le tableau ci-dessous en propose une synthèse :

Termes utilisés	Prénom	Nom	Verbe	Déterminant	Pluriel	Conjuguer	Infinitif
Groupe A	3	0	24	13	11	1	1
Groupe B	0	0	5	0	0	0	0

Tableau 8 - 4 – Nombre d’occurrences des termes métalinguistiques utilisés par les élèves des groupes A et B au cours des 7 entretiens métagraphiques

Les différences entre les termes employés spontanément par les élèves des deux groupes sont très marquées. Les élèves du groupe A ont recours à une terminologie grammaticale déjà précise pour parler sur leurs traces écrites. A ce constat s’ajoute celui que Bianca-B est à l’origine de 4 des 5 occurrences du terme « verbe » que nous relevons dans les entretiens métagraphiques de l’ensemble des élèves du groupe B. Comme nous l’avons déjà remarqué au fil de l’analyse qualitative des différents extraits, les élèves du groupe B ont un usage moins assuré de la métalangue et peinent à utiliser une terminologie précise pour expliciter leur procédure. Ils restent souvent dans une description procédurale qui ne témoigne pas d’une abstraction des processus mobilisés.

L’un des points les plus remarquables réside dans le peu d’emploi qu’ils font du terme « pluriel », auquel ils substituent, « plusieurs » ou « beaucoup », alors même que tous élèves du groupe B, à l’exception de Belinda-B, sont en mesure d’écrire les marques correspondant à la pluralité du nom (dès la fin du CP pour Brahim-B). Dans le groupe A, seuls Alina-A et Anatole-A n’ont pas recours au terme « pluriel ». Ces constats s’ajoutent au fait que le terme est toujours employé à bon escient par les élèves du groupe A.

Cela pointe, y compris pour les élèves en difficulté, des compétences à verbaliser des procédures et à mobiliser une métalangue adéquate plus développées chez les élèves du groupe A que chez les élèves du groupe B. Nous y voyons une conséquence de la pratique régulière d’activités d’écriture approchée qui incluent un retour réflexif sur la langue et favorisent, de fait, l’emploi d’une métalangue adaptée et, conséquemment, le développement des compétences métalinguistiques des élèves.

Aux vues de cet ensemble de remarques, nous avons calculé pour chaque élève un volume d’élaboration métalinguistique (VEM) en nous inspirant de celui de Dabène et Degache (1996). Nous en présentons les résultats en conclusion de ce chapitre.

3. Le volume d'élaboration métalinguistique pour caractériser les verbalisations méta-graphiques des élèves

De façon à valoriser le degré d'élaboration des commentaires et en lien avec notre objectif de recherche centré sur les compétences métalinguistiques, nous avons ainsi considéré les commentaires métalangagiers (type 1) plus élémentaires que les commentaires métalinguistiques (type 2). Le nombre de mots produits pour chaque énoncé nous semblait également un élément linguistique à prendre en compte dans le VEM. Constatant que les élèves proposaient des énoncés très proches pour légèrer les différentes images soumises, et de fait un nombre de mots équivalents, nous avons choisi de ne pas retenir ce critère.

Le VEM est donc obtenu en ajoutant le nombre (n) de commentaires de type 1 (métalangagiers-1) au nombre de commentaires de type 2 (métalinguistiques-2) multiplié par deux, soit la formule $n_1 + (n_2 \times 2)$. On obtient un VEM moyen pour les 7 entretiens méta-graphiques :

Elève-groupe	VEM
Alexandre-A	45
Assia-A -A	44
Bryan-B	39
Bianca-B	34
Abel-A	33
Betty-B	32
Belinda-B	31
Akim-A	30
Benjamin-B	29
Anaïs-A	26
Brice-B	26
Adrien-A	25
Alina-A	23
Anatole-A	23
Brahim-B	21

Tableau 8 - 5 – Volume d'élaboration des commentaires métalinguistiques moyen aux 7 entretiens méta-graphiques pour chaque élève du groupe A et B

Ce volume d'élaboration des commentaires métalinguistiques nous apportent des données plus précises sur le type d'explicitations verbalisées par les élèves.

Aux vues de la variété des profils, on comprend que les différences interindividuelles sont très importantes. Elles illustrent, s'il était encore besoin, la complexité que constitue, pour l'élève, le développement des compétences métalangagières et métalinguistiques. Là encore, les évolutions intra-individuelles viennent conforter l'idée d'un développement qui n'est pas linéaire et identique pour tous les élèves, même si le constat général est celui d'une progression dans l'élaboration des commentaires. Plusieurs phénomènes apparaissent.

- **Une forte progression du VEM à partir du milieu ou de la fin du CP** : Anaïs-A se maintient à un volume d'élaboration métalinguistique situé entre 0 à 6 de la GS au deuxième trimestre de CP puis fait un bond à 36 au troisième trimestre de CP pour terminer à 53 en fin de CE1. Il en va de même pour Akim-A qui passe de 18 au deuxième trimestre de CP à 39 au troisième trimestre pour finir à 46 en fin de CE1. Enfin pour Assia-A, c'est dès le deuxième trimestre de CP qu'intervient la forte progression où elle passe de 11 à 45 au troisième trimestre de CP pour finir à 72 en fin de CE1.
- **Une diminution du VEM suivi d'une progression plus ou moins rapide** : Alina-A voit sa courbe diminuer jusqu'en milieu de CP puisqu'elle passe de 12 en GS à 5 au deuxième trimestre de CP. Une forte hausse intervient à partir du troisième trimestre de CP et elle bondit à 36 pour se maintenir plus ou moins à ce niveau durant tout le CE1. De même, Betty-B passe de 19 en GS à 8 au deuxième trimestre de CP puis remonte à 31 au troisième trimestre pour monter jusqu'à 62 au deuxième trimestre de CE1.
- **Une progression régulière du VEM** : à différents degrés, c'est le cas pour Brice-B (6 à 46) et Adrien-A (12 à 58).
- **Une progression régulière entrecoupée d'une rupture en début ou milieu de CE1** : c'est le cas pour Belinda-B, Benjamin-B et Bryan-B ;
- **Une progression en « dents de scie »** pour Abel-A, Anatole-A, Alexandre-A et Bianca-B.
- **Une progression suivie d'une baisse importante du VEM en fin de CE1** : seul Brahim-B présente ce type d'évolution. Après une progression un peu irrégulière allant de 3 en GS en passant par 13 au deuxième trimestre de CP pour atteindre 40

en début de CE1, il redescend à 16 au deuxième trimestre de CE1 et se maintient à 20 au troisième trimestre.

Ces différents types d'évolution rappellent ceux évoqués par Karmiloff-Smith qui constate qu'un résultat élevé à un temps T0 peut être suivi d'une baisse au temps T1 puis d'une hausse au temps T2, décrivant une courbe en U. Ce schéma reflète l'évolution des connaissances des élèves sur le fonctionnement de la langue, qui passent par une déconstruction pour être réorganisées par la suite, dans un processus de déconstruction-reconstruction (« *redescription* », *ibid*). C'est ce processus qui permet à l'élève de passer à la phase supérieure, d'un degré de non-conscience à un degré de conscience plus ou moins important. Dans le cours de cette évolution, certains élèves produisent des commentaires métalinguistiques de plus en plus nombreux tandis que d'autres restent sur un usage du langage courant, nécessairement moins précis, pour décrire les problèmes linguistiques. Cela peut refléter un faible degré de conscience des processus cognitifs et des connaissances mobilisés dans l'activité d'écriture. L'élève se maintient ainsi à un niveau procédural ou déclaratif implicite, sans vraiment passer à l'abstraction généralisante. Pour en juger, nous avons affiné l'analyse des commentaires métalangagiers et métalinguistiques afin de mieux comprendre les procédures déclarées par les élèves, leur répartition et leur évolution au fil de la recherche.

Bilan sur l'analyse des verbalisations méta-graphiques

Que nous apprend cette analyse descriptive et qualitative du développement des compétences métalinguistiques des élèves de Cycle 2 ?

UN DEVELOPPEMENT NON LINEAIRE DES COMPETENCES METALINGUISTIQUES

De la GS à la fin du CE1, l'évolution longitudinale des procédures déclarées par les élèves et les extraits étudiés font état d'un degré d'abstraction assez variable d'un élève à l'autre, permettant la verbalisation plus ou moins précise des procédures mobilisées. Les graphiques présentant l'évolution des commentaires des élèves confirment, s'il était besoin, que le développement des compétences métalinguistiques n'est pas linéaire dans la durée et qu'il varie également en fonction des problèmes linguistiques à traiter (Karmiloff-

Smith, 1992). Il serait caricatural, de fait, de conclure que les élèves performants ont atteint la phase 3 décrite par Karmiloff-Smith pour tous les problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer en situation d'écriture. Les nombreux extraits font état de connaissances et compétences en construction, dont certaines sont accessibles à la conscience des élèves, ce qui facilite leurs verbalisations explicites et efficaces. Néanmoins, même lorsque les traces écrites révèlent une maîtrise encore aléatoire du système du français écrit, les commentaires métalinguistiques peuvent être le signe d'une évolution dans la conceptualisation de la langue écrite (Geoffre, 2013).

L'ENTRETIEN METAGRAPHIQUE : UN OUTIL PERTINENT QUI A SES LIMITES

Ces constats réaffirment l'intérêt de l'étude croisée des traces écrites et des verbalisations métagraphiques des élèves. Pour les recueillir, l'entretien métagraphique reste un outil très pertinent. Nous avons montré qu'il n'est cependant pas toujours aisé d'amener les élèves à verbaliser leurs procédures, d'autant que les entretiens métagraphiques se limitent aux problèmes soulevés dans une trace écrite donnée et ne peuvent, par défaut, pas induire le traitement de ceux qui ne se posent pas à l'élève. Il est donc vain d'imaginer que les procédures déclarées reflètent fidèlement celles effectivement déployées par les élèves pour écrire. Une dernière limite réside dans le fait que le niveau de performance de l'élève en écriture influe sans doute sur le questionnement déployé par l'intervieweur. L'étude croisée des traces écrites et des verbalisations métagraphiques des élèves n'en paraît que plus indispensable pour parvenir à une compréhension plus fine des processus et connaissances mobilisées par les jeunes scripteurs.

LA PRATIQUE D'ACTIVITES D'ECRIURE APPROCHE FAVORISE LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES METALINGUISTIQUES

Notre analyse comparative donne à voir un développement des compétences métalinguistiques plus affirmé chez les élèves du groupe A que chez ceux du groupe B. Pour ces élèves du groupe B, les commentaires métalangagiers, nécessairement moins précis que les commentaires métalinguistiques, révèlent une maîtrise moins assurée des concepts sous-jacents aux procédures déployées pour écrire.

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises au cours de l'analyse comparative, la pratique régulière d'activités d'écriture approchée nous semble de nature à favoriser ce développement des compétences métalinguistiques des élèves, par la résolution de

problèmes linguistiques et la verbalisation de la réflexion sur la langue qu'elle induit. Plus particulièrement, il apparaît que les élèves du groupe A développent plus précocement que leurs camarades du groupe B une « conscience morphologique » leur permettant de traiter et de justifier le marquage morphologique dans leurs traces écrites. Les résultats obtenus par les élèves du groupe A, en particulier les plus en difficulté, vont également dans le sens de cette hypothèse. Ces remarques sont importantes dans la mesure où elles confirment, pour l'écriture, les résultats de travaux de plus en plus nombreux qui montrent l'importance de la prise en compte de la triple forme du mot (phono-, ortho- et morphographique) dans le développement des compétences de lecture de mots (Berninger et al., 2010 ; Sanchez et al., 2012) et incitent à un enseignement explicite des compétences morphologiques permettant de développer cette « conscience morphologique » (Thibault, 2003 ; Bowers et al., 2010 ; Coutu-Fleury, 2015).

Les résultats de notre recherche, pour l'écriture, nécessitent cependant d'être vérifiés sur un échantillon plus large d'élèves de cycle 2.

Ces résultats interrogent les pratiques enseignantes mises en œuvre dans ces deux classes. On peut ainsi se demander si les élèves du groupe B ont l'habitude de verbaliser leurs procédures en dehors du temps d'entretien métagraphique prévu dans le protocole d'évaluation de notre recherche. En cela, l'analyse des interactions didactiques mises en œuvre par l'enseignante A devrait nous renseigner sur ce qui favorise une verbalisation précise de la procédure d'écriture par les élèves de ce groupe et mobilise une métalangue appropriée. De même, nous avons souligné la confusion sur les procédures et la métalangue propre aux activités de lecture vs d'écriture chez les élèves du groupe B. Il sera intéressant de chercher, dans les pratiques de l'enseignante du groupe B ce qui peut expliquer, ou non, cette tendance.

Chapitre 9 - Analyse de l'évolution des compétences de décodage des élèves

L'objectif de l'analyse conduite dans ce chapitre est de vérifier et d'alimenter les résultats des recherches ayant montré l'interaction de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (voir chapitre 1, paragraphe 3.1). Le suivi longitudinal des 15 élèves, évalués en lecture à 6 moments de la recherche, du début du CP à la fin du CE1, vise à prolonger les constats déjà faits par d'autres chercheurs en s'appuyant sur les résultats à moyen terme aux épreuves d'évaluation de lecture-décodage. Plus précisément, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

- Quelle est l'évolution des élèves de notre échantillon en décodage ?
- Y a-t-il une corrélation entre le développement des compétences de scripteur et celles de décodeur ?
- Dans quelle mesure la pratique régulière d'activités d'écriture approchée favorise le développement et la maîtrise des compétences de décodeur au tout début de l'apprentissage de l'écrit ?

Dans ce but, nous avons soumis les élèves à une épreuve évaluant le décodage et la vitesse de lecture en septembre, février et juin de l'année scolaire de CP et de CE1. A partir du milieu du CE1, le test de fluence de lecture a mesuré le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM) et a permis de suivre les progrès des élèves ayant atteint le plafond dans les autres épreuves.

Nous présentons, dans un premier temps, une analyse comparative des résultats globaux obtenus dans chacun des groupes pour les différentes compétences de lecture évaluées. Dans un deuxième temps, l'analyse comparative de l'évolution de quelques binômes d'élèves issus des deux groupes visera à vérifier l'interaction possible de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

1. Analyse comparative des résultats généraux obtenus par les élèves aux épreuves de lecture-décodage

Afin de garantir la fiabilité de l'analyse comparative, les tâches d'évaluation sont les mêmes aux différents temps de la recherche. De même, l'expérimentateur a été seul à mener l'évaluation, en passation individuelle, aux différents moments de l'expérimentation.

Nous entamons cette présentation par l'analyse des résultats obtenus par les deux groupes d'élèves aux tâches évaluant le décodage.

1.1 Les résultats aux épreuves d'évaluation des compétences de décodage

Nous avons calculé la moyenne des résultats obtenus par les élèves du groupe A (8 élèves) et du groupe B (7 élèves) aux différentes tâches de l'épreuve. Nous détaillons les moyennes pour chacune des tâches soumises aux élèves.

1.1.1 Tâche 1 : la lecture d'éléments isolés

L'élève lit 20 éléments isolés (syllabes de différentes configurations linguistiques) puis le texte 1 dans lequel 20 autres éléments ont été identifiés (voir Chapitre 5, paragraphe 3). Le score sur 40 correspond aux éléments correctement décodés parmi les 40 éléments proposés. Le graphique ci-dessous présente les moyennes des résultats obtenus par les élèves de chaque groupe en lecture d'éléments isolés.

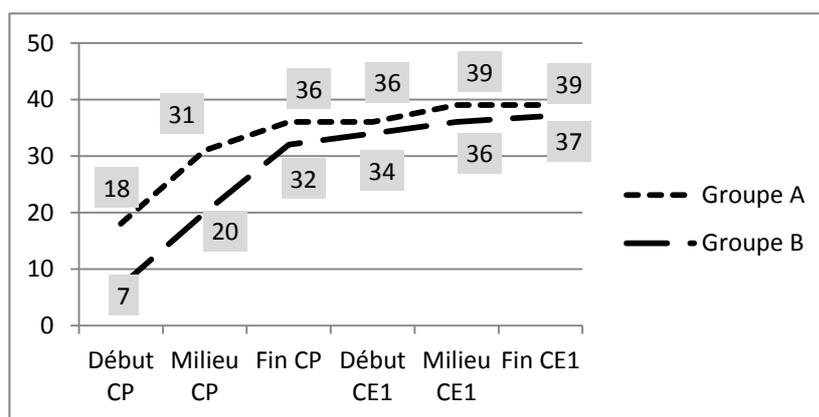


Fig. 9 - 1 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves des groupes A et B à la tâche de lecture de 40 éléments isolés au fil de l'étude

Dès le début du CP, on constate un écart important des résultats au bénéfice des élèves du groupe A. Après un trimestre de pratique hebdomadaire d'écriture approchée, les élèves du groupe A sont en mesure de lire en moyenne 18 des 40 éléments proposés. Seuls Abel-A, Anaïs-A et Assia-A lisent moins de 15 éléments (respectivement, n = 6, 4 et 7 éléments). A la même période, les élèves du groupe B parviennent à décoder en moyenne 7 éléments. Avec 15 éléments lus, Bianca-B obtient le score le plus élevé de ce groupe, soit un score identique à celui des élèves les plus faibles du groupe A.

Au temps 2 de l'étude (milieu CP), l'écart initial se maintient en faveur des élèves du groupe A. 2 élèves du groupe B, Belinda-B et Bryan-B, restent en dessous des 15 éléments lus, alors que dans le même temps, tous les élèves du groupe A dépassent ce score. A ce moment de l'étude, on constate donc un écart de performance : avec 20 éléments lus en moyenne, les élèves du groupe B atteignent au deuxième trimestre de CP le niveau des élèves du groupe A en début de CP (18 éléments). Il en va de même au troisième trimestre de CP, où les élèves du groupe B lisent en moyenne 32 éléments, score atteint par les élèves du groupe A dès le deuxième trimestre (31 éléments).

A partir de la fin du CP, les scores obtenus par les deux groupes se rapprochent et ce jusqu'à la fin du CE1. Un léger écart persiste à cette période en faveur du groupe A. Arrivé en fin de cycle 2, et après deux années d'apprentissage de l'écrit, cela s'explique par un effet plafond atteint en lecture d'éléments isolés.

Nous voyons à présent les résultats obtenus à la tâche de lecture d'éléments contextualisés.

1.1.2 Tâche 2 : la lecture d'éléments contextualisés dans les textes 1 et 2

L'élève lit le texte 1 puis le texte 2, plus complexe. On obtient ainsi un score sur 39 (nombre d'éléments du texte 1 correctement décodés) et un score sur 43 (nombre d'éléments du texte 2 correctement décodés). L'expérimentateur note également le temps mis par l'élève, en secondes, pour lire le texte 1 puis le texte 2. La figure suivante donne à voir les moyennes des résultats obtenus par les élèves du groupe A et du groupe B à la tâche de lecture des 39 éléments contextualisés du texte 1.

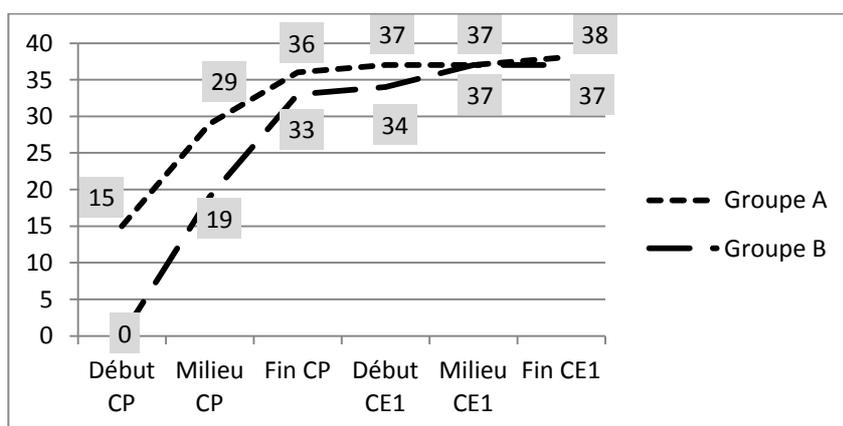


Fig. 9 - 2 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves des groupes A et B à la tâche de lecture des 39 éléments contextualisés du texte 1

L'écart constaté en début de CP pour la lecture des éléments isolés est confirmé par l'épreuve de lecture du texte 1. De fait, aucun élève du groupe B n'est en mesure de lire le texte 1 lors du premier temps d'évaluation (début CP). Dans le groupe A, quatre élèves (Alexandre-A, Alina-A, Adrien-A et Akim-A) parviennent à lire entre 24 (Adrien-A) et 33 éléments (Alexandre-A et Alina-A). La moitié des élèves de ce groupe semble donc avoir déjà compris la combinatoire et développé des compétences de décodage lui permettant de lire un texte simple à l'entrée au CP.

Au deuxième trimestre de CP, les élèves du groupe A restent plus performants (29 éléments lus) que ceux du groupe B qui ont également progressé (19 éléments lus). Une seule élève sur les 8 du groupe A (Anaïs-A) ne parvient pas à lire le texte 1, les autres élèves du groupe décodant entre 26 (Assia-A) et 37 éléments (Alexandre-A). Dans le groupe B, Betty-B, Bryan-B et Belinda-B ne lisent aucun élément du texte 1 au deuxième trimestre de CP. Tous parviennent à lire au moins 25 éléments à la fin du CP.

C'est à partir du milieu du CE1 que les écarts entre les deux groupes commencent à se réduire jusqu'à la fin du CE1. Voyons ce qu'il en est pour la lecture d'un texte plus complexe. Le graphique 9.3 regroupe les moyennes des résultats obtenus par les deux groupes d'élèves à la tâche de lecture des 43 éléments contextualisés du texte 2.

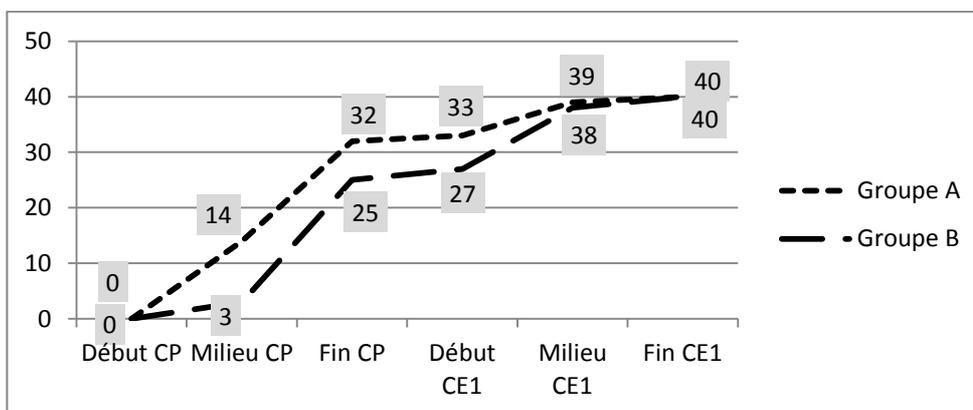


Fig. 9 - 3 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves des groupes A et B à la tâche de lecture des 43 éléments isolés du texte 2

L'écart entre les moyennes obtenues par les deux groupes, déjà important au deuxième trimestre de CP (A = 14 vs B = 3), se maintient jusqu'en début de CE1 (groupe A = 33 vs groupe B = 27).

En début de CP, aucun élève des deux groupes n'est en mesure de lire le texte 2, plus complexe. Dès le deuxième trimestre, 3 élèves du groupe A (Alexandre-A, Adrien-A et Akim-A) parviennent à lire sans erreur au moins les 3/4 des 43 éléments du texte (Adrien-A = 32, Akim-A = 36 et Alexandre-A = 42). A la même période, dans le groupe B, seul Brahim-B arrive à décoder 23 éléments du texte 2. En début de CE1, 2 élèves du groupe B ne sont toujours pas en mesure de lire le texte 2. A partir du milieu du CE1, les scores des deux groupes arrivent à un niveau similaire.

Les différences entre les deux groupes sont donc aussi très marquées pour la lecture d'un texte complexe et l'on voit que les élèves du groupe A acquièrent plus tôt que leurs camarades du groupe B les compétences de décodage leur permettant de lire un texte complexe.

Comme nous l'avons noté, des différences de performance intra-groupe existent. Nous les analysons dans le paragraphe suivant.

1.1.3 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant de chacun des groupes aux tâches de décodage

L'évolution des différences intragroupe au fil de l'étude permet de percevoir si, dans chacun des groupes, les écarts entre les élèves les plus faibles et les plus performants ont tendance à se creuser ou, au contraire, à se réduire.

Le tableau ci-dessous synthétise, pour l'année de CP, l'écart, obtenu à chaque épreuve, entre le score le plus faible et le plus élevé :

Période	Groupe	Éléments isolés /40	Texte 1 /39	Texte 2 /43
Début CP	A	31	34	0
Milieu CP	A	25	38	42
Fin CP	A	15	10	43
Début CP	B	13	0	0
Milieu CP	B	32	36	23
Fin CP	B	35	38	41

Tableau 9 - 1 – Ecarts entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe aux 3 tâches de de décodage en CP

On observe qu'à l'épreuve de décodage d'éléments isolés (Tâche 1), l'écart entre l'élève le plus faible et le plus performant diminue au fil de l'année de CP dans le groupe A (début

CP = 31, milieu CP = 25 et fin CP = 15 éléments d'écart) alors qu'il augmente dans le groupe B (début CP = 13, milieu CP 32 et fin CP = 35 éléments d'écart). Le constat est sensiblement le même à l'épreuve de lecture du texte 1. Dans le groupe A, l'écart de performance est de 34 éléments en début CP, puis 38 éléments en milieu CP et 10 en fin CP. Dans le même temps, les écarts se creusent dans le groupe B (début CP = 13, milieu CP = 36 et fin CP = 38 éléments d'écart). Ce constat démontre que les élèves en difficulté du groupe A progressent plus rapidement que ceux du groupe B et bénéficient plus sûrement des compétences acquises via la pratique d'écriture approchée. Pour en attester, examinons à présent l'évolution des élèves en vitesse de lecture.

1.2 Les résultats aux épreuves évaluant la vitesse de lecture de textes

Nous présentons maintenant les résultats obtenus par les deux groupes pour le texte 1 puis pour le texte 2.

1.2.1 Résultats en vitesse de lecture pour le texte 1

Nous avons mesuré en secondes le temps mis par chaque élève à lire le texte 1. Au début du CP (CP1), aucun élève du groupe B n'ayant été en mesure de lire le texte, le temps par défaut a été attribué, soit 240 secondes. La figure 9 - 4 présente les moyennes des résultats obtenus par les élèves de chaque groupe en vitesse de lecture du texte 1.

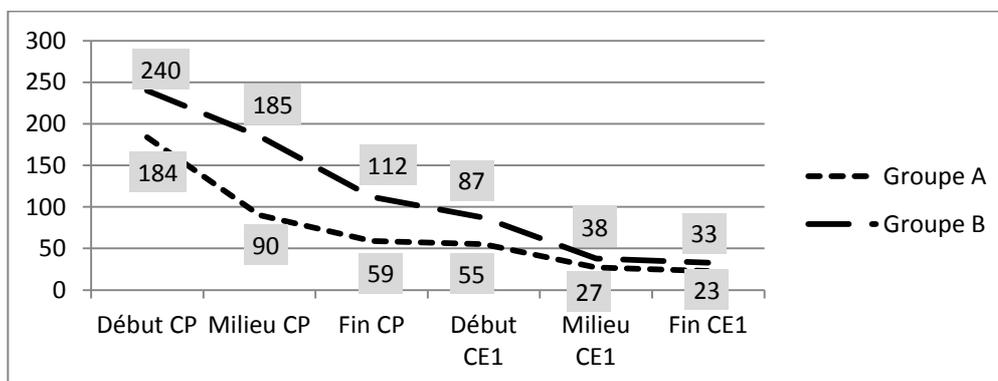


Fig. 9 - 4 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves du groupe A et du groupe B en vitesse de lecture du texte 1 (en secondes)

On constate un écart entre les deux groupes en vitesse de lecture, puisque le groupe B obtient en milieu de CP un score équivalent à celui atteint par les élèves du groupe A dès le début du CP (B = 185 s en milieu VP vs A = 184 s en début CP). L'écart reste très important au deuxième et au troisième trimestre de ce niveau de classe : les élèves du groupe A lisent en moyenne deux fois plus vite que ceux du groupe B. Seule Anaïs-A ne

parvient pas à lire le texte 1 en milieu de CP alors que, dans le groupe B, ce sont encore 3 élèves qui éprouvent la même difficulté (Betty-B, Bryan-B et Belinda-B), soit 3 élèves sur 7.

L'écart commence à se réduire à partir du début du CE1 pour parvenir à une vitesse de lecture assez proche à la fin de cette année scolaire où persiste toutefois une différence au bénéfice des élèves du groupe A (groupe A = 23 s vs groupe B = 33 s) qui lisent 1/3 fois plus rapidement que les élèves du groupe B. Nous pouvons ainsi conclure que les compétences de décodage, attestées dans l'analyse précédente, permettent ainsi aux élèves du groupe A i) de lire plus tôt dans l'année scolaire de CP un texte simple ; ii) de lire ce texte beaucoup plus rapidement que les élèves du groupe B. Examinons si la vitesse de lecture du texte 2, plus complexe, confirme ces deux analyses.

1.2.2 Résultats en vitesse de lecture pour le texte 2

La figure 9.5 présente les moyennes des résultats en vitesse de lecture pour le texte 2 dans les deux groupes.

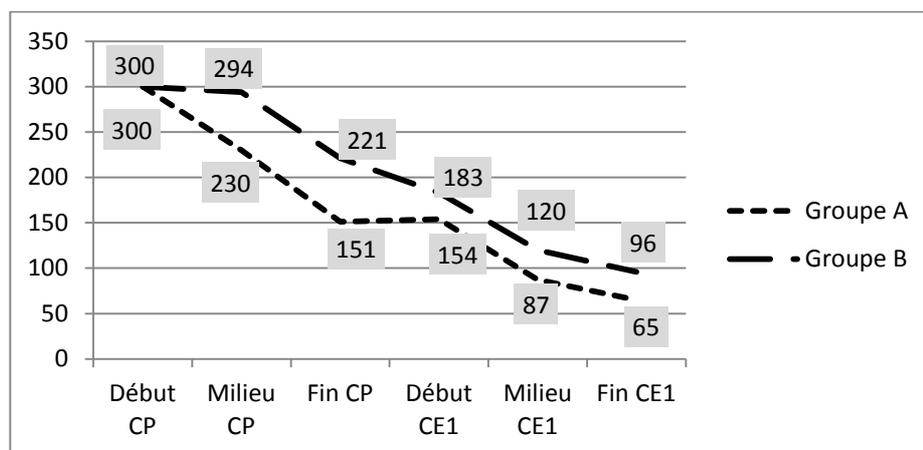


Fig. 9 - 5 – Moyennes des résultats obtenus par les élèves du groupe A et du groupe B en vitesse de lecture du texte 2 (en secondes)

En début de CP, le score par défaut de 300 secondes a été attribué à tous les élèves puisqu'aucun n'a lu le texte 2. Le temps de décodage du texte diminue ensuite pour les élèves des deux groupes mais, là encore, l'écart reste important jusqu'en début de CE1 au bénéfice des élèves du groupe A. La différence se creuse même entre le deuxième et le troisième trimestre de CP, passant de 64 à 70 secondes entre les moyennes obtenues par le groupe A et par le groupe B. Malgré une diminution des écarts à partir du début du CE1, on remarque que les élèves du groupe A conservent leur avance en vitesse de lecture sur

leurs camarades du groupe B jusqu'à la fin de l'expérimentation, où on note encore un écart de 31 secondes entre les performances moyennes des deux groupes, soit presque 45 % de différence de performance au bénéfice des élèves du groupe A.

Cette analyse confirme les remarques déjà faites pour les autres épreuves, à savoir que les élèves du groupe A progressent plus vite que ceux du groupe B tout au long du CP. Elle nous permet cependant d'aller plus loin et de noter qu'au-delà de l'effet plafond constaté dans les épreuves de décodage, les élèves du groupe A conservent leur avance sur ceux du groupe B dans des tâches de lecture plus complexes. Nous analysons à présent ce qu'il en est pour l'épreuve de fluence de lecture.

1.2.3 Analyse de l'évolution des écarts entre l'élève le plus faible et le plus performant dans chacun des groupes en vitesse de lecture en CE1

La vitesse de lecture étant dépendante du niveau de décodage, il nous semble plus judicieux d'analyser les écarts intra-groupe à partir du début du CE1, c'est-à-dire une fois que tous les élèves, y compris les plus en difficulté, ont acquis les compétences de décodage nécessaires à la lecture du texte 1, au moins. Le tableau 9.2 présente, pour chaque groupe, l'écart entre le score le plus faible et le plus élevé obtenu en CE1 aux épreuves évaluant la vitesse et la fluence de lecture.

Période	Groupe	Temps lecture texte 1	Temps lecture texte 2
Début CE1	A	173	253
Milieu CE1	A	34	123
Fin CE1	A	22	65
Début CE1	B	186	206
Milieu CE1	B	74	227
Fin CE1	B	69	194

Tableau 9 - 2 – Ecart entre les résultats obtenus par l'élève le plus faible et le plus performant de chaque groupe en vitesse et fluence de lecture en CE1

Dans les deux groupes, l'écart entre élèves faibles et élèves performants diminue au fil de l'année de CE1, sous l'effet de l'apprentissage systématique mis en œuvre depuis le début du CP. Toutefois, on note que dans le groupe A, l'écart diminue beaucoup plus rapidement pour le texte 1 (A = 173, puis 34 et 22 vs B = 186 puis 74 et 69). La distinction est encore plus marquante si l'on regarde les résultats obtenus pour le texte 2, où l'on observe que l'écart entre les élèves faibles et performants reste important, même en fin de CE1 dans le groupe B (A = 253 puis 123 et 65 vs B = 206 puis 227 et 194).

1.3 Résultats à l'épreuve de fluence de lecture

Lors de cette épreuve, nous avons mesuré, à partir du deuxième trimestre de CE1, le nombre de mots correctement lus par chaque élève en une minute. Le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM) est obtenu en calculant le nombre de mots lus en une minute auquel est retiré le nombre de mots lus avec erreur. Par exemple, si un élève lit 67 mots en une minute et commet 2 erreurs de lecture, il obtient le score de 65 MCLM. Le graphique suivant synthétise les moyennes des MCLM par les élèves des deux groupes en milieu et fin de CE1.

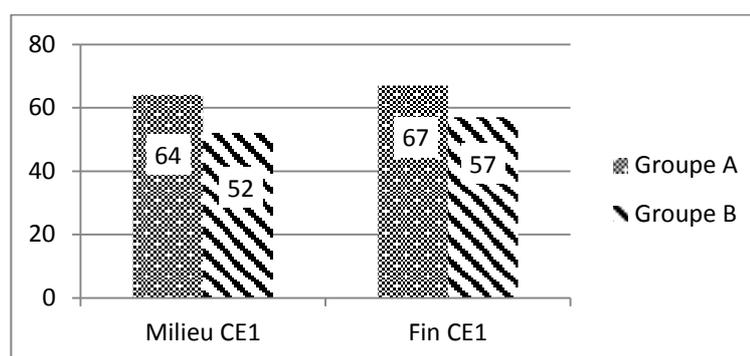


Fig. 9 - 6 – Moyenne des mots correctement lus en une minute par les élèves des groupes A et B en milieu et fin de CE1

On constate que le nombre de mots correctement lus par minute est plus élevé chez les élèves du groupe A en milieu de CE1 (A = 64 MLCM vs B = 52 MCLM) et en fin de CE1 (A = 67 MCLM vs B = 57 MCLM). L'écart de performance peut sembler assez faible. Pourtant, il représente une différence de 20 % au bénéfice des élèves du groupe A au deuxième trimestre de CE1 et de 15 % au troisième trimestre de cette année. Parallèlement, les résultats montrent que les élèves du groupe A font légèrement moins d'erreurs de décodage que les élèves du groupe B aux deux temps de l'épreuve de fluence de lecture (respectivement en CE1 2, A = 3 erreurs vs B = 4 erreurs ; en CE1 3, A = 2 erreurs vs B = 3 erreurs).

Ces résultats, et les écarts qu'ils donnent à voir, obtenus à une épreuve très courte, montrent que les élèves du groupe A ont développé des compétences de décodage plus assurées que leurs camarades du groupe B et qu'ils les mobilisent pour lire plus rapidement. Comme pour le décodage des éléments, les différences intra-groupes sont notables. Nous avons calculé l'écart entre le score le plus faible et le score le plus élevé obtenu dans chaque groupe à l'épreuve de fluence, en milieu et fin de CE1. Ainsi, dans le

groupe A, l'écart, qui était pourtant plus important que dans le groupe B, diminue très fortement entre le deuxième et le troisième trimestre de CE1 (A = 102 en milieu CE1 puis 56 fin CE1 vs B = 68 puis 64). Cela atteste des progrès importants réalisés par les élèves les plus en difficulté du groupe A.

Bilan : A l'issue de cette analyse des résultats globaux obtenus aux différents moments de la recherche, nous pouvons faire plusieurs constats récurrents :

- Les élèves du groupe A développent des compétences de décodage plus tôt dans le processus d'apprentissage ;
- Ils progressent plus rapidement que leurs camarades du groupe B, surtout au cours de la première année de primaire (CP) ;
- Ils conservent leur avance sur les élèves du groupe B, jusqu'en milieu de CE1 pour les tâches de décodage et jusqu'à la fin du cycle 2 pour les tâches plus complexes (texte 2 et fluence de lecture).

Nous tentons à présent d'affiner l'analyse comparative par l'étude croisée des résultats individuels obtenus par des élèves de chaque groupe présentant des profils similaires aux épreuves initiales d'évaluation de lecture.

2. Analyse comparative de résultats individuels : études de cas croisées des élèves selon leur profil de scripteur/décodeur

Afin de vérifier si ces constats sont avérés par une analyse plus individuelle des résultats, nous avons apparié des élèves de chacun des groupes ayant obtenu des scores similaires en décodage et en vitesse de lecture au début du CP, mais également en encodage à l'évaluation initiale. Nous examinons dans un premier temps l'évolution de binômes d'élèves faibles scripteurs/faibles décodeurs, puis d'élèves moyens scripteurs/moyens décodeurs et enfin bons scripteurs/bons décodeurs.

2.1 Analyse de l'évolution des résultats d'élèves faibles scripteurs en décodage et vitesse de lecture

Nous présentons tour à tour les résultats des binômes Anaïs-A/Belinda-B et Abel-A/Bryan-B.

2.1.1 Anaïs-A et Belinda-B

Ces 2 élèves faibles scripteurs obtiennent des résultats très faibles au début du CP en décodage, comme le donne à voir la figure suivante qui présente la moyenne d'éléments lus sur 41 aux trois premières tâches de lecture.

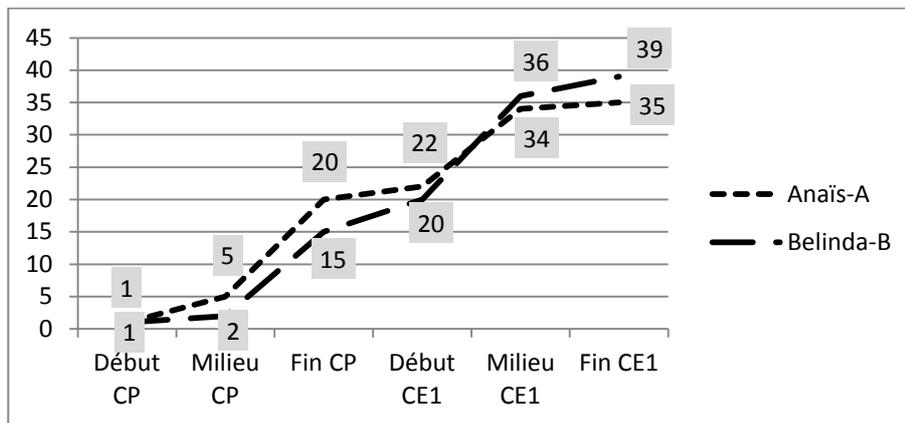


Fig. 9 - 7 – Moyenne sur 41 des éléments lus au fil de l'étude par des élèves faibles scripteurs :
Anaïs-A et Belinda-B

Anaïs-A progresse plus rapidement que Belinda-B en décodage en CP (Anaïs-A = 1 en début CP puis 5 en milieu CP et 20 en fin CP vs Belinda-B = 1 en milieu CP puis 2 en milieu CP et 15 en fin CP). Anaïs-A conserve son avance sur le nombre d'éléments lus jusqu'au milieu du CE1 où Belinda-B commence à lire un plus grand nombre d'éléments qu'elle (Anaïs-A : 34 en milieu CE1 vs Belinda-B = 36).

En ce qui concerne la vitesse de lecture, aucune des 2 élèves n'est en mesure de lire les textes 1 ou 2 en début de CP, obtenant le score par défaut, soit 540 secondes. La figure 9.8 présente l'évolution de la vitesse de lecture d'Anaïs-A et Belinda-B calculée à partir des moyennes obtenues en vitesse de lecture des textes 1 et 2 tout au long de l'étude.

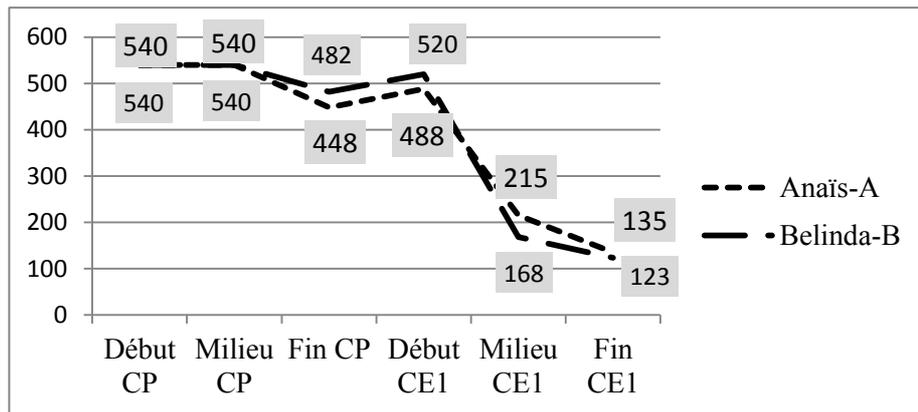


Fig.9 - 8 – Résultats obtenus en vitesse de lecture des textes 1 et 2 au fil de l'étude par des élèves faibles scripteurs : Anaïs-A et Belinda-B

Le constat est sensiblement le même pour la vitesse de lecture que pour le décodage. Lors des deux premières évaluations, les 2 élèves ne peuvent lire les textes et se voient attribuer un score par défaut de 540 secondes. A partir du troisième trimestre de CP, Anaïs-A parvient à lire le texte 1 en 148 secondes, contre 182 secondes pour Belinda-B à la même période. On observe pour les 2 élèves une baisse de performance en début de CE1 (respectivement, Anaïs-A = 488 secondes dont 188 secondes pour le texte 1 ; Belinda-B = 520 secondes dont 220 secondes pour le texte 1). Une fois encore, on peut supposer que la coupure des vacances a été préjudiciable à l'entraînement du décodage et a entraîné cette augmentation du temps de lecture.

