ACTIVITES D'ECRITURE APPROCHEE ET ENTREE DANS L'ECRIT DES JEUNES ENFANTS : ANALYSE COMPARATIVE DE DEMARCHES DIDACTIQUES EN PRERMIERE PRIMAIRE EN FRANCE

Florence MAUROUX

CLLE (Cognition Langues Langage Ergonomie Équipe de Recherche en Syntaxe et Sémantique, UMR 5263, CNRS & Université de Toulouse 2-Le Mirail- Jean Jaurès

Résumé :

Nous présentons le suivi d'une cohorte d'élèves, de la grande section (troisième année de maternelle en France - 5 ans) à la fin du CE1 (deuxième année de primaire – 7/8 ans). La population est constituée d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental pratiquant des séances hebdomadaires d'écriture approchée, observées et filmées à différentes périodes de l'année (octobre, mars et juin). Dans notre contribution, nous analysons les séances filmées en fin de CP (première primaire), dans une perspective essentiellement comparatiste. L'objectif est de décrire la démarche didactique mise en œuvre par les enseignantes lors de séances d'enseignement de l'écriture. L'analyse des productions d'écrit et des verbalisations des élèves nous permet également d'évaluer ces démarches d'enseignement et de caractériser celle qui semble le plus propice au développement de compétences métalinguistiques des apprentis scripteurs.

Mots-clés : début primaire, écriture approchée, démarche didactique, enseignement de l'écrit

Abstract :

We present the follow-up of a group of pupils, from Grande section (third year of kindergarten in France – 5 years old) to the end of CE1 (second year of primary school – 7/8 years old). The population consists of a control group and an experimental group that practices weekly sessions of invented spelling, observed and filmed at different moments of the year (in October, March and June). In our contribution, we analyze the sessions filmed at the end of CP (first year of primary school) in an essentially comparative perspective. The aim is to describe the didactical approach implemented by teachers in these sessions of teaching to spell. The analysis of the pupils' written productions and verbalizations also allows us to assess theses teaching approaches and to characterize the one that seems the most convenient

to the development of metalinguistic skills for young writers.

Keywords: beginning of primary school, invented spelling, didactical approach, teaching to spell

1. Introduction, cadre théorique et problématique

La production d'un écrit autonome est une tâche complexe qui mobilise différents processus rédactionnels (Hayes et Flower, 1980). Parmi eux, la *mise en texte* fait référence, entre autres, aux opérations d'organisation du texte et de construction syntaxique, aux choix lexicaux, mais aussi à la représentation orthographique des mots que nous appelons ici *mise en mots.* Celle-ci nécessite de noter les correspondances phonographiques (désormais *encodage*) et de faire un traitement orthographique des mots à écrire. L'étape de 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 du paragraphe à la lettre.

Pour les apprentis scripteurs, les recherches en psycholinguistique décomposent l'apprentissage en sous- processus et suggèrent d'entraîner distinctement *la mise en texte* et *la mise en mots* pour alléger la charge cognitive (Fayol et Heurley, 1995), même si l'objectif est que l'élève puisse, à terme, gérer simultanément ces différentes compétences.

Dans ce but, des recherches à visées psycholinguistique et didactique (David, 2007 ; Fijalkow *et al*, 2009 ; Ouelette et Sénéchal, 2008a, 2008b ; Morin *et al*., 2009), réaffirment la nécessité de prendre en compte, dans les essais d'écriture du jeune enfant, les connaissances déjà construites du système écrit et de l'amener à développer une clarté cognitive sur son fonctionnement (Downing et Fijalkow, 1984 ; Fijalkow et Liva, 1993). Lors d'entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995 ; Rieben *et al*, 2005), l'élève est amené à verbaliser ses choix d'écriture. Il va ainsi mobiliser ses connaissances du langage écrit mais également développer des capacités métalinguistiques lui permettant « d'en piloter pas à pas l'utilisation » (Gombert, 1991).

Pour y parvenir, plusieurs études (Morin et Montésinos-Gelet, 2003 ; David, 2008) montrent que tous les contextes d'écriture ne se valent pas. Les activités d'écriture approchée proposent ainsi aux élèves de produire par écrit des mots ou des phrases qui ne leur ont pas été enseignés afin de comprendre comment ils mobilisent leurs connaissances de l'écrit (Besse, 2001). Elles impliquent un retour des élèves sur leurs productions et sont, de ce fait, les plus favorables au

développement des compétences métalinguistiques (Rieben *et al*., 2005 ; Sénéchal *et al*, 2012).

Il semble donc nécessaire de caractériser ces contextes d'enseignement. Pour cela, l'analyse des pratiques d'enseignement, qui s'est développée depuis plusieurs années, propose une méthodologie et des outils variant en fonction des objectifs visés (Bru, 2002). Il s'agit de décrire les pratiques de l'enseignant, l'activité des élèves ou bien de mettre en lien les deux, le plus souvent dans le but d'adapter la formation des enseignants. Ces travaux s'appuient tantôt sur des données déclaratives recueillies par le biais d'enquêtes ou d'entretiens auprès des enseignants, tantôt sur des typologies de description des pratiques effectives des enseignants ou de l'activité des élèves construites à partir d'observations de séances de classe (Bressoux *et al*, 1999, Bru, 2002 ; Schneuwly, Dolz, et Ronveaux, 2006).