Au deuxième et au troisième trimestre de CE1, la vitesse de lecture s'est très nettement améliorée pour les 2 élèves, au bénéfice de Belinda-B cette fois-ci. Elles parviennent, en fin de CE1, à des performances proches mais Belinda-B lit plus rapidement qu'Anaïs-A (Belinda-B = 123 s vs Anaïs-A = 135 s). Celle-ci reste en deçà de la moyenne de son groupe, il est vrai très performant (Anaïs-A = 135 s contre 87 secondes en moyenne pour lire les deux textes dans le groupe A), alors que Belinda-B s'en approche (Belinda-B = 123 s contre 129 secondes en moyenne pour le groupe B).

Voyons si ces constats sont confirmés par l'analyse de l'évolution de 2 autres élèves en difficulté.

2.1.2 Abel-A et Bryan-B

Abel-A et Bryan-B obtiennent des scores équivalents en début d'expérimentation, en écriture comme en lecture. Le graphique ci-dessous présente la moyenne sur 41 des résultats qu'ils obtiennent aux tâches de décodage tout au long de l'expérimentation.

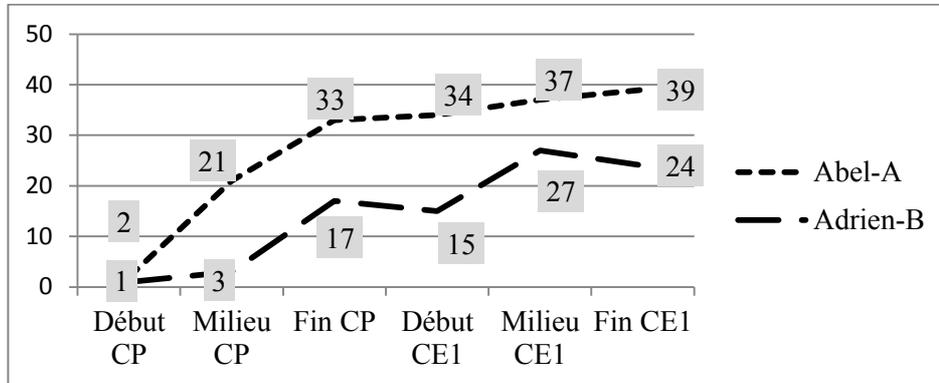


Fig. 9 - 9 - Moyenne sur 41 des éléments lus au fil de l'étude par des élèves faibles
scripteurs : Abel-A et Bryan-B

Dès le milieu de CP, la différence en faveur d'Abel-A est très marquée : Abel-A est capable de lire 21 des 41 éléments proposés alors que Bryan-B a très peu progressé et ne peut en lire que 3. L'écart est conservé jusqu'à la fin du CE1 où l'on constate encore une différence importante puisqu'Abel-A parvient à lire 15 éléments de plus que Bryan-B (soit respectivement, Abel-A = 39 éléments lus vs Bryan-B = 24 éléments lus en fin de CE1). Le constat est le même en vitesse de lecture, comme le présente la figure ci-dessous :

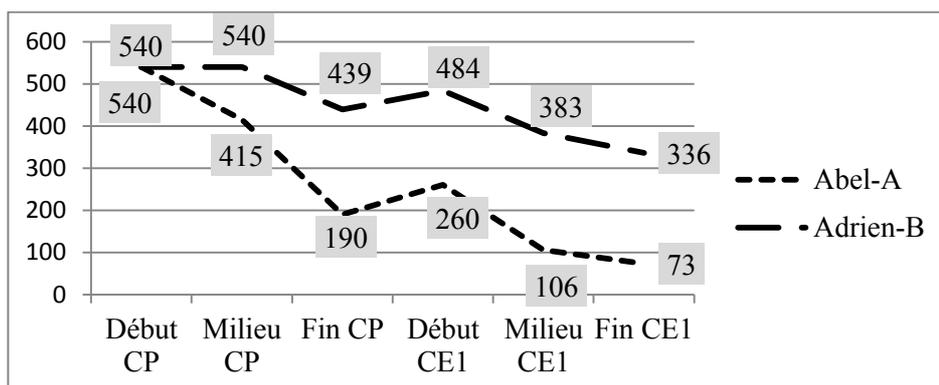


Fig. 9 - 10 Résultats obtenus en vitesse de lecture des textes 1 et 2 au fil de l'étude par des élèves faibles scripteurs : Abel-A et Bryan-B

Abel-A parvient à lire le texte 1 au deuxième trimestre de CP alors qu'Adrien commence à le lire, plus lentement, à partir du troisième trimestre de CP. L'écart se creuse à ce moment

de l'étude puisqu'en fin de CP Abel-A est en mesure de lire les deux textes en 190 secondes alors que Bryan-B met 439 secondes, soit un temps de lecture 2.5 fois plus élevé que celui d'Abel-A. Cette différence importante du temps de lecture est conservée jusqu'en fin de CE1 au bénéfice d'Abel-A qui obtient un score inférieur à la moyenne de son groupe (73 secondes pour lire les deux textes pour une moyenne de 87 secondes dans le groupe A). A la même période, et malgré ses progrès tout au long de l'étude, Bryan-B est très lent à lire les deux textes (336 secondes alors que la moyenne de son groupe est de 129 secondes).

Bilan : Nous pouvons conclure de cette première analyse comparative que les progrès sont plus rapides en décodage et en vitesse de lecture chez les élèves en difficulté du groupe A que chez ceux du groupe B durant la première année d'apprentissage de la lecture/écriture, le CP. Au fil du CE1, les écarts se réduisent mais peuvent rester importants.

Nous étudions maintenant les résultats obtenus par des élèves moyens scripteurs/décodeurs.

2.2 Analyse de l'évolution des résultats d'élèves moyens scripteurs : Assia-A et Betty-B

Nous avons repris le binôme de moyens scripteurs Assia-A/Betty-B. Ces 2 élèves obtiennent des résultats similaires en décodage à l'évaluation initiale de lecture. Le graphique suivant donne à voir la moyenne sur 41 des résultats obtenus par ces 2 élèves tout au long de l'étude en lecture décodage.

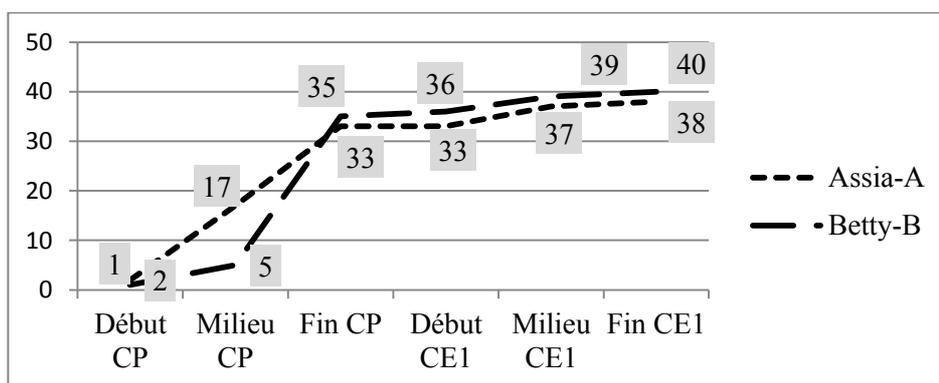


Fig. 9 - 11 – Moyenne sur 41 des éléments lus au fil de l'étude par des élèves moyens scripteurs décodeurs : Assia-A et Betty-B

Assia-A progresse très fortement entre le premier et le second trimestre de CP (début CP = 1, milieu CP = 17) alors que Betty-B a peu progressé dans le même temps (début CP = 2,

milieu CP = 5). C'est en revanche entre le deuxième et le troisième trimestre qu'elle fait le plus de progrès. Les 2 élèves parviennent à des performances similaires en fin de CP (Assia-A = 35 vs Belinda-B = 33) puis poursuivent une progression régulière tout au long de l'étude, avec une légère avance en faveur de Betty-B en fin de CE1 (40 éléments lus contre 38 pour Assia-A).

En ce qui concerne la vitesse de lecture, on constate que les 2 élèves ne peuvent lire les textes 1 et 2 lors de l'évaluation initiale. La figure 9.12 présente l'évolution de leur vitesse de lecture pour les deux textes tout au long de la recherche.

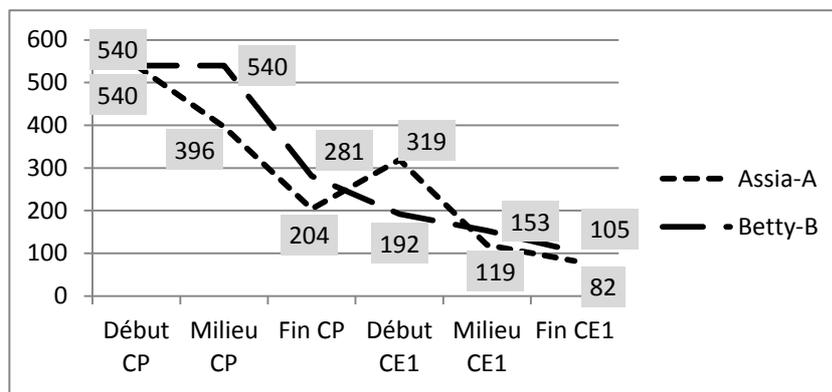


Fig. 9 - 12 – Résultats obtenus en vitesse de lecture des textes 1 et 2 au fil de l'étude par des élèves moyens scripteurs : Assia-A et Betty-B

Dès le milieu du CP, Assia-A parvient à lire le texte 1 quand Betty-B n'en est pas encore capable. Au troisième trimestre de CP, les 2 élèves peuvent lire les deux textes mais Assia-A est beaucoup plus rapide que Betty-B qui doit consacrer presque 40 % de temps supplémentaire à la lecture des textes (Assia-A = 204 s fin CP vs Betty-B = 281 s). Betty-B continue de progresser régulièrement jusqu'en fin de CE1 mais elle reste plus lente qu'Assia-A à la fin de l'étude (Assia-A = 82 s en fin de CE1 contre 105 s pour Betty-B). Pourtant, on constate chez Assia-A une forte augmentation du temps de lecture en début de CE1 (fin CP = 204 puis 319 début CE1), qui vient rompre la diminution, régulière jusqu'alors, et qui se poursuit au deuxième et au troisième trimestre de CE1. Une fois encore, cette rupture, que nous attribuons aux vacances scolaires, peut illustrer le poids du dispositif didactique mis en œuvre dans le groupe A dans l'évolution des compétences de lecteur des élèves : la reprise des progrès d'Assia-A en vitesse de lecture au deuxième et troisième trimestre de CE1, s'explique, selon nous, par une reprise de la pratique régulière d'activité d'écriture approchée dans ce groupe.

La comparaison fait apparaître une différence marquée en décodage au tout début de l'apprentissage en faveur de l'élève du groupe A, mais surtout en vitesse de lecture, où l'écart se maintient jusqu'à la fin du cycle 2. Tentons à présent de voir si ces tendances se confirment pour les élèves performants.

2.3 Analyse de l'évolution des résultats d'élèves bons scripteurs : Akim-A et Brahim-B

Nous étudions pour finir l'évolution des performances d'Akim-A et Brahim-B. Il est à noter que Brahim-B est le seul élève du groupe B à pouvoir lire les deux textes au deuxième trimestre de CP. Il maintient son avance en vitesse de lecture jusqu'en milieu de CE1 sur les autres élèves du groupe B.

La figure 9.13 propose une synthèse de la moyenne des éléments lus sur 41 au cours des épreuves de lecture-décodage par Akim-A et Brahim-B au fil de la recherche.

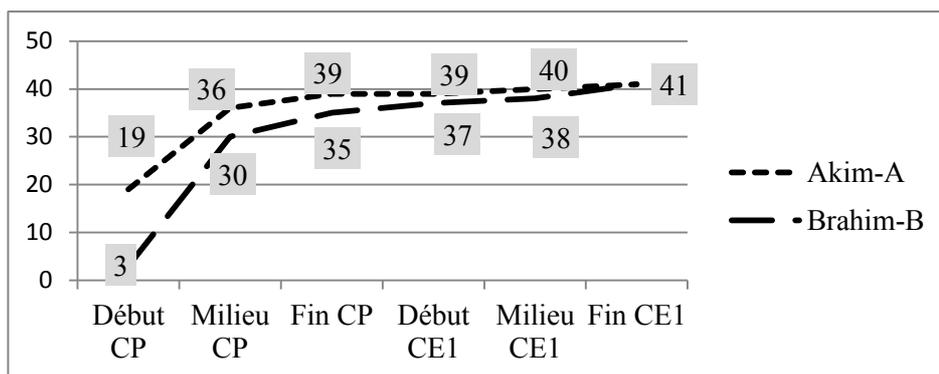


Fig.9 - 13 – Moyenne sur 41 des éléments lus au fil de l'étude par des élèves bons scripteurs décodeurs : Akim-A et Brahim-B

Nous constatons un écart important en décodage dès l'entrée au CP : Akim-A est en mesure de lire six fois plus d'éléments ($n = 19$), isolés ou dans un texte, que Brahim-B ($n = 3$). La différence diminue en milieu de CP (Akim-A = 36 vs Brahim-B = 30) mais se maintient jusqu'en milieu de CP en faveur d'Akim-A (Akim-A = 39 vs Brahim-B = 35). En milieu CE1, les 2 élèves ont atteint un niveau plafond et ne font plus que de rares erreurs de décodage d'éléments, parvenant à des performances similaires dans ce domaine (Akim-A = 40 vs Brahim-B = 38).

Comme nous l'avons noté, aucun élève du groupe B n'est en mesure de lire les textes 1 et 2 à l'évaluation initiale et Brahim-B obtient le score par défaut de 540 secondes en vitesse de lecture pour les deux textes. Le graphique ci-dessous présente l'évolution de la vitesse

de lecture pour la lecture des deux textes tout au long de la recherche pour Akim-A et Brahim-B.

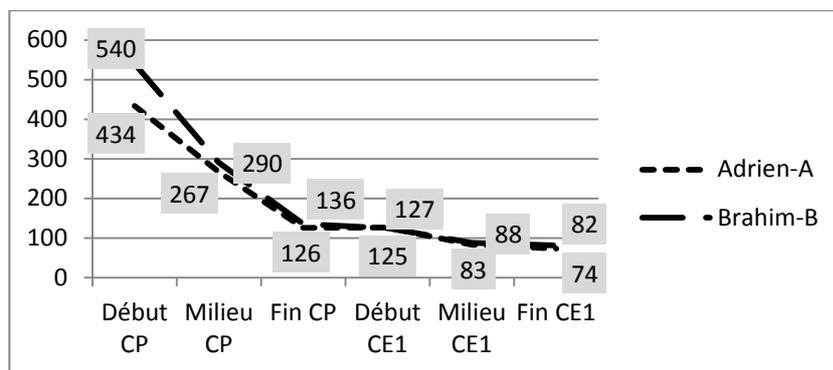


Fig. 9 - 14 – Résultats obtenus en vitesse de lecture des textes 1 et 2 au fil de l'étude par des élèves bons scripteurs : Akim-A et Brahim-B

Le constat est à peu près le même en vitesse de lecture qu'en décodage. Plus performant dès le début du CP, Akim-A conserve son avantage tout au long de ce niveau (Akim-A = 434 s en début CP, puis 267 s en milieu CP et 126 s en fin CP ; Brahim-B = 540 s puis 290 s et 136 S). En CE1, les 2 élèves atteignent sensiblement la même vitesse de lecture mais Akim-A lit légèrement plus vite que Brahim-B (Adrien-A = 74 s fin CE1 vs Brahim-B = 82 s).

Bilan : Comme pour les élèves moyens, il semble que les élèves performants pratiquant régulièrement des activités d'écriture approchée développent plus tôt et plus rapidement des compétences de décodage que leurs camarades du groupe B ayant un niveau équivalent. Si, à terme, ils obtiennent des résultats similaires à ceux du groupe A, les élèves du groupe B restent sensiblement moins rapides pour lire un texte.

Bilan sur le développement des compétences de décodage

A l'issue de cette analyse comparative des résultats globaux et individuels obtenus par les élèves des deux groupes aux épreuves de lecture, nous pouvons conclure sur deux points qui nous semblent cruciaux.

UN DEVELOPPEMENT PLUS RAPIDE ET PLUS PRECOCE DES COMPETENCES EN DECODAGE ET VITESSE DE LECTURE

Les élèves du groupe A développent plus précocement et plus rapidement que leurs camarades du groupe B des compétences leur permettant de décoder un texte, simple ou complexe. Ainsi, après un trimestre de pratique régulière d'écriture approchée en GS, les compétences de décodage sont plus développées par les élèves du groupe A dès le début du CP.

De même, en vitesse de lecture, les écarts au bénéfice des élèves du groupe A sont importants tout au long du CP et se maintiennent jusqu'à la fin du CE1. Les mêmes écarts sont constatés en fluence de lecture.

UN EFFET D'ACCELERATION DE LA MAITRISE DU DECODAGE POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE VIA LA PRATIQUE D'ECRITURE APPROCHEE

Nous relevons des progrès plus rapides pour les élèves en difficulté du groupe A, démontrant l'effet d'accélération de la maîtrise des compétences de décodage via la pratique d'écritures approchées. Les élèves en difficulté du groupe A obtiennent ainsi des performances plus élevées que ceux du groupe B ayant un profil similaire et leurs progrès sont plus rapides dans la première année d'apprentissage, le CP.

De façon générale, l'analyse montre que les élèves du groupe A généralisent les procédures et connaissances du principe alphabétique développées grâce à la pratique régulière d'écriture approchée, avec des effets qui perdurent jusqu'à la fin du cycle 2 (fin CE1).

Les différences de performances entre les deux groupes confirment, de façon longitudinale, les études pointant le rôle des écritures approchées dans le développement des compétences de lecture-décodage mais aussi le fait que l'acquisition de la lecture et de l'écriture s'influencent mutuellement, comme le démontre notre analyse croisée des résultats des élèves en écriture et en lecture.

Les implications didactiques de ces résultats sont importantes quand on sait l'importance du décodage et de la vitesse de lecture dans le processus de compréhension de textes (Gaonac'h & Fayol, 2003) et le poids de ces compétences de bas niveau sur la compréhension de textes lus en fin de CP (Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel & Colé, 2013).

Partie 4 - Analyse comparative de séances d'enseignement de l'écriture dans des dispositifs didactiques contrastés au CP

Cette dernière partie est consacrée à l'analyse des pratiques d'enseignement de l'écriture déployées par les deux enseignantes observées durant l'année de CP. Ainsi, après avoir procédé, dans la partie 3, à l'analyse descriptive et qualitative de l'évolution des élèves en encodage/décodage/compétences métalinguistiques, nous analysons les pratiques enseignantes et tentons d'en inférer des « preuves » (Engle et al., 2013, p. 142) expliquant les résultats des élèves tout au long de la recherche. L'objectif de cette analyse diachronique est double :

- Décrire finement et caractériser l'activité d'enseignement de l'écriture tel qu'il est mis en œuvre par les 2 enseignantes observées ;
- Mettre en évidence des liens entre les compétences développées par les élèves des deux groupes et l'enseignement de l'écriture pratiqué dans ces deux classes afin d'évaluer son rôle dans la construction des savoirs et savoir-faire liés aux situations d'encodage de mots et de phrases au cours de la première année d'apprentissage systématique de l'écrit.

Il s'agit donc de mettre à jour les régularités et les évolutions observées dans la pratique d'enseignement de l'écriture de ces deux enseignantes tout au long de l'année scolaire de CP, révélant leurs conceptions sous-jacentes de cet objet d'enseignement. Plus précisément, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- Quels outils d'analyse permettent de rendre compte, de façon détaillée, des composantes de l'activité d'enseignement de l'écriture mobilisées chez les deux enseignantes observées ?
- Quelles sont les conceptions de l'activité d'écriture sous-jacentes à ces pratiques d'enseignement ?
- L'observation des 3 séances d'écriture, menées dans chacune des classes, permet-elle de mettre à jour des invariants opératoires chez ces deux enseignantes ?
- La pratique d'écriture approchée, telle que mise en œuvre par l'enseignante du groupe A, est-elle de nature à expliquer les écarts constatés dans les résultats des élèves de ce groupe aux différentes épreuves d'évaluation ?

Pour y répondre, nous disposons de six enregistrements vidéo, soit trois séances d'écriture filmées dans chacune des classes de CP. Les séances, d'une heure en moyenne, se sont déroulées à la même période de l'année scolaire, au premier, deuxième et troisième trimestre de CP. Afin de garantir la visée écologique de notre étude, nous n'avons pas proposé d'ingénierie didactique aux enseignantes et leur avons demandé d'observer une séance d'enseignement de l'écriture telle qu'elles la pratiquent habituellement dans leur classe. Avec parfois un décalage de quelques semaines, nous considérons que ces séances restent représentatives des séances d'écriture généralement menées par ces deux enseignantes. Bien que les séances filmées proposent des activités différentes, les enseignantes les considèrent comme mettant en jeu les mêmes compétences d'écriture.

L'observation des pratiques se déroule à deux niveaux, faisant chacun appel à une granularité d'analyse différente. Le premier niveau porte sur la structuration générale (temporelle, organisationnelle et matérielle) de la séance. Il permet de décrire les différentes phases de la séance, les modalités de travail choisies, les tâches proposées aux élèves et le matériau linguistique à produire. Le synopsis nous offre ainsi une vision synthétique de la séance grâce à laquelle il est possible de repérer son organisation et de visualiser les principaux contenus d'enseignement abordés ainsi que leur enchaînement. L'étude de ce que l'enseignant attend des élèves, ses changements de focalisation ou au contraire le maintien des contenus à traiter, sa façon de hiérarchiser les différentes dimensions de l'écriture, est une première forme de comparaison des conceptions didactiques de ces enseignantes. Le temps effectivement consacré à l'encodage et/ou à la révision de mots et de phrases, que le découpage du synopsis nous permet de mesurer, en est un indicateur fort. Ce premier niveau d'analyse sera présenté dans le chapitre 10.

Le deuxième niveau d'analyse se fait avec un grain plus fin. Nous avons tout d'abord procédé à une analyse à priori de la tâche d'écriture d'une phrase. Sur cette base, notre étude descriptive tente d'explicitier la démarche didactique de chaque enseignante à travers l'étude des actions et micro-actions mises en œuvre pour mobiliser les connaissances sur la langue et les compétences d'encodage des élèves. Nous analysons la qualité des interactions enseignant-élèves, notamment les modalités de questionnement et d'étayage des élèves, la cohérence du discours didactique de ces deux enseignantes mais aussi leur maîtrise des objets linguistiques et des processus d'apprentissage de l'écriture. Ces facteurs apparaissent déterminants pour créer les conditions d'apprentissage et permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement du système écrit du français.

Nous étudierons plus particulièrement la place accordée à la construction de procédures et de stratégies pour résoudre des problèmes d'écriture et à la réflexion métalinguistique visant à développer la clarté cognitive des élèves sur la langue écrite. Notre objectif est de repérer des invariants opératoires de l'activité de ces deux enseignantes dans l'enseignement de l'écriture et d'en inférer des schèmes professionnels permettant d'établir une relation causale avec les résultats obtenus par les élèves. Cette analyse sera développée dans le chapitre 11.

Chapitre 10 - Analyse comparative de la structuration des séances d'écriture menées en CP dans chacune des classes

L'objectif de ce chapitre est d'analyser la structuration des séances d'écriture que nous avons observées à trois moments de l'année de CP (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} trimestre) dans les deux classes de notre étude. A cette fin, nous nous appuyons sur les transcriptions intégrales des séances observées (annexes 28 à 33) pour élaborer le synopsis des séances, selon une méthodologie exposée dans le chapitre 6 (paragraphe 2.2).

Notre but est de mettre à jour les grands traits de la démarche déployée par l'enseignante A et l'enseignante B. Ainsi, l'étude de leur façon de mobiliser les savoirs et savoir-faire en situation d'interactions en classe permettra de dégager des éléments amenant à mieux comprendre leurs représentations de l'enseignement de l'écriture.

Les séances ont donc été découpées en niveaux, chaque changement de niveau correspondant à un sous-élément de la tâche ou à un changement de focalisation dans les contenus abordés par l'enseignante. Il est ainsi possible de repérer la logique didactique de la séance à travers la hiérarchisation et l'enchâssement des différents niveaux et d'en inférer les conceptions que les enseignantes peuvent avoir de l'enseignement de l'écriture en début de CP. Afin de bien rendre compte du déroulement de la séance, nous précisons les formes sociales de travail, l'organisation matérielle et le temps consacré à chaque niveau, éléments qui nous semblent révélateurs des choix didactiques opérés par les enseignantes.

Dans ce chapitre, l'analyse des synopsis est présentée de façon chronologique : pour chacune des séances observées au premier trimestre de l'année de CP, nous précisons le contexte dans la classe A puis dans la classe B. L'analyse comparative des synopsis sera présentée dans un deuxième temps et commencera par l'étude de la séance menée dans la classe A puis dans la classe B. Nous procéderons de façon identique pour les séances menées au second et au troisième trimestre de l'année de CP dans les deux classes.

Précisons, en préambule, que les deux enseignantes observées utilisent le même matériel pédagogique pour l'enseignement de la lecture : Chut... Je lis ! Tome 1 (Vinot, David, De Oliveira, & Thébault, 2009) et Tome 2 (Vinot, David, De Oliveira, & Thébault, 2009). L'enseignante A dispose également du guide pédagogique (Vinot, David, De Oliveira, & Thébault, 2009e) et chaque élève de la classe A utilise les cahiers d'exercices de l'élève

(Cahier 1 et 2 : Vinot, David, De Oliveira, & Thébault, 2009 ; Vinot, David, De Oliveira, & Thébault, 2009).

1. Analyse comparative des séances d'écriture menées au premier trimestre de CP dans chacune des classes

L'enseignante A organise, depuis la rentrée de septembre, deux séances hebdomadaires d'écriture approchée. Elle a rédigé une note à l'attention des parents pour leur expliquer les principes de cette activité. Ce document figure en première page du cahier de l'élève réservé à l'écriture approchée :

L'écriture approchée

Les ateliers d'écriture approchée se déroulent deux fois par semaine pendant une trentaine de minutes. L'élève doit proposer un essai d'écriture du mot ou de la phrase choisie.

Lors de ce temps d'écriture individuelle, l'élève cherche, essaie, utilise les outils construits en classe (affichages, leçons du cahier vert...) et peut revenir plusieurs fois sur ce qu'il a fait pour le modifier.

Ainsi, il est normal de trouver des ratures dans ce cahier : elles sont le témoignage de ce temps de recherche nécessaire et montrent que l'on a le droit de se tromper, que la bonne réponse n'est pas toujours immédiate. Elles me permettent aussi de comprendre le raisonnement de l'enfant, ses erreurs et de mieux le guider.

Cette phase est suivie d'un temps de retour sur la démarche, d'analyse et de correction des propositions. La correction est faite en vert.

L'objectif de proposer à l'élève d'écrire des mots qu'il ne sait pas encore écrire est de mieux comprendre ses représentations de la langue écrite, de permettre une première appropriation des grands principes de l'écriture et de l'amener progressivement à construire le principe alphabétique.

Fig. 10-1 – Note rédigée par l'enseignante A à l'attention des parents pour expliquer l'activité d'écriture approchée

L'enseignante A utilise cette activité pour évaluer les connaissances de la langue en construction chez ses élèves. Elle pose également le statut de l'erreur dans l'apprentissage et l'activité d'écriture comme un temps de réflexion sur le fonctionnement du système du français écrit.

L'enseignante B pratique une à deux séances de production écrite par semaine au premier trimestre, puis deux séances par semaine à partir du deuxième trimestre. Les situations d'écriture proposées sont en lien avec les événements vécus ou les activités de la classe (activités sportives, ateliers divers, sorties, etc.).

1.1 Contexte de la séance 1 dans chacune des classes A et B

Dans la classe A, la séance 1 s'est déroulée en octobre, quelques jours avant les vacances de la Toussaint. Elle dure presque 41 minutes (40 min et 52 sec). 22 des 23 élèves de la classe étaient présents ce jour-là.

Dans la classe B, la séance 1 s'est déroulée en novembre, au retour des vacances de la Toussaint. Elle dure environ 28 minutes (28 min et 33 sec). Les 21 élèves de la classe sont partagés en deux groupes : un groupe de 12 élèves réalise la tâche d'écriture encadrée par l'enseignante pendant que l'autre groupe copie les devoirs en autonomie.

L'étude qui suit s'appuie sur le synopsis de ces deux séances et permet d'en dégager la structuration générale.

1.2 Structuration générale de la séance 1 : analyse des synopsis

1.2.1 Analyse du synopsis de la séance 1 dans la classe A

La tâche d'écriture proposée dans la classe A est l'encodage d'un mot, *caravane*, correspondant à une image et choisi pour ses configurations linguistiques. Les formes sociales de travail varient selon les phases de la séance : certaines se déroulent en collectif mais la phase d'écriture est individuelle.

Lors des temps collectifs, le tableau sert de support à la recherche et l'enseignante s'appuie également sur les outils de la classe. Pour cette première séance, il s'agit de tableaux avec une entrée phonogrammique des phonèmes déjà étudiés, du classeur des mots écrits lors des séances d'écriture approchée précédentes (mot + illustration au recto, mot découpé en syllabes au verso) et d'affiches constituées au fil des observations des élèves, en lecture ou en écriture (par exemple, listes de mots contenant le graphème ON alors que celui-ci n'a pas encore été institutionnalisé). Les élèves font leurs essais d'écriture sur le cahier réservé à l'écriture approchée.

Le synopsis de la séance 1 menée dans la classe A (Annexe 34) permet de repérer le découpage temporel en cinq phases, que synthétise le tableau 10.1.

Phase	Description	Durée
1	Mise au point collective du mot/de la phrase à écrire	1min 26 sec
2	Anticipation de la procédure d'encodage	8 min 31 sec
3	Ecriture individuelle du mot/de la phrase, avec ou sans l'étayage de l'enseignante	12 min 48 sec
4	Révision collective du mot à écrire	14 min 23 sec
5	Validation de la forme normée du mot/de la phrase à écrire	1 min 44
	Transitions (3), inserts et intermèdes	2 min
TOTAL		40 min 52 sec

Tableau 10-1 – Organisation temporelle de la séance 1 filmée en octobre 2012 dans la classe A

Nous constatons que les temps de transition et d'insert sont réduits au minimum (2 minutes sur environ 41 minutes, soit moins de 5 % du temps de la séance). Cela plaide en faveur d'une activité routinisée dans laquelle les élèves savent ce qu'ils ont à faire et peuvent se centrer sur la réalisation de la tâche proposée (Cèbe & Goigoux, 2009).

L'enseignante A traite très rapidement les problèmes de mise en texte (structuration syntaxique et lexicale, cohérence de l'énoncé, etc., 1.26 minute). Ils sont abordés distinctement des problèmes de mise en mots lors de séances consacrées aux processus rédactionnels proprement dits. L'enseignante A se centre ici sur le développement des compétences d'encodage des élèves.

Ainsi, le principal de la séance (plus de 39 minutes sur environ 41 minutes) est consacré exclusivement à l'étude de l'encodage et/ou à la révision du mot/de la phrase, dont un tiers environ est réservé à la production individuelle.

Les sous-éléments de la tâche montrent que l'enseignante A s'appuie sur les problèmes, soulevés ou anticipés, pour faire avancer les élèves dans la conceptualisation de la langue écrite. Ainsi, elle relève les problèmes rencontrés par la plupart des élèves et les soumet à la réflexion du groupe, en les faisant verbaliser explicitement. La place importante accordée aux interactions dans les phases collectives 2 (anticipation) et 4 (révision) pour étudier les propositions des élèves explique que ces temps collectifs occupent une grande partie de la séance en début d'année scolaire (respectivement, un peu plus de 8 minutes pour la phase 2 et 14 minutes pour la phase 4).

L'enchâssement des niveaux de tâche permet de repérer des formats de séance, au sens de schémas récurrents d'actions-échanges (Bruner, 1987). Ainsi, lors de la phase 3, lorsque l'enseignante aide deux élèves en difficulté à produire le mot *caravane*, elle développe une démarche descendante dans le traitement des unités linguistiques, allant du mot, à la syllabe, puis aux phonèmes et enfin aux graphèmes. Au cours de cette démarche systématique, elle incite les élèves à discriminer un à un les phonèmes de chaque syllabe avant de les écrire (3 occurrences). De même, lors de la phase 4 d'étude collective des propositions d'encodage du mot, elle procède à l'examen des propositions de révision, syllabe par syllabe (2 occurrences). La résolution progressive de l'encodage du mot amène les élèves à se centrer sur le problème introduit par l'écriture du mot *caravane*, ici la nécessité d'écrire le E caduc pour marquer la consonne précédente.

La structuration de la séance permet donc de reconstruire l'enchaînement des contenus abordés pour parvenir à l'objectif visé, la présence du E caduc. L'étude des différents niveaux de la tâche nous semblent témoigner, chez l'enseignante A, d'une bonne maîtrise des composantes linguistiques et des processus mobilisés dans l'encodage de mot/phrase. Cette remarque est confirmée par l'analyse du matériau linguistique à produire au cours de cette séance.

Ainsi, tous les élèves doivent écrire *caravane*. Le choix de ce mot semble pertinent à plusieurs titres :

- Il s'inscrit dans une progression aménagée par l'enseignante A²⁰ : lors des séances précédentes, les élèves ont écrit les mots *judo*, *lama*, *lavabo*, *canapé*, *canari*, *café* et *cinéma*. Il s'agit de mots de deux ou trois syllabes, constitués de syllabes simples de type CV. Certaines syllabes sont reprises d'un mot à l'autre (ex : [la] dans *lama/lavabo*). Ainsi, le mot *caravane* contient la syllabe [ka], déjà écrite dans *canari/canapé/café*. L'analogie avec l'un de ces mots a été anticipée puisque les élèves ont à disposition le classeur des mots déjà écrits que nous avons présenté plus haut ;
- La syllabe [ka] présente la particularité de pouvoir être confondue avec la valeur épellative de la lettre K. Ce problème a déjà été abordé et institutionnalisé lors de

²⁰La progression de mots à encoder s'inspire de celle proposée par Isabelle Coué dans l'ouvrage J. Jolibert et C. Sraïki (2006, p. 295)

l'écriture des mots *canapé/canari/café*. Il a donné lieu à un affichage dans la classe qui est repris dans le cahier de leçons des élèves ;

- La présence du E caduc, dont l'absence altérerait la prononciation du mot.

Le mot *caravane* allie donc éléments connus et nouveau problème linguistique à résoudre, s'inscrivant ainsi dans la zone proximale de développement des élèves. La hiérarchisation des éléments de la tâche montre que l'enseignante A amène à une centration progressive des élèves vers ce problème spécifique d'encodage, jusqu'à l'élaboration d'une règle lors du temps de synthèse finale de la phase 4 de révision.

La structuration de la séance amène, enfin, à repérer que l'enseignante A ne sollicite pas seulement les connaissances linguistico-graphiques mais qu'elle met également l'accent sur les connaissances procédurales des élèves. On le constate notamment lors de la phase 2, centrée sur l'anticipation de la procédure d'écriture, et de la phase 3, où la recherche individuelle est orientée par la démarche systématique que nous avons décrite plus haut. A différentes reprises au cours de la séance, l'enseignante A met l'accent sur une remarque ou une stratégie mobilisée par un élève. C'est le cas, par exemple, lorsque la stratégie analogique suggérée par un élève sur le temps de production individuelle (voir synopsis de la séance 1, annexe 34 : niveau 3-1-4-2) est rappelée en fin de séance pendant le temps de formalisation de l'écriture conventionnelle du mot (voir synopsis de la séance 1, annexe 34 : niveau 5-1-2). De cette façon, l'enseignante A facilite la prise de conscience des procédures d'écriture et l'accès à des stratégies variées, qui peuvent cohabiter dans l'encodage d'un même mot. Les élèves ont donc l'habitude d'être questionnés sur les procédures mobilisées pour écrire, ce qui contribue à expliquer les constats faits au chapitre 8 (voir le bilan du chapitre) sur les verbalisations métagraphiques plus précises dans ce groupe.

On peut bien sûr s'interroger sur le choix de faire écrire un mot unique plutôt qu'une phrase. Cela pourrait en effet être révélateur d'une représentation sous-jacente de l'apprentissage de l'écriture, l'enseignante A cherchant par ce biais à soustraire les élèves à des problèmes complexes suscités par l'écriture d'une phrase. Toutefois, l'analyse du matériau linguistique, l'enchaînement des contenus abordés mais aussi la maîtrise des processus d'encodage mobilisés chez les élèves conduisent à infirmer cette hypothèse. L'écriture de mots isolés s'inscrit ici dans une progression et répond, en début d'année scolaire, au besoin d'identifier les principales procédures d'écriture sans toutefois occulter des problèmes d'encodage plus complexes non encore institutionnalisés. La tâche bonifiée

(Goigoux, Jarlégan, & Piquée, 2015, p. 23), proposée aux élèves les plus avancés, qui doivent écrire une phrase complète contenant le mot *caravane*, montre d'ailleurs que l'enseignante A met en place une différenciation des apprentissages et adapte la tâche aux besoins des élèves.

Bilan : La structuration de la séance fait apparaître que pour l'enseignante A, l'écriture implique la résolution de problèmes linguistiques posés par l'encodage d'un mot ou d'une phrase inconnu(e). Elle fait écrire ses élèves dès le début de l'année scolaire et intègre cette activité à l'apprentissage systématique de l'écrit. Le temps consacré à la réflexion sur la langue est important et de nature à développer les compétences métacognitives et métalinguistiques des élèves de ce groupe, ce que nous avons pu constater dans l'analyse des verbalisations des élèves du groupe A.

1.2.2 Analyse du synopsis de la séance 1 dans la classe B

La tâche d'écriture proposée dans la classe B est une dictée à l'adulte : les élèves font des propositions pour légender, image par image, une recette de cuisine affichée au tableau, *le crumble aux pommes*. L'enseignante B écrit les propositions et questionne les élèves sur l'écriture de certains mots extraits des phrases énoncées oralement.

Tout au long de la séance, la forme sociale de travail choisie est le collectif en groupe restreint, organisé sous forme d'atelier d'écriture tournant. En effet, la veille, le groupe qui copie les devoirs ce jour-là a produit les phrases légendant les trois premières images de la recette dans des conditions similaires. Lors de cette séance, les 12 élèves travaillant avec l'enseignante B sont réunis, assis par terre devant le tableau.

Les propositions sont formulées à partir des images de la recette figurant sur une feuille format A4 accrochée au tableau. Au-dessus sont notées les phrases écrites la veille par l'autre groupe pour le début de la recette.

Au tout début de la séance, l'enseignante B s'appuie sur trois pictogrammes pour faciliter le rappel du projet d'écriture et le sens des apprentissages en général :

1. une tête avec un tiroir qui s'ouvre et des outils + la question « *comment ?* » ;
2. une tête avec un tiroir qui s'ouvre et une ampoule allumée + la question « *quoi ?* » ;
3. un chemin en construction, sous forme de pièces de puzzle qui s'assemblent + la question « *pourquoi ?* ».

Lors de séances d'écriture précédentes, l'enseignante a instauré un codage des S finaux muets, servant notamment au marquage morphosyntaxique du pluriel des noms : elle repasse le -S final en noir et met un point dessous, comme sous le S des déterminants précédant des noms au pluriel (par exemple, les élèves).

Le synopsis de la séance 1 menée dans la classe B (Annexe 35) permet de repérer le découpage temporel en six phases, que synthétise le tableau 10.2.

Phase	Description	Durée
1	Rappel du projet d'écriture	2 min 5 sec
2	Anticipation de la procédure d'encodage	1 min 46 sec
3	Élaboration de l'énoncé à écrire : formulation de l'énoncé à écrire	3 min 48 sec
4	Ecriture de la phrase en dictée à l'adulte	6 min 51 sec
5	Traitement du problème lié au codage de la marque morphographique	2 min 59
6	Relecture de la recette pour validation de la cohérence	1 min 16
	Transitions (2), inserts (3) et intermédiaires (1)	8 min 56
TOTAL		28 min 33 sec

Tableau 10-2 – Organisation temporelle de la séance 1 filmée en novembre 2012 dans la classe B

Nous constatons que le temps consacré aux transitions, inserts et intermédiaires occupe presque un tiers de la durée de la séance (environ 32 %), les transitions et intermédiaires représentant à eux seuls plus de 5 minutes. On peut imputer cette gestion du groupe assez lourde au dispositif de travail choisi. En début de CP, les élèves sont peu autonomes ce qui induit un temps assez long consacré à la mise au travail du groupe qui réalise la tâche en autonomie en parallèle de la tâche de dictée à l'adulte. De plus, les 12 élèves qui travaillent avec l'enseignante sont assis devant le tableau et participent uniquement à l'oral, ce qui peut gêner l'implication dans la tâche et expliquer que l'enseignante B ait recours à un intermédiaire (relaxation) pour recentrer l'attention des élèves. Ces différents moments constituent cependant autant d'interruptions du processus d'écriture.

A différentes reprises, l'enseignante B interroge les élèves sur l'encodage de mots identifiés qu'elle juge à leur portée. Cependant, la tâche est collective et les élèves participent oralement mais n'écrivent pas individuellement. Au mieux, ils contribuent à l'écriture d'une ou plusieurs parties des mots ciblés lors de la phase 4. Nous en concluons que, comme un certain nombre d'enseignants de CP (Mauroux, 2011), l'enseignante B

semble considérer prématurées les activités d'écriture autonomes impliquant l'encodage en début d'année scolaire.

Le découpage temporel de la séance confirme que l'enseignante B dirige l'attention des élèves vers le sens du projet d'écriture (phase 1) et la mise en texte. Ainsi, au cours des phases 3 et 6, elle veille à ce que les énoncés produits soient syntaxiquement corrects et compris par tous les élèves. Les ambiguïtés lexicales sont levées à cette occasion. De même, elle clôt la séance en proposant une relecture pour vérifier que les phrases écrites pendant la séance sont en cohérence avec celles produites la veille et que l'ensemble décrit bien les images de la recette. De fait, le temps consacré à la mise en texte et au rappel du projet d'écriture est équivalent à celui consacré à l'encodage, soit environ un quart de la durée de la séance (environ 7 minutes). Nous voyons dans ces éléments l'illustration d'une représentation de l'enseignement de l'écriture dans laquelle la construction des fonctions sociales de l'écrit et la mise en texte tiennent une part importante. Les compétences d'encodage apparaissent secondaires, au moins en début de CP, d'où le choix de la tâche de dictée à l'adulte. La phase 3, d'anticipation de la procédure d'encodage, est ainsi réduite à 1 minute 46 secondes contre plus de 8 minutes dans la classe A pour la même sous-tâche.

L'enchâssement des sous-éléments de la tâche permet de repérer des formats d'actions-échanges lors de la phase d'encodage des mots de la phrase *mettre les pommes dans le saladier*. Pour chaque mot à écrire, les élèves font des propositions d'encodage, l'enseignante valide les propositions justes et écrit la forme normée du mot (4 occurrences). La description des contenus élaborés montre cependant que l'enseignante B ne met pas en évidence l'objet d'enseignement, en précisant les connaissances linguistico-graphiques ou les procédures mobilisées. Les problèmes linguistiques à résoudre ne font pas l'objet d'une réflexion négociée puisque l'enseignante B corrige ou valide les réponses des élèves sans vraiment rendre explicites le fonctionnement du système écrit.

Aux différents niveaux de la séance, l'étude des contenus enseignés met également en évidence une faible attention portée au fonctionnement linguistique de l'écriture et aux processus d'encodage en particulier. Par exemple, au sein de la phase 3, pourtant consacrée à l'anticipation de la procédure d'écriture, on note encore que les différents processus d'élaboration du texte se côtoient sans être explicitement distingués : on trouve ainsi la verbalisation de l'énoncé à produire, puis la procédure d'encodage qui consiste à « *mettre les sons ensembles* », des éléments idéographiques à travers l'écriture de la majuscule et du

point et, à nouveau, un exemple de fusion de phonèmes pour illustrer la procédure d'encodage. Le tout est évoqué assez rapidement sous forme d'une énumération d'actions non organisées entre elles. Le processus visant à « *mettre les sons ensemble* » n'est quant à lui pas détaillé.

Enfin, deux points nous interpellent dans la structuration de la séance. Il s'agit des inserts de début de séance consacré à l'écriture du titre de la recette de cuisine et celui de la phase 5 qui porte sur le codage des S finaux muets.

L'écriture du titre de la recette, qui se déroule en début de séance, semble se faire incidemment ce qui nous a conduit à le traiter comme un insert au milieu de la phase 1 de rappel du projet d'écriture. Le problème de segmentation en mots qu'il permet d'aborder nous semble pourtant justifier à lui seul la tâche de production de phrase(s). Sollicités à ce sujet, les élèves comptent le nombre de mot du titre *le crumble aux pommes*. Devant la variété des propositions des élèves, l'enseignante B rétablit là encore la norme et écrit les quatre mots du titre. Elle constate la confusion, très fréquente en début de CP, entre syllabes et mots, mais ne relève pas explicitement l'obstacle que constitue la segmentation de la phrase en mots. Elle ne revient pas sur les problèmes de segmentation en mots dans la suite de la séance puisqu'elle prend en charge cet aspect de l'écriture de la phrase via la tâche de dictée à l'adulte. De fait, les mots à écrire deviennent ici aussi des mots isolés.

Au cours de la phase 5, plusieurs élèves signalent des omissions du codage du S muet final instauré précédemment. Pourtant, l'analyse des sous-niveaux du synopsis montre que l'attention n'est pas focalisée sur la réflexion concernant le sens et le rôle de ce S muet, qui peut être une marque morphographique, mais sur le codage lui-même. En effet, les élèves signalent l'absence du codage de S correctement écrits. Cela les amène à énumérer des mots contenant un S, que ce soit à la finale ou non, et ils se trouvent ainsi face à des mots dans lesquels ce S muet ne correspond pas toujours à la marque flexionnelle du nombre. Par exemple, ils relèvent le S final de *dans* et *pommes*, écrits à la phase 4, puis de *les*, signalé lors de la phase 5. Même si l'enseignante précise, sur le mode déclaratif, que ces S n'ont pas tous une valeur de pluriel, elle ne tente pas de développer un processus de différenciation du S ayant une valeur flexionnelle vs dérivationnelle ou logographique (*dans*), voire phonographique (*saladier*). De fait, le procédé pédagogique, ici le codage, supplante la construction de savoirs linguistiques dans l'esprit des élèves puisqu'ils ne font

que signaler l'omission du codage, au risque de cristalliser la confusion qui transparait dans les différentes propositions de mots.

Nous constatons que les deux occasions de rencontrer les problèmes posés par le fonctionnement du système écrit, la segmentation en mots et le marquage morphographique, sont traités de façon presque incidente par l'enseignante B. Cela peut s'expliquer par le choix qu'induit la tâche de dictée à l'adulte de ne pas véritablement se centrer sur les problèmes d'encodage et de traitement orthographique des mots. Cela pourrait également être révélateur d'un manque de maîtrise des connaissances linguistiques mobilisées lors de l'écriture de ces quelques phrases. L'analyse du matériau linguistique sollicité semble conforter cette impression.

Sans revenir sur le fait que le titre de la recette fait intervenir un terme anglophone, ce qui ne facilite pas la segmentation en mots demandée, on peut s'interroger sur l'anticipation des difficultés posées par la production des mots de la phrase choisie ce jour-là : *mettre les pommes dans le saladier*. En effet, la configuration et la complexité linguistique des mots est très variée. On trouve ainsi :

- Trois mots grammaticaux : on peut supposer que *le* peut être encodé ou écrit par voie directe au mois de novembre de l'année de CP, mais il est moins probable que *les* et surtout *dans* puissent être écrits de cette façon par la plupart des élèves à cette période de l'année ;
- deux mots, *mettre* et *pommes*, présentant de multiples difficultés : l'écriture du E caduc ; les consonnes doubles, dont la valeur est logogrammique pour *mettre* mais qui altèrent la prononciation du O ouvert de *pommes* ; la configuration syllabique complexe de *mettre* (CVCC) ;
- un mot trisyllabique, *saladier* faisant intervenir une syllabe finale complexe avec deux voyelles contiguës (CVV), dont le dernier phonème, [e], présente une difficulté liée à la polyvalence graphémique.

Cette analyse explique peut-être le choix fait par l'enseignante B de proposer une tâche de dictée à l'adulte, de même que le survol des propositions des élèves pour écrire les mots et la validation rapide des graphèmes proposés.

Bilan : La structuration de la séance laisse apparaître les conceptions sous-jacentes à l'enseignement de l'écriture de l'enseignante B. Ainsi, la tâche de dictée à l'adulte se distingue clairement de celle proposée dans la classe A. Comme nous l'avons signalé dans

le chapitre 2, la dictée à l'adulte implique que l'enseignante B prenne en charge la partie encodage de la tâche, qui est précisément la compétence visée par l'enseignante A. La dictée à l'adulte permet de focaliser l'attention sur la mise en texte d'une production écrite orientée par un projet, ici rappelé lors de la phase 1.

Cette approche des séances du premier trimestre nous a permis de faire quelques hypothèses sur les représentations de l'enseignement de l'écriture chez ces deux enseignantes. Nous voyons ainsi se dessiner deux représentations différentes : i) l'enseignante A met en place les conditions du développement des compétences d'encodage lors de séances d'écriture spécifiquement dédiées à cet objectif via des tâches de résolution de problèmes linguistiques ; ii) l'enseignante B privilégie la production de texte au sens large et traite indifféremment les sous-processus impliqués, allant de la mise en texte à la mise en mots.

L'analyse du synopsis de la séance 2 dans chacune des classes nous amène à présent à étudier l'évolution de ces différentes dimensions, au fil de l'avancement des élèves dans l'apprentissage systématique du lire-écrire. Nous observerons notamment l'évolution des tâches proposées aux élèves, des contenus linguistiques mobilisés et, plus généralement, du temps consacré à l'écriture à proprement parler, après un trimestre d'enseignement consacré à l'apprentissage formel du système écrit.

2. Analyse comparative des séances d'écriture menées au deuxième trimestre de CP dans chacune des classes

2.1 Contexte de la séance 2 dans chacune des classes A et B

Le protocole prévoyait un enregistrement de la deuxième séance observée au mois de février, soit au cours de la période 3 de l'année scolaire. L'enseignante A ayant dû s'absenter avant les vacances d'hiver, nous n'avons pu filmer la séance 2 dans la classe A qu'au début du mois d'avril (courant période 4), alors que dans la classe B, la séance a été filmée fin février (fin de période 3). Cela représente un décalage de trois semaines de classe entre les deux séances filmées.

Dans les deux classes, les séances sont beaucoup plus longues qu'au premier trimestre : dans la classe A, la séance 2 dure 81 minutes et 49 secondes et, dans la classe B, la séance 2 dure 63 minutes et 6 secondes. Dans les deux cas, la séance est entrecoupée par la récréation. Pour la classe A, la coupure a lieu à peu près à la moitié de la séance ; pour la

classe B, elle se situe aux deux-tiers de celle-ci. Cette structuration de la séance s'inscrit dans la pratique habituelle déclarée par les deux enseignantes.

Un élève est absent dans chacune des classes au moment de l'enregistrement, soit 22 élèves dans la classe A et 20 dans la classe B.

Les deux enseignantes déclarent poursuivre la pratique de l'écriture selon une répartition hebdomadaire similaire à celle du début d'année : l'enseignante A pratique deux séances d'écriture approchée et l'enseignante B deux séances de production écrite par semaine.

Analysons à présent la structuration des séances du deuxième trimestre de CP.

2.2 Structuration générale de la séance 2 : analyse des synopsis

2.2.1 Analyse du synopsis de la séance 2 dans la classe A

Au cours de cette séance d'écriture approchée, la tâche proposée aux élèves par l'enseignante A est l'écriture d'une phrase. Il s'agit de résumer un épisode de l'album qui sert de support aux activités de lecture²¹. Cet épisode a été lu la veille collectivement et l'enseignante A demande aux élèves de formuler une phrase pour le rappeler. Les élèves doivent ainsi écrire *Les animaux ne disent rien quand le hérisson rentre dans la moufle*.

Chaque élève écrit individuellement cette phrase. Lorsqu'ils ont terminé et que l'enseignante a validé leur production, les élèves peuvent écrire d'autres phrases en lien avec le même épisode de l'album. Les phrases sont écrites sur leur cahier d'écriture approchée. Ils disposent pour cela de leurs outils individuels (cahier de leçons, classeur des mots produits en début d'année pendant les séances d'écriture approchée) et des affichages de la classe. A la demande de l'enseignante, ils n'ont pas recours à leur livre de lecture mais doivent essayer d'écrire comme ils le pensent les mots de la phrase qu'ils auraient pu trouver dans l'épisode (par exemple, *hérisson, moufle*).

Pendant les temps collectifs, le tableau est utilisé pour écrire les remarques et propositions des élèves mais aussi les suggestions d'aide faites par l'enseignante A. Le recours aux affichages de la classe est également fréquent (tableau des sons étudiés, affichage sur les processus d'encodage, listes d'exemples pour illustrer les différentes catégories grammaticales ou les accords).

²¹ « Nicki et les animaux de l'hiver », Jan Brett, in *Chut...Je lis ! CP*, tome 2, Paris, Hachette éducation, 11-32.

Le synopsis de la séance 2 menée dans la classe A (Annexe 36) montre que la séance se structure en cinq phases, comme le donne à voir le tableau 10.3 :

Phase	Description	Durée
1	Mise au point collective de la phrase à produire	2 min 47 sec
2	Anticipation de la procédure et des difficultés de production	14 min 18 sec
3	Production/révision individuelle, avec ou sans étayage	26 min 28 sec
4	Révision collective	25 min 10 sec
5	Synthèse finale	5 min 43 sec
	Transitions (5 = 5.20), inserts (2 = 2.03) et intermèdes (0)	7 min 23 sec
TOTAL		81 min 49 sec

Tableau 10-3 – Organisation temporelle de la séance 2 filmée en avril 2012 dans la classe A

Nous retrouvons un schéma similaire à celui de la séance 1, dans lequel l'essentiel du temps est consacré à l'écriture/révision de la phrase. La durée des transitions et inserts est légèrement plus importante que dans la séance de début d'année. Cela s'explique par la coupure de la récréation qui nécessite une remise au travail et donc le rappel de la consigne mais également par la modalité de travail choisie. Au cours de la phase 3 de production/révision individuelle, l'enseignante circule dans la classe et questionne individuellement les élèves sur leurs propositions, ce qui l'amène à apporter des précisions au groupe sous forme d'insert et/ou de transition.

Le découpage temporel montre que la phase 1 de formulation de l'énoncé à écrire est encore une fois assez brève, cette phase n'occupant que 4 % du temps de la séance. Nous y voyons la volonté de l'enseignante d'amener rapidement les élèves à se centrer sur l'écriture de la phrase proposée. Les activités connexes à l'encodage de la phrase sont réduites au minimum. Dans ce contexte routinisé, les élèves connaissent l'objectif à atteindre, en l'occurrence la résolution de problèmes d'encodage et de traitement orthographique des mots, et non les différents processus d'élaboration d'un texte ensembles.

Le travail individuel, avec ou sans étayage de l'enseignante A, représente environ un tiers de la séance. Il est entrecoupé par la récréation, ce qui semble propice à la relecture différée de ce qui a été écrit dans un premier temps et, de fait, à la révision. Sans cette

coupure, la séance serait évidemment beaucoup trop longue pour que ces jeunes élèves puissent maintenir l'attention nécessaire au travail demandé.

Les temps de réflexion collective dédiés à l'anticipation des processus d'écriture et des difficultés (phase 2, environ 14 min) mais aussi la phase 4 de révision (environ 25 min) constituent une part importante du temps de la séance puisqu'ils occupent presque la moitié du temps. On peut s'interroger sur la pertinence d'allonger à ce point le temps de réflexion collective. Les contenus d'enseignement étudiés aux différents niveaux de ces deux phases laissent cependant apparaître une démarche systématique du traitement linguistique des mots. L'enseignante A amène les élèves à mettre à jour les deux voies d'écriture (directe par mémorisation ou indirecte par encodage) et, au-delà, les différentes connaissances mais aussi procédures et stratégies mobilisées pour écrire les mots de la phrase. Le temps assez long passé à anticiper et à résoudre les problèmes linguistiques s'apparente ainsi à une modélisation des procédures d'écriture explicitement détaillées. Les travaux de Bruner (1987) ont montré l'intérêt de cette modélisation, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Notons à cette occasion que l'enseignante A distingue anticipation et résolution des problèmes : elle amène les élèves à formuler le problème, à diriger l'attention vers une solution possible sans toutefois donner la réponse, ce qui amputerait la réflexion personnelle lors du temps d'écriture individuelle.

Dans chacune des phases de la séance, des formats d'actions-échanges récurrents illustrent cette démarche systématique. Dans la phase 2 d'anticipation, les mots sont étudiés un à un (12 occurrences) : l'enseignante demande d'identifier le mot puis de dire si le mot est connu/inconnu, fait justifier la réponse puis note le codage correspondant à chacun des mots représentés par un trait. Dans la phase 3 de production/révision, l'enseignante A étaye les élèves selon le même format d'action-échange (11 occurrences) : elle lit ou fait lire la production, signale une erreur ou questionne sur un problème, demande à l'élève de justifier son choix d'écriture puis lui apporte un élément pour avancer dans la résolution du problème et lui permet de faire une proposition alternative.

L'enchâssement des différents niveaux montre que l'attention est dirigée vers des problèmes linguistiques hiérarchisés :

- d'abord l'identification des mots connus, qui peuvent être écrits de mémoire ou par transport-copie (*les, ne, rien, quand, le, dans, la*) ;

- ensuite les mots inconnus qui seront retranscrits phonographiquement (par exemple, *animaux, hérisson, moufle*);
- enfin la réflexion qui amène à l'écriture des marques morphographiques (flexion d'*animaux, disent*).

On retrouve ainsi la structuration allant de la résolution des problèmes les plus élémentaires aux plus complexes, clairement distingués et explicités.

Dans chaque phase, l'importance accordée par l'enseignante A aux connaissances procédurales et aux processus d'écriture est visible, notamment dans les sous-niveaux consacrés à la justification des propositions. Ainsi, dans la phase 2 d'anticipation, chaque proposition aux différents sous-niveaux doit être explicitée/justifiée (voir annexe 36, synopsis de la séance 2 : niveau 3.2.1 pour la segmentation en mots ; niveau 2.3.3 pour expliquer si le mot est connu/inconnu ; niveau 2.6.2 pour justifier de la présence des marques morphographiques...). Au cours de la phase 4 de révision collective, le processus d'encodage du mot est systématiquement mis en œuvre : le mot est découpé en syllabes puis en phonèmes ; les graphèmes correspondant à chaque phonème sont ensuite énumérés et discutés pour arriver finalement à écrire la forme normée du mot (5 occurrences, pour *animaux, disent, hérisson, rentre* et *moufle*). Si nécessaire, les procédures d'identification des catégories grammaticales du nom et du verbe sont rappelées puis manipulées pour valider ou invalider les propositions faites par les élèves.

Ces différents éléments montrent que l'enseignante A maîtrise les connaissances et les processus en jeu dans l'écriture de la phrase choisie. L'analyse du matériau linguistique à produire le confirme. Ainsi, la phrase à écrire ce jour-là comporte douze mots répartis en deux propositions reliées par *quand* :

- 7 mots grammaticaux, dont deux, *rien* et *quand*, sont peu fréquents mais ont déjà été étudiés et figurent sur la liste des mots-outils de la classe ;
- 5 mots à encoder, présentant des niveaux de difficulté différents, outre la discrimination des phonèmes successifs : *rentre* et *moufle* sont des mots monosyllabiques à configuration complexe (CVCC) incluant la présence d'un digramme (EN et OU) ; *disent* et *hérisson* nécessitent, entre autres, de connaître et de mobiliser à bon escient la règle de position du S ; l'écriture d'*animaux* interroge la segmentation en mots, avec la liaison oralisée avec le déterminant pluriel précédent, *les* ([lezanim]) ;

- Le marquage morphographique d'*animaux*, *disent* et, dans une moindre mesure, *rentre* permettent d'aborder la flexion du nombre de deux catégories grammaticales explicitement distinguées.

Le déroulement de la séance montre que l'enseignante A est consciente des différentes dimensions de la phrase à produire et qu'elle guide les élèves vers la résolution des problèmes afférents. Seul *rentre* ne fait pas l'objet d'un traitement orthographique clairement identifié et la marque flexionnelle du verbe n'est pas traitée explicitement comme telle mais en référence au E caduc nécessité par la présence des consonnes précédentes.

Bilan : Le choix de la tâche de résolution de problème, la complexité du matériau linguistique à écrire et le déroulement de la séance sont révélateurs de l'enseignement de l'écriture mis en œuvre par l'enseignante A. Ils confirment les représentations sous-jacentes que nous avons déjà pointées pour la séance 1 observée dans cette classe.

Nous examinons à présent le déroulement le synopsis de la séance 2 menée dans la classe B.

2.2.2 Analyse du synopsis de la séance 2 dans la classe B

Dans la classe B, la séance d'écriture n°2 est précédée, quelques jours auparavant, d'une séance portant sur le lexique. Les élèves ont formulé des énoncés oraux afin de légènder les images correspondant aux étapes suivies par un enfant qui se déshabille dans les vestiaires de la piscine (activité sportive que la classe vient de débiter). Cette activité a donné lieu à un travail de recherche sur le vocabulaire vestimentaire et sur les verbes correspondant aux différentes actions mises en scène sur les images. Un dictionnaire des synonymes a été utilisé et une liste de mots établie.

La tâche proposée est l'écriture de phrases pour légènder les images d'un enfant qui se déshabille dans les vestiaires de la piscine. Elle a été préparée la veille : l'enseignante B demande aux élèves de reformuler les énoncés décrivant les images puis de les écrire.

Les formes sociales de travail sont variées au cours de cette séance. La plus grande partie de la séance se déroule en collectif mais la séance comporte également des moments de travail individuel ou en groupe. Ce n'était pas le cas lors de la séance 1 dans la classe B et nous y voyons le signe d'une progressivité pensée sur l'année scolaire.

Pour écrire, les élèves disposent d'une feuille individuelle avec les images à légender. Ils écrivent sur leur cahier de production écrite instauré en janvier, exclusivement dédié à cette activité. Ils peuvent également se référer au tableau : pendant les échanges oraux, l'enseignante B a noté les propositions des élèves au tableau en les organisant sous forme de colonnes (prénom de l'enfant ou pronom personnel (*il*), verbes, déterminants, noms ; par exemple : *il / enlève / ses / chaussures*).

Le synopsis de la séance 2 filmée dans la classe B (voir annexe 37) présente une structure en 5 phases de travail. Le tableau 10.4 en reprend les grandes lignes.

Phase	Description	Durée
1	Formulation des énoncés à écrire	25 min 23 sec
2	Anticipation de la procédure et consigne	2 min 35 sec
3	Production/révision individuelle, avec ou sans étayage	7 min 28 sec
4	Rappel du projet d'écriture	5 min 56 sec
5	Suite de la production/révision individuelle, avec ou sans étayage	7 min 31 sec
	Transitions (4 = 13 min 13 sec), inserts (0) et intermédiaires (1 = 1 min)	14 min 13 sec
TOTAL		63 min 06 sec

Tableau 10-4 – Organisation temporelle de la séance 2 filmée en février 2013 dans la classe B

Le temps consacré à la formulation des énoncés à écrire (phase 1, environ 25 minutes) et celui des transitions et intermédiaires (environ 14 minutes) sont importants. En effet, à eux seuls ces deux temps représentent presque la moitié de la séance. L'étude des différents niveaux du synopsis nous apporte quelques éléments de réponse.

La phase 1 est un temps d'élaboration de l'énoncé à écrire : il s'agit de rappeler et de formuler les énoncés produits la veille lors d'une séance de vocabulaire. L'enseignante B demande ensuite aux élèves d'utiliser des connecteurs pour rendre compte de l'enchaînement des différentes actions. Constatant des difficultés à manipuler les connecteurs, elle choisit de mettre en scène les énoncés et de les faire mimer. Cela débouche sur l'introduction de nouveaux connecteurs et sur une synthèse finale sous forme de reprise collective des phrases produites.

Le déroulement et la durée de cette phase nous amènent à conclure qu'il s'agit d'une séance en elle-même : on y trouve un rappel des phrases élaborées la veille, l'émergence d'un problème (l'utilisation des connecteurs), la mise en œuvre de sous-tâches destinées à

le résoudre (théâtralisation des phrases) et enfin un temps de synthèse. L'objectif est de permettre aux élèves de comprendre le sens des connecteurs et de les utiliser à bon escient pour relier les phrases entre elles.

Cette phase 1 nous paraît tout à fait intéressante. Elle ne relève toutefois pas de l'encodage et du traitement orthographique des phrases à écrire mais davantage de la mise en texte. L'importance accordée par l'enseignante B à cette dimension de l'écriture est, dans cette deuxième séance, encore très prégnante. Elle constitue de ce fait l'essentiel du temps de la séance. Si nous comprenons les représentations sous-jacentes de cette enseignante, nous ne pouvons que regretter qu'elle ne rende pas plus explicite la distinction entre les différents niveaux d'élaboration du texte pour les élèves.

Ainsi posée, la séance nécessite des transitions et intermédiaires pour replacer les élèves dans le cadre de travail fixé en début de séance. Après le temps d'élaboration et de mise en scène des phrases à écrire, il est nécessaire de rappeler les règles de travail et surtout de gérer l'organisation matérielle du groupe qui débute une nouvelle tâche, celle d'écriture. Cela explique sans doute le temps passé à ces transitions.

Comme dans la classe A, le temps de production individuelle est entrecoupé par la récréation. Nous avons déjà précisé que cela ne constituait pas, de notre point de vue, un obstacle majeur à l'investissement des élèves. Au retour de la récréation, l'enseignante B choisit de procéder à un rappel du projet d'écriture avant de poursuivre la production/révision individuelle, s'assurant ainsi du suivi des élèves. Ce rappel et sa durée constituent un changement de focalisation de l'enseignante B, ce qui nous a conduit à traiter ce temps de rappel (presque 6 minutes) comme un niveau à part entière dans la séance. Nous estimons toutefois que cela retarde le retour à la tâche d'écriture et la diminue d'autant.

Au total, les deux phases de production/révision représentent une quinzaine de minutes, soit environ un quart du temps de la séance. Cette donnée s'inscrit dans les constats déjà faits concernant les représentations de l'enseignante B sur les dimensions de l'écriture à privilégier. Cela pourrait aussi révéler une maîtrise moins assurée des procédures et connaissances linguistiques liées à l'encodage et au traitement orthographique des mots chez cette enseignante. L'analyse des contenus des phases 2, 3 et 5 semble conforter cette impression.

La phase 2 d'anticipation des processus d'écriture est réduite à moins de trois minutes. Elle consiste à rappeler la nécessité de segmenter la phrase en mots (voir synopsis de la séance 2 en annexe 37 : niveau 2.1.1) en lien avec la cohérence de la phrase (voir synopsis de la séance 2 en annexe 37 : 2.1.2) puis à écrire la majuscule et le point. La procédure est d'ailleurs synthétisée lors du rappel du projet fait au retour de la récréation (voir synopsis de la séance 2 en annexe 37 : niveau 4.5) : écrire c'est dire les mots, faire un trait par mot puis les écrire. Rien n'est précisé sur la dimension phonographique de l'écriture, qui semble aller de soi, alors que la règle de marquage du pluriel des noms, plus complexe, vient d'être rappelée (voir synopsis de la séance 2 en annexe 37: niveau 4.3).

De même, lorsqu'elle circule dans la classe pour étayer la production des phrases, l'enseignante B se centre encore sur la formulation des phrases (voir synopsis de la séance 2 en annexe 37: 3.1) et sur leur cohérence (niveau : 5.2.2). Enfin, les modalités d'étayage déployées, avec Bilal-B ou d'autres élèves, montrent que l'enseignante B les incite à repérer les mots de leur phrase dans les colonnes du tableau et à les écrire par transport-copie (voir synopsis de la séance 2 en annexe 37: 3.2, 5.1.1, 5.2.3). A aucun moment, nous ne voyons d'analyse phonémique du mot à transcrire, comme nous avons pu le noter dans la classe A. Cependant, le traitement linguistique se fait au niveau du graphème lorsqu'il s'agit d'identifier le graphème initial d'un mot pour faciliter sa localisation dans les colonnes du tableau en vue de le recopier.

L'accent mis sur la stratégie de transport-copie est là encore révélateur de la représentation que l'enseignante B se fait de l'écriture : elle ne met pas les élèves face à un problème d'écriture à résoudre mais face à un problème de lecture suivi de copie. Seule la sous-tâche consacrée à la segmentation de la phrase en mots (voir synopsis de la séance 2 en annexe 37 : niveau 5.1.2 avec Bilal-B) apparaît comme la résolution d'un problème lié à l'encodage. Ce schéma récurrent d'étayage (4 occurrences) tend à montrer que l'enseignante B cherche à ne pas mettre les élèves en difficulté, et peut faire craindre un surétayage des élèves qui les soustrait à la réflexion linguistique. La forme sociale de travail, en groupe de deux ou trois, proposée aux élèves offrirait pourtant l'occasion d'échanges sur le fonctionnement de la langue et de négociation sur l'écriture des mots entre les élèves.

Le matériau linguistique à produire nous paraît à la portée d'un élève de milieu de CP. Prenons par exemple la phrase *D'abord, il enlève ses chaussures*. Elle comporte :

- Trois mots grammaticaux : contrairement au pronom *il*, *d'abord* et *ses* ne font pas partis des mots fréquents à connaître en fin de CP (Ministère de l'éducation nationale, 2010, p. 65) mais l'analogie graphique et sémantique entre *ses* et *les* serait intéressante ;
- Deux mots, *enlève* et *chaussures*, induisent l'écriture de digrammes (EN et AU) ; le phonème [ɛ] de *enlève* peut être codé par différents graphèmes tandis que le phonème [s] de *chaussure* nécessite de connaître et mobiliser la règle d'usage contextuelle du S ;
- La marque flexionnelle du nombre de *chaussures*.

Ces problèmes linguistico-graphiques et morphographiques s'apparentent à ceux rencontrés dans le matériau linguistique de la tâche proposée dans la classe A lors de la séance 2. Dans la classe B, les élèves n'ont pas à les résoudre puisque les mots figurent au tableau dans leur forme normée.

Bilan : L'analyse structurelle de la séance 2, des contenus d'enseignement et du matériau linguistique mobilisés par l'enseignante B nous amène à confirmer nos hypothèses sur ses représentations de l'enseignement de l'écriture. Le développement des compétences liées à la mise en texte semble prévaloir. La maîtrise des procédures et connaissances linguistiques mobilisées par l'encodage et le traitement orthographique des mots mais aussi des modalités d'apprentissage et d'étayage pourraient constituer un élément d'explication des détours pris par l'enseignante B pour éviter à ses élèves, et à elle-même, d'entrer dans la résolution des problèmes d'écriture.

Nous abordons à présent les séances filmées en fin d'année scolaire.

3. Analyse comparative des séances d'écriture menées au troisième trimestre de CP dans chacune des classes

A l'issue du CP, et après une année systématique d'apprentissage de l'écrit, la majorité des élèves sont censés avoir acquis le principe alphabétique. Tous les phonèmes ont été étudiés, même si les deux enseignantes n'ont pas eu le temps d'étudier le dernier album du tome 2 de la méthode de lecture.

L'analyse des synopsis des séances 3 nous renseigne sur l'évolution des pratiques d'enseignement dans ces deux classes après une année complète d'apprentissage systématique de la lecture-écriture.

3.1 Contexte de la séance 3 dans chacune des classes

La séance 3 a été filmée début juillet dans la classe A et mi-juin dans la classe B, soit un décalage de deux semaines de classe sur le moment de l'enregistrement. La durée des séances est assez similaire : dans la classe A, la séance 3 dure 56 minutes et 15 secondes ; dans la classe B, elle dure 65 minutes et 33 secondes et est interrompue, à 39 minutes, par la récréation.

4 élèves étaient absents dans chacune des classes : 19 élèves participaient à la séance 3 dans la classe A et 17 dans la classe B.

Au cours du troisième trimestre, les enseignantes déclarent avoir pratiqué l'enseignement de l'écriture dans les mêmes conditions qu'au second trimestre : la classe A a poursuivi les deux séances hebdomadaires d'écriture approchée, avec des interruptions ponctuelles dues à l'absence de l'enseignante A ; l'enseignante B a continué de pratiquer deux séances de production écrite par semaine.

Notons que la séance filmée en juillet dans la classe A constitue la dernière séance d'écriture approchée de l'année scolaire.

3.2 Structuration générale de la séance 3 : analyse des synopsis

3.2.1 Analyse du synopsis de la séance 3 dans la classe A

Lors de la séance du troisième trimestre, l'enseignante A propose une tâche d'écriture de phrase choisie pour ses configurations linguistiques et en lien avec le vécu des élèves. Ils doivent écrire ce jour-là *Les élèves partent en vacances : ils quittent Cécile et Florence*.

Comme lors des séances précédemment filmées dans cette classe, les temps de réflexion collective alternent avec un temps de production/révision individuelle.

Les élèves disposent de leurs outils (cahier de leçons, fichiers, livre de lecture...) et des affichages de la classe. Ils écrivent sur leur cahier d'écriture approchée.

Le synopsis de la séance 3 (annexe 38) donne à voir une structure en 5 phases dont le tableau 10.5 présente une synthèse.

Phase	Description	Durée
1	Présentation de la phrase à produire	0 min 55 sec
2	Anticipation de la procédure et des difficultés de production	17 min 20 sec
3	Production/révision individuelle, avec ou sans étayage	16 min 07 sec
4	Révision collective	18 min 23 sec
5	Synthèse finale	1 min 39 sec
	Transitions (2), inserts (0) et intermédiaires (0)	1 min 41 sec
TOTAL		56 min 15 sec

Tableau 10-5 – Organisation temporelle de la séance 3 filmée en juillet 2013 dans la classe A

La structuration temporelle de la séance 3 confirme l'organisation constatée lors des séances précédentes. La phase 1, consacrée à la formulation de l'énoncé à écrire, et les transitions sont réduites au minimum : l'activité est routinisée, le format de séance et les attentes connus des élèves.

Nous remarquons un équilibre dans la durée des phases d'anticipation (phase 2), de production/révision individuelle (phase 3) et de révision collective (phase 4). Là encore, le temps consacré à la réflexion collective d'anticipation et de résolution des problèmes (phases 2 et 4) apparaît très important puisqu'il représente plus de la moitié de la durée de la séance. Il faut dire que le matériau linguistique sollicité est complexe et que les problèmes potentiellement rencontrés lors de l'écriture de ces deux propositions juxtaposées sont nombreux :

- 4 mots grammaticaux dont deux homophones (*il/ils, et/est*) ;
- Liaison dans le groupe *les élèves* pouvant induire un problème de segmentation en mots [lɛvɛlɛv];
- Encodage de mots : présence de digrammes (*vacances* et *Florence*) et de E caducs (*élèves, partent, vacances, quittent, Cécile* et *Florence*) ; polyvalence des graphèmes (*élèves, vacançes, quittent, Cécile* et *Florençe*) et règles de position du C (*vacances*, et potentiellement *quittent* écrit CITE) ;
- Identification de la catégorie grammaticale des mots : déterminant, noms, verbes, pronom, prénom, permettant d'inférer les marques, flexionnelles ou idéographiques à écrire (majuscule à *Cécile* et *Florence*) ;
- Marquage de l'accord : deux noms (accord en nombre), *élèves* et *vacances*, dont l'un, *vacances*, n'est pas précédé d'un indicateur de pluriel ; deux verbes, *partent* et

quittent (flexion verbale p6) ; un pronom personnel sujet qui nécessite d'identifier la reprise anaphorique.

Comme dans la séance 2, nous retrouvons l'analyse systématique de chacun des mots de la phrase, tant dans la phase d'anticipation (phase 2) que de révision (phase 4). La dynamique des contenus aux différents niveaux révèle une structure allant de l'écriture des mots connus (voie directe), à l'encodage des mots (voie indirecte) et au traitement orthographique des mots. Aucun problème n'est laissé au hasard et l'attention des élèves est à la fois tournée vers les connaissances linguistiques mais aussi procédurales mobilisées lors de l'écriture d'une phrase.

Cela explique sans doute que le temps de synthèse finale soit très bref (phase 5, moins de deux minutes) : après le temps déjà consacré à l'anticipation, à l'étude des propositions et à leur validation/invalidation, la phase de synthèse ne sert qu'à récapituler l'essentiel des problèmes résolus et à valider la forme normée de la phrase. On peut s'étonner que la synthèse finale ne comprenne pas de temps d'institutionnalisation. S'agissant d'une séance qui se déroule dans les derniers jours de l'année scolaire, cela s'explique cependant.

La vision synthétique offerte par les synopsis ne nous permet cependant pas de détailler davantage les actions mises en œuvre par l'enseignante A. L'analyse menée dans le chapitre 11, à niveau de granularité plus fin, précisera ces premiers éléments.

Bilan : La structuration de la séance nous amène à préciser les représentations sous-jacentes de l'enseignante A concernant l'enseignement de l'écriture via ces séances d'écriture approchée. Nous avons déjà noté l'importance accordée par cette enseignante à la résolution des problèmes linguistiques et au développement des compétences métalinguistiques des élèves. L'étude comparée des trois séances filmées dans cette classe, et le format de déroulement qu'elle met en évidence, nous amène à conclure que l'enseignante A considère ces séances d'écriture approchée comme des temps de synthèse permettant à la fois de rencontrer, en situation, le fonctionnement de la langue écrite et les nombreux problèmes qu'il soulève. Dans cette conception, il s'agit moins d'élaborer des règles que de les reconstruire, de les expliciter, de leur donner du sens dans des situations complexes d'écriture.

Nous présentons dans le paragraphe qui suit l'analyse du synopsis de la séance 3 filmée dans la classe B au troisième trimestre de CP.

3.2.2 Analyse du synopsis de la séance 3 dans la classe B

Lors de la séance 3, l'enseignante B propose aux élèves une tâche de révision des phrases produites la veille, présentées comme étant la production d'un élève fictif. Sept phrases sont inscrites au tableau, chacune d'une couleur différente. Elles comportent des erreurs à corriger. Seules cinq seront étudiées au cours de la séance 3 :

1. *j'aimais la chanson des animau.*
2. *A la fin du cours anglais nous avons fait une photo a vèc Beth.*
3. *Beth a bien appris l'anglais.*
4. *Le petitdèjeuner é tait trèsbon.*
5. *au mois de janvier on a fait un cours de allemand*

Fig. 10 - 2 – Matériau linguistique utilisé lors de la séance 3 en juin dans la classe B : 5 phrases à corriger

Pour la révision, l'enseignante B s'appuie sur une fiche autocorrective affichée au tableau en format A3. Les élèves en ont un exemplaire dans leur cahier de production écrite. Cet outil a été élaboré à partir des remarques des élèves au fil de l'année scolaire. Il comporte 5 à 8 catégories selon les élèves et est présenté ci-dessous.

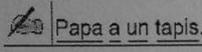
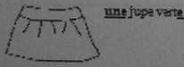
	Je pense à une phrase.	
	Je découpe bien les mots.	
	Ma phrase a du sens.	X
	Il y a une majuscule au début de la phrase.	O
	Il y a un point à la fin de la phrase.	
	Je pense aux connecteurs.	
	Je pense à vérifier si les mots sont au masculin ou au féminin.	
	Je pense au pluriel.	

Fig. 10 - 3 – Grille d'autoévaluation élaborée dans la classe B pour la révision des productions d'écrit

Les trois dernières catégories, relatives aux connecteurs et à l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, ont été ajoutées au troisième trimestre. L'enseignante différencie son niveau d'attente pour chaque élève en les conservant ou en les barrant, comme ici, dans la fiche individuelle de cet élève.

Un codage des erreurs a été instauré : une croix représente un oubli ou signale une erreur dans la catégorie, tandis qu'un rond vert signifie une écriture correcte.

Lors des phases de travail individuel, les élèves font leur proposition de révision sur leur ardoise puis ils révisent leurs dernières productions sur leur cahier de production écrite. Le matériau linguistique est alors différent pour chacun d'eux puisqu'il s'agit des phrases produites individuellement lors des séances de production écrite.

Au début de la séance, les élèves sont regroupés, assis devant le tableau puis ils retournent à leur place pour le travail individuel. Après la récréation, la tâche de révision est réalisée individuellement ou par binômes. Les élèves révisent leurs phrases puis viennent au bureau de l'enseignante B lui montrer leur production/révision ou éventuellement demander une aide pour poursuivre.

Le synopsis de la séance 3 filmée dans la classe B (voir annexe 39) présente une structure en 6 phases :

Phase	Description	Durée
1	Anticipation de la procédure d'écriture d'un texte	3 min 03 sec
2	Rappel du sens du projet d'écriture et consigne	5 min 53 sec
3	Lecture et révision collective des phrases	12 min 14 sec
4	Révision individuelle	13 min 50 sec
5	Synthèse intermédiaire	0 min 57 sec
6	Révision individuelle, avec ou sans étayage	19 min 11 sec
	Transitions (7), inserts (0) et intermédiaires (0)	10 min 25 sec
TOTAL		65 min 33 sec

Tableau 10 - 6 – Organisation temporelle de la séance 3 filmée en juin 2013 dans la classe B

Si les temps de transition constituent encore 15 % de la durée de la séance, ils sont toutefois moins longs que lors de la séance 2. Ils s'expliquent par les changements de forme sociale de travail entre les phases 3 et 4 qui nécessitent une organisation matérielle différente : alors que les élèves étaient réunis devant le tableau pour la phase d'anticipation (phase 1), de rappel du projet (phase 2) et de lecture et révision collective des phrases (phase 3), ils retournent à leur place pour faire des propositions individuelles de révision des phrases sur leur ardoise. De même, la phase 6 de révision individuelle, qui se déroule après la récréation, nécessite plusieurs interventions de l'enseignante B pour gérer le groupe : cette partie de la séance représente un peu plus de 26 minutes consacrée à une tâche à réaliser en autonomie.

Le temps dédié à la production/révision individuelle a considérablement augmenté par rapport à la deuxième séance, où elle représentait 7 minutes, et surtout à la première séance, où la production se faisait en collectif via la dictée à l'adulte. Nous en concluons que l'enseignante B considère que les élèves sont désormais capables d'écrire seuls et même de corriger des erreurs dans des phrases, tâche qui leur est assignée ce jour-là.

Le déroulement de la séance montre que la phase d'anticipation de la procédure d'écriture est brève et consiste à lire les différentes catégories de la fiche autocorrective. Cet outil s'apparente aux artefacts produits dans le cadre des chantiers d'écriture encouragés dans les années 1990 (voir par exemple (Groupe de recherche d'Écouen & Jolibert, 1988) et l'on peut imaginer que l'enseignante B le considère parmi « *les ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel* » (Goigoux, 2007, p. 60). Prenons le temps d'analyser cet outil de travail qui nous semble révélateur des représentations de l'écriture de l'enseignante B. Nous constatons que des catégories faisant appel à différents processus d'élaboration du texte s'y côtoient, sans être clairement distingués et hiérarchisés :

- Les catégories 1 (*je pense à une phrase*), 3 (*ma phrase a du sens*) et 6 (*je pense aux connecteurs*) relèvent de la mise en texte de l'énoncé ;
- La catégorie 2 (*je découpe bien les mots*) fait référence aux problèmes de segmentation de la phrase en mots ;
- Les catégories 4 (*il y a une majuscule au début de la phrase*) et 5 (*il y a un point à la fin de la phrase*) correspondent à des paramètres idéographiques ;

- Les catégories 7 (*je pense à vérifier si les mots sont au masculin ou au féminin*) et 8 (*je pense au pluriel*) réfèrent au traitement orthographique de la production, et plus particulièrement à l'écriture des marques morphographiques de genre et de nombre des « mots » dans le groupe nominal.