En sciences du langage et en didactique du français, on trouve ainsi des travaux d'analyse des pratiques observées dans l'enseignement de la lecture (Goigoux, 2002, Branca-Rosoff et Gomila, 2004) et de la grammaire (Garcia Debanc et Sanz-Lecina, 2008). Dans le domaine de l'enseignement de l'encodage, les travaux sont peu nombreux (Charron, Montésinos-Gelet, Morin, 2009).

Notre contribution s'inscrit dans ce champ d'investigation. Elle propose une étude de cas croisée des pratiques d'enseignement de l'écriture de deux enseignantes de cours préparatoire (1ère primaire, désormais CP), l'une mettant régulièrement en place des séances d'écriture approchée, l'autre ayant recours à d'autres pratiques d'écriture. L'objectif est double : il s'agit à la fois de décrire/d'analyser finement l'activité enseignante mais également des productions et verbalisations d'élèves de ces deux classes. Notre but est plus précisément de mieux comprendre le contexte d'enseignement de l'écriture via la pratique de séances d'écriture approchée et de tenter de l'expliquer : quelles sont les variables qui le caractérisent ? Les données recueillies auprès des élèves permettent-elles d'inférer des liens entre ces pratiques et les compétences métalinguistiques développées et/ou construites par les élèves ?

Après avoir précisé le cadre de l'étude et la méthodologie employée, nous analysons les deux contextes d'enseignement sous différentes variables puis quelques productions et verbalisations d'élèves afin d'évaluer les effets de ces contextes sur la conceptualisation de la langue écrite chez ces jeunes scripteurs.

2. Contexte de l'étude et méthodologie

2.1 Démarche d'expérimentation et participants à l'étude

L'expérimentation s'est déroulée dans deux classes de deux écoles de Carcassonne (Aude, France) situées en zone d'éducation prioritaire, c'est-à-dire sur un territoire accueillant un public qui rencontre des difficultés sociales importantes.

La classe expérimentale (classe A), utilise la méthode d'enseignement visée et pratique régulièrement des activités d'écriture approchée. La classe contrôle (classe B) n'utilise pas la méthode d'enseignement visée mais pratique d'autres activités d'écriture que nous décrivons plus loin.

Le suivi longitudinal d'une cohorte de 23 élèves dans chaque classe a débuté au deuxième trimestre de grande section (3ème année de maternelle, enfants de 5/6 ans-) et s'est poursuivi jusqu'à la fin du CE1 (2ème primaire). Pour cela, les élèves ont été évalués avant le début de l'expérimentation au deuxième trimestre de Grande section (pré-test) à l'aide d'un dispositif d'évaluation des compétences de scripteur que nous avons conçu. Cette épreuve comprend quatre exercices. Le dernier consiste en une de production de phrase suivie d'un entretien métagraphique mené par le chercheur et permettant, entre autres, d'évaluer les compétences métalinguistiques des élèves.

Au cours du CP et du CE1, les élèves ont été évalués à trois moments de l'année (septembre, janvier et juin) avec le même dispositif d'évaluation de façon à pouvoir mesurer les progrès effectués. Un test de lecture a été ajouté à partir de septembre du CP pour évaluer les compétences de décodage des élèves.

Cette contribution est centrée sur la deuxième année de notre étude, soit le CP qui est la première année d'apprentissage systématique de la lecture-écriture à l'école primaire. Les deux enseignantes sont expérimentées. Elles pratiquent depuis 8 à 10 ans, dont plusieurs années consécutives dans ce niveau de classe.

2.2 Données collectées

Les données recueillies sont de différentes natures. Nous avons tout d'abord établi un recueil des pratiques d'écriture sous ses différentes variables afin d'estimer le temps consacré à cet enseignement dans les deux classes. Les éléments recueillis ne sont pas analysés dans cette contribution.

Nous avons collecté les traces écrites des évaluations des élèves et les résultats des tests de lecture aux différents moments de l'expérimentation. Les enregistrements audio des entretiens métagraphiques menés au cours de l'évaluation de production de phrase ont été retranscrits.

Enfin, nous disposons de trois vidéos de séances de classe, d'une heure environ, filmées dans chaque classe en octobre, janvier et juin de l'année de CP. Les séances sont représentatives des séances d'enseignement de l'écriture menées dans chacune des classes.

2.3 Outils d'analyse

Le synopsis de deux séances vidéo (Schneuwly, Dolz, et Ronveaux, 2006) décrit les différentes phases de la séance et leur durée, l'activité des enseignantes et celle des élèves ainsi que la répartition et la nature des échanges. On peut ainsi voir si des formats de séance, au sens de schémas récurrents d'actions-échanges (Bruner, 1987), apparaissent. Ces formats permettent de caractériser l'activité enseignante en termes d'intention-réalisation-feed back (ibid).

En nous inspirant des travaux précédemment cités sur l'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture et de la grammaire, nous avons construit une grille d'analyse adaptée à l'enseignement de l'encodage. Elle s'appuie à la fois sur des déterminants pédagogiques, c'est-à-dire adaptables à toutes les disciplines et sur des déterminants didactiques, spécifiques à l'objet d'étude. Elle est centrée sur la façon dont les enseignantes mobilisent les connaissances sur la langue écrite et les compétences d'encodage des élèves au cours d'une séance d'enseignement de l'écriture.

En parallèle, nous avons inventorié les occurrences d'utilisation de termes métalinguistiques pour tenter de caractériser les pratiques métalinguistiques des enseignantes et secondairement celles des élèves.