Comme c'est souvent le cas dans ce type d'outil d'aide à la révision, les catégories se présentent sous forme d'énumération des points auxquels l'élève doit « penser ». Rien n'est dit cependant sur les processus à mettre en œuvre pour y parvenir. Énoncer les éléments à vérifier semble suffire. Or, la révision est une tâche très complexe qui demande un retour réflexif sur sa production induisant différentes sous-tâches :

1. La lecture de la production
2. L'identification de l'écart à la norme, ici sémantique, syntaxique, orthographique
3. La proposition de solutions alternatives

Cela constitue un objet d'apprentissage à part entière qui nécessite de mobiliser de nombreuses connaissances linguistiques et procédurales et doit, de notre point de vue, être accompagné. La modélisation des processus et la réflexion collective décrites dans les phases d'anticipation et de révision des séances de la classe A en sont une illustration possible. Dans la classe B, la fiche autocorrective ne nous semble pas, en l'état, pouvoir remplir cette fonction d'étayage.

L'absence de référence à l'encodage des mots, qui constitue pourtant une partie essentielle de l'activité d'écriture, est très frappante dans cet outil autocorrectif. Les problèmes soulevés par la mise en œuvre du principe alphabétique (discrimination des phonèmes, exhaustivité de la production, ordre sériel des caractères, polyvalence des graphèmes, etc.) sont ainsi totalement éludés. Si nous sommes certains que l'enseignante B considère que la dimension phonographique intervient bien dans la révision, il n'est pas sûr que cela soit aussi clair pour les élèves. Le fait que la fiche autocorrective n'en fasse pas mention au niveau du CP pose donc question.

Encore une fois, nous en concluons que pour l'enseignante B, l'enseignement de l'écriture consiste avant tout à développer des connaissances et compétences relatives à la mise en texte puis à la dimension orthographique de la mise en mots. Ainsi dans les phrases proposées dans la tâche de révision, seules les erreurs relevant des catégories définies dans la fiche autocorrective ont été conservées par l'enseignante B :

- Phrase 1 : absence de majuscule en début de phrase et omission de la marque du nombre à *animau* ;
- Phrase 2 : problème de syntaxe (*la fin du cours anglais*) et de segmentation (*a vèc*) ;
- Phrase 3 : problème de cohérence (*Beth* est l'intervenante d'anglais ; elle connaît donc l'anglais et ne l'a pas appris pendant le cours, comme le suggère la phrase) ;
- Phrase 4 : plusieurs problèmes de segmentation des mots (*Le petit/déjeuner é/ tait très/bon*),
- Phrase 5 : absence de la majuscule en début de phrase et problème syntaxique (*cours de allemand*).

Notre dernière remarque sur cet outil concerne la catégorie 8, relative au traitement de l'accord en nombre dans le groupe nominal. La formulation « *je pense au pluriel* » et l'exemple proposé (*des livres*) renforcent la représentation associant pluriel et substantif, avec le S pour marque unique du nombre. Nous regrettons cette tendance, fréquente en CP, d'un usage prototypique du pluriel réservé à la seule classe des noms (Branca-Rosoff & Gomila, 2004, p. 123).

La structuration des contenus de la phase collective de lecture et de révision des premières phrases (phase 3) illustre la multiplicité des objectifs poursuivis par l'enseignante B. Au cours de cette phase, l'intention de l'enseignante B modélise la révision via l'utilisation de la fiche autocorrective, de l'identification du problème à la proposition de solution alternative, selon un format récurrent d'actions-échanges pour chacune des phrases. Or, nous constatons que la révision commence par un temps de lecture des phrases et que cette sous-tâche de décodage a tendance à envahir, voire à supplanter l'objectif de révision des phrases. Ainsi pour les quelques six minutes consacrées à l'étude de la phrase 1, un tiers est dédié au décodage d'une phrase de 6 mots (*j'aimais la chanson des animaux*). A cette occasion, l'enseignante B étaye le décodage difficile de l'élève interrogé et lui demande de relire la phrase deux fois pour parvenir à une lecture fluide. Il nous semble qu'il s'agit d'une activité connexe à la révision qui pourrait être prise en charge par un bon décodeur ou par l'enseignante B elle-même afin d'amener rapidement les élèves à se centrer sur la tâche de révision attendue. Le risque est, nous semble-t-il, une confusion dans l'esprit des élèves entre activité de lecture et activité d'écriture et une attention détournée de l'objectif de révision, déjà complexe.

Après ce temps de décodage, l'enseignante B questionne les élèves sur les erreurs possibles, en lien avec la fiche autocorrective, pour les amener à faire des propositions alternatives. Les sous-niveaux de l'étude de chaque phrase illustrent l'énumération des catégories que nous avons anticipée dans l'analyse de l'outil autocorrectif. Au-delà, ils font également apparaître que le traitement d'un problème identifié est géré de façon interindividuelle entre l'élève qui fait la proposition et l'enseignante qui la valide/l'invalidé. Peu de place est accordée aux échanges contradictoires et l'enseignante B ne semble pas être dans une logique d'accueil de toutes les réponses mais dans l'attente de LA bonne réponse. Par exemple, au niveau 3.1.3.6, lorsqu'il s'agit de vérifier si l'élève fictif « *a pensé au pluriel* », plusieurs élèves identifient des mots potentiellement au pluriel (*j'aimais, dans, des*). Comme cela était déjà le cas au cours de la séance 1, nous remarquons que les élèves proposent tous les mots comportant un S final sans que l'enseignante B leur demande d'explicitier leur choix. Cette impulsivité des réponses nous fait craindre que les élèves ne cherchent ici à répondre à une attente scolaire plus qu'à entrer dans une réflexion sur le fonctionnement de la langue pour parvenir à un traitement des marques morphographiques.

Un temps est alors consacré au rappel et à la reformulation de la règle d'accord des mots terminés par AU. L'importance accordée par l'enseignante B à la correction syntaxique de la formulation de la règle semble prendre le pas sur l'objectif visé, ici le recours à des calculs sémantiques et syntaxiques pour exprimer le pluriel. De notre point de vue, cela révèle une volonté de l'enseignante B d'un « *avancement dans le problème à défaut d'avancer dans sa résolution* » (Goigoux, 2007, p.53).

Bilan : Au fil des trois séances, on voit se dessiner une certaine homogénéité des attentes de l'enseignante B que l'on pourrait résumer par la centration sur :

- La mise en texte, et plus particulièrement la correction syntaxique et sémantique des énoncés à écrire,
- L'écriture des marques idéographiques (majuscule début de phrase et point final) ;
- Les marques de flexion du nombre dans le groupe nominal.

Les tâches proposées sont aménagées pour que l'élève prenne progressivement en charge ces différentes dimensions de façon autonome. Le processus d'encodage phonogrammique n'est pas abordé explicitement au cours de ces séances d'écriture. Tout se passe comme si l'enseignante B considérait que l'acquisition du principe alphabétique se faisait

essentiellement via l'activité de lecture-décodage, l'activité d'écriture étant davantage perçue comme un outil au service de la communication, et donc du sens, dans lequel la norme joue un rôle important. Dans ce cadre, l'aspect normatif de la mise en mots est porté par les éléments idéographiques (majuscule et point) et la dimension orthographique, sous le contrôle de l'enseignante B qui explique et corrige les erreurs.

Bilan de l'analyse comparative des synopsis des séances d'écriture menées aux trois trimestres de l'année de CP dans les classes A et B

L'analyse comparative des synopsis de ces séances d'écriture, à trois moments de l'année scolaire de CP, met en évidence deux pratiques contrastées de l'enseignement de l'écriture. Ainsi, la structuration des séances nous permet de repérer une certaine régularité dans la gestion de la temporalité des apprentissages et dans les contenus enseignés.

L'enseignante A développe un étayage fort incluant l'explicitation de l'avancement de la tâche d'écriture, les unités linguistiques traitées, en lien avec les contenus d'enseignement visant le développement des compétences de scripteur. Le sens des apprentissages est construit au fil de la résolution des problèmes observés, permettant la clarification des connaissances linguistiques et des processus cognitifs mobilisés dans la tâche d'écriture. De façon transversale, l'enseignante A insiste sur l'explicitation des procédures d'écriture et met en place une démarche rigoureuse pour en rendre les élèves conscients.

De son côté, l'enseignante B cherche à développer la dimension communicationnelle et identitaire de l'écriture, clarifiant sans cesse le sens du travail mené mais détaillant peu les processus cognitifs et les contenus spécifiques d'enseignement. Dans ce cadre, elle étaye peu l'avancement du travail de résolution des problèmes linguistiques rencontrés mais amène les élèves à se centrer sur des tâches dans lesquelles ils sont finalement peu actifs, du fait de leur manque (séance 1) ou, au contraire, de leur excès de complexité (séance 3).

Nous percevons une progression dans les focalisations successives de ces deux enseignantes, qui laisse transparaître des attentes différentes aux trois temps de l'année scolaire. Toutefois, chez l'enseignante B, malgré l'ambition affichée de faire écrire les élèves souvent et régulièrement, nous voyons dans ces trois séances les signes d'une pédagogie davantage tournée vers la lecture que vers l'écriture.

Ces ensembles d'éléments sont à confirmer par une analyse plus fine des interactions qui se jouent au sein de ces séances, permettant de préciser les actions et micro-actions mises en œuvre par les deux enseignantes. Nous développons cette analyse dans le dernier chapitre de cette étude.

Chapitre 11 - Analyse des actions et micro-actions de l'enseignant dans les interactions verbales

La situation de classe se caractérise par une dissymétrie du rôle des protagonistes, l'enseignant, d'une part, les élèves, d'autre part, dans un jeu interactionnel complémentaire (Vion, 2000). Dans cette situation spécifique de communication, chacun occupe une place institutionnalisée visant des enjeux différents. Ainsi, les interactions didactiques sont sous-tendues par un contrat didactique entre l'enseignant qui sait, qui connaît la finalité de la séance en termes d'apprentissage et conduit les différentes phases du travail pour atteindre les buts fixés, et les élèves, engagés dans un processus d'apprentissage. A travers l'analyse des événements langagiers de la séance, l'étude menée dans ce chapitre a pour objectif de décrire avec précision et de reconstruire les procédés mobilisés par les deux enseignantes pour permettre à leurs élèves de s'approprier les savoirs et savoir-faire liés à l'écriture.

Pour rendre compte des interactions didactiques, nous avons conçu, à partir de l'analyse de la tâche d'écriture de phrase, une typologie des actions enseignantes structurée en 12 actions principales, elles-mêmes détaillées en micro-actions (voir chapitre 6, paragraphe 2.3). Les quatre premières catégories illustrent la façon dont l'enseignant « *pilote* » la séance (Bucheton & Soulé, 2009), comment il définit, maintient, relance, régule l'activité des élèves au sein des dispositifs mis en œuvre. Les huit catégories suivantes relèvent plus directement de l'enseignement de l'écrit.

Nous analyserons, dans un premier temps, l'organisation générale des interactions pour chaque séance, telles qu'elles apparaissent dans les transcriptions (nombres d'échanges, répartition des tours de parole, etc.). Dans un deuxième temps, l'étude des actions et micro-actions relevant de chaque catégorie nous permettra :

- i) d'analyser les modalités de construction des savoirs et savoir-faire relatifs à l'écriture telles qu'elles sont mises en œuvre par les deux enseignantes ;
- ii) de confirmer ou d'infirmer les constats déjà faits lors de l'analyse des synopsis et d'en inférer des invariants opératoires manifestés dans ces pratiques ;
- iii) de préciser l'analyse des représentations sous-jacentes aux pratiques d'enseignement de l'écriture observées.

1. Structure générale des interactions dans les séances d'écriture au CP : nombre d'échanges, répartition des tours de parole

Grâce à l'étude des transcriptions, nous avons comptabilisé les tours de parole et leur répartition entre les enseignantes et les élèves, en distinguant pour ces derniers les prises de parole collectives et individuelles. Le tableau ci-dessous en présente une synthèse.

	Séance 1		Séance 2		Séance 3	
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B
Durée	41 min	28 min	83 min	63 min	56 min	66 min
Nombre d'échanges	379	294	787	431	420	325
Pour 60 min	554	630	582	410	450	295
Elèves intervenants/présents	20/22	12/12	20/22	17/20	16/19	11/17
Tours de parole enseignant	188 49.6 %	138 46.9 %	375 47.6 %	209 48.5 %	207 49.3 %	176 54.2 %
Tours de parole élèves (réponses collectives)	66 17.4 %	38 12.9 %	142 18 %	41 9.5 %	94 22.4 %	33 10.2 %
Tours de parole élèves (réponses individuelles)	125 33 %	118 40.1 %	270 34.3 %	181 42 %	119 28.3 %	116 35.7 %

Tableau 11 - 1 – Répartition des tours de parole dans les deux groupes au cours des trois séances d'écriture filmées en CP

Le nombre de tours de parole (désormais TP) est assez variable, allant de 294 TP (Séance 1, groupe B) à 787 TP (Séance 2, groupe A) par séance. Afin de mesurer une évolution du nombre de TP au fil de l'année scolaire et pour faciliter la comparaison entre les deux groupes, nous avons ramené le nombre de TP à une durée de 60 minutes pour atténuer le poids de la variable « durée de la séance ». Nous remarquons ainsi une relative constance du nombre de TP dans les séances observées dans le groupe A (respectivement pour la séance 1 = 554 TP, séance 2 = 582 TP et séance 3 = 450 TP). Le nombre de TP est plus fluctuant dans le groupe B (respectivement pour la séance 1 = 630 TP, la séance 2 = 410 TP et la séance 3 = 295 TP) et tend à décroître au fil de l'année scolaire. Ce constat nous semble imputable au déroulement routinisé des séances d'écriture approchée observées dans la classe A. Cela induit une stabilisation du format des échanges qui se déroulent au

cours de ces séances. Dans le groupe B, les interactions varient en fonction des tâches et des dispositifs proposés aux élèves, ce qui semble influencer sur la quantité des échanges enseignant-élèves.

Dans les deux groupes, les TP sont principalement pris en charge par l'enseignante dont les TP représentent presque la moitié des TP de chaque séance. Le contenu didactique de ces TP est évidemment très variable et le but de l'analyse qualitative qui suit est précisément de le détailler.

Concernant les TP attribués aux élèves, nous constatons que les réponses collectives sont plus nombreuses dans le groupe A que dans le groupe B : elles se situent entre 17 % et 22 % dans le groupe A et augmentent au fil de l'année scolaire, alors qu'elles représentent entre 13 % et 9 % dans le groupe B et ont tendance à diminuer en cours d'année. Ce phénomène tend à confirmer la gestion collective de la résolution des problèmes linguistiques dans la classe A.

Les prises de parole individuelles restent cependant majoritaires dans les deux classes et constituent l'essentiel des TP attribués aux élèves. Les temps individuels d'écriture/révision, qui impliquent des échanges entre l'enseignante et l'élève interviewé et/ou étayé, expliquent en grande partie cet état de fait. Dans les deux classes, le nombre d'élèves intervenant au cours de chaque séance est très important. Ainsi, 85 % des élèves, au moins, prennent la parole au cours d'une séance. Nous en concluons que les deux enseignantes sollicitent ou donnent la parole à presque tous les élèves au cours d'une séance. La seule exception concerne la séance 3 qui se déroule en fin d'année dans la classe B. Au cours de cette séance, 65 % des élèves seulement prennent la parole, ce qui signifie qu'un tiers des élèves environ n'est pas intervenu ou n'a pas été concerné par les échanges relatifs à la tâche de révision proposée lors de la séance 3 dans la classe B. Cette rupture dans les sollicitations de l'enseignante B nous interroge et nous amène à regarder de plus près les élèves concernés par ces échanges.

Dans les deux classes, nous remarquons que les élèves qui interviennent le plus souvent sont soit des élèves en difficulté (Ali-A et Anaïs-A dans la classe A, Barbara-B et Belinda-B dans la classe B), soit des élèves performants (Alexandre-A et Adrien-A ou encore Alban-A dans la classe A, Bianca-B, Baptiste-B ou Brenda-B dans la classe B). Cela illustre la dimension multifocale de l'action des enseignantes qui cherchent à la fois à interagir avec la classe comme groupe social et à considérer les différences

interindividuelles au sein de ce groupe. Les élèves en difficulté sont aussi souvent sollicités que les élèves performants. Goigoux (2007) précise toutefois que la nature des sollicitations, l'étayage déployé et les attentes des enseignantes varient fortement en fonction du niveau de performance des élèves, les plus en difficulté étant principalement sollicités pour leur permettre de suivre le groupe. Nous verrons dans l'analyse qualitative s'il en est de même dans la gestion des interactions initiées par ces deux enseignantes.

Dans la deuxième et la troisième partie de ce chapitre, nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes :

- Comment les interactions s'organisent-elles ?
- Quelle est la nature du questionnement mis en œuvre par les enseignantes ?
- Quels modes d'étayage, de médiation sont déployés ?
- Quels sont les connaissances linguistico-graphiques et les processus d'écriture mobilisés par les deux enseignantes ?

Pour cela, l'étude des actions et micro-actions déployées par les deux enseignantes s'intéressera dans un premier temps aux actions destinées au pilotage de la séance, puis, dans un deuxième temps, aux actions à visée plus didactiques, en distinguant les actions mobilisant des compétences linguistiques hors orthographe et celles directement tournées vers l'encodage et le traitement orthographique des mots. Le document présenté en annexe 40 propose un exemple de mise en œuvre de notre grille d'analyse des actions et micro-actions pour l'enseignante A au cours de la séance 1.

Afin de faciliter la comparaison le nombre d'actions mises en œuvre par les enseignantes A et B et de mesurer leur évolution au fil de l'année de CP, nous nous référerons, dans les paragraphes qui suivent, aux données ramenées à une durée de 60 minutes. L'annexe 41 propose une synthèse du nombre d'actions mises en œuvre par les enseignantes A et B au cours des trois séances d'écriture observées durant l'année de CP.

2. Les actions relatives au « pilotage » de la séance

Ce sont les actions des enseignantes visant :

- A : la construction du sens des apprentissages ;
- B : la gestion du groupe ;
- C : la prise en compte de l'individu dans le collectif et la différenciation ;

- D : l'organisation et gestion de la tâche.

Elles constituent une part importante des actions et micro-actions révélées par l'analyse du discours des enseignantes. La figure 11.1 donne à voir le pourcentage que représentent les micro-actions visant le pilotage de la séance sur le nombre total de micro-actions relevées dans les trois séances filmées dans la classe A et la classe B.

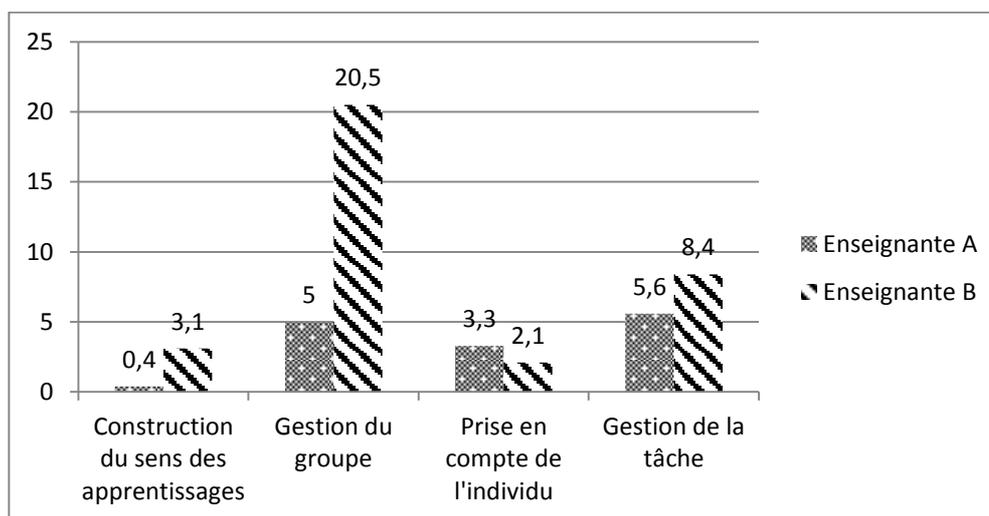


Fig. 11 - 1 – Pourcentage des micro-actions visant le pilotage de la séance sur le nombre total de micro-actions relevées pour chaque enseignante au cours des trois séances filmées

De fortes différences apparaissent dans le poids accordé au pilotage de la séance chez ces deux enseignantes. Cela confirme l'impression dégagée par l'analyse des synopsis des séances. L'enseignante A semble ainsi agir de façon significativement moins importante pour piloter la séance d'écriture que ne le fait l'enseignante B. Dans les paragraphes qui suivent, nous détaillons l'analyse pour chacune des quatre actions principales tournées vers le pilotage des séances filmées afin de mieux comprendre la nature des micro-actions mises en œuvre par les deux enseignantes.

2.1 Les actions visant la construction du sens des apprentissages

Nous avons regroupé sous l'action principale « construction du sens des apprentissages » trois micro-actions des enseignantes visant à :

- A1. Expliciter l'enjeu/rappeler le projet
- A2. Diriger l'attention vers le sens du projet
- A3. Expliciter le statut de l'erreur/Positiver l'erreur

Les micro-actions destinées à construire le sens des apprentissages sont beaucoup moins nombreuses dans le groupe A (séance 1 = 10, séance 2 = 2 et séance 3 = 3 micro-actions, soit 15 au total) que dans le groupe B (séance 1 = 32, séance 2 = 25 et séance 3 = 14 micro-actions, soit 71 au total). Elles diminuent au fil de l'année scolaire dans les deux classes.

Ces échanges sont principalement consacrés à rappeler le sens du projet d'apprentissage.

Dans la classe B, ce temps d'échanges se situe généralement en début et en clôture de séance, lors de la synthèse finale, ou bien au retour de la récréation, lors de la séance 2.

Nous en voyons un exemple dans l'extrait suivant :

Extrait de la séance 2 (février), groupe B :

S2-367ENS. : [...] Brice - - donc non Brice tu regardes - - je vais écrire des phrases pour expliquer comment on se déshabille dans les vestiaires de la piscine – à quoi ça va servir ? pourquoi est-ce que je fais ça ? ça va servir à qui ?

S2-368Bachir-B : ça va servir à nous

S2-369ENS. : alors ça peut nous servir à nous tout à fait - comme ça tout à l'heure quand on va se déshabiller on saura comment se déshabiller dans l'ordre – d'accord – et l'année prochaine ça va servir à qui ? Brahim ?

S2-370Brahim-B : à nous

S2-371ENS. : à vous aussi ?

372 Baptiste-B : non

373 ENS. : à qui ça va servir ? l'année prochaine ? oui ?

374 Blandine-B : aux autres CP

375 ENS. : aux nouveaux CP qui vont arriver je leur dirai « et bien attendez je vais vous expliquer comment on fait pour se déshabiller » et je reprendrai le texte que vous aviez écrit que l'on mettra dans notre petit livre « ma vie de CP » d'accord ?

376 Bénédicte-B : « la vie de CP »

377 ENS. : « la vie de CP »

378 Barbara-B : non « une année au CP »

379 ENS. : « mon année de CP »

380 Elèves : « une année au CP »/ « mon année de CP »

381 ENS. : chut – attention j'attrape les sons – donc on va mettre ce petit texte/Betty/ dans notre livre « une année en CP » - - pour nous puisqu'on va l'écrire dans notre livre de CP vous vous en souvenez ?

L'enseignante B cherche à ramener les élèves au sens de la tâche proposée lorsqu'elle constate une perte d'attention chez la majorité d'entre eux. Elle dirige alors leur attention

vers le sens du projet d'écriture pour les amener à l'explicitier. Ici, c'est la fonction de mémoire de l'écriture qui est visée. Nous constatons toutefois que les réponses validées sont fournies par des élèves plutôt performants, qui ont compris les attentes de l'enseignante B. Les élèves plus en difficulté semblent en revanche se centrer davantage sur la forme que sur le fond du problème soulevé ici, à savoir le rappel du projet d'écriture. Ainsi, au cours des TP 375 à 381, Barbara-B n'intervient que pour revenir sur le nom à donner au livret d'écriture dont fera partie la production du jour (TP378Barbara-B : *non « une année au CP »*). Les autres élèves enchainent avec leur propre proposition, amenant l'enseignante B à intervenir à nouveau pour recadrer (TP381). Il faut dire que si la tâche de légendage des images séquentielles d'un élève qui se déshabille dans les vestiaires de la piscine nous paraît être une situation d'écriture intéressante, car en lien avec le vécu des élèves, l'intérêt de la communication, qui plus est à long terme, nous semble plus discutable. Les élèves les moins scolaires ont donc dû mal à attribuer une fonction communicationnelle à une activité artificiellement mise en valeur, alors que tout élève de CP sait, sans doute depuis quelques temps, comment se déshabiller.

La part importante des actions consacrées à la construction du sens des apprentissages nous semble imputable au fait que les tâches proposées dans la classe B ne sont pas routinisées ce qui nécessite, de la part de l'enseignante B, une recontextualisation de la situation d'écriture dans le projet d'écriture et, plus largement, d'apprentissage. A cette occasion, le statut de l'erreur peut également être discuté avec les élèves au cours des séances dans la classe B (2 micro-actions lors de la séance 1, 0 lors de la séance 2 et 6 lors de la séance 3).

De son côté, l'enseignante A a principalement recours à ce type de micro-actions pour expliciter l'enjeu d'apprentissage et permettre aux élèves de se construire un projet d'apprenant. Le sens du projet, de même que le statut de l'erreur, sont tacitement induits par le contrat didactique posé en début d'année pour cadrer les séances d'écriture approchées. On trouve donc des micro-actions visant la construction du projet d'apprenant disséminées dans les séances. Nous en voyons un exemple dans l'extrait suivant.

Extrait de la séance 1 (octobre), groupe A :

S1-53ENS. : /ka/ je vais tirer les sons de [ka] - vous le ferez tout seul d'accord ? là on rappelle la démarche il faut que vous arriviez à le faire tout seul – alors quand j'ai fini de tirer les sons de [ka] qu'est-ce que je fais à la fin ?

[...]

SI-63ENS. : c'est une caravane – est-ce que quelqu'un a une autre idée ? parce qu'on a déjà fait beaucoup de c'est un canapé c'est un lavabo alors on le connaît celui-là on va essayer de faire autre chose – Aaron ?

Dans cette partie consacrée à l'anticipation des processus d'écriture, l'enseignante A cherche à responsabiliser les élèves en les guidant explicitement dans la tâche qu'ils auront à accomplir seuls. Le TP 63 (*alors on le connaît celui-là on va essayer de faire autre chose*) suggère aussi que le sens de l'apprentissage, c'est d'avoir de nouveaux problèmes à résoudre, même si cela suppose de transférer des savoirs et savoir-faire déjà construits ou à consolider.

Notons au passage les représentations très différentes de l'apprentissage de l'écriture qui se manifestent dans les propos de ces deux enseignantes : alors que l'enseignante A demande aux élèves de *faire seuls* dès le mois d'octobre de CP, l'enseignante B explique aux élèves à la même période que : « [...] *bientôt je ne serai plus votre main vous pourrez le faire tout seuls* » (TP272, séance 1 en novembre, groupe B).

Nous analysons à présent les actions et micro-actions destinées à la gestion du groupe

2.2 Les actions visant la gestion du groupe

L'analyse du discours des enseignantes nous a permis de repérer cinq micro-actions relevant de l'action principale « gestion du groupe ». L'enseignante peut ainsi :

- B1. Mobiliser l'attention/la concentration des élèves
- B2. Rappeler les règles de travail, de vie
- B3. Gérer l'organisation matérielle
- B4. S'assurer du suivi des élèves
- B5. Donner la parole

Le nombre de micro-actions consacrées à la gestion du groupe diminue logiquement dans les deux classes au fil de l'année scolaire. Elles sont toutefois deux à trois fois plus nombreuses dans le groupe B que dans le groupe A (séance 1, enseignante A = 92 vs enseignante B = 223 ; séance 2, enseignante A = 79 vs enseignante B = 166 ; séance 3, enseignante A = 28 vs enseignante B = 75). Au total, pour les trois séances, 199 micro-actions de l'enseignante A sont destinées à la gestion du groupe contre 464 pour l'enseignante B. Cela représente environ 5 % des micro-actions total de l'enseignante A mais un peu plus de 20 % pour l'enseignante B.

Les différentes sous-catégories sont concernées par ce constat, comme le détaille la répartition en micro-actions des actions des enseignantes visant la gestion du groupe, pour les trois séances filmées dans chacune des classes (figure 11.2).

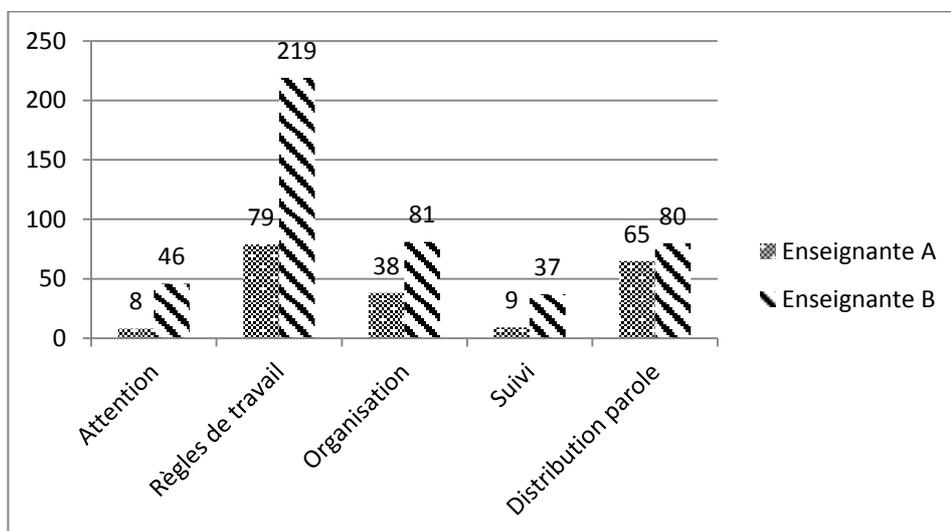


Fig. 11 - 2 – Répartition des micro-actions destinées à la gestion du groupe par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

La majorité des micro-actions de l'enseignante B consacrées à la gestion du groupe est destinée à rappeler et/ou à faire rappeler les règles de travail. Ces rappels sont plus de deux fois supérieurs à ceux constatés dans la classe A (respectivement, A = 79 et B = 219). Deux éléments nous semblent expliquer, au moins en partie, les écarts constatés : le choix des modalités de travail et les dispositifs didactiques mis en œuvre par les deux enseignantes.

En effet, dans la classe B, les formes sociales de travail sont très variées, ce qui nécessite des temps d'installation et de rappel des règles de travail nombreux, notamment lorsque les élèves travaillent en groupes ou en binômes et sont amenés à parler pendant la réalisation de la tâche d'écriture. Il pourrait en aller de même pour toutes les phases de travail collectif, important dans les deux classes et l'on pourrait s'attendre à ce que les élèves, impliqués seulement à l'oral lors de ces phases collectives, se démobilisent, amenant l'enseignante à les recadrer pour recentrer leur attention. Cependant, nous constatons que dans la classe A, où l'activité est routinisée, les élèves participent à ces temps collectifs sans que le rappel des règles soit nécessaire.

Concernant les dispositifs didactiques mis en œuvre, nous observons que l'implication des élèves de la classe A dans une tâche routinisée, dans laquelle ils connaissent leur rôle, participe à une gestion du groupe moins contraignante pour l'enseignante A. L'enseignante B consacre beaucoup de temps à expliquer ce qu'elle attend des élèves, les tâches variant d'une séance à l'autre. Cela l'amène à intervenir pour recadrer les élèves afin de s'assurer que les consignes sont passées dans des conditions d'écoute satisfaisantes. Les trois séances sont ainsi parsemées de remarques de l'enseignante B destinées à gérer le groupe, comme le montre l'extrait suivant.

Extrait de la séance 1 (novembre) dans la classe B

S1-232 ENS. : les – les –les (*entoure toutes les occurrences du mot au tableau*)

S1-233 Baptiste-B : *comme « les lapins »*

S1-234 ENS. : *comme « les lapins »*

S1-235 Élèves : *les poules/les cochons/les garçons*

S1-236 ENS. : *chut – chut – Brandon est-ce que tu penses que tu as encore envie de travailler ? je vais pas te disputer est-ce que tu penses que tu es avec nous ou est-ce que tu penses que tu serais mieux à écrire tes devoirs ? – – je te pose une question tu peux répondre – – réponds-moi est-ce que tu veux écrire tes devoirs ou écrire la recette ?*

S1-237 Brandon-B : *la recette*

S1-238 ENS. : *ça tombe bien on va essayer de faire la 5^e image – chut – chut (les élèves s'agitent et parlent entre eux) chut*

S1-239 Elève X : *Aie ! (la maitresse regarde Benoit-B qui se lève pour parler)*

S1-240 Benoit-B : *XXX*

S1-241 ENS. : *dépêche-toi (fait signe à Adrien de se taire)*

S1-242 Benoit-B : *mais c'est pas sa gomme (repose la gomme sur la table de sa camarade)*

S1-243 ENS. : *dépêche-toi – – je t'écoute Bachir-B*

Alors que les élèves doivent faire des propositions sur l'encodage du mot *pommes* et sur son marquage au pluriel, beaucoup ne suivent pas, les autres parlent tous en même temps ce qui impose à l'enseignante B d'intervenir pour rétablir le calme et mettre en place des conditions d'écoute mutuelle. Cette situation peut bien sûr sembler anecdotique au regard de ce que l'on observe quotidiennement dans les classes. L'analyse filée des trois séances d'écriture permet cependant de constater qu'il s'agit d'une modalité d'action récurrente chez l'enseignante B. Malgré les tentatives de l'enseignante B pour revenir aux problèmes d'écriture à traiter (TP 238 et 243), ces micro-actions de recadrage ponctuent les séances d'apprentissage et interrompent la réflexion des élèves.

D'une façon générale, l'analyse des déterminants liés à la gestion de la classe révèle une gestion plus maîtrisée du groupe-classe par l'enseignante A. Cet élément, identifié par les chercheurs comme l'une des caractéristiques d'un enseignement efficace (Cusset 2011, Talbot, 2012 ; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012), contribue sans doute en partie à expliquer les différences dans les performances des élèves des deux groupes.

Nous analysons maintenant les actions destinées à la prise en compte de l'individu dans le groupe-classe.

2.3 Les actions visant la prise en compte de l'individu dans le collectif

La prise en compte de l'individu dans le collectif se manifeste de différentes façons dans les micro-actions mises en œuvre par les deux enseignantes. Nous en avons retenu quatre selon que l'enseignante :

- C1. Met en place un dispositif pour recueillir les réponses ;
- C2. Met en place un dispositif de différenciation ;
- C3. Propose l'aide d'un pair ;
- C4. Encourage/Félicite.

Le graphique ci-dessous propose une synthèse des micro-actions visant la prise en compte de l'individu dans le collectif relevées au cours des trois séances observées dans chacun des groupes.

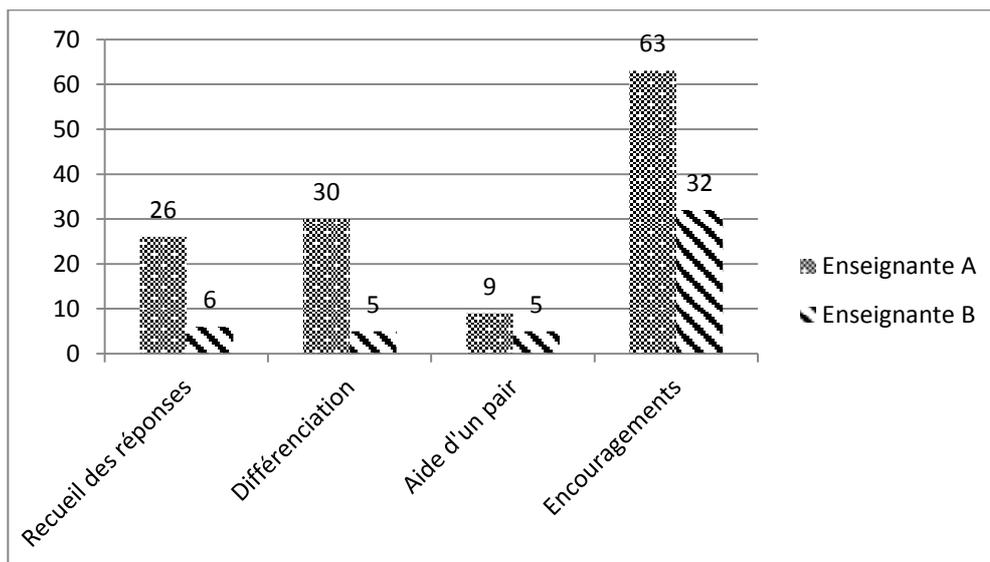


Fig. 11 - 3 – Répartition des micro-actions destinées à la prise en compte de l'individu dans le collectif par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

Les deux enseignantes ont rarement recours à l'aide entre pairs. L'enseignante A cherche plus fréquemment que l'enseignante B à mettre en place un dispositif de recueil des réponses afin que tous les élèves prennent la parole (A = 26 vs B = 6) :

Extrait de la séance 3 (juillet), dans la classe A :

S3-385Ens : [...] – *le et de et en plus – ça c'est Alina-A qui le sait*

S3-386Alina-A : *E-T*

L'enseignante A veille ici à donner la parole à une élève qui s'exprime généralement peu en la sollicitant sur un problème dont elle sait qu'elle connaît la réponse. En interrogeant un élève en fonction de ses possibilités, l'objectif poursuivi par l'enseignante A est de valoriser ses connaissances et de le mettre en réussite devant ses pairs.

La mise en œuvre de dispositifs de différenciation est aussi nettement plus important dans la classe A que dans la classe B (A = 30 vs B = 5). Par exemple, lors de la séance 1 (octobre), l'enseignante A met en place un dispositif d'aide à deux élèves en difficulté qu'elle étaye pendant la phase de production/révision individuelle. Examinons l'extrait suivant :

Extrait de la séance 1 (octobre) dans la classe A :

S1-175Ens.A : [...] (*à Alain-A venu lui montrer sa production*) *alors attends aujourd'hui je m'occupe d'Ali et de Anaïs – tu travailles avec Alric d'accord ?*

Le contrat didactique est clairement posé avec le reste de la classe et une autre aide, sous forme de tutorat entre pairs, est proposée pour répondre aux besoins des autres élèves.

Pour l'enseignante B, la prise en compte de l'individu dans le collectif se manifeste principalement par des micro-actions d'encouragement (32 micro-actions sur 48). C'est également ce qui constitue l'essentiel des micro-actions de l'enseignante A pour ce déterminant (63 micro-actions sur 128). Ces micro-actions d'encouragement ponctuent les séances d'écriture et peuvent aussi bien se situer dans les temps collectifs que dans les échanges individuels qui se déroulent entre l'enseignant et un élève lors des phases de production/révision individuelle. Les buts visés par les encouragements formulés par les deux enseignantes sont multiples.

L'enseignante B a recours aux félicitations dans des situations variées : elle peut ainsi féliciter un élève sur ses progrès en écriture (TP306, séance 3 : *j'aimerais que tu vois tous les progrès que tu as accomplis*), valider son comportement scolaire (TP1, séance 1 : *très*

bien Benjamin-B il a sorti sa grille d'évaluation), ou inciter à poursuivre la lecture (TP210 : *elle est facile qui veut lire la phrase verte ?*).

Les encouragements formulés par l'enseignante A portent uniquement sur la tâche d'écriture/révision. Les séances filmées dans la classe A illustrent de quelle façon les encouragements sont constitutifs de la démarche didactique d'écriture approchée dans laquelle les essais d'écriture sont valorisés. Même lorsque l'élève n'a pas produit la forme conventionnelle d'un mot, les réussites sont mises en valeur par l'enseignante A. Ces micro-actions de l'enseignante A s'inscrivent dans le principe VIP : Valoriser, Interpréter, Poser l'écart, formulé par Mireille Brigaudiot et son équipe (2000). Dans le dernier extrait, on voit en effet l'enseignante A valoriser l'essai d'écriture de l'élève (TP75, séance 1 : *c'est très très bien*), interpréter sa proposition d'écriture (*mais c'est pas complètement juste*) et poser l'écart à la norme (*c'est pas une [karava] - - - c'est une [karavan]*). Cela nous semble expliquer pourquoi les commentaires visant à encourager les élèves diminuent en cours d'année, à mesure que les élèves s'engagent avec moins d'appréhension dans une tâche d'encodage qu'ils maîtrisent mieux sous l'effet de l'apprentissage systématique mis en œuvre dans la classe.

Dans le paragraphe qui suit, nous détaillons les actions destinées à l'organisation et à la gestion de la tâche proposée aux élèves par les deux enseignantes.

2.4 Les actions visant l'organisation et la gestion de la tâche

Neuf micro-actions relevant de l'organisation et de la gestion de la tâche ont été repérées dans les actions des enseignantes. Elles déterminent les sous-catégories de l'action principale « Organisation et gestion de la tâche », selon que l'enseignante :

- D1. Donne les consignes/S'assure que les consignes sont comprises
- D2. Régule le temps de travail et la tâche
- D3. Enrôle
- D4. Dirige l'attention vers un problème
- D5. Diffère la résolution du problème
- D6. Découpe la tâche en sous-tâches
- D7. Aide au repérage de l'avancement de la tâche
- D8. Réduit le degré de liberté pour ne pas oublier une étape
- D9. Prend en charge une partie de la tâche

La répartition entre les micro-actions est très différente d'une enseignante à l'autre, comme le donne à voir la figure suivante :

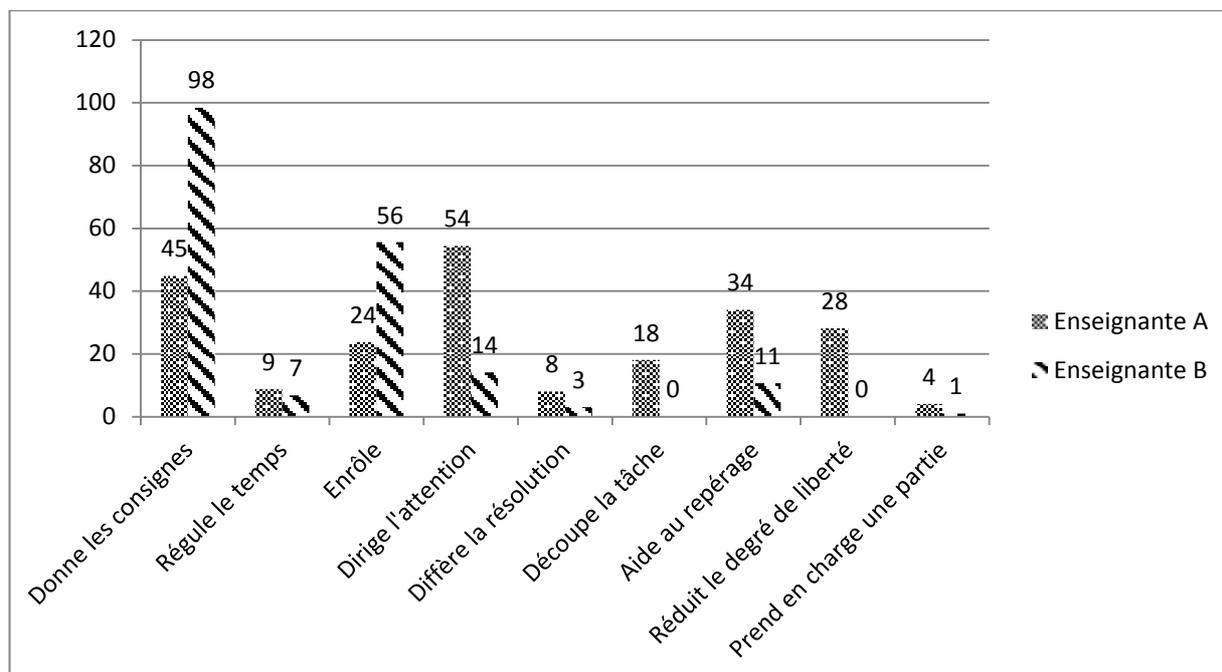


Fig. 11 - 4 – Répartition des micro-actions consacrées à l'organisation et à la gestion de la tâche par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

Les micro-actions consacrées à l'organisation et la gestion de la tâche sont plus nombreuses chez l'enseignante A (224 micro-actions pour les trois séances) que chez l'enseignante B (189 micro-actions). Un premier constat s'impose : les micro-actions destinées à la passation des consignes sont deux fois moins nombreuses dans la classe A que dans la classe B (A = 45 et B = 98). De plus, dans la classe A, ces micro-actions de l'enseignante A diminuent au fil de l'année au profit des micro-actions destinées à diriger l'attention des élèves vers un problème linguistique à résoudre. Dans la classe B, les micro-actions de l'enseignante B sont massivement consacrées à la passation des consignes (séance 1 = 30, séance 2 = 46 et séance 3 = 23) et à l'enrôlement des élèves (séance 1 = 17, séance 2 = 25 et séance 3 = 14). Leur nombre reste constant, voire en augmentation en cours d'année. Ainsi, lors de la séance 2, le travail sur les connecteurs, suivi du travail d'écriture, impose à l'enseignante B d'agir pour faire passer et expliciter les consignes, mais aussi pour enrôler les élèves. La variété et la complexité des tâches, conjuguées aux changements de formes de travail (collectif/binôme/individuel, déplacements...) expliquent que l'enseignante B consacre beaucoup de micro-actions à ce déterminant. Cela peut aussi être un indicateur du manque d'implication des élèves dans les tâches proposées.

Comme nous l'avons vu, le discours didactique de l'enseignante B est fréquemment interrompu par ses interventions de recadrage, ce qui peut créer contresens et ambiguïtés. Nous en voyons une illustration dans la formulation de la consigne d'écriture donnée au cours de la séance 2. Après le temps de mise en scène des phrases destinées à faire manipuler l'utilisation des connecteurs, l'enseignante B donne la consigne d'écriture suivante :

Extrait de la séance 2 (février) dans la classe B :

S2-380 ENS. : [...] alors on va utiliser et d'abord après enfin ensuite et - - d'accord on va utiliser les connecteurs ceux qui permettent de se donner la main - chut Brenda-B on écoute – ensuite je fais ma phrase attention Brenda-B - attention Barbara-B (plusieurs élèves continuent à écrire)- attention Brandon-B -Bianca-B - quand j'ai utilisé un mot une fois (montre la liste des verbes) ça s'appelle ces mots d'action-là ça s'appelle des verbes je vous rappellerai plusieurs fois le mot verbe - quand j'ai utilisé un verbe une fois -Bianca-B - je n'ai pas le droit de l'utiliser une 2ème fois - si j'ai utilisé enlève une fois je n'ai pas le droit de l'utiliser - d'utiliser enlève une 2ème fois - - si j'ai utilisé retire une lère fois je n'ai pas le droit de l'utiliser une 2ème fois - j'utilise bien le petit mot ses sa ou son [...]

Outre le problème potentiel lié à la variation de l'énonciation (passage du *on* au *je*), la consigne (ici soulignée) est entrecoupée de remarques, certaines destinées à recentrer l'attention des élèves, d'autres, d'ordre linguistique (*ça s'appelle ces mots d'action-là ça s'appelle des verbes je vous rappellerai plusieurs fois le mot verbe*). Cette consigne est pourtant complexe puisqu'il s'agit d'une consigne multiple et emboîtée, qui conjugue restriction et contrainte (faire une phrase, utiliser les connecteurs, n'utiliser les mots qu'une seule fois, utiliser les déterminants *son*, *sa* ou *ses*). La formulation de la consigne, disséminée au milieu de remarques très variées, ne facilite pas la compréhension de la tâche que les élèves doivent accomplir, ni l'explicitation de leur rôle. Les difficultés de réalisation qui s'ensuivent peuvent expliquer une certaine agitation des élèves et le contrat didactique plutôt flou nécessite, de fait, des interventions de l'enseignante B pour recadrer et enrôler les élèves.

La consigne d'écriture est plus claire chez l'enseignante A :

Extrait de la séance 3 (juillet), dans la classe A :

S3-152Ens.A : [...] donc on commence par faire le début de phrase - les élèves partent en vacances – quand ce début de phrase est bon je vous laisse continuer – vous n'allez pas chercher toute cette longue phrase d'un coup - d'accord ? - et moi je passe dans les rangs pour vous aider -

Une fois encore, le format de séance ritualisé réduit au minimum les actions consacrées à la passation des consignes car les élèves connaissent la situation d'écriture. Il s'agit ici,

davantage d'un rappel du contrat didactique et du rôle joué par chacun, enseignant et élèves. Cet extrait présente également un exemple de découpage de la tâche en sous-tâches, qui constitue aussi un élément de différenciation.

Chez l'enseignante A, les micro-actions destinées à organiser et à gérer la tâche sont principalement consacrées à :

- D4. Diriger l'attention des élèves vers un problème linguistique (S1 =8, S2 =14, S3 =33, soit 55 micro-actions pour les trois séances filmées) ;
- D6. Découper la tâche en sous-tâches (S1 = 9, S2 = 5 et S3= 4, soit 18 micro-actions);
- D7. Aider au repérage de l'avancement de la tâche (S1 =2, S2 =0, S3 = 7 et 6, soit 33 micro-actions) ;
- D8. Réduire le degré de liberté (S1 = 13, S2 = 9 et S3 = 6, soit 18 micro-actions)

L'autonomie, de plus en plus importante, des élèves face à la tâche d'encodage de phrases expliquent une diminution des interventions de l'enseignante A pour aider au découpage et au repérage de l'avancement de la tâche, induisant par la même occasion un degré de liberté de l'élève plus important. Une part importante des micro-actions de l'enseignante A est destinée à diriger l'attention des élèves vers un problème (55 micro-actions), principalement mobilisées dans la première phase des séances pour anticiper les problèmes d'écriture.

De son côté, l'enseignante B a également recours à la direction d'attention vers un problème (S1 = 0, S2 = 10 et S3 = 5, soit 15 micro-actions) ou au repérage dans l'avancement de la tâche (S1 = 2, S2 = 8 et S3 = 1, soit 11 micro-actions), dans une proportion moins importante que l'enseignante A toutefois.

Bilan : Au terme de cette première partie consacrée aux déterminants visant le pilotage de la séance par les enseignantes, plusieurs éléments semblent se dégager pour caractériser la pratique de chacune d'elles. L'avantage que constitue un dispositif didactique ritualisé des séances d'écriture tel qu'il est mis en œuvre par l'enseignante A semble important. Cela représente une véritable économie des actions de pilotage de l'enseignant qui peut ainsi centrer son action sur les objectifs cognitifs de la séance. Cette remarque rejoint les constats faits par plusieurs chercheurs qui plaident en faveur d'activités routinisées, offrant une compréhension très lisible des attentes de l'enseignant, au bénéfice des élèves les plus en difficulté (Cèbe et Goigoux, 2009).

De façon presque transversale, nous notons que la représentation sous-jacente de l'écriture (mise en texte vs mise en mots) et, plus généralement, de l'apprentissage, manifestée dans le discours de ses deux enseignantes, est de nature à influencer sur les situations d'écriture qu'elles proposent à leurs élèves pour développer leurs compétences de scripteur.

Dans la partie qui suit, nous analyserons plus particulièrement la part des micro-actions des enseignantes consacrées à la tâche d'écriture, en distinguant celles dédiées à l'élaboration de l'énoncé à écrire et à la lecture de celles visant plus spécifiquement la tâche d'encodage en elle-même.

3. Les actions didactiques

Nous avons regroupé dans les actions didactiques les actions visant :

- E : l'élaboration de l'énoncé à écrire ;
- F : la lecture-décodage ;
- G : le niveau de traitement linguistique retenu pour l'écriture ;
- H : la révision ;
- I : la gestion de la résolution de problèmes linguistiques ;
- J : la mise en jeu de régularités ;
- K : la mobilisation de stratégies ou utilisation d'outils pour écrire ;
- L : la verbalisation de la procédure d'écriture et la justification.

Selon notre objet d'étude et en nous appuyant sur la distinction opérée dans la terminologie anglaise entre *writing* et *spelling* (voir bilan du chapitre 3), nous avons regroupé dans les déterminants didactiques « hors orthographe » toutes les actions des enseignantes dont l'objectif est l'acquisition de compétences sur l'écrit « connexes » à l'activité d'écriture, c'est-à-dire ne réclamant pas des élèves qu'ils écrivent ou réfléchissent à la résolution d'un problème lié à l'encodage ou au traitement orthographique des mots d'une phrase. Deux actions principales composent cette catégorie. Il s'agit des micro-actions visant :

- E : l'élaboration de l'énoncé à écrire ;
- F : la lecture-décodage.

En conséquence, les autres actions constituent les actions didactiques « orthographe », car directement liées au processus d'encodage et de traitement orthographique des mots :

- G : Niveau de traitement linguistique retenu pour l'écriture ;
- H : Révision ;
- I : Gestion de la résolution de problèmes linguistiques ;
- J : Mise en jeu de régularités ;
- K : Mobilisation de stratégies ou utilisation d'outils pour écrire ;
- L : Verbalisation de la procédure d'écriture et justification.

Cette répartition nous semble de nature à éclairer les représentations sous-jacentes de l'écriture de chacune des enseignantes, la part occupée par ces deux déterminants didactiques dans l'ensemble des actions déployées par les enseignantes au cours des trois séances filmées révélant la pratique d'enseignement de l'écriture qu'elles mettent en œuvre. La figure 11.5 présente le pourcentage que constitue chaque déterminant dans l'ensemble des micro-actions mobilisées par l'enseignante A et l'enseignante B au cours des trois séances filmées dans chaque classe.

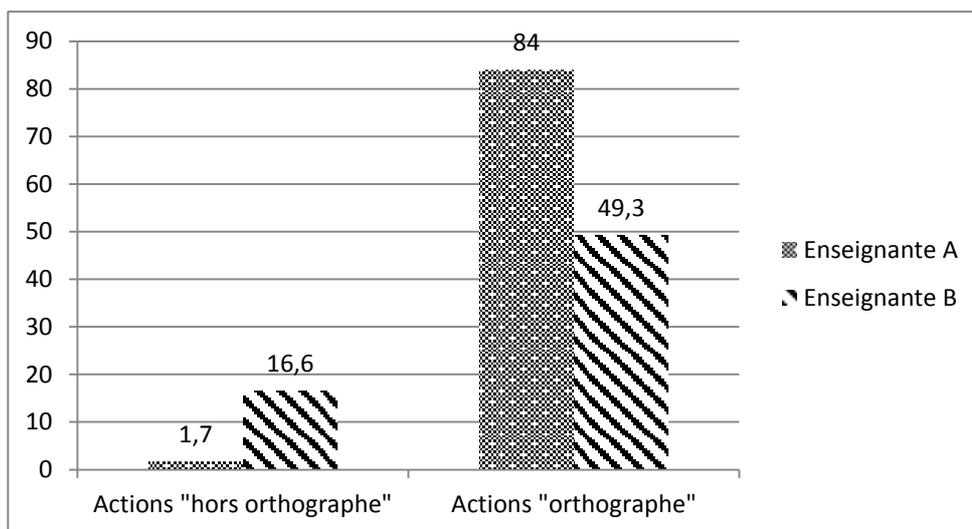


Fig. 11 - 5 – Pourcentage des actions « hors orthographe » et « orthographe » sur le nombre total d'actions relevées pour chaque enseignante au cours des trois séances filmées

Alors que l'enseignante A réduit au maximum les actions « hors orthographe » (1,7 %) pour se centrer sur les actions tournées vers l'encodage, l'enseignante B consacre un temps important aux actions didactiques qui ne sont pas directement liées à l'écriture. Ainsi, les actions relevant directement de l'écriture de phrase(s) représentent à peine la moitié (49,3 %) des actions totales mises en œuvre par l'enseignante B au cours des trois séances d'écriture filmées.

Dans la partie qui suit, nous détaillons le poids de chacune des micro-actions qui constituent les déterminants « hors orthographe » afin de mieux comprendre les choix et les intentions sous-jacentes à la pratique de ces deux enseignantes.

3.1 Les actions didactiques « Hors orthographe »

3.1.1 Les actions destinées à l'élaboration de l'énoncé à écrire

L'analyse des transcriptions nous a permis de repérer dans le discours des enseignantes cinq catégories de micro-actions visant l'élaboration de l'énoncé à écrire. Il s'agit des micro-actions par lesquelles l'enseignante :

- E1. Aide au choix de la phrase à écrire ;
- E2. Aide à la formulation du mot/de la phrase ;
- E3. Aide à la vérification de la recevabilité de la phrase ;
- E4. Aide à la mémorisation de la phrase à écrire ;
- E5. Aide à l'élucidation du sens d'un mot.

L'enseignante A consacre très peu de micro-actions à cette dimension, contrairement à l'enseignante B. Ainsi, cela ne représente que 61 micro-actions au cours des trois séances d'écriture pour l'enseignante A, contre 245 pour l'enseignante B, soit quatre fois moins.

Il s'agit essentiellement d'aider les élèves à formuler l'énoncé à écrire ou d'aider à sa mémorisation, ponctuellement à élucider le sens d'un mot. Pour l'enseignante B, les micro-actions d'élaboration de l'énoncé à écrire visent principalement l'aide à la formulation de l'énoncé (135 micro-actions) et la vérification de la recevabilité de celui-ci (84 micro-actions). Une analyse de l'évolution de ces micro-actions au fil des trois séances filmées dans la classe B révèle une concentration des micro-actions de ces deux catégories lors de la séance 2. Les micro-actions visant la formulation de l'énoncé à écrire occupent 111 des 135 micro-actions et celles dédiées à la vérification de la recevabilité de l'énoncé 47 des 84 micro-actions, soit presque 25 % des actions de cette séance.

Examinons l'extrait suivant où les élèves doivent se mettre d'accord sur la formulation de la légende de la première image de l'enfant qui se déshabille dans les vestiaires de la piscine :

Extrait de la séance 2 de février, dans la classe B :

S2-138Brenda-B : puis il enlève ses chaussures

S2-139ENS.B : est-ce que vous êtes d'accord avec Brenda ?

S2-140Elèves : non

S2-141ENS.B : pourquoi ? est-ce que vous pouvez lui expliquer pourquoi - pourquoi est-ce que - (fait le signe de lever le doigt)? Enfin qu'est-ce qui fait que là vous ne pouvez pas faire ce qu'elle vous demande ? lève le doigt pour répondre à Brenda

S2-142Brenda-B : - - - (interroge une élève) Bianca

S2-143Bianca-B : c'est parce que parce que de dire - - au lieu de dire - - au lieu de - - -

S2-144ENS.B : je te répète sa phrase puis -

S2-145Brenda-B : puis il enlève ses chaussures

S2-146ENS.B : puis il enlève ses chaussures donc Brenda elle commence comme ça (prend l'étiquette puis et la place devant la tout première image) elle dit puis il enlève ses chaussures - - est-ce que je peux commencer comme ça ? - qu'est-ce qui - - pose problème ? qu'est-ce qui - - me fait mal aux oreilles quand j'entends ça ? (à Brenda-B) il y a d'autres enfants qui veulent te parler

S2-147Brenda-B : - - - (interroge un élève) Benoit

S2-148Benoit-B : puis il enlève ses chaussures ça a pas de sens parce que sinon si c'est puis et bien - il enlève ses chaussures ça a du sens

S2-149ENS.B : alors toi tu enlèverais le puis c'est ça que je comprends ? (Benoit-B acquiesce) qu'est-ce qui te dérange dans le puis ? qu'est-ce qu'on pourrait mettre à la place du puis ?

Les échanges se poursuivent sur l'utilisation des connecteurs et sur les phrases à produire. Comme nous le voyons, cette situation-problème est très riche et suscite des échanges au cours desquels l'enseignante B amène les élèves à se questionner sur la cohérence de l'énoncé proposé par Brenda-B et sur la cohésion du texte. Cependant, le problème que les élèves ont ici à résoudre ne relève pas de l'encodage, mais de la mise en texte. Ces données confirment nos conclusions de l'analyse du synopsis de cette séance 2 dans le groupe B : le temps et les actions consacrées par l'enseignante B à l'élaboration de l'énoncé à produire prennent le pas sur l'objectif d'écriture fixé.

Si ce traitement est bien entendu constitutif du processus d'écriture et nécessite, à ce titre, un enseignement particulier, nous rejoignons les chercheurs (Fayol & Heurley, 1995) qui préconisent d'entraîner distinctement ces différents processus, de mise en texte, d'une part, et d'encodage et de traitement orthographique, d'autre part.

3.1.2 Les actions relatives à la lecture-décodage

Notre fréquentation des classes de cycle 2 et le constat que les pratiques d'enseignement de l'écriture étaient le plus souvent tournées vers la mise en texte nous avait permis d'anticiper une catégorie de micro-actions visant l'élaboration de l'énoncé à écrire de

phrase(s). Nous ne nous attendions pas, en revanche, à trouver, au sein des séances d'écriture, un certain nombre de micro-actions dédiées à la lecture-décodage, nécessitant de fait l'ajout des sous-catégories correspondantes. Comme cela a été précisé dans le chapitre méthodologie, rappelons que les micro-actions de l'enseignant visant le décodage ou son étayage sont distinctes de celles relatives à la relecture, lors d'une phase de révision, de l'énoncé produit par l'élève. Ainsi, nous avons relevé six micro-actions au cours desquelles l'enseignante :

- F1. Aide au repérage des mots ;
- F2. Lit/fait lire le début du mot/de la phrase ;
- F3. Lit/fait lire le mot/ la phrase ;
- F4. Aide à la correspondance graphophonétique ;
- F5. Valide/invalidé une hypothèse de décodage ;
- F6. S'assure de la compréhension.

Ce type de micro-actions ne concerne l'enseignante A que de façon très marginale (5 micro-actions relevées pour les trois séances filmées). Elles sont nettement plus nombreuses chez l'enseignante B (129 micro-actions pour les trois séances filmées, soit presque 6 % des micro-actions totales) et stables au fil des trois séances filmées (séance 1 = 41, séance 2 = 42 et séance 3 = 46). Cette stabilité incite à conclure que ce temps de décodage est constitutif des séances d'écriture conçues par l'enseignante B. Ainsi, dans chacune des trois séances, on trouve des interactions comme celles-ci :

Extrait de la séance 3 (juin) dans la classe B :

Situation : les élèves lisent les phrases écrites au tableau par l'enseignante B en vue d'être révisées.

S3-55Ens. : [...] qui va lire la première phrase noire ? Benoit on t'écoute

S3-54Benoit-B : j'ai aimé la chanson dans [an]

S3-55Elèves : des

S3-56Benoit-B : j'ai dit des

S3-57Elèves : non tu as dit dans

S3-58Ens : vous voulez bien le laisser lire s'il vous plait là je vais commencer à me fâcher- déjà je veux voir les enfants assis sur leurs deux fesses tu t'approches s'il te plait parce que le tableau est ici toi aussi s'il te plait tu t'assieds sur tes deux fesses - - - sur tes deux fesses et vous arrêtez de gesticuler dans tous les sens parce que là ça commence à bien faire- - sur tes deux fesses- - reste à savoir si vous voulez faire ce livre - - (montre la phrase à lire à Benoit-B)

S3-59Benoit-B : j'ai aimé la chanson dans - (enseignante montre le mot des) des

S3-60Ens : c'est un mot-éclair

S3-61Benoit-B : [a] -

S3-62Ens : (trace un découpage syllabique du mot animaux) [a] – [ni] – [mo]

S3-63Baptiste-B : animaux

S3-64Ens : est-ce que tu as la parole ? non je rappelle la règle « je lève le doigt » maintenant Benoit que tu as découvert la phrase une première fois pour que ça fasse du sens dans ta tête je vais te demander de la relire en essayant de la relire plus vite

S3-65Benoit-B : j'ai aimé la chanson dans - des animaux

S3-66Ens : alors encore une troisième fois sans erreur

S3-67Benoit-B : j'ai aimé la chanson des animaux

S3-68Ens : ah et là tu as fait la liaison - des animaux (note un lien entre des et animaux) excellent bien/

L'enseignante B étaye le décodage de la phrase, en proposant notamment un découpage syllabique du mot *animaux* qui pose problème à Benoit-B (TP62). Elle lui demande de la relire à deux reprises, consciente que la fluidité de lecture conditionne l'accès au sens (TP61). Les interventions des autres élèves pour corriger les erreurs de Benoit-B montrent que cette tâche de décodage leur semble longue et fastidieuse, car la plupart d'entre eux maîtrisent déjà ces compétences en juin de CP. Cela nécessite des rappels aux règles de travail de la part de l'enseignante B (TP58 et 64) qui montre ainsi l'importance qu'elle accorde au bon déroulement de cette phase de décodage. Deux interprétations sont ici possibles :

a) l'enseignante B interroge les élèves indépendamment des difficultés de décodage qu'ils peuvent rencontrer, ce qui peut induire ce genre de situation où elle est amenée à étayer la lecture, diminuant d'autant l'activité d'écriture ;

b) l'enseignante B insère délibérément un temps d'entraînement au décodage au sein de la séance d'écriture, comme cela s'observe fréquemment dans les classes de CP où toute situation passant par l'écrit devient prétexte à l'entraînement des compétences de lecture-décodage.

Dans les deux cas, les micro-actions de l'enseignante B nous semblent dénoter une représentation de l'enseignement de l'écrit dans laquelle la maîtrise du code alphabétique passe prioritairement par les activités de décodage, qui se font ici au détriment du temps consacré à l'écriture elle-même. Le risque est, encore une fois de créer, chez les élèves, des confusions entre activité de lecture et d'écriture, à travers des tâches dont ils ne voient pas

précisément la finalité. Aussi, lors de la synthèse intermédiaire de cette même séance, lorsque l'enseignante B demande aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont fait ce jour-là, Barbara-B répond « *on a fait de la lecture* » (TP230). La tâche « connexe » a pris le pas sur la tâche principale dans l'esprit des élèves, au moins ceux qui sont en difficulté.

Bilan : Les micro-actions s'inscrivant dans les déterminants didactiques « hors orthographe » représentent 66 micro-actions de l'enseignante A pour les trois séances, soit moins de 2 % des micro-actions totales mises en œuvre par cette enseignante. Chez l'enseignante B, cela représente 374 micro-actions, soit plus de 16 % des micro-actions relevées pour les trois séances.

A l'issue de cette partie, nous pouvons conclure que l'enseignante A réduit au minimum les interventions qui ne relèvent pas directement de l'activité d'écriture, pratique largement facilitée par le format récurrent et le cadre didactique des séances d'écriture approchée. Le poids des actions et interactions de l'enseignante B dédiées à la gestion des tâches « hors orthographe » illustre l'importance accordée par cette enseignante aux activités d'élaboration de l'énoncé à écrire et au décodage dans l'enseignement-apprentissage du code écrit.

L'étude comparée des pratiques fait apparaître des déséquilibres importants dans les différents modes de gestion de l'enseignement des connaissances linguistico-graphiques et des processus d'écriture. Ces écarts sont analysés dans les parties qui suivent.

3.2 Les actions didactiques « orthographe », relatives à l'encodage et au traitement orthographique des mots

Les procédures d'écriture sont contraintes par le système linguistique propre à une langue, notamment par son orthographe, plus ou moins transparente. En français, on distingue les procédures logographiques, phonographiques et morphographiques (voir chapitre 1, paragraphe 2.1). Si elle ne constitue pas une dimension du système écrit, la procédure idéographique, qui consiste à noter les blancs graphiques entre les mots, les majuscules et la ponctuation, joue un rôle important dans l'écriture de phrase-s. Les procédures peuvent se combiner à des stratégies d'écriture qui relèvent plus directement de dispositifs ou choix didactiques de l'enseignant (David et Dappe, 2013). Il en va ainsi de la procédure logographique qui peut se décliner en stratégie de copie ou transport-copie ou encore s'appuyer sur l'analogie.

Notre typologie des actions des enseignantes catégorise ces procédures et comprend des actions principales correspondant aux différents niveaux de traitements linguistiques de l'écriture. Le tableau ci-dessous fait le lien avec les quatre procédures d'écriture dans lesquels elles s'inscrivent :

Niveau de traitement linguistique	Procédures d'écriture
G1 Segmentation de la phrase en mots, majuscule et point	Idéographique
G2 Encodage des mots	Phonographique
G3 Ecriture des mots connus	Logographique
G4 Ecriture des marques morphosyntaxiques	Morphographique

Tableau 11 - 2 – Niveau de traitement linguistique des actions des enseignantes et procédures d'écriture associées

S'agissant de la première année d'apprentissage systématique du principe alphabétique, priorité fixée au niveau CP, nous faisons l'hypothèse que la procédure phonographique sera la plus mobilisée dans le discours didactique des enseignantes. Pour le vérifier, nous avons comptabilisé les micro-actions que chacune des enseignantes mettait en place pour construire ou consolider ces différentes procédures chez leurs élèves. Pour la procédure logographique, nous avons également pris en compte les micro-actions de l'enseignante mobilisant ou suggérant une analogie (J2) ou le transport-copie (K2.1).

La figure suivante présente la répartition des différentes procédures mobilisées dans le discours didactiques des enseignantes A et B.

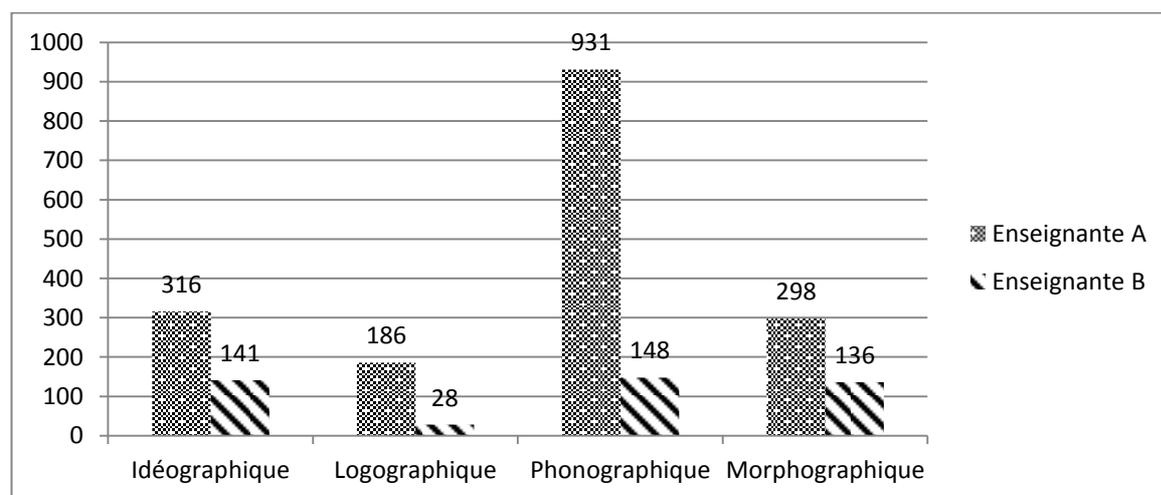


Fig. 11 - 6 – Répartition des procédures mobilisées dans le discours didactique de chaque enseignante sur les trois séances filmées

La différence concernant les procédures d'écriture mobilisées par chacune des enseignantes est très marquée. L'enseignante A agit principalement au plan phonographique (931 micro-actions, soit 54 % des micro-actions visant l'une des procédures d'écriture). Elle mobilise le traitement morphographique (298 micro-actions, soit environ 18 %) et a également recours à la dimension logographique du langage écrit (186 micro-actions, soit environ 10 %). La dimension idéographique occupe une part importante des actions de l'enseignante A visant l'une des procédures d'écriture (316 micro-actions, soit environ 19 % des micro-actions). En début d'apprentissage, les actions tournées vers la segmentation de l'énoncé en mots et à la notation des majuscules/points semblent donc pesés dans les actions de cette enseignante.

De son côté, l'enseignante B mobilise dans des proportions presque identiques les procédures idéographiques (141 micro-actions, soit environ 32 % des micro-actions visant l'une des procédures d'écriture), phonographiques (148 micro-actions, soit 33 %) et morphographiques (136 micro-actions, soit environ 30 %). La dimension logographique est abordée de façon plus marginale (28 micro-actions, soit environ 6 %).

Ces premiers constats permettent de poser la variété des procédures d'écriture sollicitées/induites par les deux enseignantes. La répartition des actions de l'enseignante B et, notamment le recours assez restreint à la procédure phonographique durant les séances d'écriture observées, paraît cependant invalider notre hypothèse première.

Le but de l'analyse détaillée qui suit est de mieux comprendre de quelle façon chacune des enseignantes mobilise les différentes procédures d'écriture et les connaissances linguistiques qu'elles supposent dans son discours didactique. Nous nous appuyerons sur des extraits de transcriptions des séances observées dans chacune des classes pour illustrer les constats descriptifs que nous faisons.

3.2.1 La procédure idéographique

Nous avons regroupé ici les actions des enseignantes visant la segmentation de l'énoncé en mots et la notation des marques idéographiques. 5 micro-actions peuvent ainsi être convoquées par les enseignantes :

- G1.1 Fait compter les mots de la phrase
- G1.2 Compte les mots de la phrase
- G1.3 Aide au repérage des mots

- G1.4 Attire l'attention sur la notation de la majuscule
- G1.5 Attire l'attention sur la notation du point

La figure 11.6, présentée au paragraphe précédent, montre l'importance accordée à cette composante linguistique en début d'apprentissage de l'écriture.

Dans la classe A, au sein de la démarche que nous avons notée dans la structuration de la séance lors de l'analyse des synopsis, nous remarquons que les problèmes liés à la segmentation en mots sont les premiers abordés dans chacune des séances d'écriture par l'enseignante A. En voici un exemple dans la séance 1 :

Extrait de la séance (octobre) dans la classe A

Situation : après avoir fait anticiper la procédure d'encodage, l'enseignante fait anticiper la procédure de segmentation de la phrase en mots avec les élèves qui écriront la phrase on va dans une caravane

S1-71Ens.A : [...] la phrase comment on fait ? la stratégie pour la phrase ? ceux qui doivent écrire seulement le mot vous pouvez commencer si vous voulez – ceux qui doivent écrire la phrase on rappelle rapidement – vous le savez

S1-72Aaron-A : je mets la majuscule au début

S1-73Ens.A : alors tout de suite je fais le grand rectangle pour me dire je mets une majuscule je n'oublie pas (trace une aide visuelle au tableau) quoi d'autre ? j'oublie pas elle est dessinée je vais pas l'oublier - après ? Alexandre?

S1-74Alexandre-A: point à la fin

S1-75Ens.A : tout de suite à la fin je fais mon point après je l'oublierai pas (trace une aide visuelle au tableau) après ? – on va dans une caravane – qu'est-ce qu'il faut faire après ceux qui écrivent la phrase ? Akim?— la phrase commence par une majuscule se termine par un point –je vais pas oublier puisque c'est écrit ---

S1-76Akim-A: il faut que ça veuille dire quelque chose

S1-77Ens.A : il faut que ça veuille dire quelque chose – on va dans une caravane est-ce que ça veut dire quelque chose ? oui si on l'a validé ensemble c'est que ça veut dire quelque chose - donc ça c'est bon - et après ? Adrien ? on n'a pas entendu Adrien – quelque chose de très important ?

S1-78Adrien-A : il faut qu'il y ait des espaces

S1-79Ens.A : qu'il y ait des espaces entre les- - ?

S1-80Elèves : mots

S1-81Ens.A : d'accord - mais où je les mets moi mes espaces ?

S1-82Adrien-A : tu fais des traits

S1-83Ens.A : je fais des traits- - parce que là moi je sais pas où sont les mots donc je fais des traits pour représenter quoi ?

S1-84Elèves : les mots

S1-85Ens.A : les mots donc on va les compter les mots et au fur et à mesure on va les faire les traits – donc quel est le premier mot de on va dans une caravane ?

L'enseignante A amène les élèves à anticiper l'écriture de la majuscule et du point final pour lesquels elle a établi un codage visuel destiné à étayer les élèves lors de l'écriture en autonomie (TP 73 et 75 : *je vais pas oublier puisque c'est écrit*). La segmentation de la phrase en mots est ensuite proposée par un élève, Adrien-A (TP78 et 82). L'enseignante A valide la proposition mais elle demande aussi à l'élève d'expliciter le sens du codage, aidant de cette façon les élèves à ne pas se centrer sur ce dernier mais sur ce qu'il représente, à savoir un trait pour un mot. En procédant de cette façon, l'enseignante arrive à produire la trace suivante, avec l'aide des élèves :

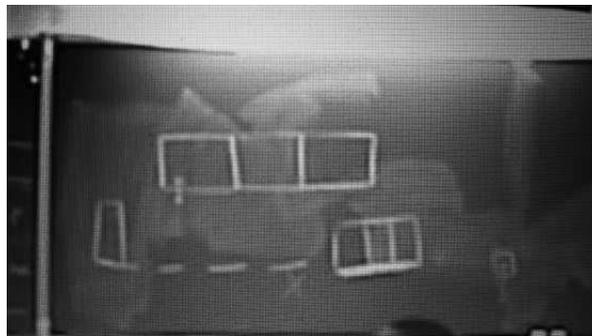


Fig. 11 – 7 – Codage institutionnalisé dans la classe A pour anticiper la segmentation de la phrase en mots et la présence de marques idéographiques dans la phrase

il va dans la caravane

Le procédé, ritualisé dans la classe A, est un temps d'anticipation visant à diriger l'attention des élèves vers les problèmes de segmentation de la phrase en mots, de liaison lorsqu'il y en a, et de notation des majuscules et des points. A ce propos, un extrait de la séance 3 nous semble éclairant :

Extrait de la séance 3 (juillet) dans la classe A

Situation : les élèves anticipent la procédure d'écriture de la phrase *Les élèves partent en vacances : ils quittent Cécile et Florence*

S3-29Ens.A : quittent- - (trace un trait pour quittent) tout le monde est d'accord ? –après quittent ?

S3-30Amina-A : Cécile avec une majuscule

S3-31Ens.A : alors pourquoi tu veux mettre une majuscule ?

S3-32Amina-A : parce que c'est un prénom

S3-33Ens.A : *hou - - vous êtes d'accord ?*

S3-34Élèves : *oui*

S3-35Ens.A : *en plein milieu de la phrase ?*

S3-36Élèves : *oui/non/parce que c'est un prénom*

S3-37Ens.A : *c'est un prénom- alors ça veut dire que même si c'est au milieu de la phrase je mets une majuscule ?*

S3-38Élèves : *oui*

S3-39Ens.A : *très bien – formidable - - (Trace un rectangle vertical au début du très matérialisant le mot Cécile)*

S3-40Abel-A: *si c'est un prénom*

S3-41Ens.A : *même si c'est au milieu de la phrase- c'est un prénom - majuscule – Carcassonne c'est un nom de ville- je vais à Carcassonne – Carcassonne - c'est le dernier mot de la phrase - c'est le nom d'une ville je mets une majuscule- j'habite en France- France - c'est le nom d'un pays- même si c'est le dernier mot de la phrase je mets une majuscule-les prénoms les noms de villes les noms de pays - toujours toujours toujours toujours je ne me pose pas la question je mets une majuscule - même si c'est au milieu même si c'est à la fin- - très bien Amina ! - -*

La remarque d'Amina-A (TP30) montre que cette élève a construit que l'écriture des majuscules ne se limite pas au premier mot de la phrase mais peut être dépendante de la nature grammaticale du mot. Cette fois encore, nous remarquons que l'enseignante A cherche à faire justifier les propositions des élèves (TP 35 et 37). Elle ne valide que dans un deuxième temps et clôt l'épisode par une décontextualisation en référence à la règle générale de notation des majuscules (TP41), ajoutant pour cela des exemples accessibles aux élèves. L'emploi de la terminologie grammaticale *prénom* est initié par une élève et reprise par l'enseignante A qui favorise l'emploi des termes métalinguistiques appropriés. Nous verrons plus loin que cela n'a rien d'incident mais s'inscrit dans les attentes fixées par l'enseignante A.

Examinons à présent un problème similaire abordé en début d'année dans la classe B.

Extrait de la séance 1 (novembre) dans la classe B :

Situation : Les élèves sont amenés à segmenter le titre de la recette (le crumble aux pommes) en autant de mots que nécessaire.

S1-25Ens.B : *pour le vérifier ce serait bien qu'on écrive le titre mais - Brandon et Bérangère - on a complètement oublié d'écrire le titre de la recette alors pour s'en souvenir la prochaine fois je vais l'écrire - le crumble aux pommes - il y a combien de mots dans le crumble aux pommes ?*

S1-26Elèves : *le crumble aux pommes - sept*

S1-27Ens.B : *le - crumble - aux - pommes (trace un trait par mot)*

S1-28Bastien-B : *sept*

S1-29Ens.B : (montre les traits) le- crumble- aux - pommes

S1-30Brenda-B : trois

S1-31Ens.B : (montre 4 avec ses doigts) je pense que vous confondez syllabe et mot - j'ai dit/ je n'ai pas demandé les syllabes j'ai pas dit [lə] - [krəm] [bəl] [o] [pɔ] [mə] - j'ai le mot le (écrit LE au tableau) - ensuite crumble (écrit CRUMBLE) - aux (écrit AUX) - et le mot pommes (écrit POMMES).

L'enseignante B résout le problème de segmentation au TP27 en traçant un trait par mot. Elle ne formule pas explicitement le problème linguistique soulevé ni le codage utilisé. Il s'ensuit, cependant, une incompréhension des élèves qui poursuivent dans leur procédure et ne peuvent trouver le nombre de mots, y compris lorsque l'enseignante B a déjà tracé un trait par mot au tableau, dans un codage visuel similaire à celui utilisé dans la classe A. L'enseignante B énonce ensuite la confusion probable entre syllabes et mots mais ne questionne pas davantage les élèves et n'explique pas la distinction entre les deux termes métalinguistiques. On peut supposer que la notion de syllabe et de mot a déjà été abordée à cette période de l'année dans la classe B. Toutefois, les confusions persistantes qu'illustrent les propositions faites par les élèves sur le nombre de mots incitent à penser que les concepts ne sont pas encore bien stabilisés au mois de novembre. Ce constat, fait par l'enseignante B, pourrait justifier un temps d'approfondissement de l'erreur.

Au cours des autres séances observées dans la classe B, les problèmes de segmentation et de notation de la majuscule et du point sont toujours évoqués en lien avec la fiche autocorrective, dans la démarche d'énumération des erreurs possibles que nous avons déjà évoquée.

Le codage d'un trait par mot est encore en vigueur lors de la deuxième séance pour les élèves en difficulté mais il n'y sera plus fait allusion dans la séance 3. De même, le marquage des marques idéographiques est contractualisé par la fiche autocorrective et rappeler en début de séance sans plus de commentaires, comme dans l'extrait suivant :

Extrait de la séance (février) dans la classe B :

Situation : Les élèves anticipent la démarche d'écriture d'une phrase avant de passer à l'écriture individuelle des phrases pour légenter les images d'un élève qui se déshabille dans les vestiaires de la piscine.

S2-282ENS.B : [...] je vous rappelle que pour l'écrire nous avons - - - des obligations quelles sont ces obligations ? Bianca ?

S2-283Bianca-B : il faut d'abord faire le trait

S2-284ENS.B : d'abord je fais les traits parce que je dois pensez à une- - ?

S2-285Elèves : phrase

S2-286ENS.B : phrase je prends l'exemple de Brenda Brenda a dit d'abord il enlève ses chaussures donc j'écris (trace un trait par mot) - - - d'abord il enlève ses chaussures (lit les

points de la fiche autocorrective) bien sûr je découpe bien les mots - - ma phrase doit avoir du sens - est-ce que je peux dire ses chaussures d'abord retire il ?