Nous analysons ici les vidéos et évaluations de la fin de l'année de CP (juin). En effet, si notre postulat est que la pratique régulière d'activités d'écriture approchée est de nature à développer les compétences d'encodage et les compétences métalinguistiques des élèves, la comparaison nous semble d'autant plus significative si elle se situe après une année d'apprentissage systématique du lire-écrire dans les deux groupes.

3. Mise en œuvre d'une séance d'écriture/révision de phrase en classe

Nous tentons de caractériser les deux contextes d'enseignement de l'écriture en nous appuyant sur différentes variables : le choix de la tâche et du matériau linguistique, l'organisation de la séance et la gestion du groupe, l'étayage de l'enseignement et la gestion de l'hétérogénéité et enfin l'activité de l'élève. L'analyse des productions et verbalisations de deux élèves donne un exemple des effets de chacun des contextes d'enseignement de l'écriture sur les compétences métalinguistiques des élèves en situation de production d'écrit.

3.1 Choix de la tâche et du matériau linguistique

Les deux enseignantes s'attachent à contrôler l'intérêt didactique des phrases proposées. La figure suivante reprend le matériau linguistique choisi par chacune d'elle pour cette séance de production/révision de phrase.

Classe A	*Les élèves partent en vacances : ils quittent Cécile et Florence.*
Classe B	*J'aimais la chanson des animau.* *A la fin du cours anglais nous avons fait une photo a vèc Beth.* *Beth l'a bien appris l'anglais.* *Le petitdéjeuner é tait trèsbon.* *au mois de janvier, on a fait un cours d'allemand.* *J'ai réussi acomprendre les mot allemand.*

Fig. 1 Phrases proposées en production et/ou révision

L'enseignante de la classe A propose une tâche de dictée : les élèves écrivent la phrase choisie par l'enseignante en fonction du vécu de la classe et des problèmes linguistiques qu'elle peut poser (notamment morphologie écrite du nombre pour les noms et les verbes). L'objectif est donc que l'élève résolve les problèmes de notation des correspondances phonographiques et fasse un traitement orthographique des mots.

L'enseignante de la classe B propose une tâche de révision de phrases produites la veille par quelques élèves. Ce choix est motivé par la pertinence des phrases dans le projet d'écriture d'un cahier de vie « Mon année au CP ». Cette tâche a pour objectif pédagogique d'entrainer l'élève à corriger des phrases.

Ces tâches ne mobilisent pas les mêmes compétences, ni le même investissement de la part des élèves. Dans la classe A, l'élève écrit puis révise la phrase dictée. Il est déchargé de la mise en texte et se centre sur l'encodage. Dans la classe B, il s'agit d'une révision différée qui doit, de ce fait, débuter par un temps de lecture. Interrogeant indifféremment les élèves en fonction de leurs compétences dans ce domaine, l'enseignante est amenée à assurer un étayage pour le décodage des mots. De plus, les énoncés proposés montrent que l'élève doit traiter conjointement des problèmes de natures très différentes. En effet, la grille d'aide à la révision sur laquelle s'appuie l'enseignante mêle également plusieurs aspects : construction syntaxique, présence/absence de la majuscule et du point, segmentation de la phrase en mots, correspondances phonographiques, notation des marques morphologique du pluriel ou du féminin des noms.

Malgré une intention pédagogique identique affichée par les deux enseignantes, on voit apparaitre ici deux objectifs distincts, l'un (classe A) portant sur des problèmes d'encodage et

de notation des marques morphologiques, l'autre (classe B) sur la mise en texte et l'ensemble des sous-processus qu'elle implique.

3.2 Organisation de la séance et gestion du groupe

Les modalités de travail choisies peuvent influer sur l'investissement des élèves dans les tâches proposées. En effet, dans la classe A, les élèves sont installés à leur table de travail, en situation de production/révision d'une trace écrite. Dans la classe B, une grande partie de la séance se déroule en collectif, les élèves étant regroupés devant le tableau. Cela peut entraîner, chez les élèves, une dispersion de l'attention ; on constate alors qu'une partie importante du temps est consacrée à la gestion des conflits : l'enseignante de la classe B doit rappeler les règles de travail au cours de 42 tours de parole, contre 8 dans la classe A.

L'analyse du synopsis des séances a permis de dégager une structure résumée par la figure suivante :

Classe A – 57 min		**Classe B – 65 min**	
Élèves présents	**19**	**Élèves présents**	**17**
Nombre d'échanges	**473**	**Nombre d'échanges**	**356**
Tours de parole : Élèves 232, Enseignante 241		Tours de pa role : Élèves185, Enseignante 171	
Préparation à l'écriture	18 min	Préparation à l'écriture	11 min
Production/révision individuelle	18 min	Lecture et révision Collective	25 min
Révision collective	21 min	Révision individuelle	1 min 30
		Synthèse	1 min 13
		Révision individuelle Ou autre activité	26 min

Fig. 2 Structure des séances analysées

Bien que réparties de façon différente, on retrouve trois phases importantes dans les deux séances : la préparation à l'écriture, la production/révision individuelle et la révision collective.

Si le temps de préparation à l'écriture est sensiblement plus long dans la classe A, c'est davantage ce qui est visé dans cette phase qui diffère d'un groupe à l'autre. En effet, dans la classe A, l'enseignante dirige immédiatement l'attention des élèves vers l'encodage de la phrase à écrire et les amène à anticiper la démarche et les difficultés qui pourraient survenir.

L'enseignante de la classe B, quant à elle, insiste sur le sens de l'activité de production écrite et amène les élèves à expliciter le but de la tâche, rappelant au passage le rôle de l'erreur dans l'apprentissage en général.