S2-287Elèves : non

S2-288ENS.B : je dois penser à quoi ? (montre la majuscule sur la fiche autocorrective)

S2-289Barbara-B : à une majuscule

290 ENS.B : à la majuscule et je dois penser à quoi ? (montre le point sur la fiche autocorrective)

291 Elèves : au point/le point

Au fur et à mesure, l'enseignante B valide les propositions des élèves sur les étapes de l'écriture de la phrase. Au TP286, elle trace elle-même les traits correspondants à la procédure « je découpe bien les mots » et passe rapidement au critère suivant, la vérification de la recevabilité de l'énoncé à écrire. Ces échanges illustrent l'accent mis par l'enseignante B sur l'aspect sémantique de l'écriture pour lequel elle donne un contre-exemple, alors que l'essentiel de cette séance a déjà été consacré à l'élaboration de l'énoncé à écrire des phrases.

Bilan : L'analyse des micro-actions destinées à l'écriture des marques idéographiques et à la segmentation des mots de la phrase nous permet de repérer des différences importantes dans la façon dont les deux enseignantes gèrent les problèmes linguistiques liés à la procédure idéographique. L'étude des synopsis nous avait déjà permis de remarquer l'importance accordée par l'enseignante B à l'écriture des marques idéographiques. Elle est ici confirmée. Les problèmes de segmentation en mots semblent cependant être peu explicités et traités.

Cette analyse nous amène à repérer de quelle façon l'enseignante A vise l'explicitation du fonctionnement du système écrit et des procédures d'écriture à travers la résolution des problèmes de segmentation et de notation des marques idéographiques. Ces micro-actions, récurrentes, semblent s'inscrire dans les invariants opératoires de l'enseignante A.

Nous abordons à présent l'analyse des micro-actions visant la dimension plus strictement phonographique de l'écriture et, notamment, la place accordée à la discrimination et à l'écriture des syllabes et des phonèmes dans les séances d'écriture filmées.

3.2.2 La procédure phonographique

Cette catégorie regroupe les micro-actions des enseignantes visant à permettre aux élèves d'encoder les mots :

- G2.1 Discriminer les syllabes et les phonèmes qui les constituent
- G2.2 Ecrire les syllabes et les phonèmes qui les constituent.

Le graphique donne à voir la part accordée à chacun de ces composants par les deux enseignantes au cours des trois séances filmées.

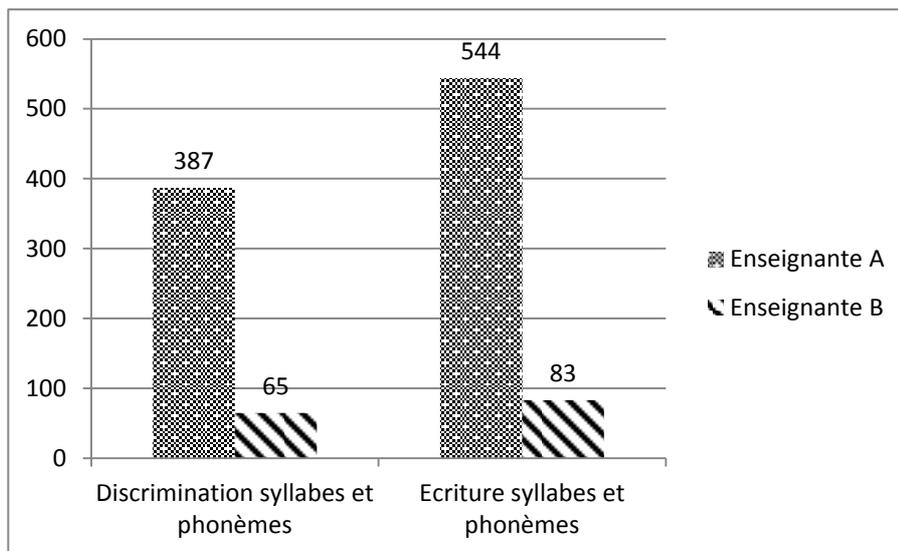


Fig. 11 - 8 – Répartition des micro-actions relayant la procédure phonographique par chacune des enseignantes au cours des trois séances filmées

Les écarts sur le nombre de micro-actions de cet ordre repérées chez les deux enseignantes sont très importants. La discrimination et l'écriture des syllabes et des phonèmes occupe une part importante des actions de l'enseignante A. Elles constituent 56 % des micro-actions que l'enseignante A consacre aux différentes procédures linguistiques. Elles représentent 33 % des micro-actions visant le même objectif chez l'enseignante B. On peut cependant penser que la part des micro-actions visant la discrimination et l'écriture des phonèmes et des syllabes varie au fil de l'année scolaire à mesure que les élèves maîtrisent de mieux en mieux le principe alphabétique. Le graphique suivant présente cette évolution au cours des trois séances d'écriture filmées dans les deux classes :

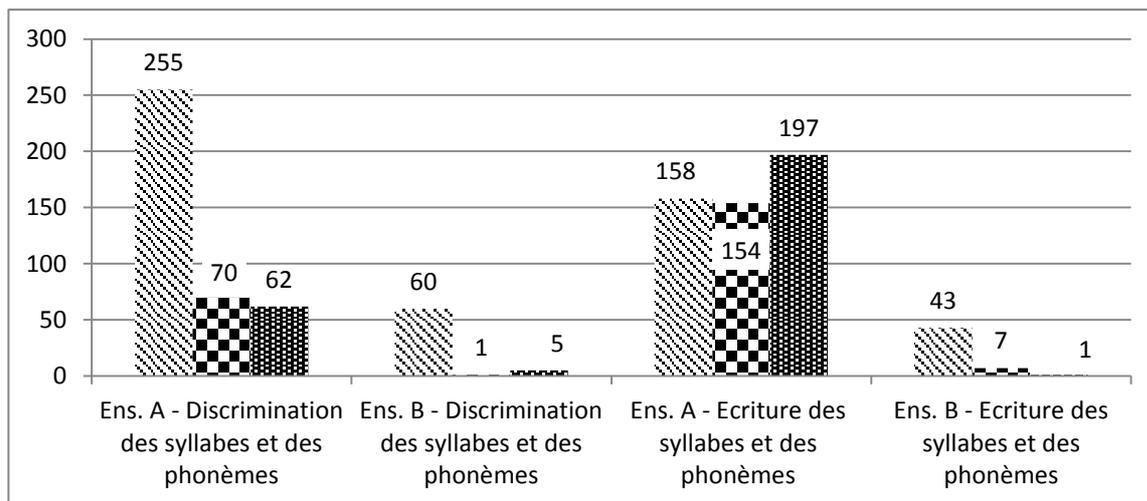


Fig.11- 9 – Evolution des micro-actions de chaque enseignante consacrées à la discrimination et à l'écriture des syllabes et des phonèmes au cours des trois séances filmées (1^{er} Bâton : séance 1, 2^{ème} Bâton : séance 2, 3^{ème} Bâton : séance 3)

L'évolution du nombre de micro-actions visant la discrimination des syllabes et des phonèmes des mots à écrire révèle des écarts très marqués. Dès le début de l'année scolaire, l'enseignante A agit massivement pour guider les élèves dans l'analyse phonologique des mots alors que l'enseignante B y consacre quatre fois moins de micro-actions (A = 255 micro-actions visant la discrimination vs B = 60 micro-actions). L'aide à la discrimination diminue ensuite pour les deux enseignantes mais elle tend quasiment à disparaître pour l'enseignante B (1 micro-action seulement au cours de la séance 2 et 5 pour la séance 3). Elle reste assez constante chez l'enseignante A à la deuxième séance (70 micro-actions) et à la troisième séance (62 micro-actions) après le pic du début d'année.

Le constat est sensiblement le même concernant la répartition des micro-actions visant l'écriture des syllabes et des phonèmes. Elles sont assez stables, voire en augmentation à la fin de l'année scolaire pour l'enseignante A (séance 1 = 158 micro-actions, séance 2 = 154, séance 3 = 197). Chez l'enseignante B, les micro-actions dédiées à l'écriture des syllabes et des phonèmes diminuent pour presque disparaître (séance 1 = 43 micro-actions, séance 2 = 7, séance 3 = 1) alors qu'elles étaient déjà quatre fois moins nombreuses que chez l'enseignante A en début d'année (43 micro-actions vs 158 pour l'enseignante A lors de la séance 1).

Cette évolution confirme notre hypothèse de départ d'une intervention moindre de l'enseignant consécutive à l'autonomisation progressive des élèves dans l'analyse et l'écriture des constituants phonologiques des mots à écrire. Cependant, le nombre très

restreint, voire inexistant, des micro-actions de l'enseignante B pour agir dans ce domaine nous interroge. Le déroulement des séances, les tâches proposées et les dispositifs de travail choisis par l'enseignante B expliquent en partie que les élèves aient eu peu de mots à écrire et, de fait, à analyser au plan phonologique. Cependant, cela pourrait également révéler une représentation contrastée de l'enseignement de l'écriture chez ces deux enseignantes : i) d'une part, l'enseignante A qui met en œuvre un étayage serré visant la discrimination phonologique et l'étude des graphèmes pour construire la procédure phonographique et, ii) d'autre part, l'enseignante B selon laquelle les élèves peuvent mener seuls l'analyse phonologique des mots et l'écriture des graphèmes dès le début de l'année de CP, à fortiori au deuxième et troisième trimestre.

L'étude de quelques extraits nous permettra de vérifier ces deux hypothèses par des illustrations.

Dans la classe A, les différentes étapes du processus d'encodage phonographique sont explicitement identifiées et une affiche/leçon sur la démarche a été créée pour la résumer :

1. *je dis le mot, je coupe le mot en syllabes,*
2. *je tire les sons pour bien les entendre,*
3. *j'écris les lettres.*

Pour autant, en début d'année les élèves peuvent encore rencontrer des difficultés dans la mise en œuvre de cette procédure et la connaître ne semble pas suffire. L'enseignante agit alors pour accompagner les élèves. Nous en voyons un exemple dans l'extrait suivant :

Extrait de la séance 1 (octobre) dans la classe A

Situation : L'enseignante A travaille avec deux élèves en difficulté (Ali-A et Anaïs) et les guide pour l'encodage du mot caravane.

S1-190Ali-A : [R :::]

S1-191ENS. : (à Anaïs) est-ce que tu entends comme Ali ? Ali il dit [R :::] - Maria tu vas t'asseoir à ta place s'il te plait (à Alina-A) toi aussi – est-ce que tu entends [R :::] comme Ali ? Ali il me dit j'entends [R :::]

S1-192Anaïs-A: oui

S1-193ENS. : oui alors vous êtes d'accord – vous mettez le point de [R :::] - - très bien et on entend autre chose pour faire [ra]- - c'est Anaïs qui va chercher (à Ali-A) toi tu cherches dans ta tête et tu nous diras après - - [ra] il a dit j'entends [R :::] et après j'entends quoi encore ? [R :::] - et puis [ra] c'est une syllabe qu'on connaît on l'a écrite derrière le tableau - - - [R :::] qu'est-ce que j'entends ? j'entends le [R :] et qu'est-ce que j'entends ? - - - Anaïs qu'est-ce que tu entends d'autre ? - - il faut bien tirer les sons - - dans /ra/ si je tire je fais [R :::]

S1-194Anaïs-A: le [a]

S1-195ENS. : le [a] - tu es d'accord ? (à Ali-A)

S1-196Ali-A : oui

S1-197ENS. : très bien alors on fait le point pour le [a] maintenant qu'on a trouvé tous les sons on va se dire comment je l'écris [R][a]- donc le [R] comment vous l'écrivez ? quand j'entends [R] qu'est-ce que je vois ? comme on l'a appris c'est qu'il est quelque part dans la classe

S1-198Anaïs-A: (montre l'affiche) ici

S1-199ENS. : très bien quand j'entends /r/ qu'est-ce que je vois ?

S1-200Anaïs-A: R

S1-201ENS. : R très bien (à Ali-A) tu es d'accord ?

S1-202Ali-A : oui

S1-203ENS. : très bien alors vous faites le R –c'est là Ali que tu as le droit d'utiliser ton alphabet si tu ne connais pas les lettres (à Anaïs) tu le connais toi le R ? (Anaïs-A acquiesce)

L'enseignante A accompagne les deux élèves en difficulté dans la discrimination de chacun des phonèmes qui composent la syllabe. Elle ne valide pas les propositions mais se fait la médiatrice des interactions entre Ali-A et Anaïs-A en leur demandant de valider ou d'invalider la proposition de leur camarade (TP191, 195, 203). Malgré les difficultés d'Anaïs-A, qui est très réservée et parle habituellement peu, l'enseignante A cherche à l'enrôler dans la résolution du problème en la relançant quand Anaïs-A ne répond pas. Pour cela, elle répète la proposition d'Ali-A (TP191), la reformule en modélisant le discours métalinguistique, questionne l'élève pour l'amener à adopter une posture réflexive. Elle gère les interactions afin de laisser à Anaïs-Ale temps de la réflexion et réduit, pour cela, le degré de liberté d'Ali-A (TP193 : *c'est Anaïs qui va chercher (à Ali-A) toi tu cherches dans ta tête et tu nous diras après*). Lorsque Anaïs-A ne semble pas vouloir se risquer à faire une proposition, elle peut suggérer un rappel en mémoire (TP193 *et puis [ra] c'est une syllabe qu'on connaît on l'a écrite derrière le tableau*) ou une démarche (*il faut bien tirer les sons*), voire la modéliser (*dans [ra] si je tire je fais [R ::a :::]*). Enfin, elle construit des repères d'identification des phonèmes en introduisant un codage de chaque phonème de la syllabe [ra], où un point représente chaque phonème de la syllabe (TP195 *très bien alors on fait le point pour le [ra]*). Ainsi pour la syllabe /ra/, on obtient le codage suivant dans lequel un rectangle représente l'unité syllabe et chaque point, les phonèmes qui la composent :



Tout au long du travail d'analyse, l'enseignante A guide les élèves dans l'avancement de la tâche en verbalisant les étapes de la démarche, modélisant au passage le discours

métalinguistique. Ce n'est qu'une fois ce fastidieux travail de discrimination terminé qu'elle dirige l'attention des élèves vers les graphèmes. Là encore, elle les accompagne dans la résolution du problème, suggère des outils d'aide à l'écriture sans jamais donner la solution.

Cet étayage très serré n'est pas mis en place avec tous les élèves. S'il a pour but de décrypter pour faire « vivre » la procédure d'encodage aux élèves les plus en difficulté, il représente, sans aucun doute, une aide pour tous. C'est pourquoi on retrouve des micro-actions visant la discrimination et l'écriture des syllabes en nombre très important dans la séance de début d'année, lorsque les élèves appréhendent les bases du principe alphabétique. Toutes les occasions sont saisies par l'enseignante A pour anticiper, expérimenter, verbaliser les sous-processus en jeu dans l'encodage d'un mot. Certes, le nombre de micro-actions de ce type diminue au cours des séances 2 et 3, mais l'enseignante A ne l'occulte pas et amène les élèves à se centrer sur de nouveaux problèmes linguistiques à résoudre, notamment la polyvalence des graphèmes, comme dans l'extrait suivant issu de la séance 2.

Extrait de la séance 2 (avril) dans la classe A :

Situation : dans le temps de révision collective, les élèves examinent l'encodage du mot *moufle*.

S2-336Ens. : [...] dans le dernier mot moufle il y en a qui m'ont dit « on le connaît » on le connaît de la lecture mais on l'a jamais écrit mais il est facile à écrire - - moufle on tape les syllabes

S2-337Elèves: [m ::] [mufl] [mu-flə]

S2-338Ens. : on tape les syllabes

S2-339Elèves: [muf]

S2-340Alban-A: [mu-flə]

S2-341Ens. : [muf] alors une syllabe on tire les sons

S2-342Elèves: [m ::] [u ::] [f ::]

S2-343Ens. : (note un point pour les deux premiers phonèmes) n'allez pas plus vite que ce que j'écris sinon on s'y perd alors premier son ?

S2-344Elèves : [m ::]- [u ::]- [f ::] - [l ::](l'enseignante A note un point pour les deux derniers phonèmes)

S2-345Ens. : alors comment j'écris le [m ::] ?

S2-346Elèves : M

S2-347Assia-A : ou bien 2 M

*S2-348*Ens. : *est-ce qu'on met deux lettres identiques au début du mot ? est-ce que tu as déjà vu des mots qui commencent par 2 L qui commencent par 2 S qui commencent par 2 R qui commencent par 2 N qui commencent par 2 M ? donc on se souvient quand on a la lettre doublée les 2 L 2N 2R 2T c'est jamais au début du mot Assia toujours au milieu on l'a déjà dit – le /u/ ?*

Comme nous le voyons, bien que moins détaillées, les étapes de la procédure d'encodage phonographique sont encore présentes (TP336-syllabes, 341-phonèmes, 345-lettres). Même lors de la deuxième séance filmée, l'enseignante A ne les élude pas (TP343 *n'allez pas plus vite que ce que j'écris sinon on s'y perd*). Pour autant, on remarque que les élèves sont, dès la deuxième séance, sensibilisés à la polyvalence graphémique lorsqu'Assia-A suggère de transcrire le phonème [m] par deux M (TP347). Ainsi, l'enseignante A permet aux élèves de rencontrer les contraintes du système orthographique par l'exploration régulière des correspondances phonographiques. Elle recontextualise la proposition de consonnes géminées faite par Assia-A et permet de construire, en situation, la règle qui veut que cette proposition n'est pas conventionnelle à l'initiale du mot.

Les micro-actions mises en œuvre par l'enseignante A tendent à illustrer sa maîtrise du système orthographique de composition des mots, mais aussi les régularités et irrégularités du codage phonogrammique. Elle est ainsi en mesure de compléter les propositions des élèves et de réajuster les procédures encore tâtonnantes en réactivant les situations rencontrées précédemment. Cela contribue à construire les connaissances linguistico-graphiques et à développer les compétences procédurales des jeunes scripteurs.

Dans la classe B, l'essentiel des micro-actions de l'enseignante B dirigées vers la discrimination et l'écriture des phonèmes se situent lors de la séance 1. Les interactions portent sur l'écriture collective des mots de la phrase « *Mettre les pommes dans le saladier* ». Examinons l'extrait suivant :

Extrait de la séance 1 (novembre) dans la classe B

Situation : L'enseignante propose d'écrire le dernier mot de la phrase *mettre les pommes dans le saladier* : les élèves sont amenés à faire des propositions pour inscrire le mot *saladier*.

S1-195 Ens B : *saladier je pense qu'on peut l'écrire [s::] ?*

S1-196 Élèves : *[sa]*

S1-197 Baptiste-B : *S-A*

S1-198 Béatrice-B : */la/ L-A*

S1-199 Ens B : *(note les lettres au fur et à mesure S A L A) /di/ ?*

S1-200 Béatrice-B : *D /e/*

S1-201 Ens B : D comme Benoit-B

S1-202 Baptiste-B : et I – le I

S1-203 Ens B : alors regarde bien le son [ʃ] le son [ʃ] va s'écrire E-R c'est souvent que je vais retrouver le E-R (entoure ER) c'est le son [ʃ].

L'enseignante B induit la discrimination phonologique en modélisant le découpage phonémique sans toutefois préciser explicitement sa procédure aux élèves (TP195 : [s :::]), qui l'interprètent différemment. Cela amène des réponses très variées :

- des syllabes (TP196 : [sa]) ;
- des lettres épelées (TP197Baptiste-B : S-A ; TP200Baptiste-B : et I – le I)
- des lettres utilisées pour leur valeur épellative (TP200Béatrice-B : D [e]),
- une combinaison des deux (TP198Béatrice-B).

L'enseignante B valide ensuite les réponses justes prélevées parmi les propositions des élèves et les note au tableau sans clarifier ce qui les distingue ni expliciter ses choix (TP199). Elle ne relève pas la proposition de Béatrice-B au TP198 qui a pourtant bien fait le lien phonographique (TP198Béatrice-B : [la]L-A). Cette absence de clarification entre processus de décodage et d'encodage pourrait être à l'origine des confusions entre les deux processus que nous avons relevées en nombre plus important chez les élèves du groupe B (voir chapitre 8, paragraphe 2.3.1.4 Commentaires métagraphiques liés à l'activité de lecture vs d'écriture).

Le discours de l'enseignante B est assez peu précis, voire erroné. Ainsi, elle demande aux élèves de regarder le son [e] (TP203), faisant de cette façon un amalgame entre le phonème [e] et le graphème ER, qu'elle introduit d'ailleurs sans avoir attendu les propositions des élèves. De même, en acceptant indifféremment des syllabes, des phonèmes, des lettres pour écrire le phonème [s] (TP195), elle ne favorise pas l'utilisation des termes métalinguistiques adaptés et l'acquisition des concepts qu'ils sous-tendent. Tout se passe comme si l'enseignante B considérait que la procédure phonographique sous-jacente était déjà maîtrisée par les élèves.

Bilan : les actions visant/mobilisant la procédure phonographique occupent une part importante des actions de l'enseignante A mais sont peu nombreuses chez l'enseignante B. Notre analyse révèle les micro-actions que l'enseignante A met en œuvre de façon récurrente au fil des trois séances pour faciliter l'encodage des mots et permettre aux élèves d'appréhender la dimension phonographique de l'écriture.

Nous abordons à présent la façon dont ces deux enseignantes incitent et/ou permettent à leurs élèves de mettre en œuvre les procédures logographiques.

3.2.3 La procédure logographique

Nous avons regroupé au sein de la procédure logographique les micro-actions des enseignantes visant l'écriture de mots connus, suggérant des analogies ou le transport-copie d'un mot ou partie d'un mot. La figure ci-dessous présente le nombre de micro-actions de cet ordre présentes dans les trois séances filmées pour chaque enseignante.

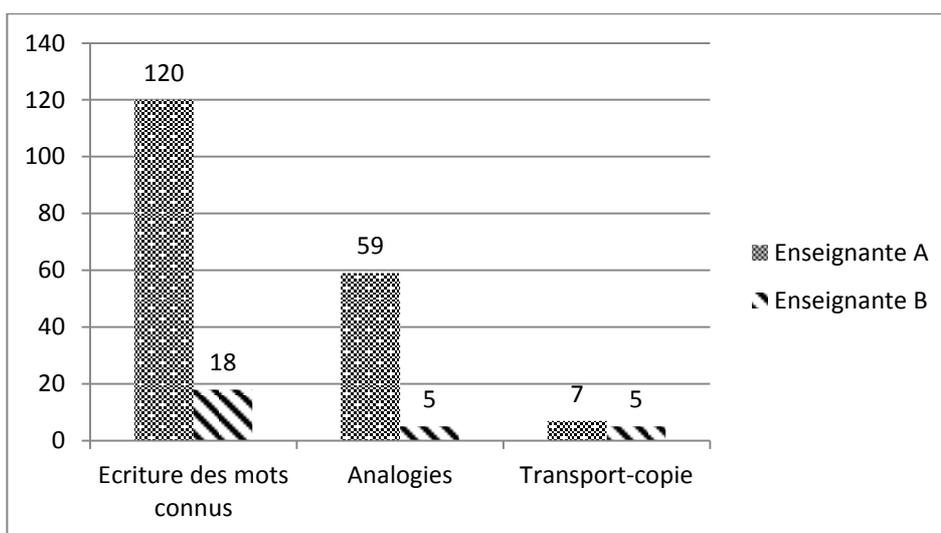


Fig.11 - 10 – Répartition des micro-actions relayant la procédure logographique pour chaque enseignante au cours des trois séances filmées

Les écarts sont très marqués. Examinons ce qu'il en est de la démarche des enseignantes pour les différentes composantes que nous avons retenues pour la procédure logographique.

3.2.3.1 Les micro-actions visant l'écriture des mots connus

L'enseignante A consacre six fois plus de micro-actions à l'écriture des mots connus que l'enseignante B. L'extrait suivant nous donne un exemple de sa façon de procéder pour amener les élèves à mettre en œuvre la procédure logographique et écrire les mots qu'ils connaissent.

Extrait de la séance 2 (avril) dans la classe A :

Situation : les élèves anticipent la procédure et les difficultés potentiellement rencontrées dans l'écriture de la phrase : *les animaux ne disent rien quand le hérisson entre dans la moufle*. Avec l'aide de l'enseignante A, la phrase a été segmentée en mots (un trait par mot).

S2-136Ens.A : [la phrase est longue] mais il y a peut-être des mots que l'on connaît déjà – d'accord donc on va regarder quels sont les mots que l'on connaît déjà pas forcément ceux qu'on a déjà lus mais ceux que l'on a déjà écrits – donc les est-ce qu'on le connaît ?

S2-137Elèves : oui/c'est un mot-outil

S2-138Ens.A : c'est un mot-outil (place une croix sous le trait pour les mots connus) - - quel est ce mot ?

S2-139Adrien-A : animaux

S2-140Ens.A : animaux est-ce qu'on le connaît ?

S2-141Elèves : non/oui

S2-142Ens.A : non (place un point d'interrogation sous le trait pour les mots inconnus) - - ne ?

S2-143Elèves: oui

S2-144Alban-A: N E

S2-145Ens.A : (à Alban-A) non je ne t'ai pas demandé comment on l'écrit je t'ai demandé si on savait l'écrire – ne disent ?

Au cours du TP136, l'enseignante A amène les élèves à réfléchir sur les mots qu'ils savent déjà écrire. Elle lève explicitement la confusion que pourrait induire l'expression « on le connaît » en précisant la distinction entre les mots connus car déjà lus et dont on connaît le sens et les mots qui font partie d'un répertoire orthographique disponible en mémoire. Cette action reprend directement la leçon à disposition des élèves sur les deux voies d'écriture qui précise :

- 1) « je sais écrire le mot, je le cherche dans ma mémoire » ;
- 2) « je ne sais pas écrire le mot » et la procédure d'encodage phonographique que nous avons rappelée plus haut.

L'enseignante A procède ensuite à une analyse systématique de chacun des mots de la phrase pour amener les élèves à préciser s'ils savent ou non écrire les mots. Un codage a été instauré pour différencier les mots connus (une croix est placée sous le trait correspondant au mot connu) des mots inconnus (un point d'interrogation). Notons au passage le rappel au contrat didactique fait par l'enseignante A au TP145 lorsqu'elle précise à Alban-A ce qui est attendu à ce moment de la séance, à savoir l'anticipation des problèmes linguistiques et non leur résolution.

Ces micro-actions de l'enseignante A permettent aux élèves de hiérarchiser les problèmes à traiter et d'organiser la gestion des différents processus d'écriture. Cela induit aussi une

certaine sécurité affective aux élèves qui concluront en fin de cet épisode qu'ils savent déjà écrire 6 des 12 mots de la phrase (*les, ne, quand, le, dans, la*). Il s'agit de mots grammaticaux fréquents, les mots-outils, terme qui fait partie du métalangage partagé, institutionnalisé et employé ici à bon escient par les élèves.

L'enseignante B a peu recours à des micro-actions dédiées à l'écriture de mots connus. Les mots-éclair, tels qu'ils sont désignés par l'enseignante B et les élèves dans cette classe, sont principalement identifiés lors des temps de lecture ou d'élaboration de l'énoncé à écrire. Il en est ainsi des connecteurs qui seront ajoutés à la liste des « mots verts » lors de la séance 2 et des mots grammaticaux comme *des*, identifié dans la séance 3. Lors des moments d'écriture, l'enseignante B identifie les mots connus, comme dans l'extrait suivant de la séance 1.

Extrait de la séance 1 (novembre) dans la classe B

Situation : l'enseignante B amène les élèves à faire des propositions pour l'écriture du mot *les* dans *mettre les pommes dans le saladier*.

S1-130ENS. : [...] bien mettre - les on sait l'écrire les

S1-131Bryan-B: L et E

S1-132Béatrice-B: S – L S

S1-133ENS.: L S ? (écrit L S)

S1-134Béatrice-B: non L E S

S1-135ENS. : ah L E S (réécrit L E S)

L'enseignante B note les propositions des élèves sans les commenter ni leur demander de les justifier. Elle valide la réponse juste au TP135. De fait, il semble que ce mot ne soit pas mémorisé par tous les élèves, dont certains omettent le E. Nous avons vu dans l'analyse des verbalisations métagraphiques (chapitre 7, paragraphe 2) qu'il ne suffit pas que les élèves puissent expliquer ce que recouvre le terme « mot-éclair » pour que la procédure de mémorisation du mot s'ensuive efficacement.

La distinction avec la procédure phonographique, elle-même peu explicitée, n'est pas établie par l'enseignante B. Son intention est sans doute de ne pas surcharger les élèves avec l'analyse de procédures qui lui semblent hors de portée des élèves. Le contraste avec les attentes et les exigences de l'enseignante A n'en est que plus frappant.

3.2.3.2 Les micro-actions induisant l'analogie

Les deux enseignantes ont recours à l'analogie et au transport-copie, deux stratégies qui s'intègrent à la procédure logographique. Elles les gèrent cependant de façon très distincte. Ainsi, pour l'enseignante A, les micro-actions induisant le recours à l'analogie et au transport-copie font majoritairement suite aux suggestions des élèves, comme avec Ali-A lors de la séance 1.

Extrait de la séance 1 (octobre) dans la classe A

Situation : l'enseignante A étaye l'encodage de la première syllabe de *caravane*.

S1-155ENS.A : on entend [k] et après on entend quoi ? - - -

S1-156Ali-A : comme dans canapé

S1-157ENS.A : oui très bien – Ali entend [ka] dans caravane comme dans canapé -

alors qu'est-ce qu'on peut faire si on entend [ka] de canapé ? - - il est quelque part ? on peut peut-être s'aider ?

S1-158Ali-A : il est là-bas

S1-159ENS.A : allez alors tu retrouves [ka] de canapé ---

L'enseignante A fait alterner les différentes procédures : elle aide à la discrimination phonémique (TP155 : *après on entend quoi ?*) constitutive de la procédure phonographique puis valide l'analogie avec *canapé* faite par Ali-A et suggère la recherche du mot *canapé* pour transporter-copier la syllabe identifiée, [ka]. Bien qu'agissant pour permettre aux élèves de conceptualiser la procédure phonographique, elle n'occulte pas l'intérêt de la procédure logographique pour écrire des mots. Elle cherche donc à mettre en valeur la variété des procédures et stratégies : dans la synthèse finale de la séance 1, elle reprend la stratégie analogique mise en œuvre par Ali-A dans cet extrait.

Un peu plus tard dans l'année scolaire, l'enseignante A recourt à l'analogie et au transport-copie pour construire des régularités orthographiques. Elle s'appuie pour cela sur les listes affichées en classe et suggérées aux élèves comme aide à l'écriture. Nous en voyons un exemple dans cet extrait de la séance 2 menée dans la classe A :

Extrait de la séance 2 (avril) dans la classe A

Situation : Lors de la phase de production individuelle, l'enseignante A signale à une élève une erreur sur l'écriture du mot quand identifié comme un mot « connu »

S2-374 Ens A : (se déplace et s'adresse à Amina) quand je t'ai dit d'aller le chercher là-bas ça ne s'écrit pas comme ça – – le hérisson rentre dans la moufle et quand dans les [k] – quand c'est le même [k] que dans qui – quarante – quatre – que d'accord ? va le chercher.

L'enseignante A signale une erreur et donne une indication à l'élève pour la corriger. Elle propose pour cela une analogie avec des mots commençant par le même graphème et suggère le transport-copie du mot, d'une syllabe ou, comme ici, d'un graphème.

Avec quelques semaines de décalage, l'enseignante B procède différemment lorsqu'elle circule dans la classe pour aider à l'écriture des phrases lors de la séance 2.

Extrait de la séance 2 de février dans la classe B

Situation : Les élèves écrivent individuellement des phrases pour expliquer le déshabillage dans les vestiaires de la piscine.

*S2-434*Ens B (s'adresse à Benoit-B) : *tu es sûr ? c'est écrit où chaussures ? (l'élève montre un mot) très bien --- chut -- chut (s'adresse à Adrien) alors tu écris quoi ? -- d'abord*

*S2-435*Bryan-B : *non*

*S2-436*Ens B : *non ? il enlève ses chaussures (Bryan-B trace un trait par mot) alors comment tu l'écris ? (Bryan-B montre chaque mot au tableau) chut -- chut -- chut -- très bien allez tu copies.*

L'enseignante B amène l'élève à repérer puis copier les mots écrits en colonne au tableau dans une tâche qui s'associe à de l'écriture-puzzle (Rieben, 1993). La distinction avec les micro-actions mises en œuvre par l'enseignante A porte essentiellement sur la nature des mots qui font l'objet du transport-copie. Alors que l'enseignante A suggère cette procédure pour les mots préalablement identifiés comme connus, faisant appel à un répertoire orthographique en mémoire ou, à minima, à un référent didactique, l'enseignante B use de cette stratégie pour tout type de mot, y compris ceux qui pourraient faire l'objet d'un encodage phonographique. Les évaluations ont pourtant montré qu'au deuxième trimestre de CP, de nombreux élèves du groupe B étaient en mesure de se lancer seuls dans cette procédure.

Bilan : Cette analyse donne à voir des différences dans la façon dont ces deux enseignantes mobilisent la procédure logographique au cours des séances observées. Elle révèle les micro-actions récurrentes déployées par l'enseignante A au fil des trois séances pour permettre à ses élèves d'identifier et d'écrire les mots mémorisés, mais aussi de recourir à la procédure logographique pour écrire un mot ou une partie d'un mot.

Le paragraphe qui suit présente de quelle façon les deux enseignantes induisent et encouragent le recours au marquage morphographique.

3.2.4 La procédure morphographique

Nous avons repéré trois micro-actions mises en œuvre par les enseignantes pour guider et/ou induire l'écriture des marques morphographiques. L'enseignant peut :

- G4.1 Aider à l'identification de la marque morphographique ou des classes grammaticales des mots
- G4.2 Valider ou invalider une hypothèse faite par un élève
- G4.3 Donner la marque morphographique à écrire

Les micro-actions destinées à donner la réponse (G4.3) sont finalement assez rares (4 micro-actions pour chaque enseignante), ce qui questionne l'utilité de cette catégorie. Les micro-actions qui consistent à valider/invalidier une réponse sont également peu nombreuses (45 micro-actions pour l'enseignante A vs 21 pour l'enseignante B). Nous verrons dans le paragraphe sur les modalités d'étayage de quelle façon elles s'inscrivent ou non dans la façon de procéder de chaque enseignante.

Les micro-actions visant l'identification des marques morphographiques et de la catégorie grammaticale d'un mot sont fréquentes chez les deux enseignantes, même si elles sont deux fois plus nombreuses chez l'enseignante A que chez l'enseignante B (249 micro-actions pour l'enseignante A vs 112 pour l'enseignante B). La distinction porte également sur la répartition de ces micro-actions au fil des trois séances, comme le présente le graphique suivant :

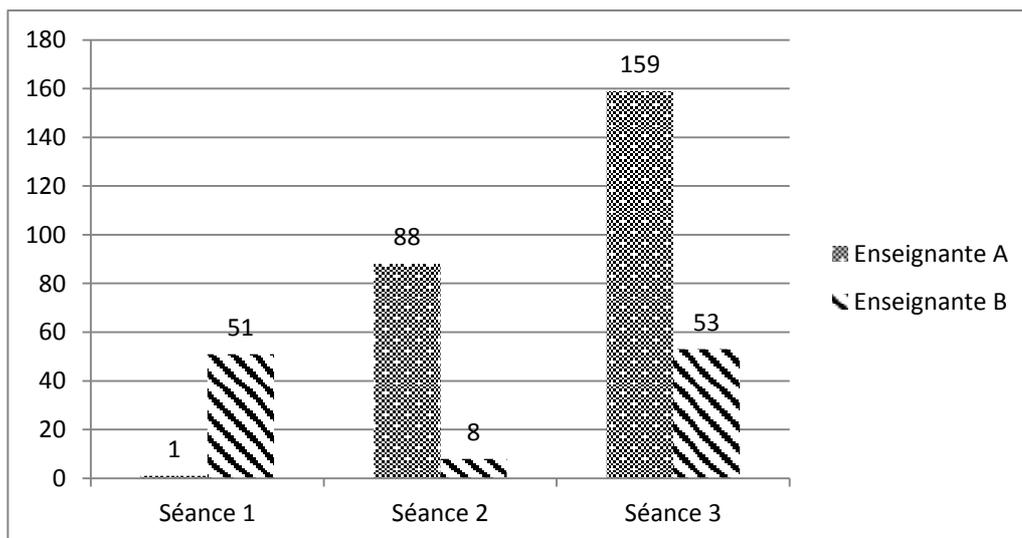


Fig. 11 - 11 – Répartition des micro-actions consacrées à l'identification et à l'écriture des marques morphographiques ou à l'identification des classes grammaticales des mots par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

La progression est très marquée dans la pratique de l'enseignante A qui agit de plus en plus fréquemment pour amener les élèves à se centrer sur le marquage morphographique et l'identification de la classe grammaticale des mots (séance 1 = 1, séance 2 = 88, séance 3 = 159). De son côté, l'enseignante B met en place de nombreuses micro-actions dédiées au marquage morphographique dès le premier trimestre de CP (51 micro-actions), puis très peu en milieu d'année (8) et, en fin d'année, dans des proportions similaires à celles du premier trimestre (53). Cet écart de traitement des marques morphographiques interroge et nous incite à chercher, dans le discours des enseignantes les objets linguistiques et les savoir-faire sur lesquels elles agissent au cours de ces trois séances d'écriture. Nous examinons un extrait de la séance 3 dans la classe A.

Extrait de la séance 3 (juillet) dans la classe A

Situation : les élèves anticipent l'écriture des marques morphographiques de la phrase les élèves partent en vacances : ils quittent Cécile et Florence.

S3-51Ens. A : [...] alors maintenant - à quoi il va falloir penser - - ce qu'il ne faut pas oublier - à quoi va-t-on faire attention ? - - là on essaie d'écrire les pièges pour les éviter

S3-52Anaïs-A: à la fin de -

S3-53Ens.A : à la fin de - ?

S3-54Anaïs-A: à la fin de élève - je mets quelque chose

S3-55Ens.A : à la fin de élève - je mets quelque chose - alors pourquoi ?- - (Trace un petit carré rouge à la fin du trait matérialisant le mot élève) les élèves - -

S3-56Anaïs-A: parce qu'il y a les

S3-57Ens : (trace une flèche allant du premier trait matérialisant le mot les au carré tracé à la fin du trait matérialisant le mot élève) - - - les élèves ça veut dire qu'il y en a - ?

S3-58Élèves : plusieurs

S3-59Ens : il y en a plusieurs tu as bien raison - donc je pense à mettre quelque chose à la fin - très bien - alors on va voir s'il y a d'autres pièges comme ça- d'accord ? - -

Dans cette phase d'anticipation, l'enseignante A incite les élèves à anticiper l'écriture des marques morphographiques, ces « pièges à éviter » (TP51) car inaudibles, rendant de fait la procédure phonographique inopérante. C'est Anaïs-A, une élève en difficulté, qui prend la parole pour identifier un problème, sans toutefois donner la solution (TP52 et 54). Même avec une élève en difficulté, l'enseignante A attend une explicitation de la proposition. Elle l'amène même à une double justification lorsqu'elle fait compléter l'explication syntaxique d'Anaïs-A (TP56Anaïs-A: *parce qu'il y a les*) par une justification sémantique (TP57: *ça veut dire qu'il y en a- ?* et TP58 *plusieurs*). L'accompagnement et la prise en compte de la difficulté d'Anaïs-A est visible dans le discours de l'enseignante A qui

reprend les propositions d'Anaïs-A ou verbalise le début de la justification pour l'inciter à poursuivre.

La direction d'attention vers ce marquage du pluriel du nom *élève* est appuyée par un codage visuel qui illustre les liens syntaxico-sémantiques décrits sous forme de fléchage de la chaîne d'accord.

L'enseignante A va cependant au-delà et amène les élèves à anticiper la marque flexionnelle des verbes lorsqu'ils n'y ont pas pensé. Si cette opposition nom/verbe est rare en CP comme nous l'avons déjà signalé, elle n'est pas occultée par l'enseignante A. Cela amène nécessairement l'enseignante A à agir pour aider les élèves à identifier la catégorie grammaticale des mots. Nous avons un exemple de sa façon de procéder dans l'extrait suivant issu de la même séance :

Extrait de la séance 3 (juillet) dans la classe A

Situation : lors de la même phase d'anticipation des marques morphologiques, l'enseignante A demande aux élèves d'identifier la catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les mots *partent* et *quittent*.

S3-128Ens : *donc ce ne sont pas des déterminants partent et quittent - - alors c'est quoi partent et quittent ?*

S3-129Abel-A: *des pronoms*

S3-130Ens : *alors si ce sont des pronoms ça veut dire qu'après je peux mettre un verbe - - (se déplace et montre l'affichage sur la démarche d'ajout d'un verbe pour reconnaître un pronom) est-ce que je peux dire partent court partent joue partent parle ?*

S3-131Elèves : *non*

S3-132Ens : *non ça ne veut rien dire - ce ne sont pas des pronoms parce qu'après je ne peux pas mettre un verbe*

S3-133Annabelle-A : *un déterminant ?*

S3-134Ens : *(montre l'affiche sur la démarche d'ajout d'un nom pour reconnaître un déterminant) non on a dit que ça ne pouvait pas être un déterminant parce qu'après un déterminant - après on pouvait mettre un nom -est-ce que je peux dire partent chat quittent maison ?*

S3-135Elèves : *non*

S3-136Ens : *alors ?*

S3-137Alexandre-A: *un verbe c'est*

S3-138Ens : *un verbe ? alors un verbe c'est une action - c'est quelque chose que l'on fait - on met quelqu'un devant - les élèves partent- vous partez - je pars - ils quittent nous quittons - - est-ce que ce sont des verbes ?*

S3-139Elèves : *oui*

S3-140Ens : oui ce sont des verbes – donc il faut penser à quelque chose pour les verbes - les élèves partent en vacances qui c'est qui part en vacances ?

L'enseignante A passe en revue les propositions de classes grammaticales faites par les élèves. Nous remarquons qu'elles sont déjà nombreuses pour ces élèves de CP qui distinguent, dans ce court extrait *pronom, déterminant* et *verbe*. C'est pourquoi l'enseignante A prend en charge la vérification et modélise la mise en œuvre procédurale d'ajout d'un élément pour identifier la classe grammaticale. Celle-ci a déjà fait l'objet d'une institutionnalisation et un outil didactique est à la disposition des élèves dans la classe et dans leur cahier de leçon. Ainsi, l'enseignante A utilise la situation d'écriture pour amener les élèves à commenter et à expliquer le fonctionnement de la langue et à adopter une attitude réflexive qui leur permet d'appréhender, à défaut de les maîtriser totalement, les contraintes du système orthographique.

Dans la classe B, les interactions consacrées à l'identification et à l'écriture des marques morphographiques peuvent se dérouler lors des temps d'anticipation de la démarche d'écriture et des difficultés potentielles. C'est le cas dans l'exemple suivant extrait de la séance 3.

Extrait de la séance 3 (juin) dans la classe B :

Situation : les élèves anticipent la démarche de révision des phrases en s'appuyant sur la fiche autocorrective

S3-17Ens : [...] et je pense aux - ? (montre une autre ligne)

S3-18Elèves : mettre les S muets

S3-19Ens : quand est-ce que je dois mettre un S à la fin des mots ? un S muet justement je le mets quand Benoit?

S3-20Benoit-B: quand - - -

S3-21Ens: Bianca

S3-22Bianca-B : quand il y en a plusieurs

S3-23Ens : quand il y en a plusieurs est-ce que je mets toujours un S ?

S3-24Elèves : non

S3-25Ens : qu'est-ce que je peux mettre parfois ? souvenez-vous on en avait parlé avec les gâteaux

S3-26Baptiste-B : un X

S3-27Ens : je lève mon doigt Baptiste j'ai discuté avec maman on en parlera à la récréation - Bénédicte-B ?

S3-28Bénédicte-B : des X

S3-29Ens : *je peux mette un X ? - à quel moment je choisis de mettre un X à la place d'un S ? à quel moment ? Brenda ?*

S3-30Brenda-B : *quand il y en a plusieurs*

S3-31Ens : *oui donc à chaque fois qu'il y en a plusieurs je rajoute un X ?*

S3-32Bénédicte-B : *quand il y a AU*

S3-33Ens : *quand il y a le A et le U je rajoute un X quand il y a le /o/ qui s'écrit AU ou EAU dans ce cas-là je rajoute un X quand il y en a plusieurs (montre la fiche) [...]*

Dans cet extrait, l'enseignante B dirige l'attention des élèves vers le marquage du pluriel des noms, sans toutefois le nommer explicitement. Elle interroge les élèves pour les amener à faire une reconstruction collective de la règle expliquant la présence du S ou du X final. Là encore, les élèves désignent le pluriel par son attribut, « *les S muets* » (TP18) et l'enseignante B ne relève pas cette formulation univoque du rôle joué par le S final d'un mot. De même, la notion d'accord en nombre s'appuie exclusivement sur la dimension sémantique de l'énoncé (TP22 : *quand il y en a plusieurs*, validé par la reprise de l'enseignante au TP23), ce qui est déjà un critère pertinent. Elle n'est pas croisée avec la dimension syntaxique, comme par exemple, la présence d'un déterminant pluriel précédant le nom ou, au moins, l'identification de *les* ou *des* placés devant le nom.

Ces remarques s'inscrivent dans le prolongement de celles formulées dès la première séance filmée dans cette classe en novembre. En fin de CP, nous constatons que, dans le discours de l'enseignante B, le concept de pluriel n'est rattaché qu'à l'accord en nombre des noms.

De fait, comme lors de la séance 1, cela amène les élèves à associer systématiquement tous les S finaux à la marque du pluriel du nom. Nous en voyons une illustration un peu plus tard au cours de la séance 3. :

Extrait de la séance 3 (juin) dans la classe B (suite)

Situation : les élèves tentent d'identifier la nécessité de marques du pluriel des noms dans la phrase *j'aimais la chanson des animaux* écrite *j'aimais la chanson des animau*

S3-92 Ens : [...] *est-ce qu'il y avait un pluriel ?*

S3-93 Elèves : oui/non

S3-94 EI : *oui dans j'aimais*

S3-95 Ens : *ah j'aimais*

S3-96 Benoit-B : *et dans*

S3-97 *Ens* : écoutez bien j'aimais c'est moi c'est « je » qui aimais et moi je suis toute seule le S que tu vois ici n'est pas un S du pluriel d'accord ? c'est un S qui sera toujours là quand on écrira « j'aimais » et la maitresse Karine t'expliquera l'année prochaine la maitresse de CE1 t'expliquera l'année prochaine pourquoi on met un S à la fin mais là ce n'est pas le S du pluriel regardez bien est-ce qu'il y a un autre pluriel dans cette phrase ? Bianca-B ? - - - Benoit-B ?

Les propositions des élèves aux TP 94 (*j'aimais*) et 96 (*dans*) illustrent la confusion induite par le manque d'explicitation des différentes fonctions que peut recouvrir la présence d'un S final dans un mot. L'enseignante B élude le problème et reporte sa résolution à l'année suivante. Ces échanges illustrent la limite inhérente à l'absence d'opposition nom/verbe qui rend impossible la gestion du problème soulevé par la flexion verbale de *j'aimais*. L'explication fournie au TP97 confirme le choix de l'enseignante B de ne pas aborder cette notion, jugée sans doute trop complexe pour des élèves de CP. La progression sous-jacente au discours de cette enseignante pour aborder les problèmes d'écriture liés au marquage morphographique est d'ailleurs inscrite dans la fiche autocorrective. Elle apparaît au fil de l'analyse longitudinale : en CP, étude des marques flexionnelles du nom (genre et nombre), et ce, dès le début de l'année ; en CE1, étude des flexions verbales. Cette progression peut s'entendre mais se démarque des choix didactiques opérés par l'enseignante A.

De même, ce choix induit un discours métalinguistique de l'enseignante B qui tranche avec les exigences de l'enseignante A dans ce domaine. Ainsi, l'enseignante B utilise le terme *mot* pour désigner les noms (TP19 *quand est-ce que je dois mettre un S à la fin des mots ?*) et reprend l'expression « *S muet* » pour désigner la marque du pluriel correspondante (TP19 *un S muet justement ?*). Notons également la formulation du TP29 (*à quel moment je choisis de mettre un S ou un X ?*) qui laisse entendre que la présence du S ou du X relèverait d'un choix arbitraire et non d'une règle de fonctionnement du système orthographique.

Bilan : Notre analyse met à jour deux pratiques différentielles de gestion des savoirs et savoir-faire mobilisés par ce traitement des marques morphographiques. Les choix contrastés qu'elle présente illustrent le dilemme auquel se trouvent confrontés les enseignants de CP pour aborder ces problèmes linguistiques : comment faire produire aux élèves des écrits complexes qui abordent des problèmes linguistiques dont la maîtrise n'est pas attendue à la fin du CP ? Comment aborder, avec ces jeunes élèves, ces problèmes complexes sans les placer en surcharge cognitive ? Cela nécessite que les enseignants soient au clair sur les concepts linguistiques sous-jacents pour répondre efficacement aux

problèmes soulevés dans les situations d'écriture. La progression qui apparaît au fil des trois séances filmées dans chacune des classes illustre les choix fait par les deux enseignantes et leurs attentes au fil de l'année de CP :

- d'une part, l'enseignante A amène les élèves à se centrer progressivement sur l'identification et l'écriture des marques flexionnelles du nom et du verbe, en posant explicitement la distinction entre les deux ensembles de problème ;
- d'autre part, l'enseignante B cherche à construire les concepts liés au marquage flexionnel des noms, remettant le traitement des marques du verbe à la dernière année de cycle 2, le CE1.

Au-delà de la progression établie dans la gestion des problèmes liés au marquage morphographique, il semble que ce soit la conception de l'enseignement de l'écriture qui diffère ici : l'enseignante A propose un étayage visant un enseignement explicite des procédures et des connaissances afférentes à l'écriture de la morphologie silencieuse et mobilise pour cela un discours métalinguistique déjà précis ; l'enseignante B met en œuvre une démarche moins explicite sur les objectifs, les procédures, les attentes liées au marquage morphographique. Les résultats obtenus par les deux groupes d'élèves semblent illustrer les effets de ces choix didactiques sur les apprentissages des élèves. Les actions et micro-actions didactiques mises en œuvre par l'enseignante A pour mobiliser/construire la procédure morphographique favorise la mobilisation de cette procédure par les élèves en situation de production autonome, relayée plus explicitement dans leurs verbalisations méta-graphiques.

L'étude des actions didactiques des enseignantes destinées à construire chez leurs élèves les différentes dimensions du système du français écrit donne à voir des actions « Orthographe » dont le but est plus précisément de mobiliser l'attitude réflexive des élèves pour avancer dans la résolution des problèmes linguistiques soulevés. Nous les détaillons dans la partie suivante.

3.3 Les actions didactiques « Orthographe » visant la mobilisation d'une attitude réflexive sur la langue

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 6 (paragraphe 2.3.2), le discours des enseignantes est complexe. Une intervention peut recouvrir plusieurs actions et intentions de la part des enseignantes. Ainsi, plusieurs actions « Orthographe » cherchent à mobiliser

l'attitude réflexive des élèves. Elles sont généralement associées à une action didactique visant l'une des dimensions de l'écriture.

Nous avons identifié quatre actions mises en œuvre par les enseignantes au cours des situations d'écriture proposées pour permettre à leurs élèves de résoudre les problèmes linguistiques rencontrés et de construire des savoirs et savoir-faire pour écrire :

I - Gestion du débat

J – Mise en jeu de régularités

K - Mobilisation de stratégies ou utilisation d'outils

L -Verbalisation et justification des choix d'écriture

Dans les paragraphes qui suivent, nous détaillons chacune de ces actions.

3.3.1 Les actions visant la gestion du débat

Nous avons recensé toutes les actions des enseignantes consacrées à la gestion du débat soulevé par les situations proposées aux élèves et les avons regroupées en 9 micro-actions :

I1. Signale/ fait signaler un problème à résoudre/soumet une proposition

I2. Anonyme la production/Parle d'un élève fictif

I3. Répète, reformule, paraphrase pour relancer le débat

I4. Pointe l'obstacle/introduit une controverse

I5. Gère les controverses entre élèves

I6. Ignore la réponse/la question/la proposition de l'élève

I7. Demande l'avis/la validation d'un ou plusieurs élèves

I8. Valide/invalidé/induit l'invalidation

I9. Corrige

La figure suivante présente une synthèse de ces micro-actions et de leur évolution au fil des trois séances d'écriture observées.

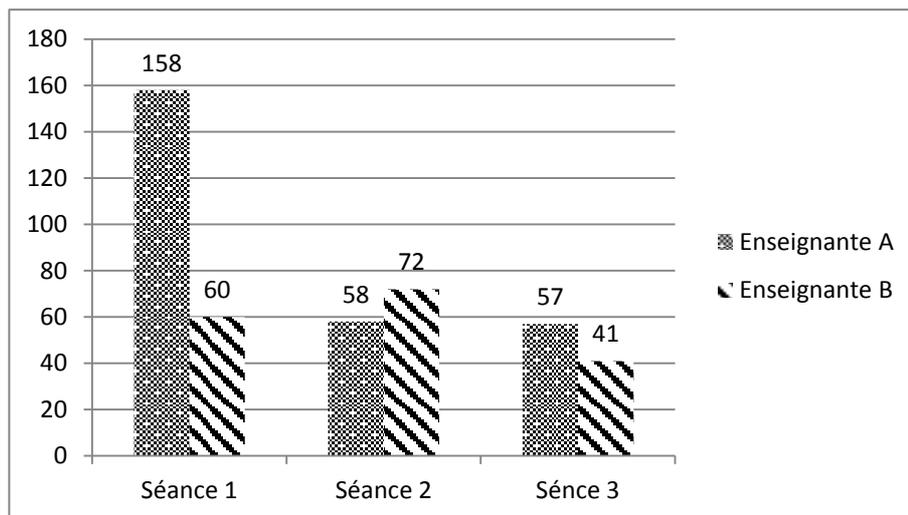


Fig. 11 - 12 – Evolution des micro-actions consacrées à la gestion du débat par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

Le nombre d’actions de gestion du débat sont assez stables chez l’enseignante B (séance 1 = 60, séance 2 = 72 et séance 3 = 41). Elles sont plus nombreuses chez l’enseignante A lors de la première séance (158) puis diminuent fortement au cours de la deuxième séance (58) et se stabilisent au cours de la troisième séance (57). Leur nature est cependant différente d’une enseignante à l’autre. Chez l’enseignante B, les interventions visent principalement à demander l’avis du groupe (24 micro-actions pour les 3 séances sur 173) ou à valider/invalidier une proposition (64 micro-actions sur 173), visant essentiellement la recevabilité de l’énoncé à produire. Le débat porte, plus rarement, sur un problème linguistique lié à l’écriture comme l’écriture du point final d’une phrase (S1-TP214/215) ou le repérage d’un mot à transporter-copier (S2-TP405 à 414).

Les interventions destinées à valider/invalidier une proposition représentent également un tiers des interventions de l’enseignante A (89 micro-actions sur 273 pour les 3 séances). Les autres interventions visant la gestion du débat sont destinées à répéter, reformuler ce que disent les élèves pour relancer le débat (59 micro-actions sur 273, dont 48 pour la séance 1), signaler un problème ou pointer un obstacle (28 micro-actions sur 273). Examinons sa façon de procéder au cours de la première séance filmée dans la classe de CP.

Extrait de la séance 1 (octobre) dans la classe A

Situation : au cours de la phase de révision collective du mot *caravane*, l’enseignante amène les élèves à examiner quelques propositions d’écriture faites par les élèves. Elle les écrit au tableau une à une et demande aux élèves de justifier leurs critiques de la proposition étudiée. Ici, il s’agit de la première proposition, KRUL, pour écrire *caravane*.

S1-237Ens. : allez cet enfant a écrit (note au tableau K R U L) on lève le doigt pour dire ce que l'on en pense et pour expliquer ce que l'on pense – tu nous écoutes Anatole ? allez Alain fort

S1-238Alain-A : parce qu'il y a un U

S1-239ENS. : alors il y a un U très bien qu'est-ce que tu en penses de ce U ?

S1-240Alain-A : dans [ka] on n'entend pas [y]

S1-241ENS. : dans /ka/ on n'entend pas /y/ est-ce que vous êtes d'accord ? dis-moi tous les sons que tu entends dans /ka/ pour qu'on soit sûr de ne pas entendre le U - - on demande à

S1-242Alain-A : [k:::]

S1-243ENS. : [ka :::] est-ce que vous entendez le [y] ?

S1-244Elèves : non/sinon ça ferait [ky]

S1-245ENS. : sinon ça ferait [k] ou [y ::] ou - - d'accord alors Alain me dit j'entends pas /y/ dans /ka/ d'accord – donc on se rappelle on a tapé les syllabes – tout le monde a tapé les syllabes ?

S1-246Elèves : [ka] [ra] [van] Alain quels sont tous les sons que tu entends dans [ka] puisque tu m'as dit [ka]- tire les sons

S1-ENS. : donc on se rappelle [ka] [ra] [van] (trace une case par syllabe en haut du tableau) donc Alain me dit dans [ka] j'entends pas /y/ très bien donc ici tu as raison il y a pas de U mais cet enfant (à un élève) non là je suis pas d'accord - - - cet enfant il a peut-être entendu ailleurs le /y/ je ne sais pas s'il l'a écrit c'est qu'il l'a peut-être entendu ailleurs – donc on a dit dans [ka] il y est pas – syllabe suivante - quelle est la syllabe suivante ? on lève le doigt on lève le doigt – allez on change Azziz ?

L'enseignante A demande aux élèves d'examiner une proposition d'écriture anonymée et de justifier leurs commentaires. Elle se place ici en médiatrice du discours des élèves qu'elle recueille sans le commenter. En ce début d'année de CP, elle les guide dans la démarche systématique d'analyse phonologique du mot à écrire pour vérifier les propositions faites par les élèves. Au fil des échanges, les élèves sont amenés à objectiver leurs remarques sur l'écriture proposée sans la juger. Cela repose sur un contrat didactique dans lequel les tentatives d'écriture sont valorisées et analysées non pas comme un écart à la norme mais pour tenter de reconstruire la procédure d'écriture mise en œuvre par son auteur. Les élèves sont ici centrés sur la procédure et pas uniquement sur le résultat.

La longueur des énoncés proposés dans les séances 2 et 3 dans cette classe explique sans doute le changement de procédé que l'on constate chez l'enseignante A dans les micro-actions consacrées à la gestion du débat au fil de l'année scolaire. Ainsi, dans ces deux séances, l'enseignante A procède à une révision linéaire des phrases et à l'encodage collectif des mots un à un. Elle attache cependant une grande importance à la justification

des propositions faites par les élèves en situation de révision, comme nous le verrons dans le paragraphe 3.3.4 de cette section.

3.3.2 Les actions visant à susciter la mise en jeu de régularités orthographiques

Les micro-actions mettant en jeu des régularités orthographiques ou visant leur construction sont de différentes natures. L'enseignant peut ainsi :

- J1. Faire référence à une règle, à la norme
- J2. Donner des exemples/faire des analogies
- J3. Faire des récapitulatifs intermédiaires et/ou finales

Dans la figure ci-dessous, nous présentons la répartition de ces micro-actions chez les deux enseignantes et son évolution au fil des trois séances filmées.

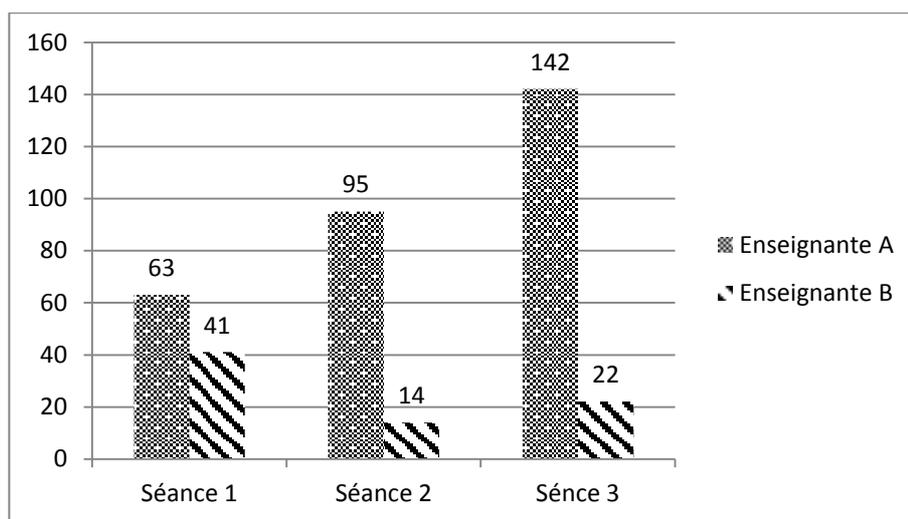


Fig. 11 - 13 - Evolution des micro-actions consacrées à la mise en jeu de régularités orthographiques par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

Cette répartition confirme les constats faits dans le paragraphe analysant la gestion de la dimension morphographique de l'écriture par les deux enseignantes (paragraphe 3.2.4 de ce chapitre). L'enseignante A met en œuvre de nombreuses micro-actions pour permettre aux élèves de construire les règles de fonctionnement du système écrit impliquées dans la résolution des problèmes d'écriture rencontrés. Au fil de l'année scolaire, les micro-actions de ce type deviennent de plus en plus nombreuses dans les séances 2 et 3 et révèlent une progressivité dans les attentes de l'enseignante A.

Ces micro-actions sont peu nombreuses et ont tendance à diminuer au fil de l'année scolaire chez l'enseignante B. Il est certain que d'autres activités menées dans cette classe contribuent à la construction des régularités orthographiques chez les élèves. Le constat que nous faisons ici nous semble témoigner de choix et focalisations différents opérés par l'enseignante B lors de ces séances qu'elle juge représentatives de sa pratique d'enseignement de l'écriture.

3.3.3 Les actions visant la mobilisation d'outils ou de procédures/stratégies

Nous avons regroupé dans cette catégorie les micro-actions visant ou mobilisant, d'une part des outils didactiques (référents de la classe, codage visuel...), d'autre part une procédure ou une stratégie. Elles se détaillent comme suit :

K1.1 Suggère un outil/ Suggère un affichage

K1.2 Propose une aide visuelle

K1.3 Aide à l'utilisation d'outil/affichage

K2.1 Suggère une démarche (stratégie, manipulation, recherche, vérification)

K2.2 Rappelle la procédure/stratégie

K2.3 Modélise une procédure/stratégie

K2.4 Valide/invalidé une procédure/stratégie

La figure 11.14 présente l'évolution de ces micro-actions mobilisées par les enseignantes A et B au cours des trois séances observées.

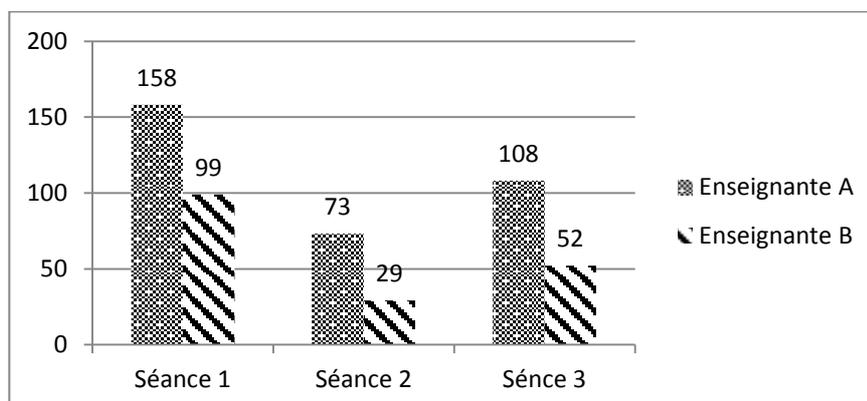


Fig. 11 - 14 – Evolution des micro-actions visant la mobilisation de stratégies ou d'outils par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

Les deux enseignantes interviennent pour suggérer un outil ou une procédure à leurs élèves. Les proportions constatées sont plus importantes pour l'enseignante A que pour l'enseignante B. Le nombre de ces micro-actions, important en début de CP, a tendance à diminuer en milieu d'année puis remonte pour les deux enseignantes en fin de CP. Nous en déduisons que ce type de micro-actions, visant la mobilisation d'outils et/ou de procédures est sans doute lié aux problèmes linguistiques traités au cours de la séance concernée.

L'observation des micro-actions selon les deux types d'étayage (mobilisation d'outils ou procédure) montre une répartition différente pour les deux enseignantes. Ainsi, les micro-actions mises en œuvre par l'enseignante A pour suggérer une procédure d'écriture à ses élèves sont plus nombreuses que celles de l'enseignante B pour la même intention (pour la séance 1, A = 85 micro-actions vs B = 28 ; pour la séance 2, A = 31 vs B = 8 ; pour la séance 3, A = 35 vs B = 15). Ces remarques s'inscrivent dans les constats déjà faits sur la place accordée aux procédures d'écriture, à leur anticipation et à leur verbalisation par les deux enseignantes.

Enfin, les deux enseignantes agissent souvent pour suggérer un outil ou proposer une aide visuelle. Ce type d'intervention a cependant tendance à fortement diminuer au fil de l'année pour l'enseignante B (S1, A = 73 et B = 71 ; S, A = 42 et B = 21 ; S3, A = 71 et B = 36).

3.3.4 Les actions visant à susciter la verbalisation et la justification des choix d'écriture

Nous avons repéré un ensemble de micro-actions mises en œuvre par les enseignantes pour questionner les élèves et les amener à verbaliser et à justifier leurs choix d'écriture ou leurs propositions de révision. Ainsi, l'enseignant peut :

- L1. Questionner
- L2. Induire une démarche réflexive/questionner indirectement
- L3. Faire justifier
- L4. Interpréter/faire interpréter la démarche de l'élève
- L5. Reformuler les réponses vers l'élucidation du problème
- L6. Susciter le rappel en mémoire (connaissance, règle, outil...)
- L7. Modéliser/Verbaliser le discours méta-

L8. Introduire ou favoriser l'utilisation de la métalangue

Le graphique suivant présente l'évolution de ces micro-actions au fil des trois séances observées dans chacune des classes.

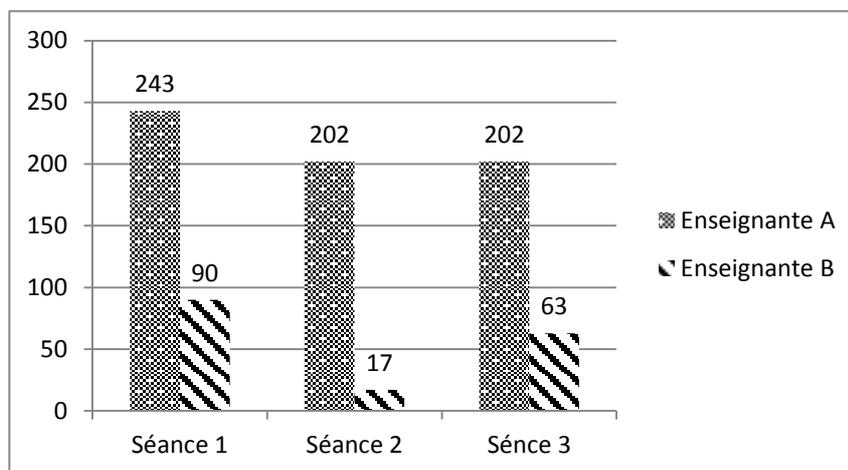


Fig. 11 - 15 - Evolution des micro-actions consacrées à la verbalisation et à la justification des choix d'écriture par chaque enseignante au cours des trois séances filmées

Le nombre de micro-actions destinées à recueillir les verbalisations et justifications des élèves montre des écarts très importants dans les pratiques observées chez les deux enseignantes. L'enseignante A a très régulièrement recours à ce type de questionnement dans les trois séances observées. Il est moins fréquent et systématique chez l'enseignante B.

Les extraits que nous avons étudiés au fil des paragraphes témoignent de l'attachement de l'enseignante A à ces moments dédiés à la verbalisation des procédures mobilisées par les élèves pour écrire et réviser leurs traces écrites. Ces entretiens métagraphiques, collectifs ou individuels, initiés par l'enseignante A ou les élèves eux-mêmes, sont constitutifs du déroulement des séances d'écriture menées par cette enseignante et en représentent un temps fort pour mobiliser et/ou construire des connaissances et savoir-faire sur la langue et son fonctionnement. L'analyse des extraits met à jour l'expertise de l'enseignante A pour mener ces entretiens, individuellement ou collectivement. Le questionnement a pour but de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs procédures d'écriture et, par ce biais, de construire des compétences métalinguistiques. Nous avons constaté, en effet, de quelle façon l'enseignante A favorise l'emploi d'une métalangue précise et adaptée aux problèmes linguistiques rencontrés.

Bilan des actions et micro-actions des enseignantes dans les interactions verbales

UN PILOTAGE DE LA SEANCE INEGALEMENT COUTEUX

Le pilotage de la séance est très contrasté dans les deux pratiques d'enseignement que nous avons observées, l'enseignante B devant agir beaucoup plus fréquemment que sa collègue du groupe A pour « gérer » le groupe-classe. La variété des dispositifs de travail proposés par l'enseignante B peut expliquer en partie ce constat. Le cadre routinisé des séances d'écriture approchée qui se déroulent dans la classe A semble, de ce point de vue, faciliter la gestion du groupe par l'enseignante A. Le contrat didactique clair qui est posé lui permet de se centrer sur les objectifs d'apprentissages visés.

DES REPRESENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE QUI SE CONFIRMENT

L'analyse comparative menée dans ce chapitre affine les remarques faites à partir des synopsis des séances observées. Ainsi, les conceptions sous-jacentes aux pratiques d'enseignement mises en œuvre par ces deux enseignantes se confirment :

- L'enseignante A centre ses séances d'écriture sur le développement des procédures et connaissances mobilisées par l'encodage et le traitement orthographique des mots. Cela passe par une élémentarisation de l'enseignement de l'écriture, au sens de décomposition de l'objet à enseigner en unités plus facilement perceptibles par les élèves ;
- L'enseignante B accorde une place importante à la fonction de communication de l'écriture et, en conséquence, à la mise en texte. Une part importante des actions et micro-actions est consacrée à la correction syntaxique et sémantique des énoncés à écrire. Dans le processus de mise en texte, elle met en place peu d'actions liées à l'encodage des mots et accompagne le traitement orthographique des mots lorsque des problèmes de cet ordre se présentent.

Cela induit une façon différente d'agir pour faire vivre les savoirs et savoir-faire linguistiques mais également pour mobiliser des compétences connexes à l'écriture.

DES ACTIONS CONNEXES A L'ECRITURE PLUS IMPORTANTES POUR L'ENSEIGNANTE B

Dans ces séances, les actions des enseignantes pour préparer les énoncés à produire ou lire les énoncés à réviser sont réparties de façon très contrastées. Chez l'enseignante A, elles sont réduites au minimum, l'objectif étant de se centrer sur la résolution des problèmes linguistiques anticipés dans un énoncé donné ou élaboré collectivement. Chez l'enseignante B, la place importante prise par ce type d'actions montre l'importance qu'elle leur accorde dans le développement des compétences de mise en texte. Au passage, les situations d'écriture sont utilisées pour entraîner les compétences de décodage des élèves.

UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE VS IMPLICITE DES DIFFERENTES DIMENSIONS DE L'ECRITURE

L'analyse comparative menée au fil des deux chapitres de cette quatrième partie pose des éléments permettant de mieux comprendre et, pour l'enseignante A, de caractériser la pratique d'enseignement de l'écriture observée. Ces deux démarches illustrent les choix différents opérés par chaque enseignante au sein des processus rédactionnels et les objectifs qu'elles se fixent pour aborder la complexité de l'activité de production autonome de phrase-s. Ce qui distingue, en revanche, les deux pratiques d'enseignement, c'est le degré d'explicitation mis en œuvre par chacune pour rendre les élèves conscients de ces différents processus. Alors que l'enseignante A passe par un enseignement explicite des procédures d'écriture et distingue pour cela les différents niveaux d'élaboration du texte dans les activités d'écriture, l'enseignante B aborde ces différents niveaux d'élaboration sans clairement expliciter ceux qui sont traités.

UNE FAÇON CONTRASTEE DE FAIRE VIVRE LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE LINGUISTIQUES

L'analyse a montré que le discours didactique des deux enseignantes faisait référence à des procédures d'écriture variées. Elle permet cependant de poser des différences importantes dans la façon dont elles font vivre les savoirs et savoir-faire linguistiques pour développer les compétences visées chez leurs élèves. On le voit, notamment, dans la progression adoptée par les deux enseignantes pour aborder les notions linguistiques mobilisées et

adapter leurs attentes au fil de l'année. Pour l'enseignante A, ce sont d'abord l'émergence du principe alphabétique et la compréhension de son fonctionnement qui sont visés ; puis viennent l'aspect syntaxico-sémantique et le traitement orthographique de l'énoncé à écrire, avec, notamment, la distinction nom/verbe ; enfin, une synthèse des problèmes mobilisés dans des phrases complexes permet de traiter conjointement les différentes dimensions du système orthographique du français. Dans cette progression, l'enseignante A insiste sur l'explicitation des procédures d'écriture et met en place une démarche rigoureuse pour en rendre les élèves conscients, s'appuyant pour cela sur une utilisation conjointe de l'oral et de l'écrit. Ces remarques s'inscrivent dans la lignée des premières conclusions formulées pour l'étude de la langue dans le cadre de la recherche Lire-Ecrire au CP de l'IFE (Gourdet et al., 2015).

De son côté, l'enseignante B prend en charge l'essentiel de l'écriture des phrases lors de séances de dictée à l'adulte ; en milieu d'année, elle accorde toujours une place importante à l'élaboration de l'énoncé à écrire, cette fois-ci dans une tâche d'écriture autonome. La procédure d'écriture favorisée est le transport-copie. En fin d'année, l'enseignante B met l'accent sur les procédures morphographiques et les opérations de révision. Dans le courant de cette progression, très peu de place est accordée à la procédure phonographique, qui est prise en charge par l'enseignante B au cours de la séance 1 et semble être considérée comme acquise par les élèves en milieu et surtout fin d'année de CP. La verbalisation des procédures mobilisées est également peu recherchée.

LA MISE A JOUR D'INVARIANTS OPERATOIRES VISANT L'ENCODAGE ET LE TRAITEMENT ORTHOGRAPHIQUE DES MOTS CHEZ L'ENSEIGNANTE A

La variété des tâches et des modalités de travail observées dans les séances menées par l'enseignante B ne nous a pas permis de repérer de formats d'actions récurrents visant le développement des compétences d'encodage et de traitement orthographiques des mots. La pratique de l'enseignante B semble donc difficile à qualifier de ce point de vue.

Concernant l'enseignante A, nous avons mis à jour, au fil de l'analyse, une récurrence d'actions que nous pouvons regrouper en 4 actions principales favorisant le développement des compétences de scripteur et des compétences métalinguistiques des élèves :

- **Action 1** : faciliter la segmentation de la phrase en mots et l'écriture des marques idéographiques,

- **Action 2** : Faciliter l'encodage des mots et l'accès à la dimension phonographique de l'écriture,
- **Action 3** : Faciliter l'identification et l'écriture des marques morphographiques ;
- **Action 4** : Faciliter l'explicitation du fonctionnement du plurisystème orthographique et des procédures d'écriture.

Notre étude complète ainsi les observations faites par Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2008). En effet, à partir des pratiques déclarées par 22 enseignants, ces chercheuses identifient des gestes d'enseignement de l'écriture approchée favorisant la réussite des apprentis-scripteurs :

- Mise en place d'un contexte significatif d'utilisation de la langue écrite ;
- Prise en compte des connaissances de la langue écrite des élèves ;
- Valorisation de la production de l'élève ;
- Aide à la mise en œuvre d'une posture réflexive chez l'élève ;
- Incitation aux échanges entre pairs sur les connaissances et stratégies pour écrire.

L'analyse des séances observées dans le cadre de notre étude, menée à un niveau macro- et microscopique, confirme ces constats et précise les différentes composantes pointées par Charon et ses collaboratrices en détaillant le dispositif didactique d'écriture approchée déployé par l'enseignante A. Ces éléments nous semblent de nature à expliquer les écarts de performance constatés entre les résultats des élèves du groupe A et ceux du groupe B. L'ensemble des observations permet de qualifier l'enseignement dispensé dans le groupe A comme un enseignement efficace de l'écriture (Hall, 2003 ; Turcotte, 2010 ; Cusset, 2011 ; Morin, Nootens & Montésinos-Gelet, 2011 ; Talbot, 2012 ; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012).

VERS UN OUTIL METHODOLOGIQUE D'ANALYSE DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE

Les invariants opératoires repérés chez l'enseignante A peuvent se détailler en actions et micro-actions favorisant le développement des compétences de scripteurs et les compétences métalinguistiques des élèves. Nous les avons synthétisées dans la grille suivante :

<p>Action 1 : Facilite la segmentation de la phrase en mots et l'écriture des marques idéographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fait compter/ compte les mots de la phrase • Aide au repérage des mots • Attire l'attention sur la présence de majuscules jusqu'à leur notation • Attire l'attention sur la présence de la ponctuation jusqu'à sa notation • Propose un codage visuel pour repérer/anticiper la notation des marques idéographiques
<p>Action 2 : Facilite l'encodage des mots et l'accès à la dimension phonographique de l'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organise et gère le travail collectif de mobilisation des connaissances linguistiques et procédurales ; • Guide la discrimination des syllabes et des phonèmes ; • Guide l'écriture des syllabes et des phonèmes ; • Sollicite les élèves sur les différentes graphies jusqu'à la forme normée des mots
<p>Action 3 : Facilite l'identification et l'écriture des marques morphographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organise et gère le travail collectif de mobilisation des connaissances linguistiques et procédurales ; • Guide l'identification des catégories grammaticales et des marques morphographiques afférentes ; • Assure le traitement morphographique des mots jusqu'à leur écriture normée.
<p>Action 4 : Facilite l'explicitation du fonctionnement du plurisystème orthographique et des processus d'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organise et gère l'anticipation des processus et des difficultés potentiellement rencontrées ; • Guide la verbalisation/justification du processus et des connaissances mobilisées ; • Organise et gère la révision des écrits, notamment les débats portant sur les propositions des élèves). • Met en jeu de régularités/des règles, notamment en faisant des récapitulatifs intermédiaires et/ou finales • Mobilise des stratégies ou suggère des outils

Fig.11 - 16 – Grille d'analyse des actions et micro-actions d'un enseignement efficace de l'écriture au CP

Cette grille pourrait constituer un outil pertinent d'analyse de la pratique d'enseignement de l'écriture dans un corpus plus large d'observation de séances d'enseignement de l'écriture au CP. Au-delà de cette perspective scientifique, cet outil apporterait un éclairage précieux à la formation des enseignants en didactique de l'écriture.

Conclusion : apports, limites et perspectives

L'objectif de notre recherche multifocale était d'apporter des éléments de compréhension de l'appropriation de l'écriture par les jeunes élèves au tout début de l'apprentissage de l'écrit mais également d'étudier et, dans la mesure du possible, de caractériser les pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre dans deux classes de CP pouvant expliquer les performances obtenues par les élèves.

A cette fin, l'analyse des résultats obtenus par les 15 élèves de notre cohorte qui ont participé aux 7 temps d'évaluation de la recherche, du milieu de la GS à la fin du CE1, a été croisée avec les pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre par les enseignantes de CP chargées des deux groupes-classes. Le groupe A (8 élèves) a pratiqué régulièrement des activités d'écriture approchée tout au long de l'étude tandis que le groupe B (7 élèves) a pratiqué les mêmes apprentissages littéraires, hormis les écritures approchées.

Ainsi, l'étude longitudinale que nous avons menée a permis de recueillir des données variées dont l'analyse alimente les travaux menés dans différents champs de recherche et plus particulièrement sur: i) le développement des compétences scripturales et métalinguistiques des élèves dans les premières années d'apprentissage de l'écriture ; ii) l'observation des pratiques effectives d'enseignement de l'écriture au CP ; iii) l'étude des effets des pratiques d'écriture sur l'apprentissage des élèves dans ce domaine.

Nous allons considérer successivement les limites et les apports de nos résultats scientifiques à ces différents champs de recherche puis nous envisagerons des perspectives possibles, notamment en formation des enseignants.

Notre étude constitue la première mise à l'épreuve de la méthodologie élaborée pour répondre à nos objectifs de recherche. Les constats qu'elle nous permet de poser nécessitent d'être vérifiés sur un échantillon plus vaste, d'élèves comme d'enseignants, notamment pour apporter plus de légitimité aux résultats scientifiques obtenus et aux perspectives didactiques que nous proposons à l'issue de cette conclusion.

Malgré ces limites, l'analyse des données élèves montre un développement des compétences scripturales qui conforte les résultats de travaux antérieurs. En effet, de façon générale, l'analyse qualitative des traces écrites recueillies aux 7 temps d'évaluation de l'étude met au jour le recours des jeunes scripteurs de notre échantillon à des procédures et

stratégies d'écriture variées, parfois mobilisées de façon concomitante au sein d'une même phrase. Ces résultats s'inscrivent en cohérence avec les constats de travaux présentés dans le chapitre 1 qui tendent à invalider l'hypothèse d'un développement linéaire par phases successives. Ainsi, comme ont pu le montrer plusieurs études croisant l'analyse des traces écrites et des verbalisations des élèves (David, 2003 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2003), notre recherche donne à voir que les élèves de notre échantillon utilisent majoritairement la procédure phonographique mais mobilisent également la procédure morphographique et logographique pour écrire, dès la GS.

Au-delà de ces constats communs à tous les élèves, nos résultats font apparaître des compétences d'écriture et des compétences métalinguistiques plus assurées chez les élèves du groupe A que chez leurs camarades du groupe B, durant l'année de CP au moins. En effet, l'analyse comparative des résultats obtenus par les deux groupes d'élèves permet d'observer une évolution plus rapide des compétences scripturales pour les 8 élèves du groupe A. Les écarts sont surtout prégnants jusqu'en milieu de CP : les élèves du groupe A, y compris ceux en difficulté, témoignent, plus tôt que leurs camarades du groupe B, de compétences à écrire des éléments allant du phonème au mot régulier et/ou complexe, en situation de dictée comme d'écriture autonome. Pour cela, ils parviennent également, plus tôt et plus fréquemment que les élèves du groupe B, à procéder à une analyse phonographique et à écrire les marques morphographiques mobilisées dans les énoncés produits en situation d'écriture autonome. Sur ce point, nos résultats confortent les recherches montrant que la pratique de la langue écrite mobilise et contribue à la fois à développer, chez les élèves, des compétences morphographiques (Nunes et al., 2003).

Parallèlement à ces constats, l'étude des verbalisations méta-graphiques donne à voir un développement plus précoce des compétences métalinguistiques chez les élèves du groupe A. Plus particulièrement, les élèves du groupe A, même ceux en difficulté, ont plus explicitement recours à la procédure phonographique pour justifier leurs choix d'écriture. Les verbalisations des élèves du groupe B sont moins élaborées et peuvent laisser apparaître une confusion entre les activités de lecture et d'écriture qui perdurent plus longtemps au fil de l'étude que chez leurs camarades du groupe A.

La procédure morphographique est également davantage mobilisée dans les verbalisations méta-graphiques des élèves du groupe A que chez ceux du groupes B.

Les constats posés par notre étude sont à mettre en regard de résultats d'études récentes qui défendent l'idée que la conceptualisation par l'enfant des activités de lecture et d'écriture passe par la prise de conscience de la triple forme du mot, phono-, ortho- et morphographique, principalement au cours des trois premières années d'apprentissage de l'écrit (Berninger et al., 2010). En cela, les activités d'écriture approchée, qui impliquent la résolution de problèmes linguistiques complexes (incluant le marquage morphographique) et réclament la justification des choix graphiques de l'élève au cours d'un entretien métagraphique, semblent de nature à favoriser cette prise de conscience.

A ce titre, notre étude réaffirme que le croisement de l'analyse des traces écrites et des verbalisations métagraphiques des élèves est déterminant dans la mise à jour de l'évolution des compétences métalinguistiques. Ainsi, comme le souligne Geoffre pour les élèves de cycle 3 (2013), même lorsque les traces produites par les élèves, notamment ceux en difficulté, ne révèlent pas une meilleure performance au regard de la norme orthographique, les commentaires métalinguistiques plus élaborés sont le signe d'une évolution plus avancée dans la conceptualisation de la langue écrite. Ces éléments demandent cependant à être vérifiés sur un échantillon d'élèves plus large.