Le temps de production/révision individuelle est légèrement plus important dans la classe B. Notons toutefois que les modalités de travail sont très différentes dans les deux groupes. Dans la classe A, tous les élèves produisent et révisent la phrase, l'enseignante passant d'un élève à l'autre pour les étayer lors de la phase individuelle. Dans la classe B, les élèves qui le souhaitent viennent demander une aide à la révision à l'enseignante installée pour cela à son bureau. Alors que tous les élèves ont reçu la même consigne, très peu d'élèves sollicitent l'enseignante, et la plupart d'entre eux passent rapidement à une autre activité (aider un camarade, lire un livre au coin bibliothèque, faire une fiche sur l'alphabet ou les sons). L'observation des élèves montre ainsi qu'au cours de cette séance certains élèves auront corrigé des erreurs signalées par l'enseignante, la majorité d'entre eux ayant seulement écrit quelques mots voire aucun.

Le temps de révision collective est lui aussi aménagé de façon différente. Dans la classe A, il est consacré à la résolution des problèmes d'encodage et de notation des marques morphologiques : au cours d'une étude systématique de chacun des mots de la phrase, les élèves sont amenés à justifier leur choix d'écriture et à discuter des solutions alternatives proposées par leurs camarades. Dans la classe B, le temps de lecture de la phrase est suivi d'une discussion visant à repérer les erreurs au moyen de la grille de relecture et à corriger des problèmes de différente nature.

3.3 Formats récurrents d'actions-échanges

L'analyse des séances laisse apparaitre des formats de séance, c'est-à-dire des séquences d'actions-échanges entre enseignante et élèves. Il s'agit de schémas qui peuvent aller de 3 à 28 échanges pour le groupe A (30 occurrences) et de 15 à 82 échanges pour le groupe B (4 occurrences). La figure 3 présente les actions des enseignantes qui caractérisent chacun des formats. Un exemple de format dans chacune des classes est présenté en annexe.

Enseignante A	**Enseignante B**
Dirige l'attention vers un problème Demande des propositions et des justifications Note des aides visuelles au tableau Fait une synthèse intermédiaire	Demande de lire la phrase Etaye le décodage Fait relire la phrase (2 ou 3 fois) Guide la révision Demande des justifications Modélise la verbalisation de la démarche

	et/ou corrige

Fig. 3 - Formats récurrents d'actions-échanges

Au cours de ces formats d'actions-échanges, l'enseignante de la classe A facilite l'anticipation d'un problème, elle recueille et, au besoin, reformule les propositions et arguments des élèves, les amène à justifier leurs hypothèses (tours de parole 31, 33 et 35Enseignante de l'annexe 1) puis donne des exemples (41Enseignante, annexe 1). En procédant par contextualisation/décontextualisation, elle facilite le processus de généralisation.

Dans la classe B, la révision est guidée par la fiche autocorrective, ce qui renforce un traitement linéaire et non hiérarchisé des sous-processus rédactionnels (tours de parole 71, 72, 75, 77, 91, 93 et 95Enseignante de l'annexe 2). A plusieurs reprises au cours de la séance, l'enseignante de la classe B diffère la résolution du problème et/ou corrige elle-même la proposition de l'élève, expliquant que ce problème est trop difficile pour le moment et qu'ils l'étudieront l'année prochaine (100Enseignante, annexe 2). Dans ces conditions, la généralisation semble difficile et on peut craindre une dérive vers le sur-ajustement didactique (Andrieux *et al,* 2001) qui consisterait à résoudre les problèmes à la place de l'élève.

3.4 Etayage de l'enseignement et gestion de l'hétérogénéité

Les aides apportées par les enseignantes interviennent à tous les moments de l'activité : avant, dans le temps de préparation à la tâche, en parallèle de l'activité de l'élève et *a posteriori*, pendant les temps de mise en commun, généralisation ou synthèse. Les formes choisies sont également similaires d'une enseignante à l'autre (questions ouvertes ou fermées, relances, reformulations).

La nature de l'étayage est cependant différente. La tâche proposée, production/révision dans un cas, révision différée dans l'autre, participe sans doute à cet état de fait.

On constate, dans la classe A, une plus grande prise en compte de l'hétérogénéité : 17 élèves sur 19 sont interrogés ou prennent la parole au cours de la séance, contre 11 sur 17 dans la classe B. L'enseignante A sollicite les élèves en fonction de leurs possibilités, alternant encouragement et exigence pour leur permettre d'avancer dans la résolution d'un problème. Nous avons déjà noté que tel n'était pas le cas dans la classe B.

De même, la démarche dans la classe A est basée sur la prise en compte des observations divergentes quand l'enseignante de la classe B choisit parfois de les ignorer et interroge de façon privilégiée les élèves performants qui sont les plus susceptibles d'apporter une réponse ajustée au problème posé.

Dans les deux classes, on note, bien sûr, une aide à la production et/ou à la révision des phrases : les enseignantes suggèrent des stratégies ou des aides, prennent en charge une partie de la tâche, valident ou invalident des hypothèses faites par les élèves pour arriver à la forme orthographique normée.

L'utilisation des termes de la métalangue enseignée diffère d'un groupe à l'autre. L'enseignante A utilise et suscite l'usage des termes précis et adaptés. On note ainsi l'emploi de *mot, phrase, verbe, nom, déterminants, prénom, pronom,* les derniers étant notamment utilisés pour identifier la classe grammaticale d'un mot et déterminer la marque du pluriel à utiliser. L'enseignante de la classe B a uniquement recours aux termes *phrase* et *mot*, et, curieusement, au terme *connecteurs* dont on peut se demander si des élèves de CP sont en âge de comprendre les concepts d'organisation textuelle sous-jacents. De même, la morphologie écrite du nombre, désigné dans la classe B par la lettre « S », ne renvoie qu'à la notion de pluralité appliquée aux noms. Cette pratique, fréquente dans les classes de CP, risque de cristalliser chez les élèves des représentations du pluriel qui perdurent au-delà de l'école primaire (Thévenin, Totereau, Fayol et Jarousse, 1999). Associée à l'utilisation par l'enseignante B d'un registre métaphorique qui ne s'appuie pas explicitement sur le fonctionnement normé de la langue écrite[1], cette pratique peut induire une confusion dans l'esprit des élèves et gêner la généralisation et la conceptualisation de la langue.

3.4 Activités de l'élève

Qu'en est-il de l'activité des élèves dans ces deux configurations ? L'observation des séances et l'analyse des échanges nous amène à une typologie des activités des élèves. Nous avons quantifié les tours de parole des élèves mobilisant chacune d'elle :

	Classe A	**Classe B**
Anticiper (phrase, mot, marque morphologique)	15, 34, 19	3, 1, 0
Produire/réviser	(5 à 10 mots) 16	(5 phrases) 23
Suggérer une démarche pour lire ou écrire[2]	6	4
Faire une proposition graphie/marque morphologique	66/7	0/11
Valider/invalider une hypothèse	22	26
Justifier	23	22
Lire/faire une hypothèse de décodage	14	40

[1]234Enseignante : (…) ça s'appelle une apostrophe l'apostrophe c'est celle qui donne le coup de poing c'est quand le A dit au E « *je ne veux pas te voir ! Va t-en !* » et il l'envoie très très loin en l'air.

[2] Exemples : Classe A : 261Elève : Je tape les syllabes ; Classe B : 162Elève : tu baisses le ton de la voix [à la fin d'une phrase]

Total/tours de parole Elèves	222/232	130/185

Fig. 4 – Activités de l'élève

On constate d'emblée que, dans la classe B, une partie importante des tours de parole (55/185, soit près d'un tiers) n'est pas directement liée à l'activité d'écriture/révision proposée, alors qu'ils sont très peu nombreux dans la classe A (10/232). Il s'agit le plus souvent d'échanges consacrés au rappel des règles de travail ou à l'aspect matériel. Les élèves sont également amenés à compléter un énoncé proposé par l'enseignante sous forme de lecture-chorale de la fiche auto corrective.

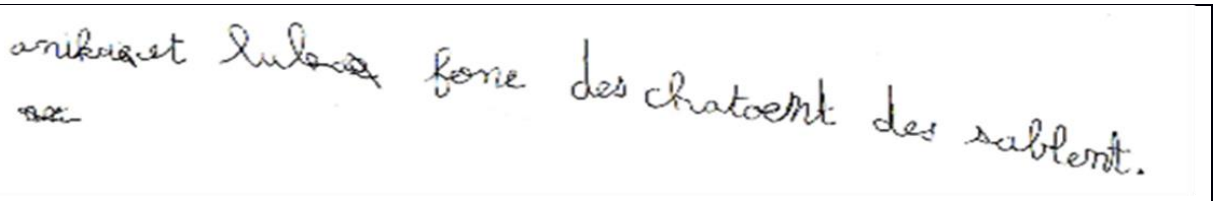
Le nombre d'échanges consacrés à la validation/invalidation d'une hypothèse et à la justification des choix est sensiblement le même dans les deux groupes.

Dans la démarche de résolution de problème proposée dans la classe A, les élèves sont très largement amenés à anticiper et à faire des propositions de graphie ou de notation des marques morphologiques. Cela confirme la centration de l'enseignante sur les difficultés d'encodage. En revanche, et comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les élèves de la classe B sont davantage centrés sur l'activité de lecture (40 tours de parole contre 14 dans la classe A), au détriment de la tâche de production ou de révision de phrase. Au final, ils n'auront passé que peu de temps à écrire ou à faire des propositions de révision portant sur l'encodage des mots (11 tours de parole contre 73 pour la classe A). Les élèves en ont d'ailleurs conscience : lors de la synthèse intermédiaire, lorsque l'enseignante demande qui peut expliquer ce qu'ils ont fait précédemment, une élève répond : « on a fait de la lecture ».

4. Analyse de productions et de verbalisations d'élèves

Tous les résultats ne peuvent être présentés dans cette contribution. Nous analysons ici les productions et extraits d'entretiens métagraphiques de deux élèves, l'une dans la classe A (Violaine, extrait 1) et l'autre dans la classe B (Marie, extrait 2), au cours de l'évaluation du mois de juin. Ces deux élèves présentent un profil similaire : elles sont décrites par leur enseignante comme des élèves en difficulté de lecture-écriture et obtiennent des résultats similaires au test de lecture du mois de juin correspondant à un niveau de fin de deuxième trimestre de CP. Ce choix de nous centrer sur deux élèves en difficulté s'appuie sur les recherches en psycholinguistique (Morin et Montésinos-Gelet, 2007) ayant montré que ces élèves étaient les plus susceptibles d'améliorer leurs performances en encodage/décodage dans un contexte de pratique régulière d'activité d'écriture approchée.

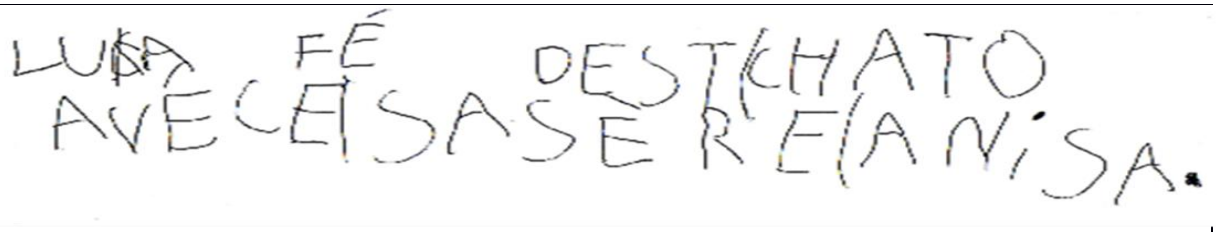
On a demandé aux élèves de produire une phrase à partir d'une image représentant des enfants en train de construire des châteaux de sable. Voici leur production et les extraits les plus représentatifs de leurs verbalisations en situation d'explicitation de leurs choix graphiques.



Anika et Lucas font des châteaux des sable.

4V/10V/46V : j'ai coupé le mot en syllabes et j'ai dit le mot
16V :J'ai découpé les sons (*anika, luka, chatoent, sablent, fone*)
23V: Parce qu'il y en a plusieurs châteaux
38V : Parce que c'est un pluriel
40V : ENT- -c'est un verbe
50V : Parce qu'il y a *des*

Fig. 5 - Extrait 1 : Violaine, classe A, 18/06/2013



Lucas fait des châteaux avec sa sœur Anissa.

16M *: château* en fait on a appris le son [ch] et je l'ai écrit là
20M/30M/37M : c'est parce que j'ai entendu les lettres (*chato, anisa, sa, sere*)
8M/12M/26M : parce que c'est un mot éclair et on l'apprend (*dest,*) (…) c'est ce qu'on doit apprendre et on le sait (…) un mot-éclair c'est ceux qu'on apprend (*avece*)

Fig. 6 – Extrait 2 : Marie, classe B, 18/06/2013

Le niveau de performance est assez proche chez ces deux élèves. En nous appuyant sur les différents types d'erreurs proposés par N. Catach (1995), on constate en effet que les erreurs extragraphiques sont très rares: Marie (classe B, extrait 2) a choisi d'écrire en lettres capitales et hésite encore sur la segmentation de la phrase en mots mais elle rectifie d'elle-même en séparant les mots par un trait au moment de la relecture demandée par l'adulte (*dest/chato*).

Les erreurs graphiques proprement dites sont également peu nombreuses : les mots, transcrits par stratégie phonographique, sont, pour la plupart, phonologiquement plausibles. Quelques erreurs (présence du « e » dans *font/fone* pour Violaine, extrait 1, et *avec/avece* pour Marie, extrait 2) altèrent encore la prononciation des mots.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont en revanche de nature différente : on constate que Marie omet de noter les marques morphologiques du nombre (des *chato*, extrait

2), tandis que Violaine les note mais avec une confusion sur la nature des mots et écrit le morphogramme correspondant à un verbe pour noter la pluralité du nom (des *chatoent*, des *sablent*, extrait1). Cela constitue une erreur assez rare puisque les élèves ont davantage tendance à surgénéraliser sur le modèle du pluriel des noms (Thévenin, Totereau, Fayol et Jarousse, 1999).

Enfin, on note également que Violaine a correctement orthographié les mots grammaticaux *et* et *des* (extrait 1), sans doute disponibles dans le lexique orthographique déjà mémorisé, tandis que Marie produit avec erreur *avec* (*avèce*) et *des* (*dest*) (extrait 2), même si ce dernier exemple montre qu'elle fait également appel à un lexique orthographique des mots grammaticaux pour écrire d'autres mots (*est* pour écrire *des/dest*).

Les verbalisations montrent, quant à elles, un niveau de conceptualisation et de connaissances sur la langue bien différent. En effet, les explications de Violaine (classe A, extrait 1) font apparaitre clairement les différentes étapes de la démarche d'encodage phonographique sous-jacente. Les termes *syllabes*, *mots* et *sons* sont utilisés à bon escient. En revanche, les commentaires de Marie (classe B, extrait 2) sont davantage tautologiques (« *je le sais parce que je l'ai appris* ») et la démarche d'encodage semble moins explicite, comme peut le faire penser l'emploi du terme *lettres* pour désigner les phonèmes du mot. Le répertoire de mots écrits en voie directe (*des, avec*) ne semble pas stabilisé puisque les mots, bien que déclarés « appris », sont écrits de façon erronée.

Malgré les erreurs liées à l'identification de la nature des mots *château* et *sable*, il semble que Violaine (extrait 1) ait construit la notion de pluriel : elle s'appuie à la fois sur des indices sémantiques et syntaxiques pour le justifier. Elle a conscience de la distinction entre les marques morphologiques du nombre pour le nom et le verbe. Quant à elle, Marie ne note aucune marque morphologique et on peut supposer qu'elle n'est pas encore entrée dans des préoccupations orthographiques.

5. Conclusions et perspectives

Nous pouvons caractériser ainsi les deux démarches analysées tout au long de cette étude :

- classe A : démarche par résolution de problèmes, centrée sur l'encodage et le traitement orthographique des mots, dans laquelle l'anticipation, l'explicitation des choix graphiques et les interactions entre pairs tiennent une part importante,
- classe B : démarche mêlant à la fois compétences de lecture, de mise en texte et de mise en mots, le plus souvent gérée individuellement entre l'élève et l'enseignant.

L'analyse de l'activité des élèves dans les deux classes nous permet de réaffirmer l'intérêt d'entrainer les élèves distinctement aux différents sous-processus impliqués dans l'écriture et ce, de façon explicite pour les élèves, comme cela est fait dans la classe A. De même, si l'activité de révision de texte, ici des phrases, dérive vers une activité de lecture, ce que nous avons constaté dans la classe B, le risque est de voir s'installer chez les élèves une confusion entre tâche de lecture et d'écriture.

Les compétences métalinguistiques mobilisées par les élèves de la classe A lors des entretiens métagraphiques consécutifs à une production de phrase montrent que le format d'actions-échanges et l'étayage proposés par l'enseignante A semblent de nature à favoriser et développer la conceptualisation de la langue écrite, y compris chez les élèves les plus fragiles.

L'étayage de l'enseignant, notamment la gestion des interactions et des propositions des élèves, semble donc être une variable déterminante pour amener les élèves à construire une clarté cognitive sur la langue. La pratique mise en œuvre dans la classe A tend vers cet objectif : l'enseignante s'appuie sur les compétences linguistiques et les connaissances du système du français écrit mais également sur les stratégies et procédures qui sont mobilisées par les élèves. En revanche, dans la classe B, l'enseignante a souvent recours à un questionnement fermé, centré sur le résultat, dans lequel les élèves n'ont pas réellement à s'interroger sur le fonctionnement de la langue.

Bien que notre étude ait les limites propres à l'étude de cas, elle offre toutefois une nouvelle illustration des bénéfices de la pratique régulière d'activité d'écriture approchée qui implique un feed back accompagné de l'élève sur sa production. L'analyse des données collectées sur l'ensemble du corpus permettra une approche qualitative et quantitative plus significative.

L'intention de cette recherche est également de parvenir à une typologie des opérations de l'enseignante dans l'enseignement des compétences d'encodage qui pourrait ainsi modéliser la pratique la plus favorable au développement des compétences métalinguistiques chez les jeunes scripteurs. La démarche pour y parvenir suppose la maitrise par l'enseignant des composantes de l'activité, c'est-à-dire à la fois une connaissance précise des objets linguistiques et des activités langagières, mais également des processus d'apprentissage et des modalités de guidage efficaces (Goigoux, 2002). Ce document est en cours d'élaboration. Il a vocation à être utilisé en recherche et en formation.

Bibliographie

ANDRIEUX *et al*. (2001). « A partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. *Education et formation* 61, p.103-109.

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.

BRANCA-ROSOFF S. et GOMILA C. (2004). « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages* 154, pp. 113-126

BRU M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie* 138, p. 63-73.

BRUNER J. (1987).*"Comment les enfants apprennent à parler"*. Retz. (traduction de *"Child's talk, learning to use language"*. 1983).

BRESSOUX P. *et al*. (1999) « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, n°126, p97-110.

CATACH N. (1995). « L'orthographe française » (3e édition). Paris, France : Nathan.

CHARON A., MONTESINOS-GELET I., MORIN M. F. (2009). **«** Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographes approchées chez des enseignantes du préscolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 35, n°3, p. 85-106.

DAVID J. (2007). La genèse de l'écriture. Conférence donnée à l'IUFM de Niort. Disponible sur Internet : http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/IMG/pdf/conf_jdavid.pdf

DAVID J. (2008). « Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines ». *Pratiques* 139-140, p.163-187.

DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). « La théorie de la clarté cognitive pour l'apprentissage de la lecture ». In Downing J et Fijalkow J. Lire et raisonner. Toulouse : Privat, p. 49-65.HADJI Ch. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils, éditions ES

FAYOL, M. et L. HEURLEY (1995). « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte » (trad. G. Fortier), dans BOYER, J.-Y., J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (éd.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les éditions logiques, p. 17-48.

FIJALKOW J. *et al* (2009). « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socio-constructivisme ». Éducation et didactique, vol. 3, n° 3. p. 63-97.

FIJALKOW J. et LIVA A. (1993). « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation ». In Jaffré J.-P., Sprenger-Charolles L. et Fayol M. (dir.) Lecture-écriture : acquisition. Les actes de la Villette. Paris : Nathan.

GARCIA-DEBANC C. et SANZ-LECINA E. (2008). « De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des professeurs des écoles débutants » in *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactiqu*e, Grenoble, La Pensée Sauvage Editions, pp. 151-170

GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité de l'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie* 138, p.125-134.

GOMBERT J.-É. (1991). « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite ». Repères, n° 9, p. 143-156.

HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1980). « Identifying the organization of writing rocesses». In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

JAFFRÉ J.-P. (1995). « Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique ». In Bouchard R., Meyer J.-C. (dir.) Les métalangages de la classe de français. DFLM, Actes du 6e colloque. Lyon : DFLM, p. 137-138.

MORIN M. F., MONTESINOS-GELET I. (2003). « Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle ». Archives de psychologie n°70, p. 41-65.

MORIN M. F., MONTESINOS-GELET I. (2007). « « Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque ». Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, n° 3, p. 663-683.

OUELETTE G., SÉNÉCHAL M. (2008a). « Pathways to literacy : a study of invented spelling and its role in learning to read ». Child development, n° 79/4, p. 899-913.

OUELETTE G., SÉNÉCHAL M. (2008b). « A window into early literacy : exploring the cognitive and linguistic underprinnings of invented spelling ». Scientific studies or reading, n° 12(2), p. 195-219.RIEBEN L., NTAMAKILIRO L., GONTHIER B. et FAYOL M. (2005). « Effects of various early writing practices on reading and spelling ». *Scientific studies on reading* 9 (2), p. 145-166.

RIEBEN L., NTAMAKILIRO L., GONTHIER B. et FAYOL M. (2005). « Effects of various early writing practices on reading and spelling", Scientific studies on reading, n°9 (2), pp 145-166

SÉNÉCHAL M., OUELETTE G., PAGAN S., LEVER R. (2012). « The role of invented spelling on learning to read in low phoneme-awareness kindergartners : a randomazed-control-trial study ». *Reading and writing* 25 (4), p. 917-934.

SCHNEUWLY B., DOLZ J., RONVEAUX Ch. (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les outils enseignés ». In *Méthodes de recherche en didactique*, sous la direction de Marie-Jeanne Perrin Glorian et Yves Reuter, Presses universitaires Septentrion.

THEVENIN M. G., TOTEREAU C., FAYOL M., JAROUSSE J. P. (1999). « L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français ». Revue française de pédagogie, n°126, p. 39-52.

Annexe 1 : Exemple de format d'actions-échanges récurrent dans la classe A[3], 01/07/2013

[3] Les transcriptions tiennent comptent des conventions de transcription du GARS (souligné : chevauchement ; - pause brève ; -- pause longue).
Ce que l'enseignante note au tableau est écrit entre parenthèses.
Les mots ou phrases lus ou écrits sont notés en italique.

30Jihane : « Cécile » avec une majuscule
31Enseignante : alors pourquoi tu veux mettre une majuscule ?
32Jihane : parce que c'est un prénom
33Enseignante : hou- vous êtes d'accord ?
34Élèves : oui
35Enseignante : en plein milieu de la phrase ?
36Élèves : oui/non/parce que c'est un prénom
37Enseignante : c'est un prénom alors ça veut dire que même si c'est au milieu de la phrase je mets une majuscule ?
38Élèves : oui
39Enseignante : très bien formidable (Trace une case au début du trait matérialisant le mot Cécile pour représenter la présence d'une majuscule)
40Élèves : si c'est un prénom
41Enseignante : 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 Jihane

Annexe 2 : exemple de format d'actions-échanges dans la classe B, 11/06/2013

67Enseignante : (…) maintenant Daniel 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

68Daniel *: j'aimais la chanson dans--des animaux*

69Enseignante : alors encore une troisième fois sans erreur

70Daniel : *j'aimais la chanson des animaux*

71Enseignante : ah et là tu as fait la liaison [dezanimo] (note un lien entre *des* et *animaux*) excellent bien tu écoutes tu n'es pas là pour discuter avec Eliès/ tu es le maitre[4] ou la maitresse qu'est-ce qui pose problème ? tu dois corriger cette phrase (montre la fiche autocorrective au tableau) et tu vas dire quoi ? Est-ce que l'enfant a pensé à une phrase ?

72Elèves : oui non

73Enseignante : il n'a pas pensé à une phrase ? « J'aimais la chanson des animaux » *?*

74Elèves : Si

75Enseignante : est-ce que cet enfant a bien découpé les mots ?

Les mots ou phrases énoncés à l'oral et qui servent de base à la réflexion sont écrits entre guillemets.
[4] L'orthographe moderne recommandée par le Conseil supérieur de la langue française est utilisée dans ce texte.

76Elèves : oui

77Enseignante : est-ce que la phrase a du sens ?

78Elèves : oui

79Inès : un peu parce que « j'aimais »-- il faudrait rajouter « j'ai aimé » pas « j'aimais »

80Enseignante : c'est intéressant « j'ai aimé »-- pour dire que c'est terminé c'est ça ? Mais peut-être qu'il aimait même quand la classe était partie ?

81Inès : non mais si on dit « j'aimais » ça a pas trop de sens avec le reste

82Enseignante : « j'aimais la chanson des animaux »

83Elèves : si ça a du sens

84Marie : si parce que « j'ai aimé » c'est quand il y a longtemps longtemps qu'il aimait et maintenant il aime plus

85Enseignante : ça c'est intéressant quand tu dis « j'ai aimé » ça veut dire que c'était il y a longtemps et que maintenant tu n'aimes plus alors que quand tu dis « j'aimais la chanson des animaux » ça veut dire que tu as aimé longtemps dans le temps

86Inès : oui mais « j'aimais » c'est que un temps j'avais aimé maintenant j'aime plus « j'aimais »

87Enseignante : -- écoute en tout cas c'est une phrase qui est au passé et dans le passé cet enfant-là il aimait la chanson des animaux donc cette phrase on comprend bien que c'est du passé (coche la case sur la fiche).

88Elèves : il n'y a pas le point

89Enseignante : alors, qu'est-ce qu'elle fait l'enseignante ?

90Elèves : elle met une croix elle met un rond elle met un point

91Enseignante : c'est un oubli donc je vais mettre un rond il n'y a pas la majuscule est-ce qu'il a pensé au point cet enfant ?

92Elèves : oui

93Enseignante : est-ce qu'il a pensé aux connecteurs ?

94Elèves : non

95Enseignante : là il n'y en avait pas besoin est-ce qu'il y avait un pluriel ?

96Elèves : oui non

9Yasmine : oui. Dans *j'aimais*

98Enseignante : ah *j'aimais*

99Daniel : et dans

100Enseignante : 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 l'enseignante 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 (…)