Concernant les compétences de lecture-décodage, on observe des écarts importants entre les résultats des deux groupes d'élèves au bénéfice des élèves du groupe A, en lecture d'éléments isolés, vitesse et fluence de lecture de textes. Les écarts sont surtout importants durant la première année de l'école primaire et ils perdurent, de façon moins marquée, jusqu'à la fin du CE1. Mises en parallèle de l'évolution des compétences de scripteurs, ces remarques apportent des éléments d'observation à moyen terme qui confirment les constats d'études antérieures ayant mis à jour le renforcement mutuel des activités de lecture et d'écriture (Rieben et al., 2005 ; Sénéchal et al., 2012 ; Alves Martins et al., 2013).

De façon générale, ces résultats concernent tous les profils de scripteurs, y compris les plus en difficulté du groupe A, dans lequel les écarts de résultats entre les élèves les plus en difficulté et les plus performants s'estompent plus rapidement que dans le groupe B.

Comment expliquer ces résultats contrastés alors même qu'un apprentissage systématique du lire-écrire est mis en œuvre pour les deux groupes d'élèves depuis le début du CP ? Une part d'explication se trouve, de notre point de vue, dans les pratiques d'enseignement de l'écriture déployées par les deux enseignantes de CP. Notre étude permet d'identifier, dans

les pratiques observées, des actions didactiques récurrentes pouvant expliquer les constats faits sur l'évolution des compétences des élèves de chaque groupe.

Il ne s'agit pas de poser ici une vision caricaturale des pratiques contrastées que nous avons pu observer chez ces deux enseignantes. Nous avons conscience que la pratique d'un enseignement aussi complexe que celui de l'écriture ne peut se résumer à l'observation de trois séances réparties sur une année scolaire. De plus, notre recherche n'intègre pas la dimension multifactorielle de l'apprentissage de l'écriture, comme le fait la recherche IFE (Pasa et al., 2015). En effet, dans le cadre de notre étude, il n'a pas été possible de prendre en compte le contexte global d'apprentissage de la lecture-écriture dans ces deux classes (temps consacré aux autres tâches dédiées à l'écriture – copie, dictée, etc. –) qui participent à l'apprentissage de l'écrit et peuvent concourir à expliquer les résultats des élèves. Cependant, les séances observées étant présentées par les deux enseignantes comme représentatives de leurs pratiques habituelles, nous pouvons en inférer un certain nombre d'éléments permettant de les caractériser.

Ainsi, l'observation des séances laisse apparaître des représentations différentes de l'enseignement de l'écriture qui influent sur les choix didactiques opérés par les deux enseignantes, tant au plan des objectifs d'apprentissage que des dispositifs didactiques mis en œuvre pour les atteindre. L'enseignante A propose un enseignement explicite des procédures d'écriture et choisit pour cela un dispositif qui permet l'étude et la construction de procédures et de connaissances linguistico-graphiques, mobilisées dans des situations de résolution de problèmes graphiques. De son côté, l'enseignante B centre son enseignement de l'écriture sur les différents processus rédactionnels que nécessite cette activité complexe. L'accent est mis sur les processus de mises en texte, l'encodage et le traitement orthographique des mots étant étudiés de façon secondaire, voire incidente, au cours de ces séances d'écriture. La démarche mise en œuvre est peu explicite sur les objectifs d'apprentissage visés et sur la distinction entre les différents processus d'écriture mobilisés. Dans ces contextes d'enseignement contrastés, les actions des enseignantes visant l'explicitation des procédures et connaissances mobilisées par les élèves pour écrire sont beaucoup plus nombreuses chez l'enseignante A que chez l'enseignante B.

Ces premiers éléments nous semblent de nature à expliquer la propension des élèves du groupe A vs du groupe B à mobiliser, dès le début du CP, les procédures phono- et morphographiques pour écrire et verbaliser leurs choix d'écriture. Cela peut également

contribuer à expliquer la confusion entre activité de lecture et d'écriture plus souvent constatée chez les élèves du groupe B que chez ceux du groupe A.

D'autre part, notre analyse met à jour une influence mutuelle des choix didactiques et de la gestion pédagogique des séances d'écriture. Ainsi, le format routinisé des séances d'écriture approchées menées dans la classe A favorise une implication rapide des élèves dans une tâche dont ils connaissent la finalité d'apprentissage et maîtrisent le déroulement. Cela facilite, pour l'enseignante A comme pour les élèves, une centration sur les procédures d'écriture mobilisées ou à construire et sur la résolution des problèmes linguistiques rencontrés. Le changement de format et de tâches dans les trois séances d'écriture observées dans la classe B amène l'enseignante B à agir fréquemment pour gérer le groupe d'élèves et les enrôler dans l'activité proposée. Le manque d'explicitation des objectifs d'apprentissage contribue sans doute à un délitement de l'investissement des élèves, au moins les plus en difficulté, qui ne parviennent pas à identifier seuls les attentes de l'enseignante.

Les remarques faites dans la partie 4 semblent révélatrices d'une maîtrise contrastée des connaissances linguistico-graphiques et des modalités d'étayage que donne à voir le discours didactique de ces deux enseignantes. La récurrence de la démarche mise en œuvre par l'enseignante A révèle une analyse fine de la tâche d'écriture et, en conséquence, une certaine maîtrise des procédures et des connaissances mobilisées par les élèves pour encoder et procéder au traitement orthographique des mots. De même, l'étayage de l'enseignante A pour faciliter la construction des savoirs et savoir-faire, mais aussi permettre aux élèves de résoudre les problèmes d'écriture qu'ils rencontrent, révèle une connaissance des processus d'apprentissage et des modalités d'étayage nécessaires.

En l'état, les observations faites chez l'enseignante B ne nous permettent pas de parvenir à de telles conclusions. Les demandes pressantes formulées par l'enseignante B pour avoir un avis en retour sur les séances d'écriture observées pourraient être interprétées comme un besoin de formation identifié par cette enseignante dans ce domaine. Cette remarque pointe un manque dans la formation continue des enseignants et l'accompagnement que nécessite un l'enseignement aussi complexe que celui de l'écriture.

Dans le cadre de cette étude, nous avons élaboré plusieurs outils d'analyse qui constituent des apports méthodologiques importants pour répondre à un manque identifié dans le champ de la didactique de l'écriture. Ainsi, la grille élaborée pour l'analyse des traces

écrites des élèves fait apparaître des critères d'évaluation très détaillés qui rendent compte, de façon précise, des compétences et connaissances du système écrit mobilisées par le jeune élève pour écrire. La grille d'analyse des verbalisations métagraphiques (chapitre 6, paragraphe 1.3) constitue une méthodologie complémentaire permettant d'affiner la compréhension des procédures d'écriture et des processus d'appropriation de l'écrit. Ces outils d'analyse, de même que le guide pour conduire l'entretien métagraphique (chapitre 5, paragraphe 2.2.3) proposent une méthodologie complète transférables à d'autres recherches pour mener et analyser les entretiens métagraphiques et les traces écrites sur lesquels ils s'appuient.

En parallèle, la grille d'analyse des transcriptions des séances observées met à jour un grand nombre d'actions et micro-actions qui reflètent la complexité de la pratique d'enseignement de l'écriture. Elle s'est enrichie au fil de l'analyse et a permis de décrire très finement les pratiques enseignantes. Elle complète l'analyse de la structure générale des séances, faite via l'étude des synopsis.

Pour valider la fiabilité des catégories qui composent notre grille, il serait pertinent de procéder à un accord entre juges. Cela nécessite de faire appel à des juges qui possèdent une bonne connaissance de l'enseignement de l'écriture et des modalités d'étayage qu'il peut impliquer. Nous n'avons pu le mettre en œuvre dans le cadre de cette étude.

Néanmoins, notre dispositif méthodologique, qui croise l'analyse des séances observées en classe de CP et des résultats obtenus par les élèves au fil de l'étude longitudinale, permet d'inférer des liens entre les pratiques d'enseignement déployées et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Pour les dimensions de l'écriture considérées dans le cadre de cette recherche, les différences de performances constatées entre les résultats des élèves de notre échantillon, au bénéfice des élèves du groupe A, nous incite à qualifier d'*efficace* la pratique de l'enseignement de l'écriture mis en œuvre dans cette classe de CP.

En effet, notre analyse révèle des actions et micro-actions de l'enseignante A qui peuvent être mis en regard des indicateurs d'un enseignement efficace synthétisés par Cusset (2011) et Talbot (2012) et rappelés dans le bilan du chapitre 4 :

- *Le temps consacré à l'apprentissage* : les séances régulières mises en œuvre par l'enseignante A constituent un temps conséquent qui permet aux élèves de s'approprier les contenus visés, ici l'encodage et le traitement orthographique des mots;

- *Les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves* : les actions de l'enseignante A révèlent un niveau d'exigence déjà élevé au CP (notamment concernant le degré d'explicitation des procédures d'écriture mobilisées par les élèves et l'utilisation d'une métalangue précise pour les décrire) et peuvent être corrélées à la progression des élèves de cette classe et, plus précisément, aux compétences métalinguistiques qu'ils ont développées ;
- *Le feedback de l'enseignant et sa gestion de l'erreur* : il est constitutif de la pratique d'écriture approchée décrite chez l'enseignante A et inclut le signalement des erreurs, un temps important accordé aux élèves pour les traiter ainsi que des commentaires associés pour identifier et construire des stratégies de résolution des problèmes linguistiques rencontrés ;
- *La structure des activités pédagogiques* : notre étude montre les actions et micro-actions mises en œuvre par l'enseignante A pour amener une présentation explicite des objectifs et des attendus. La structuration claire des séances d'écriture dans la classe A, notamment les synthèses, intermédiaires et/ou finales, proposées par l'enseignante A, sont de nature à faciliter l'apprentissage des dimensions de l'écriture visées ;

Notre recherche permet de poser l'expertise de la gestion didactique de l'enseignante A. De fait, la cohérence « activité/tâches/but » (Talbot, 2012, p. 3) est maîtrisée par cette enseignante qui peut consacrer moins de temps à la gestion de la classe grâce à la structuration pédagogique routinière des activités d'écriture proposées. L'étude montre que cette enseignante semble à la fois maîtriser les connaissances linguistiques mobilisées dans l'apprentissage de l'encodage et du traitement orthographique des mots, mais aussi les processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage des élèves et les modalités d'étayage pour les aider à y parvenir.

Notre analyse qualitative des pratiques observées précise les éléments d'un enseignement efficace de la littéracie pointés par plusieurs travaux antérieurs (Hall, 2003) ; (Turcotte, 2010 ; Morin, Nootens, & Montésinos-Gelet, 2011). Concernant plus particulièrement l'enseignement de l'écriture, notre recherche complète l'étude menée par Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2008) qui met à jour des gestes caractérisant les pratiques déclarées d'écriture approchée. Nos résultats permettent de détailler plus finement, pour le niveau CP, les pratiques enseignantes favorisant le développement des compétences de scripteurs et des compétences métalinguistiques des jeunes élèves. En cela, la grille

d'analyse de la pratique d'enseignement de l'écriture, détaillée en actions et micro-actions de l'enseignant (voir figure 11.16, bilan du chapitre 11), apparaît comme un apport important à la didactique de l'écriture.

Perspectives et implications didactiques en formation des enseignants

Nous venons d'évoquer les apports scientifiques de notre étude à la didactique de l'écrit comme discipline de recherche. Les différents outils méthodologiques qu'elle a permis d'élaborer constituent à la fois des éléments d'analyse de données collectées dans le cadre d'autres recherches scientifiques et de compréhension des processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Des perspectives didactiques, en formation des enseignants, peuvent également être envisagées. Cela suppose une adaptation des outils élaborés. La grille d'analyse des traces écrites pourrait ainsi constituer un outil didactique d'évaluation des compétences de scripteur des élèves. Elle nécessiterait, pour cela, d'être simplifiée pour une utilisation plus souple par des enseignants de classe. Cette perspective nous paraît intéressante pour permettre à ces derniers de dépasser les constats d'écart à la norme des traces encore non conventionnelles produites par les jeunes élèves. Une typologie simplifiée donnerait à voir les compétences et connaissances en construction dans les productions de leurs élèves. Ce faisant, l'identification des besoins des élèves et des compétences prioritaires à travailler en serait également facilitée.

Le constat est sensiblement le même pour la grille d'analyse des verbalisations métagraphiques et la méthodologie de conduite de l'entretien métagraphique, qui répond à un manque identifié dans le domaine. Ce guide pour conduire l'entretien métagraphique pourrait sans doute répondre aux besoins des enseignants et constituer un outil d'accompagnement avec, en conséquence, l'intégration de la dimension méta- dans les activités d'écriture en classe.

Comme nous l'avons réaffirmé au fil de cette étude, l'écriture autonome est une tâche complexe, qui ne peut sérier qu'artificiellement les différents problèmes qu'elle nécessite de résoudre. Les remarques faites dans le courant de cette recherche pointent également la difficulté à gérer de front les différentes dimensions de l'écriture et l'intérêt de les entraîner distinctement pour rendre leur traitement par les élèves plus explicite. Ainsi, au CP, l'enseignement de l'écriture ne semble pas pouvoir faire l'économie d'une étude explicite

du code, des procédures et stratégies mobilisées pour encoder et procéder au traitement orthographique des mots (Brissaud & Cogis, 2011).

Ces remarques font écho aux dernières préconisations du CNESCO et de l'IFE formulées pour soutenir le développement des compétences de lecture des élèves (CNESCO & IFE Lyon, 2016). En conclusion de la conférence de consensus qui s'est déroulée en mars 2016, l'équipe pluridisciplinaire rappelle le renforcement mutuel de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et préconise la pratique régulière d'activités d'écriture parallèlement à celles de lecture, via des activités de dictée et d'écriture autonome. Notre étude va dans le sens de ces préconisations en apportant des éléments confortant les effets de la pratique régulière d'activités d'écriture approchée sur le développement des compétences de lecteur des élèves au tout début de l'apprentissage. Les implications didactiques de ces résultats sont importantes. Plus particulièrement, la pratique régulière d'écriture approchée, comme dispositif didactique, favorise l'acquisition des compétences de bas niveau que sont le décodage et la vitesse de lecture indispensables pour accéder à la compréhension des textes lus (Gaonac'h & Fayol, 2003), quand on sait que le décodage représente à lui seul 35 % des scores obtenus en compréhension en fin de CP (Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel, & Colé, 2013).

D'autre part, les préconisations du CNESCO et de l'IFE envisagent un enseignement du principe alphabétique dès la GS et un temps important consacré à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique. Les activités d'écriture approchées mises en œuvre par l'enseignante A et le dispositif didactique qui les accompagne répondent à ces attentes à plus d'un titre. Elles s'inscrivent dans les tâches qualifiées de « structurantes » et nécessitent d'être accompagnées par des tâches « signifiantes » (Romian, 1992, cité par Pasa et al., 2015), l'objectif étant, à terme, que les élèves puissent gérer de façon autonome les différents processus rédactionnels d'écriture.

A l'issue de cette étude, nous avons montré les apports et les limites qu'elle permet d'envisager, tant au plan scientifique que didactique. Dans cette double approche, trois axes de recherche nous semblent ouverts par ce travail. Les deux premiers relèvent directement du travail scientifique mené en didactique, le dernier concerne plus directement la formation des enseignants :

- Le premier axe viserait à approfondir le travail entrepris sur l'étude des verbalisations métagraphiques. En effet, le travail mené dans le cadre de cette

recherche est essentiellement descriptif. Il permet de mettre en regard l'analyse des traces écrites et des verbalisations des élèves en apportant des informations sur la variété des procédures d'écriture mobilisées. Il fournit, en cela, des éléments de compréhension du développement des compétences métalinguistiques des élèves. L'analyse que nous en proposons n'est toutefois pas exhaustive. Il serait notamment important de mettre en évidence les indices encore non exploités qui peuvent être le signe d'une évolution future dans le développement des compétences métalinguistiques, permettant de poser un renforcement mutuel des compétences métalinguistiques et des compétences de scripteurs ;

- Le second axe concernerait l'élaboration d'un outil d'analyse s'appuyant sur la grille des actions et micro-actions d'un enseignement efficace de l'écriture que nous avons mise au point (voir bilan du chapitre 11). Il s'agirait de la mettre à l'épreuve d'un corpus de séances d'enseignement de l'écriture plus large, comme, par exemple, celui constitué dans le cadre de la recherche IFE.
- Le troisième axe concernerait plus directement la formation des enseignants : une fois éprouvés sur des échantillons plus vastes et adaptés à la formation, les outils méthodologiques élaborés dans le cadre de cette étude (grille d'analyse de traces écrites, des verbalisations métagraphiques, guide pour mener l'entretien métagraphique mais aussi grille d'analyse des pratiques d'enseignement de l'écriture) pourraient constituer un apport important à la formation initiale et continue des enseignants en didactique de l'écriture et répondrait à un besoin identifié de la communauté éducative et scientifique.

Références bibliographiques

- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- ALTET M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes ?*, (5), 31-44.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et LAMBERT C. (1994). *Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2* (DEP No. 44). Ministère de l'Education Nationale.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M. et LAMBERT C. (1996). *Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Deuxième phase* (DEP No. 70). Ministère de l'Education Nationale.
- ALVES MARTINS M. A., SALVADOR L., ALBUQUERQUE A. et SILVA C. (2014). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology*, 1-15.
- ALVES MARTINS M. A. et SILVA C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 605-617.
- ALVES MARTINS M. A. et SILVA C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 163-182.
- ALVES MARTINS M., SALVADOR L., SILVA C. et ALBUQUERQUE, A. (2013a). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of writing research*, 5(2), 215-237.

- BARA F. et MORIN M.-F. (2009). Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année ? Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 149-160.
- BARRE-DE MINIAC C. (1995). La didactique de l'écriture. Nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (113), 93-133.
- BARTLETT E. J. (1982). Learning to Revise: Some Component Processes. In M. Nystrand (dir.) *What writers know. The language, process and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 345-364.
- BARRY C. (1994). - Spelling routes (or roots or rutes). In G.D.A. Brown et N.C. Ellis (eds.), *Handbook of spelling : theory, process, and intervention*. London : J. Wiley, 27-50.
- BENVENISTE É. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. Tome 2). Paris : Gallimard.
- BERNINGER V. W., ABBOTT R. D., NAGY W. et CARLISLE J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, (39), 141-163.
- BESSE J.-M. (1988). *L'enfant et la construction de la langue écrite: une approche génétique*. Lyon: Association Voies Livres.
- BESSE J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90(1), 17-22.
- BESSE J.-M. (1992). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In *Lecture-écriture : acquisition*. Paris: Nathan pédagogie, 230-240.
- BESSE J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris: écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard.

- BESSE J.-M. (2001). L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées. In G. Chauveau, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz, 130-158.
- BISHOP M.-F., CEBE S. et PIQUEE C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. *Repères*, 52, 15-37.
- BLANCHARD-LAVILLE C., ALTET M. et BRU M. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 75-87.
- BLOCK M. K. et DUKE N. K. (2015). Letter names can cause confusion. *Young Children*, 84-91.
- BOURDIN B. et FAYOL M. (2000). Is graphic activity cognitively costly? A developmental approach. *Reading and Writing*, 13, 183-196.
- BOWERS P. N., KIRBY J. R. et DEACON S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179.
- BRANCA-ROSOFF S. et GOMILA C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 38(154), 113-126.
- BRESSOUX P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe. Quel impact sur les élèves de CP ?. *Revue française de pédagogie*, 93(1), 17-25.
- BRESSOUX P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.

- BRESSOUX, P., BRU, M., ALTET, M. et LECONTE-LAMBERT, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 97-110.
- BRIGAUDIOT, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle : PROG-INRP*. Paris: Hachette éducation.
- BRISSAUD C. et COGIS D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris: Hatier.
- BRISSAUD C., JAFFRE J.-P. et PELLAT J.-C. (2008). *Nouvelles recherches en orthographe. Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 à l'université de Strasbourg*. Limoges: Lambert-Lucas.
- BRONCKART J.-P. (2011). Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones: bilan et perspectives. *Scripta: linguistica e filologia*, 15(28), 13-36.
- BROUSSEAU G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- BROUSSEAU G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éd. universitaires du sud.
- BRU M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63-73.
- BRU M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *De l'observation des pratiques enseignantes*, (19), 7-17.
- BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (M. Deleau & J. Michel, Trad.). Paris, France: Presses universitaires de France.

- BRUNER J. S. (1987a). *Comment les enfants apprennent à parler*. (J. Piveteau & J. Chambert, Trad.). Paris, France: Retz.
- BUCHETON D. et SOULE Y. (2009a). *L'atelier dirigé d'écriture au CP*. Paris: Delagrave.
- BUCHETON D. et SOULE Y. (2009b). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29–48.
- CARAVOLAS M. et BRUCK M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(1), 1-30.
- CARAVOLAS M. et BRUCK M. (2000). Vowel Categorization Skill and Its Relationship to Early Literacy Skills among First-Grade Québec-French Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(3), 90-121.
- CARDOSO-MARTINS C., CORREA M. F., LEMOS L. S. et NAPOLEÃO R. F. (2006). Is there a syllabic stage in spelling development? Evidence from Portuguese-speaking children. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 628-641.
- CATACH N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.
- CEBE S. (1998). Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. *Repères*, 18, 97-112.
- CEBE S. et GOIGOUX R. (2009). *Lector & Lectrix Apprendre à comprendre les textes narratifs: CM1, CM2, 6e, Segpa*. Paris: Retz.
- CHARRON A., MONTESINOS-GELET I. et MORIN M.-F. (2008). La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle. *Revue française de pédagogie*, (163), 91-103.

- CHARTIER A.-M., CLESSE, C. et HEBRARD, J. (1998). *Lire, écrire 2. Produire des textes au cycle 2*. Paris : Hatier.
- CHERVEL A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage éd.
- CHOMSKY C. (1970). Reading, writing and phonology. *Harvard Educational Review*, (40), 287-309.
- CHOMSKY C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, (47), 296-299.
- CHOMSKY C. (1975). Invented spelling in the open classroom. *Word, Child language*(27), 499-518.
- CHOMSKY, C. (1976). *Approaching reading through Invented Spelling*. Conférence présentée au colloque Theory and Practice of Beginning Reading instruction, Université de Pittsburgh, Learning Research and Development Center.
- CLANET J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interaction maître-élève(s) et performances scolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation : l'orthographe, une construction cognitive et sociale*, (14), 11-28.
- CNESCO et IFE Lyons. (2016). *Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* (Conférence de consensus Lire, Comprendre, Apprendre.) ENS de Lyon: CNESCO, IFE.
- COGIS D. et ROS M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe. *Les dossiers des sciences de l'éducation : l'orthographe, une construction cognitive et sociale*, (9), 89-98.

- COUTU-FLEURY C. (2015). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling performance of young dyslexics. *Langues et linguistique*, (35), 72–79.
- CULIOLI A. (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Gap, France: Ophrys.
- CUSSET P.-Y. (2011). *Que disent les recherches sur l'« effet enseignant » ?* Centre d'analyse stratégique, No. 232. Consultable à l'adresse www.strategie.gouv.fr.
- DABENE L. et DEGACHE, C. (1996). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. In M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*. Besançon, p. 373–383.
- DAVID J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation (Québec)*, XXIX-1, 137-158.
- DAVID J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques, La linguistique populaire ou la valeur des savoirs profanes*(139-140), 163-187.
- DAVID J. et DAPPE L. (2013). Comment les élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français? In *Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones* (47), 109-130.
- DAVID J. et MORIN M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz & S. Plane (dir.) *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, 19-41.

- DAVID J. et MORIN M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. In *Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones* (Vol. 47, p. 7-17). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- DE SAINT-ANDRE M. D., MONTESINOS-GELET I. et MORIN M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176.
- DOLY A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF, 17-61.
- DOLZ J. et THEVENAZ-CHRISTEN T. (2010). Expliquer en didactique du français : réflexions à partir de recherches sur la planification textuelle. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Namur: De Bœck Supérieur, 111-129.
- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- DUCANCEL G. et FINET C. (1994). Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. *Repères-Institut national de recherche pédagogique*, (91), 93-117.
- DUCARD D., HONVAULT-DUCROCQ R., JAFFRE J.-P. et CATACH N. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, France: Nathan pédagogie.
- ECALLE J., MAGNAN A. et BOUCHAFA H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture: de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 2–12.
- EHRI L. C. (1991). Learning to read and spell words. In L. Rieben and C.A, Perfetti, *Learning to Read: Basic Research and Its Implications* . Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 57-73.

- EHRI L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol, *Learning to spell : Research, theory and practices across languages*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 237-269.
- EHRI L. C., NUNES S. R., WILLOWS D. M., SCHUSTER B. V., YAGHOUB-ZADEH Z. et SHANAHAN T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- EHRI L. C. et WILCE L. S. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly*, (20), 47-65.
- ENGLE R. A., CONANT F. R. et GREENO J. G. (2013). Raffinement progressif des hypothèses dans les recherches utilisant un support vidéo. In L. Veillard et A. Tiberghien, *VISA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Editions de la maison des sciences de l'homme, 139-163.
- FAYOL M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris: Presses universitaires de France.
- FAYOL M. et HEURLEY L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, Canada: Les éditions logiques, 17-48.
- FAYOL, M. et JAFFRE, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- FAYOL M. et MORAIS J. (2004). L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans. Présenté aux Journées de l'Observatoire National de la Lecture.
- FERREIRO E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer. *Journal of Education (Boston)*, 160(4), 25-39.

- FERREIRO E. et GOMEZ PALACIO M. (Éd.). (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? : analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M., GUAJARDO E., RODRIGUEZ B., VEGA A. et CANTU R. L. (1979). *El Niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Monterrey, Mexico, Mexique: Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, Proyecto Especial de Educación Especial : Dirección General de Educación Especial.
- FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France: Hachette Education.
- FERREIRO E. et TEBEROSKY A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Mexique: Siglo Veintiuno Editores.
- FIJALKOW J., CUSSAC-POMEL J. et HANNOUZ D. (2009). L'écriture inventée: empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Education & didactique*, 3(3), 63-97.
- FIJALKOW J. et FIJALKOW E. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. *Dossiers de l'Education*, (18), 125-167.
- FIJALKOW J. et LIVA A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. In *Lecture-écriture : acquisition* Paris: Nathan pédagogie, 203-229.
- FLANDERS N. A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior* (First Edition) . Edition Addison-wesley.
- FLAVELL J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick, *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ, Etats-Unis: Lawrence Erlbaum Associates, 231-236.

- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson J. Marshall et M. Coltheart (Eds) *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Londres: Erlbaum, 301-330.
- GALPERINE P. (1966). Essai sur la formation par étape des actions et des concepts. In A. N. Léontiev, A. Luria, et A.S Mirnoff, *Recherches psychologiques en URSS*. Moscou: Editions du progrès, 114-132.
- GAONAC'H D. et FAYOL M. (2003). *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Paris: Hachette éducation.
- GENTAZ E., SPRENGER-CHAROLLES L., THEUREL A. et COLE P. (2013). Reading Comprehension in a Large Cohort of French First Graders from Low Socio-Economic Status Families: A 7-Month Longitudinal Study. *PLoS ONE*, 8(11), e78608.
- GEOFFRE T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistique et propositions didactiques*. (Thèse de doctorat). Université Stendhal, Grenoble 3, Grenoble.
- GOIGOUX R. (1989). A propos du travail d'Emilia Ferreiro. *Association française pour la lecture - Les actes de lecture*, (28), 1-13.
- GOIGOUX R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 125-134.
- GOIGOUX R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education*, 1(3), 47-70.
- GOIGOUX R. (2014, juin). Bulletin de la recherche IFE n°31. *Institut français de l'Education*. Lyon : 2-3.

- GOIGOUX R. et BEAUVAIS D. (2010). Enseigner et apprendre en Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 5-8.
- GOIGOUX R., JARLEGAN A. et PIQUEE C. (2015). Evaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactique. Les Cahiers Théodile*, 19, 9-37.
- GOIGOUX R. et VERGNAUD G. (2005). Schèmes professionnels. In J. P. Bernié et R. Goigoux (Eds.) *Dossier : Les gestes professionnels. La lettre de l'AIRDF*, 367-10.
- GOMBERT J. E. (1988). La conscience du langage à l'âge préscolaire. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 83(1), 65-81.
- GOMBERT J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'entrée dans l'écrit. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (3), 143-156.
- GOMBERT J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- GOMILA C. (2011). *Parler des mots, apprendre à lire: La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Bern: Peter Lang.
- GOURDET P., GOMILA C., BOURTHIS V., ELALOUF M.-L. et AVEZARD-ROGER C. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-Ecrire au CP. *Repères*, (52), 39-58.
- GOSWAMI U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. In *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press, 111-125.
- GRAHAM S., HARRIS K. R. et FINK B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620-633.

- GROUPE DE RECHERCHE D'ÉCOUEN et JOLIBERT J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette Écoles.
- HALER S., JACQUIN M., SCHNEUWLY B., RONVEAUX C. et REY N. (2005). *Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement. Guide méthodologique*. Genève: Université de Genève.
- HALL K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. In *Handbook of early literacy research* (1). Londres: Guilford Press, 315-326.
- HALTE J.-F. (1992). *La didactique du français* (2. éd. corrigée). Paris: Presses Univ. de France.
- HALTE J.-F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière. In *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck, 61-76.
- HAYES J. R. et FLOWER L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- HEURLEY L. (2006). La révision de texte: L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164(4), 10-25.
- JAFFRE J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe: les procédures graphiques. *Langue française*, 95(1), 27-48.
- JAFFRE J.-P. (1994). Invention et acquisition de l'écriture : éléments d'une « linguistique génétique ». *Linx*, (31), 49-64.
- JAFFRE J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. In D. Ducard, R. Honvault & J.-P. Jaffré, *L'orthographe en trois dimensions*. Paris: Nathan, 93-158.

- JAFFRE J.-P., MASSONNET J., DUCARD D., COGIS D. et BOUSQUET S. (1999a). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 23-37.
- JOLIBERT J. et SRAÏKI, C. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes cycles 2 et 3*. Paris : Hachette Education.
- JOSH, R. M. et AARON P. G. (Éd.) (2006). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- KAMII C., LONG R., MANNING M. et MANNING G. (1990). Spelling in Kindergarten: A Constructivist Analysis Comparing Spanish-Speaking and English-Speaking Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(2), 91-97.
- KARMILOFF-SMITH A. (1986). From meta-processes to conscious access : Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, (23), 95-147.
- KARMILOFF-SMITH A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- KESSLER B., POLLO T. C., TREIMAN R. et CARDOSO-MARTINS C. (2013). Frequency Analyses of Prephonological Spellings as Predictors of Success in Conventional Spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 252-259.
- LANDERL K., WIMMER H. et FRITH U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition*, 63(3), 315-334.
- LEQUETTE C., POUGET G. et ZORMAN M. (2008). E.L.FE Evaluation de la Lecture en FluencE. Laboratoire Cogni-Sciences, Université Pierre Mendès France Grenoble.
- MANESSE D. et COGIS D. (Éd.). (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.

- MAUROUX F. (2011). *Analyse didactique de pratiques évaluatives des compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire : une étude de cas croisée au CP* (Mémoire de master). Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- MAUROUX F. et GARCIA-DEBANC C. (2013). Analyse d'épreuves pour évaluer les compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire. *Repères* (47), 149-171.
- MIALARET G. (2010). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris: Cairn.info.
- MONTESINOS-GELET I. et MORIN M.-F. (2006). *Les orthographe approchées: une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- MORIN M.-F. (2005). Declared Knowledge of Beginning Writers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 385-401.
- MORIN M.-F. et MONTESINOS-GELET I. (2003). Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle. *Archives psychologiques*, LXX (262-263), 41-66.
- MORIN M.-F. et MONTESINOS-GELET I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle: Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 508.
- MORIN M.-F. et MONTESINOS-GELET I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663.

- MORIN M.-F. et NOOTENS P. (2013). Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographes au début du primaire. *Repères* (47), 83-107.
- MORIN M.-F., NOOTENS P. et MONTESINOS-GELET I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas* (2), 17-37.
- MORIN M.-F., PREVOST N. et ARCHAMBAULT M. C. (2009). Les effets des différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Revue de Recherches en Education*, (44), 83-100.
- MORIN M.-F., ZIARKO H. et MONTESINOS-GELET I. (2003). L'état des connaissances de jeunes scripteurs en maternelle. *Psychologie et Education*, 54(3), 83-100.
- NOYER M. (2005). Écrire avant de savoir écrire. *Enfance*, 57(1), 11.
- NOYER M. et BALDY R. (2002). Du dessin à la lecture et à l'écriture. *Psychologie et Education*, (49), 73-88.
- NUNES T., BRYANT P. et OLSON, J. (2003) Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307.
- OUELLETTE G. et SENECHAL M. (2008). A window into early literacy : exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies on reading*, 12/2, 195-219.
- OUELLETTE G., SENECHAL M. et HALEY A. (2013). Guiding Children's Invented Spellings: A Gateway Into Literacy Learning. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 261-279.

- PACTON S., PERRUCHET P. et FAYOL M. (2001). Implicit learning out of the lab : the case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology*, 130(3), 401-426.
- PARENT J. et MORIN M.-F. (2009). Les commentaires métagraphiques pour mieux connaître les savoirs du lecteur-scripteur débutant. In R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine, *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Presses de l'Université du Québec, 153-174.
- PASA L., RAGANO S. et FIJALKOW J. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. ESF.
- PASA L., TOTEREAU C., SOULE 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), 97-116.
- PASTRE P., MAYEN P. et VERGNAUD G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 156, 145-198.
- PIAGET J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : Presses universitaires de France.
- PIAGET J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- POLLO T. C., KESSLER B. et TREIMAN R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 410-426.
- PORTELANCE L. (1998). Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi ? In *Métacognition et compétences réflexives* (p. 47-65). Montréal, Canada: Ed. Logiques.
- PORTELANCE L. et OUELLET G. (2004). Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 67.

- READ C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- READ C. (1975). *Children's categorization of speech sounds in English* (National Council of Teachers of English).
- READ C. et TREIMAN R. (2013). Children's invented spelling : What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R. C. Berwick, *Rich languages from poor inputs* . New York: Oxford University Press, 197-211.
- REUTER Y. Reuter (Éd.), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I. et LAHANIER-REUTER D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*.. Bruxelles : De Boeck.
- RIEBEN L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In J.-P. Jaffré, L.Sprenger-Charolles, et M. Fayol, *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de la villette*. Paris: Nathan, 137-151.
- RIEBEN L., NTAMAKILIRO L., GONTHIER B. et FAYOL M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific studies of reading*, 9(2), 145-166.
- RITTLE-JOHNSON B. et SIEGLER R. S. (1999). Learning to spell : Variability, choice, and change in children's strategy use. *Child Development*, 70(2), 332-348.
- ROMAINVILLE M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons et P. A. Doudin, *La conscience : perspective pédagogiques et psychologique*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec, 108-130.
- ROMIAN H. (1992). Maîtrise de la langue et cohérence pédagogique, didactique. Apprentissages de la lecture-écriture au cycle 2. *Repères*, (5), 149-166.

- SALES CORDEIRO G., SCHNEUWLY B. et JACQUIN M. (2005). Le synopsis : un outil méthodologique de base pour la description et la compréhension des pratiques enseignantes en classe de français (p. 9p.). Présenté au colloque *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences : VE colloque international, Nantes, 14-16 février 2005*. Nantes : IUFM des Pays de la Loire.
- SANCHEZ M., ECALLE J. et MAGNAN A. (2012). L'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture : une étude longitudinale de la GSM au CE1. *Psychologie Française*, 57(4), 277-290.
- SAVIGNY M. (1976). *Manuel (forme B) pour l'utilisation des tests BAT-ELEM: tests de calcul (ancien programme), étalonnage 1966, tests de lecture, tests d'orthographe, tests de mathématiques (nouveaux programmes), étalonnages 1974*. Savigny.
- SCHNEUWLY B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Education & didactique*, 8(1), 14-22.
- SCHNEUWLY B., DOLZ J. et RONVEAUX C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion, 175-190.
- SCHNEUWLY B., Sales CORDEIRO G. et DOLZ J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. In *Les pratiques enseignantes : analyse de données empiriques* (14). Toulouse: Presses universitaires de Mirail, 77-94.
- SCHUBAUER-LEONI M. L., LEUTENEGGER F., LIGOZAT F. et FLUCKIGER A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy et G. Mercier (Ed.) *Agir ensemble L'action didactique conjointe du professeur et de l'élève*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 52-92.

- SENECHAL M., OUELLETTE G., PAGAN, S. et LEVER R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners : a randomized-control-trial study. *Reading and writing*, (25 (4)), 917-934.
- SENSEVY G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, (57), 39-50.
- SENSEVY G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 39-58.
- SENSEVY G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(2), 105-132.
- SENSEVY G. (2013). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In A. Tiberghien & L. Veillard (Éd.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- SENSEVY G. et MERCIER A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY G., MERCIER A. et SCHUBAUER-LEONI M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- SEYMOUR P. H. K., ARO M., ERSKINE J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL L. S. et BECHENNEC D. (1997). L'acquisition de la lecture et de l'écriture en Français : Etude longitudinale. In L. Rieben, M.

- Fayol et C. A. Perfetti, *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 359-384.
- STEFFLER D. J., VARNHAGEN C. K., FRIESEN C. K. et TREIMAN R. (1998). There's more to children's spelling than the errors they make : Strategic and automatic processes for one-syllable words. *Journal of Educational Psychology*, (90), 492-505.
- TALBOT L. (2008). Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. In *Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 81-102.
- TALBOT L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives (en ligne)*, 6(18), 129-140.
- TALBOT L. et ARRIEU-MUTEL A. (2012). Comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Education et didactique*, 6 (3), 65-96.
- TEBEROSKY A. (2002). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive, (26/27). *Repères* (26-27), 49-59
- TEBEROSKY A. et TOLCHINSKY L. (1993). Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu. *Etudes de linguistique appliquée*, (93), 49-60.
- THEVENIN M.-G., TOTEREAU, C., Jarousse, J.-P. et Fayol, M. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 126(1).
- THIBAUT M.-P. (Ed.) (2003). Langage écrit : morphologie et conscience morphologique. *Rééducation orthophonique* (213). Ortho-Edition.

- TIBERGHIEU A. (2012). Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ? *Education & didactique*, vol.6(3), 97-123.
- TIBERGHIEU A., MALKOUN L. et SECK M. (2008). Analyse des pratiques de classes de physique : aspects théoriques et méthodologiques. In *Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux* (p. 61-80). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- TIBERGHIEU A. et VEILLARD L. (Éd.). (2013). *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- TOTEREAU C., THEVENIN M.-G. et FAYOL, M. (1997). The development of the understanding of number morphology in written french. In C. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol, *Learning to spell* . Hillsdale, N.J., Etats-Unis: L. Erlbaum Associates, 97-114.
- TREIMAN R. (1993). Acquisition de l'écriture en anglais. In *Lecture-écriture : acquisition*. Paris: Nathan pédagogie, 124-136.
- TREIMAN R. (1998). Beginning to spell in English. In C. Hulmes & R. M. Joshi, *Reading and spelling : Development and disorders*. Mahwah, N.J: Erlbaum, 371-393.
- TREIMAN R. et CASSAR M. (1997). Spelling acquisition in English. In C. A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol, *Learning to spell : Research, theory and practices across languages* Vol. 1-A.. Mahwah, N.J: Erlbaum, 61-81.
- TREIMAN R., CASSAR M. et ZUKOWSKI A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, (65), 1310-1329.

- TURCOTTE C. (2010). The Development of Exemplary Teaching Practices in Reading Instruction among Five Francophone Teachers. *Language & literacy*, 12(1).
- VARNHAGEN C. K., MCCALLUM M. et BURSTOW M. (1997). Is children's spelling naturally stage-like? *Reading and Writing* :, 9(5), 451-481.
- VERGNAUD G. (1987). Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant. In J. Piaget (Dir.), *Psychologie* . Paris: La Pléiade, 821-844.
- VERGNAUD G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des Mathématiques*, (10), 133-170.
- VERMERSCH P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont, Actes du colloque national des 6, 7 et 8 juin 1990, « Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation »* (52bis-53), 63-70.
- VINATIER I. et ALTET M. (Éd.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- VINOT A., DAVID J., DE OLIVEIRA V. et THEBAULT J. (2009a). *Chut... Je lis ! CP. Cahier de l'élève 1*. Paris: Hachette.
- VINOT A., DAVID J., DE OLIVEIRA V. et THEBAULT J. (2009b). *Chut... Je lis ! CP. Cahier de l'élève 2*. Paris: Hachette.
- VINOT A., DAVID J., DE OLIVEIRA V. et THEBAULT J. (2009c). *Chut... Je lis ! CP manuel d'apprentissage de la lecture. Tome 1*. Paris: Hachette.
- VINOT A., DAVID J., DE OLIVEIRA V. et THEBAULT J. (2009d). *Chut...Je lis ! CP manuel d'apprentissage de la lecture. Tome 2*. Hachette.
- VION R. (2000). *La Communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.

Vygotski, L. S. (1930/1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (M. Cole, Éd.). Cambridge, Etats-Unis, Royaume-Uni.

VYGOTSKI L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.). Paris : Editions sociales.

ZERBATO-POUDOU M.-T. (2007). *Apprendre à écrire de la PS à la GS*. Paris: Retz.

Textes de cadrage de l'enseignement du Français au préscolaire et à l'école primaire dans quatre pays/province francophones

Documents belges :

ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE, FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES (2013). Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire.

Documents français

EDUSCOL. (2015). Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Ministère de l'Education nationale.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2006a). Socle commun de connaissances et de compétences. Décret du 11 juillet 2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2006b). Socle commun de connaissances et de compétences. Décret du 11 juillet 2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2007). Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences - Horaires et programmes. BO du 12/04/2007.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2010, janvier). Lire au CP - Programmes 2008. DGESCO.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015a). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. BO du 26/03/2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015b). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. BO du 23/04/2015.

Documents québécois (Province)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, QUÉBEC (Province) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire*. [Québec]: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Documents suisses

DIRECTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2010) Plan d'études romand. Adopté le 27/05/2010 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP)