

Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire

Florence Mauroux, Jacques David, Claudine Garcia-Debanc

▶ **To cite this version:**

Florence Mauroux, Jacques David, Claudine Garcia-Debanc. Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire . Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2015, Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire, 52, pp.212-142. 10.4000/reperes.955 . hal-01514108

HAL Id: hal-01514108

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01514108

Submitted on 28 Apr 2017

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

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

Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire

à paraitre dans

***Repères* n° 52 - 2015**

Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire

Coordonné par Catherine Brissaud et Bernadette Kervyn

Florence MAUROUX
Université Toulouse – Jean Jaurès
CLLE-ERSS, UMR 5263
5 allée Antonio Machado
F- 31058 Toulouse Cedex 9
florence.mauroux@ac-montpellier.fr

Jacques DAVID
Université de Cergy-Pontoise
& Institut d'éducation
AGORA - EA 1392
& CLESTHIA Paris 3
33 boulevard du Port
F- 95011 Cergy-Pontoise Cedex
Jacques.David@u-cergy.fr

Claudine GARCIA-DEBANC
Université Toulouse-Jean Jaurès
CLLE-ERSS, UMR 5263
5 allée Antonio Machado
F- 31058 Toulouse Cedex 9
claudine.garcia-debanc@univ-tlse2.fr

Résumé

La présente étude s'inscrit dans un double paradigme : i) les études sur l'acquisition de la production écrite analysant de façon complémentaire les contextes d'enseignement, les productions écrites des élèves, les explications verbales associées et les effets du retour sur les écrits produits ; ii) les recherches actuelles sur l'analyse des pratiques enseignantes intégrant les différentes variables associées aux situations d'enseignement et notamment l'analyse des interactions d'apprentissage. Les écritures « approchées » s'inscrivent dans ces paradigmes et intègrent les facteurs linguistiques, didactiques et les paramètres contextuels. Afin d'évaluer les pratiques différentielles d'apprentissage, deux enseignantes de cours préparatoire ont été suivies durant une année scolaire : l'une pratique régulièrement des séances d'écriture approchée, l'autre non. Les transcriptions de trois séances vidéo d'enseignement de l'écriture, enregistrées en début, milieu et fin d'année, permettent une analyse quantitative et qualitative, centrée sur des déterminants pédagogiques généraux et sur des déterminants didactiques spécifiques à l'objet d'apprentissage. L'objectif est ainsi d'évaluer précisément les procédés didactiques mis en œuvre, leur efficience en termes d'apprentissage, les effets sur les élèves pour l'acquisition du principe alphabétique, et, au-delà, pour la maitrise fonctionnelle du système écrit du français.

Mots-clés : enseignement-apprentissage, compétences d'écriture, qualité de l'enseignement, interaction adulte-enfant, didactique

Abstract

This study joins in a double paradigm: i) studies on the acquisition of written production which analyze, in a complementary way, the contexts of teaching, the written productions of students, the verbal explanations and the effects of the feedback on the written productions; ii) current researches on the analysis of teaching practices, integrating the various variables associated with the situations of teaching, more particularly the analysis of learning interactions. *Invented spellings* join in these paradigms and integrate the linguistic and didactical factors, as well as the contextual parameters. In order to assess differential teaching practices, two teachers of first year of primary school were followed during a school year: the first one practices regularly sessions of invented spellings, the other one does not. The transcriptions of three video sessions of teaching writing, recorded at the beginning, middle and end of the school year, allow a quantitative and qualitative analysis, focused on general educational determiners and on didactical determiners specific to the object of learning. The aim is to estimate exactly the implemented didactical processes, their efficiency in terms of learning, the effects on the student's acquisition of the alphabetical principle, and, beyond, on the functional control of the French written system

Key-words: teaching-learning; written skills, adult-child relation, teaching quality, didactics

Les recherches récentes sur la production écrite et son apprentissage au début de l'école primaire révèlent des avancées importantes qui s'appuient sur des données obtenues dans des paradigmes disciplinaires, aujourd'hui, nécessairement complémentaires. Ces avancées

résultent d'au moins trois facteurs : i) l'effort entrepris pour la description toujours plus précise des procédures construites par les élèves-écrivants ; ii) la mise en œuvre de méthodologies reposant sur le recueil et le traitement de corpus associant les écrits produits et les explications procédurales qui les prolongent ; iii) la prise en compte des situations d'apprentissage de l'écrit, et notamment de la qualité des actions enseignantes, et des interactions entre les élèves et leur enseignant ou entre les élèves.

Après une revue synthétique des recherches les plus déterminantes, la présente étude entend les prolonger en analysant les pratiques contrastées de deux enseignantes de cours préparatoire (première année de primaire, dorénavant CP), dont l'une pratique régulièrement des séances d'écriture autonome, et l'autre des séances mêlant différentes activités dont la visée et l'efficience didactique apparaissent moins évidentes. Les données analysées dans cette contribution ont été collectées dans le cadre de la réalisation d'une thèse en cours, co-encadrée par Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanc, à l'université Toulouse 2 - Jean Jaurès.

Nous rappellerons tout d'abord les enjeux d'une étude de la production écrite au cours des premiers apprentissages et les déterminants didactiques spécifiques à l'apprentissage de l'écriture. Après avoir exposé la méthodologie et le contexte de l'étude, nous présenterons une analyse quantitative et qualitative des actions des enseignantes avec leurs élèves, ce qui nous permettra d'inférer la pertinence de leur questionnement, la portée de leur discours didactique et leur capacité à mobiliser des connaissances linguistico-graphiques chez leurs élèves. Pour ce faire, nous centrerons notre étude sur les interactions (Vion, 2000) afin d'analyser finement les différentes stratégies d'enseignement-apprentissage que chacune des deux enseignantes privilégie ; nous étudierons plus particulièrement la répartition des actions pédagogiques vs didactiques mises en œuvre par chacune d'elle, puis, de façon plus ciblée, les actions qui mobilisent l'activité de lecture vs d'écriture et enfin les actions induisant des stratégies vs procédures d'écriture et permettent – ou à l'inverse obèrent – des procédures d'encodage.

1. Revue de travaux

La production écrite est l'occasion, pour les élèves, de construire des connaissances litéraciques cruciales pour la réussite scolaire et de développer des savoir-faire langagiers essentiels (Crinon et Marin, 2014). Concernant les premières écritures enfantines, et au-delà des travaux princeps d'E. Ferreiro, de J.-P. Jaffré, de J. Fijalkow et de leurs équipes (pour une recension en français : David et Morin, 2008 ; en anglais : Read et Treiman, 2013), des travaux récents (Morin et Montésinos-Gelet, 2005 ; David et Morin, 2013) ont montré l'intérêt de recueillir les verbalisations, commentaires ou explications « métagraphiques », car elles constituent des « activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques » (Jaffré, 1995). Suscitées par le questionnement de l'enseignant lors de séances d'écriture ou plus surement de révision d'écrits, ces explications d'écriture favorisent la réflexion de l'élève dans une double mesure : elles lui permettent de réfléchir sur la langue sur les deux versants de l'oral et de l'écrit, et sur son propre fonctionnement cognitif (Jaffré et Ducard, 1996). Cependant, encore faut-il que l'enseignant propose des situations d'écriture qui induisent ces réflexions et conduisent à construire plutôt qu'à simplement vérifier les règles de fonctionnement du système écrit (Brissaud et Cogis, 2011). Ainsi, même si les enfants peuvent très tôt faire la preuve qu'ils ont conscience d'une activité mentale agissant sur des objets précis

de connaissance, un accompagnement pour accéder à la pensée abstraite et à la généralisation est nécessaire (Gombert, 1990 ; Ecalle *et al.*, 2002 ; Portelance et Ouellet, 2004). Par un questionnement approprié, l'enseignant favorise la prise de conscience des connaissances, des représentations et des démarches mises en œuvre, en l'occurrence sur les unités et le fonctionnement de la langue orale/écrite, sans basculer dans une réflexivité à vide sur le sens des apprentissages (Bulea-Bronckart et Bronckart, 2010).

Au-delà du questionnement, ce sont la médiation et le tutorat mis en place par l'enseignant (Bruner, 1983) qui sont analysés, afin de mieux comprendre comment les élèves sont conduits vers une activité métalinguistique. Pour ce faire, l'enseignant doit être au clair sur les objectifs d'apprentissage visés. Afin de les définir, il doit procéder à une analyse de la tâche proposée lui permettant d'identifier les obstacles réellement ou potentiellement rencontrés par les élèves. Cela implique qu'il maitrise les connaissances linguistiques en jeu et les composantes des apprentissages impliqués, dans le but d'ajuster son étayage et de répondre aux besoins des élèves, tout en les guidant vers les objectifs visés (Goigoux, 2007).

C'est en nous appuyant sur les recherches actuelles liées à l'analyse des pratiques enseignantes (Vinatier et Altet, 2008 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Carnus, Garcia-Debanc et Terrisse, dir., 2008), que nous entendons également évaluer les procédés didactiques mis en œuvre, leur efficience en termes d'apprentissage de l'encodage orthographique des mots, les effets sur les élèves pour l'acquisition des principes fondamentaux de l'écriture, notamment du principe d'encodage phonographique, et, au-delà, de la maitrise fonctionnelle et systémique du français écrit (Catach, 1989/1995).

Partant de ces ensembles théoriques, les analyses que nous menons et que nous restituons pour partie ici, cherchent à identifier les caractéristiques des actions et interactions d'apprentissage à l'œuvre dans des séances d'écriture menées dans deux classes de CP.

2. Méthodologie et contexte de l'étude

2.1 Contexte de l'étude, participants, données collectées

L'un des objectifs de notre recherche, menée dans des conditions « naturelles » ou « écologiques », est d'analyser les effets de la pratique régulière de séances d'écriture approchée sur les compétences de scripteurs des élèves au tout début de l'apprentissage du lire-écrire.

L'étude 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 économiques et sociales importantes.

À partir de l'année scolaire 2010/2011, une cohorte de 23 élèves dans chaque classe a été suivie du deuxième trimestre de la grande section (troisième année de l'école maternelle, enfants de 5/6 ans, désormais GS) jusqu'à la fin de la deuxième primaire (désormais CE1). Les élèves ont été soumis à une évaluation initiale au deuxième trimestre de GS (prétest) à l'aide d'un dispositif d'évaluation des compétences de scripteur que nous avons conçu : trois tâches de dictée (phonèmes, syllabes, pseudomots), constituées de douze items chacune, ont permis d'évaluer les acquis des élèves concernant différentes unités linguistiques, tandis qu'un

exercice de légendage d'image visait l'évaluation en production autonome d'une ou plusieurs phrases et était suivi d'un entretien métagraphique individuel permettant de recueillir les verbalisations de l'élève sur les démarches mobilisées pour parvenir à la trace produite.

Durant les années de CP et de CE1, les élèves ont été soumis au même dispositif d'évaluation à trois moments de l'année (septembre, janvier et juin) afin de mesurer leurs progrès : les tâches de dictées conservaient les mêmes items que lors de l'évaluation initiale mais la production de phrase portait sur une image différente à chaque session.

Bien que l'effectif des groupes ait été assez constant à chaque niveau de l'étude, 15 élèves (8 de la classe A et 7 de la classe B) ont finalement été retenus pour réaliser l'analyse comparative des résultats car ils avaient participé à tous les temps d'évaluation, de la GS à la fin du CE1.

La présente contribution se centre sur la deuxième année de l'étude, soit le CP, qui est la première année d'apprentissage systématique de la lecture-écriture. Les deux enseignantes, expérimentées (8 et 10 ans d'enseignement en primaire), enseignent depuis plusieurs années consécutives dans ce niveau de classe.

La classe A utilise la méthode d'enseignement visée en pratiquant régulièrement des activités d'écriture approchée (1 à 2 séances hebdomadaires depuis le deuxième trimestre de la GS) qui se déroulent en trois phases :

1. Élaboration du projet d'écriture avec les élèves.
2. Temps individuel de production écrite.
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.

La classe B met en place les mêmes apprentissages litéraciques hormis les écritures approchées.

Pour cette année de CP, nous disposons des enregistrements vidéo de trois séances, d'une heure environ chacune, filmées dans chaque classe en octobre, janvier et juin. Malgré un décalage de quelques semaines d'une classe à l'autre, les séances filmées restent représentatives des séances d'enseignement de l'écriture menées habituellement dans chacune des classes, ce qui conforte la visée écologique de l'étude. Dans la classe A, les séances d'écriture approchée s'appuient sur un énoncé élaboré collectivement (phase 1 de la séance) à partir d'une image (séance 1), de l'album lu en classe (séance 2) ou d'une situation vécue (séance 3). Dans la classe B, l'enseignante propose une tâche différente pour chaque séance et s'appuie sur une grille d'autocorrection élaborée avec les élèves : une dictée à l'adulte (séance 1), un légendage d'images (séance 2) et une révision de phrases (séance 3).

2.2 Recueil, constitution et traitement des corpus

L'analyse des séances de CP enregistrées a pour objectif de décrire finement la pratique d'enseignement de l'écriture mise en œuvre par les deux enseignantes. L'étude comparée fait émerger des régularités et, surtout, des singularités dans les pratiques, permettant ainsi de mieux comprendre ce qui favorise, ou non, l'acquisition de l'écrit chez les jeunes élèves. Or, peu d'outils d'analyse de l'activité enseignante sont disponibles dans ce champ de la didactique de l'écrit, tout du moins pour le cycle des apprentissages fondamentaux. Il a donc été nécessaire

d'en construire un. Pour cela, nous nous sommes inspirés des outils existants pour la lecture au CP (Goigoux, 2002, 2007), la grammaire en CM2 (Garcia-Debanc et Sanz-Lecina, 2008), mais également de la méthodologie utilisée en sciences physiques au lycée (Tiberghien, 2013). Nous reprenons ici l'approche méthodologique choisie par ces chercheurs.

À partir d'une analyse à priori de la tâche d'encodage de la phrase (la phrase est différente dans chacune des séances observées), nous avons construit un inventaire d'actions et de micro-actions susceptibles d'être mises en œuvre par les enseignants pour permettre l'acquisition des compétences d'encodage. Nous obtenons ainsi des catégories principales, organisées en déterminants pédagogiques et en déterminants didactiques, supposés ou pressentis. Les déterminants pédagogiques – adaptables à toutes les disciplines – regroupent les actions visant : i) la construction du sens des apprentissages ; ii) la gestion des groupes d'élèves ; iii) la prise en compte de chacun dans le groupe et la différenciation de leurs apprentissages ; iv) l'organisation et la gestion des tâches scolaires.

Les catégories suivantes s'appuient davantage sur les aspects didactiques et linguistiques des tâches d'écriture. Elles correspondent : i) aux différents traitements linguistiques retenus pour l'encodage ; ii) à la révision des écrits produits ; iii) au repérage et à la maitrise des régularités linguistico-graphiques.

Au-delà du cadre théorique défini ici, il nous a semblé important d'insérer des catégories relevant plus particulièrement des interactions verbales (Vion, 2000) : i) la gestion des débats ; ii) la mobilisation de stratégies et outils ; iii) la verbalisation de la démarche. Chaque catégorie est détaillée en micro-actions ayant pour but l'action principale.

Les deux premières séances ont été analysées sur la base de cette typologie. Nous avons ainsi constaté que de nombreuses actions de l'enseignante B ne relevaient pas de l'enseignement de l'encodage sur lequel nous nous centrons ici, tout en s'inscrivant dans la didactique de l'écrit. On observe des actions visant l'élaboration de l'énoncé à écrire, ou bien la lecture de phrases ou de mots, soit pour une révision, soit en prélude à une nouvelle phase d'écriture. Ces deux catégories et leurs sous-catégories ont ainsi été ajoutées afin de mesurer l'importance que ces actions pouvaient prendre au cours de chaque séance. Par exemple, l'action principale visant la « Préparation à l'écriture » est détaillée en cinq micro-actions : 1) aide au choix de la phrase à produire ; 2) aide à la formulation du mot / de la phrase ; 3) aide à la vérification de la recevabilité de la phrase (sémantique, syntaxique, pragmatique) : 4) aide à la mémorisation de la phrase à produire ; 5) aide à l'élucidation du sens d'un mot.

Les résultats sont réunis dans un tableau récapitulant les actions et micro-actions. Il nous apporte une première analyse quantitative des observables des différentes séances, pouvant être comparées à différents niveaux (global, didactique, linguistique…). Les sous-catégories retenues dans chaque catégorie principale nous offrent *in fine* des éléments pour une analyse qualitative affinée.

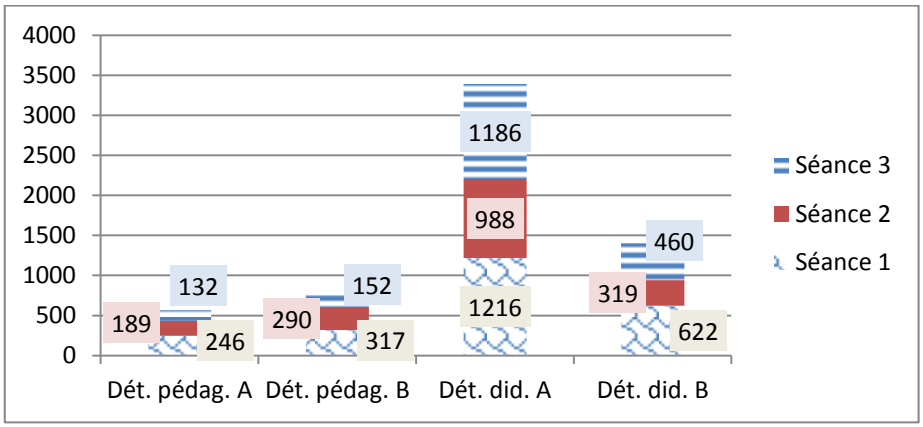
L'étude comparée des deux pratiques fait apparaitre des différences importantes dans les différents modes de gestion des apprentissages. Ces écarts sont analysés dans les parties qui suivent. Nous analyserons successivement la place réservée aux actions didactiques, strictement liées à l'objet d'enseignement par rapport à celles qui relèvent de la gestion de la classe, la part

occupée par l'activité d'écriture par rapport à la lecture, les actions centrées sur les stratégies et les procédures d'écriture.

3. Actions et interactions pédagogiques *vs* didactiques

La distinction des deux champs du pédagogique et du didactique suppose la résolution de problèmes théoriques majeurs (Halté, 1988 ; Reuter *et al.*, 2007), car il est souvent difficile de décrire leur degré d'autonomie et inversement leur interdépendance. Nous pouvons cependant retenir une opposition relativement homogène qui identifie les deux types d'actions par leur finalité. Dans les premiers, – *i.e.* les « déterminants » à visée pédagogique dans les graphiques qui suivent – nous intégrons toutes les actions transversales (non disciplinaires) dont le but est entre autres de définir, maintenir, relancer, réguler la gestion de la classe, à travers les dispositifs, les modes de travail et les instruments apportés ou mis en œuvre. Les secondes, – *i.e.* les « déterminants » à visée didactique – s'intéressent aux contenus d'un enseignement spécifique que l'on peut décliner de façon non exhaustive en termes d'objectifs et de démarche, de savoir-faire et de savoirs, de conceptions (ou de valeurs) et de pratiques propres à une discipline, en l'occurrence celle de l'écriture.

C'est en partant de cette première distinction que nous avons relevé des différences importantes. Le graphique 1 ci-dessous permet à cet effet une analyse quantifiée des actions des deux enseignantes :



Graphique 1 : Répartition des actions pédagogiques vs didactiques

On constate ainsi que la part des déterminants pédagogiques consacrés à la gestion des élèves est plus importante dans la classe B (globalement n=759) que dans la classe A (n=567) ; même s'ils tendent à diminuer dans les deux groupes au fil de l'année (n=132 pour la séance 3 de A et n=152 pour la séance 3 de B). En revanche, on relève un écart très important des actions à vocation didactique, en faveur de l'enseignante A qui culmine à 3390 micro-actions pour les trois séances enregistrées. Le nombre de micro-actions didactiques est constant chez cette enseignante, alors que l'enseignante B semble agir à ce plan de façon plus fluctuante, et surtout dans des proportions plus de deux fois moindre, avec seulement 1401 micro-actions de ce type, prises globalement.

Le graphique montre par ailleurs, lors de la deuxième séance de l'enseignante B, une répartition

quasi équivalente des actions pédagogiques (n=290) et didactiques (n=319). Les modalités de travail choisies (disposition en grand-groupe, déplacement devant le tableau, mise en situation corporelle…) peuvent expliquer cette importante propension à agir pédagogiquement pour gérer le groupe d'élèves (recadrage, rappel des règles…) ; tout phénomène qui distrait les élèves dans leur engagement et leur motivation à agir pour l'écrit à produire, et qui prend inévitablement le pas sur les objectifs de la séance et la mise en œuvre des tâches d'écriture attendues.

Pour illustrer cette importance des micro-actions pédagogiques dans la classe B, prenons cet extrait de la séance 1, qui laisse apparaitre une prééminence des procédés pédagogiques chez l'enseignante :

Situation : Les élèves font des propositions sur l'encodage du mot *pommes* et sur son marquage au pluriel. Au cours de la séance, ils signalent à l'enseignante des oublis de codage du marquage du pluriel des noms (un point sous le –s).

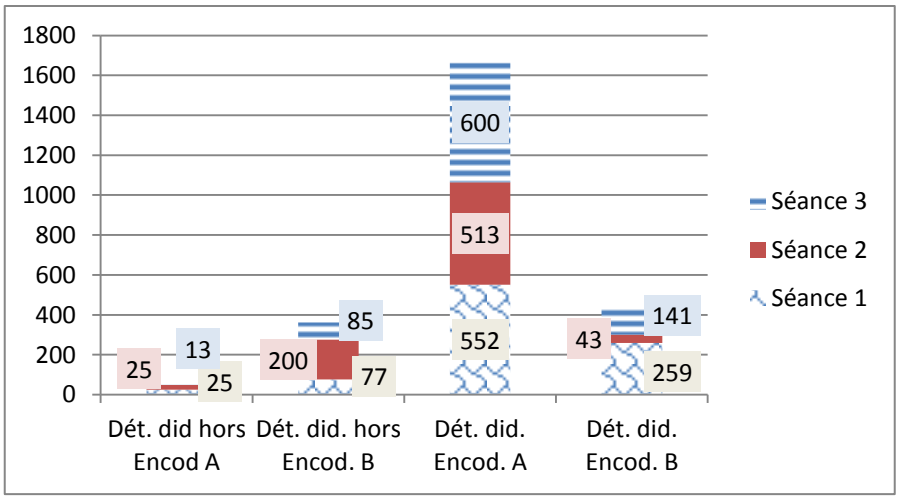
232 ENS. : *les – les –les* (entoure toutes les occurrences du mot au tableau)
233 Harnold : comme *les lapins*
234 ENS. : comme*les lapins*
235 Elèves : *les poules/les cochons/les garçons*
236 ENS. : chut – chut – Yanick est-ce que tu penses que tu as encore envie de travailler ? je vais pas te disputer 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 ?
237 Yanick : la recette
238 ENS. : ça tombe bien on va essayer de faire la 5ème image – chut – chut (les élèves s'agitent et parlent entre eux) chut
239 Elève X : Aie ! (la maitresse regarde Dany qui se lève pour parler)
240 Dany : XXX
241 ENS. : dépêche-toi (fait signe à Adrien de se taire)
242 Dany : mais c'est pas sa gomme (repose la gomme sur la table de sa camarade)
243 ENS. : dépêche-toi - - je t'écoute Malik

Même si cet extrait semble anecdotique au regard de ce que l'on peut observer quotidiennement dans les classes, il illustre de quelle façon l'enseignante B doit constamment gérer le groupe et les modalités de travail choisies. Ces micro-actions de régulation pédagogiques diminuent certes au fil de l'année scolaire mais elles restent très nombreuses et ponctuent les séances, interrompant la réflexion des élèves, malgré les tentatives de l'enseignante B pour revenir aux problèmes d'écriture à traiter (TP 243).

D'autres déterminants sont à prendre en compte dans la différenciation des deux pratiques enseignantes. Pour ce faire, nous avancerons dans le domaine des actions et interactions spécifiquement didactiques, pour analyser plusieurs des composantes.

4. Actions et interactions de lecture *vs* d'écriture

Pour clarifier l'étude, les déterminants didactiques ont été divisés en deux grandes catégories d'actions : (a) celles consacrées à la préparation à l'écriture, à la formulation des énoncés à inscrire, à la relecture de phrases déjà produites... et (b) celles strictement dédiées à la tâche d'encodage proprement dite, de production et/ou de révision individuelle ou collective d'une graphie.



Graphique 2 : Répartition des actions de lecture vs d'écriture

Dans la classe A, on constate que la part des actions allouées aux déterminants hors écriture-encodage est très faible (n=63). Elles sont six fois plus nombreuses dans la classe B (n=362). L'enseignante A proposant deux séances hebdomadaires d'écriture approchée, on suppose que le déroulement et la démarche sont largement routinisés chez cette enseignante, comme chez les élèves de cette classe ; elle peut ainsi avancer vers la construction de procédures phonographiques plus fines, comme nous le verrons par la suite dans les extraits des séances sélectionnés. Contrastivement, les activités très différentes proposées dans les trois séances filmées de la classe B rendent la récursivité de la démarche plus aléatoire et souvent peu accessible aux élèves.

L'observation des actions consacrées aux seules actions d'encodage nous amène à préciser nos hypothèses. On constate en effet une prégnance des actions tournées vers l'encodage phonographique chez l'enseignante A – en moyenne 555 actions par séance (n=1665) –, soit plus de trois fois le nombre d'actions analogues mises en œuvre par l'enseignante B (n=443).

En nous centrant sur la seule séance 2, nous observons que l'enseignante A accorde moins d'importance aux tâches distinctes de l'encodage (n=25) et se centre plus résolument sur les procédures phonographiques (n=513). A la même période, l'analyse des données collectées dans la classe B montre des écarts importants dans la répartition des actions de l'enseignante B ; elle consacre la majorité de ses interventions à la préparation à l'écriture (n=200), au détriment des activités spécifiques d'écriture (n=43). On voit également que ceci reflète, chez l'enseignante B, une centration sur les activités de lecture, mais aussi sur l'élaboration du texte à produire, comme nous le constatons dans les échanges recueillis lors de la dernière séance de fin d'année :

> **Situation :** L'enseignante B rappelle la démarche d'écriture d'une phrase en début de séance. Elle dirige l'attention des élèves sur les différentes dimensions du texte à produire en s'appuyant sur une fiche autocorrective affichée.
> [...]

4 Elise : on essaye d'écrire des choses si c'est bon on peut l'écrire
5 Ens B : alors on réfléchit d'abord à la phrase qu'on veut écrire dans sa tête très bien (lit la fiche autocorrective) je pense à une phrase (montre la première ligne de la fiche) très bien ensuite qu'est-ce que je dois faire ?
6 Elise : ensuite on doit - - on doit - si il y a pas le modèle on doit se dire comment ça peut s'écrire
7 Ens B : on se demande comment ça peut s'écrire si on n'a pas le modèle dans sa tête excellent et pour cela je peux me servir du mur des sons (montre un panneau au mur avec les affiches de la méthode Borel-Maisonny) et -(lit la fiche autocorrective) je fais très attention à - ? (fait un geste représentant des ciseaux)
8 Élèves : à couper les sons
9 Ens B : à couper les sons correctement et vous allez voir par rapport à ça il y a encore quelques petites erreurs par rapport à ça (lit la fiche autocorrective) ma phrase doit avoir du - ? (montre une ligne de la fiche)
10 Élèves : sens
11 Ens B : du sens (montre une autre ligne ; lit la fiche autocorrective) il doit y avoir - ?
12 Élèves : la majuscule et le point
13 Ens B : (acquiesce puis lit la fiche autocorrective) quand il y a plusieurs phrases je pense à mettre des - ?
14 Élèves : mots verts
15 Ens B : et ça s'appelle comment les mots verts ?
16 Élèves : des connecteurs
17 Ens B : des connecteurs et (lit la fiche autocorrective) je pense aux - ? (montre une autre ligne)
18 Élèves : mettre les *S* muets
19 Ens B : quand est-ce que je dois mettre un *S* à la fin des mots ? - - un *S* muet justement je le mets quand Dany ?
20 Dany : quand - - -
21 Ens B : Ilona ?
22 Ilona : quand il y en a plusieurs
23 Ens B : quand il y en a plusieurs est-ce que je mets toujours un *S* ?
24 Élèves : non
25 Ens B : qu'est-ce que je peux mettre parfois ? souvenez-vous on en avait parlé avec *les gâteaux*
26 Harnold : un *X.*

Quand on analyse les interactions verbales de cette séance, on observe que la représentation de l'apprentissage de l'écriture de l'enseignante mentionne tous les plans de construction du texte : i) la segmentation des phonogrammes identifiés par des gestes (TP7) ; ii) la recherche d'une certaine cohésion sémantique (TP9/10) » ; iii) l'insertion de connecteurs, dont on n'est pas certain qu'ils contribuent à la planification énonciative et référentielle du texte (TP13 à 17) ; iv) le marquage morphologique du pluriel (TP 23 à 25). Or, même si l'objectif est que l'élève puisse, à terme, gérer conjointement et de façon autonome ces différentes dimensions de l'écriture, des études suggèrent d'entrainer distinctement ces sous-processus afin d'alléger la charge cognitive de l'élève (Fayol et Heurley, 1995). De fait, sans discuter ici la pertinence linguistique de certaines directives, comme le recours exclusif à des calculs sémantiques pour exprimer le pluriel orthographique (Jaffré et David, 1999), nous constatons que les élèves répondent par des mots à des questions fermées qui leur permettent peu d'entrer dans une réflexion métalinguistique ajustée aux problèmes rencontrés ou à venir. On peut remarquer aussi le caractère très général des conseils donnés.

Ce long temps de lecture/préparation constaté dans chacune des séances menées par l'enseignante B diffère tellement le passage à l'écriture que certains élèves hésitent à en reconnaitre la finalité. Ainsi, lors de la synthèse sur l'activité que les élèves viennent de faire au cours de la séance 3, une élève conclut « on a fait de la lecture ».

À l'inverse, chez l'enseignante A, la clarification des tâches est immédiate, et intervient dès la séance 1 de début d'année, notamment sur le rapport entre lecture et écriture :

Situation : L'enseignante A travaille avec deux élèves en difficulté (Ousman et Violaine) et les guide pour l'encodage du mot *caravane*.

[...]

223 Ens A : [van] vous tirez les sons de la dernière syllabe

224 Violaine : [v::::]

225 Ens A : très bien - on met le petit point (s'adressant à Ousman) d'abord on met le petit point pour savoir combien il y a de sons - après le [v::] qu'est-ce qu'on entend ? - - on a dit [van] - [van] - oui ? on a dit le [v::] qu'est-ce qu'il me manque ? - [va:::n]

226 Ousman : *F*

227 Ens A : non quel son – on a dit [v::]- pour faire [van] après le [v::] qu'est-ce qu'il y a ?

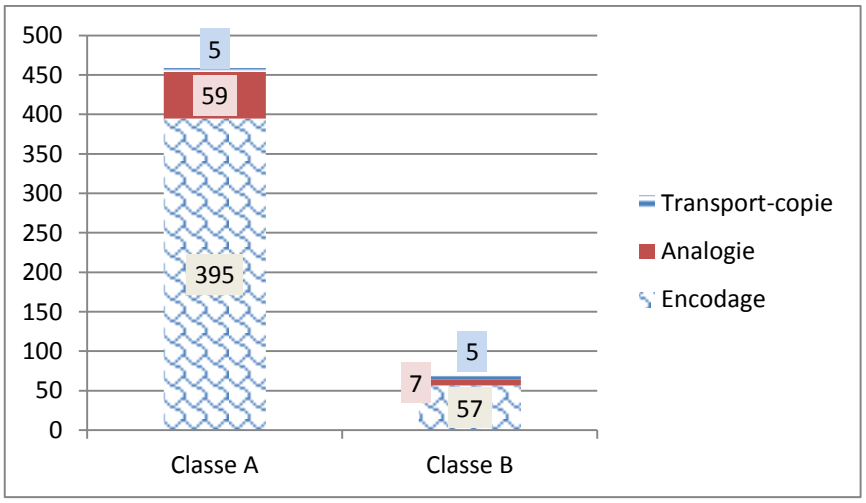
L'enseignante A attire l'attention sur les procédures d'encodage phonographique, y compris avec des élèves en difficulté, et construit des repères d'identification des phonèmes (TP 223) pour leur associer les graphèmes correspondants dans la syllabe du mot. En corrigeant la proposition de lettre faite par Ousman (TP 226 : F), qui témoigne de sa difficulté à distinguer phonologiquement consonne sourde et sonore (f/v), l'enseignante invite à opérer la fusion entre phonèmes. Elle distingue les procédures d'écriture-encodage de celles de lecture-décodage, et recourt à une terminologie qui permet de clarifier les unités traitées, notamment par Violaine. Ici, la codification par un point correspond au découpage de la syllabe en phonèmes.

Les deux enseignantes accordent donc une place différente aux opérations d'encodage.

5. Actions et interactions sur stratégies *vs* procédures d'écriture

Parmi les différentes actions et interactions didactiques observées, nous avons déjà distingué celles qui correspondent à des *stratégies* définies et mises en œuvre par l'enseignant, qui relèvent de choix souvent liés à des habitudes et parfois à des options pédagogiques assumées. Cependant, ces stratégies, pour efficaces qu'elles soient, privilégient et, plus rarement, contournent ou diffèrent des *procédures* obligées de par leur nature linguistique (David et Dappe, 2013). Il en est ainsi de la stratégie logographique dite de « copie » ou de « transport-copie » (Rieben, 2003), qui s'oppose globalement à la stratégie d'encodage, ou bien s'associe à celle de l'analogie (Goswami, 2002). Concernant les procédures spécifiquement linguistiques, nous avons vu qu'elles étaient contraintes par le système linguistique et notamment une orthographe plus ou moins concordante.

Le graphique qui suit montre ainsi de nouvelles différences se rapportant à ces stratégies ou démarches déployées par chacune des deux enseignantes, lors des trois séances enregistrées :



Graphique 3 : Répartition des différentes stratégies pour l'année scolaire

La différence entre les deux classes est visible, même si des fluctuations peuvent être décelées d'une séance à l'autre. L'enseignante A propose massivement une démarche d'encodage (n=395), et ce dès le début de l'année, alors que l'enseignante B n'induit que très peu de micro-actions portant sur l'encodage (n=57 actions d'encodage).

L'analyse qualitative des séances, qui constituent le corpus des enregistrements transcrits, est à cet égard, également, très révélatrice.

5.1. Des stratégies d'écriture contrastées

Dans la première séance de l'enseignante A, les modalités d'écriture suggérées aux élèves, individuellement ou collectivement sollicités, sont assez rapidement associées à la transcription phonographique des mots, sur la base d'une segmentation syllabique préalablement effectuée :

Situation : L'enseignante aide individuellement les élèves pour l'encodage des phonèmes de la syllabe médiane du nom *caravane*.
[...]
184 Ousman : *ca-ra-vane* - - [ra]
185 Ens A : [ra] on s'occupe de [ra] vous tirez les sons de [ra] - à moins qu'on l'ait quelque part [ra]- - -
186 Ousman : *radis*
187 Ens A : *radis* oui - est-ce qu'on l'a écrit quelque part *radis* ?
188 Ousman : il y est pas
189 Ens A : il n'est pas dans la classe donc on va devoir tirer les sons pour s'aider d'accord ?

Elle fait alterner ainsi différentes stratégies, en proposant tout d'abord une démarche relevant de l'analogie phonographique (185 : « à moins qu'on l'ait quelque part [ra] - 186 : Ousman : *radis* ») et suggère ensuite – par défaut de la syllabe du mot non disponible (187 : « est-ce qu'on l'a écrit quelque part *radis* ? – 188 : Ousman : il y est pas ») – de procéder à l'extraction des phonèmes que l'élève pourra coder graphèmiquement avec son aide (189 : « on va devoir tirer les sons pour s'aider d'accord ? »).

Elle prolonge cette stratégie lors de la séance 2, enregistrée en avril, pour préciser les

procédures orthographiques associées :

Situation : Lors de la phase de production, l'enseignante A signale des erreurs et suggère des procédures liées à des outils didactiques disponibles.
[...]
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.

Lors des mêmes séances, à des dates sensiblement équivalentes, l'enseignante B ne propose que rarement d'écrire les mots en recourant à des stratégies de copie (n=2), ou d'analogie (n=5), ou d'encodage phonographique (n=45). En novembre, par exemple, elle suggère à un élève de comparer les syllabes initiales de deux mots, dont le prénom de l'enfant :

Situation : Pour l'inscription du mot *dans*, l'enseignante B reprend une remarque de l'élève et tente de l'aider.
[...]
170 Dany : ça commence comme mon prénom
171 Ens B : bah comment c'est ton prénom déjà Dany ?
172 Dany : *D* et *A*
173 Ens B : ici c'est intéressant Dany (écrit *DANY* sous *DANS*) parce que toi tu dis *D* et *A* ensuite tu as *N-Y* – c'est bien parce que toi dans ton prénom j'entends bien [da] - [ni] tandis que là je n'entends pas le [a] et je dis/
174 Harnold : [dB].

En fait, elle le questionne sur une évidence (TP171), tandis que l'élève poursuit son raisonnement, indépendamment de cette relance, et procède à la décomposition graphonémique en épelant les lettres qui composent la première syllabe de son prénom. L'enseignante semble ici prendre appui sur la remarque de Dany pour mettre en évidence la complexité du rapport graphie-phonie en français. Bien que l'opposition soit intéressante, elle est sans doute très difficile à conceptualiser pour beaucoup d'élèves en ce mois de novembre. On constate que l'explication et l'aide perturbent l'élève et le détournent de sa réflexion. C'est d'ailleurs un autre élève (Harnold), plutôt performant dans le repérage des phonogrammes et la segmentation des syllabes orales et écrites, qui résout le problème et énonce la syllabe (« [dB] » de *dans*).

Dans la séance enregistrée en janvier, l'enseignante B circule dans la classe et aide au repérage des mots notés en colonne au tableau :

Situation : Les élèves tentent d'écrire une phrase dont l'énonciation ne semble pas avoir été partagée au préalable.
[...]
434 Ens B (s'adresse à Dany) : 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*
435 Adrien : non (il se réfère à l'énoncé précédent qui ne commence pas par *d'abord*)
436 Ens B : non ? *il enlève ses chaussures* (Adrien trace un trait par mot) alors comment tu l'écris ?
(Adrien montre chaque mot au tableau) chut - - chut – chut – très bien allez tu copies.

Les aides sont logographiques ; elles visent à faire copier les mots et la phrase par les élèves (« c'est écrit où *chaussures* ? » ... « très bien allez tu copies »), alors que ceux-ci – Dany, dès le mois de novembre et Adrien, dans cet échange – savent comment procéder et utilisent déjà une démarche d'encodage qui ne demande qu'à s'affiner.

Les analyses quantitative et qualitative des actions didactiques des deux enseignantes montrent des différences importantes. La première (A) ajuste son discours aux problèmes rencontrés par les élèves, tandis que la seconde (B) fournit des aides et des explications qui sont soit très au-delà des connaissances construites par les élèves, soit très en deçà de leurs capacités de raisonnement ou de leurs habiletés procédurales.

5.2 Des procédures d'encodage opposées

Quand on analyse les procédures plus spécifiquement linguistiques, proposées ou induites par les deux enseignantes, on constate également des différences sensibles.

L'enseignante A reprend les procédures phonographiques formulées par les élèves de façon méthodique. Elle les aide à les préciser et à les maintenir pour coder la totalité des mots du texte, comme en milieu d'année, lors de la séance 2 :

Situation : Dans le temps de révision collective, les élèves font des propositions pour coder le mot *moufle*
[...]
336 Ens. A : dans la dernier mot *moufle* il y en a qui m'ont dit on le connait on le connait de la lecture mais on l'a jamais écrit mais il est facile à écrire - - *moufle* on tape les syllabes
337 Elèves : [m::] [mufl] [mu-fl]
338 Ens. A : on tape les syllabes
339 Élèves: [mufl]
340 Billy : [mu-flə]
341 Ens. A : [mufl] alors une syllabe on tire les sons
342 Élèves : [m::] [u] [f::]
343 Ens. A (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 ?
344 Élèves : [m::] - [u] - [f::] - [l:::]
345 Ens. A : alors comment j'écris le [m::] ?
346 Élèves : *M*
347 Ilina : ou bien deux *M*
348 Ens. A : est-ce qu'on met deux lettres identiques au début du mot ? est-ce que tu as déjà vu des mots qui commencent par deux *L* qui commencent par deux *S* qui commencent par deux *R* qui commencent par deux *N* qui commencent par deux *M* ? donc on se souvient quand on a la lettre doublée les deux *L* deux *N* deux *R* deux *T* c'est jamais au début du mot Ilina toujours au milieu on l'a déjà dit – le [u] ?

Cette exploration supposée régulière et continue du principe de correspondance phonème-graphème (TP341/342) rencontre inévitablement les contraintes du système orthographique, et notamment les variantes phonogrammiques de nombreux mots. Ainsi, la possibilité de consonnes géminées, comme celle suggérée par Ilina (TP347) est recontextualisée par l'enseignante qui lui explique que cette forme en deux *M* n'est pas attestée en français à l'initiale du mot.

De la même manière, quand les élèves sont confrontés à d'autres problèmes de correspondance non-univoque des phonèmes-graphèmes, l'enseignante A réajuste les procédures en rappelant des situations travaillées antérieurement. C'est souvent le cas en fin d'année, lors de la séance 3, lorsque les élèves sont parvenus à mobiliser des savoir-faire provisoires et encore tâtonnants.

De fait, c'est parce que cette enseignante maitrise le système orthographique de composition des mots, mais aussi les régularités et irrégularités du codage phonogrammique, comme la position des consonnes géminées, qu'elle peut compléter les propositions des élèves et les aider

à modifier le principe de codage alphabétique en fonction des réalités orthographiques rencontrées.

Confrontée à des problèmes équivalents, l'enseignante B procède de façon très différente. Elle questionne les élèves sur les phonèmes à graphier et valide les réponses sur les lettres énoncées, sans demander de justification. Ainsi, dans la séance suivante, enregistrée en novembre, elle évite de justifier et de compléter les solutions énoncées et ne sollicite pas de réflexion métagraphique chez les élèves :

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*.
[...]
195 Ens B : *saladier* je pense qu'on peut l'écrire [s::] ?
196 Élèves : [sa]
197 Harnold : *S-A*
198 Alizée : [la] *L-A*
199 Ens B : (note les lettres au fur et à mesure) [die] ?
200 Alizée : *D* [e]
201 Ens B : *D* comme *Dany*
202 Harnold : et I – le I
203 Ens B : alors regarde bien le son [e] le son [e] va s'écrire *E-R* c'est souvent que je vais retrouver le *E-R* (entoure *ER*) c'est le son [e].

On le voit, alors que certains élèves proposent des syllabes orales (« [sa] ») et que d'autres se centrent sur les lettres épelées (197 Harnold : « *S-A »* ; 198 Alizée : « *L-A* »), avec ou sans leur valeur épellative (200 Alizée : « *D* [e] »), l'enseignante B semble reprendre les lettres épelées – et notamment celles d'Alizée – en les inscrivant au tableau, mais elle les confirme selon une autre démarche qui relève de l'analogie graphique (201 « *D* comme *Dany* »). Elle n'a pas relevé (ou entendu) la première réponse d'Alizée qui, elle, fait bien le lien phonographique. De fait, elle valide une réponse, sans clarifier le rapport phonie/graphie, qui est pourtant à l'origine de la confusion entre procédures de décodage ou d'encodage. Plus encore, elle confond « le son [e] » et sa graphie « *ER* », puisque, dans l'explication qui suit, elle demande aux élèves : « alors regarde bien le son [e] », comme si les élèves (ou qui que ce soit) pouvaient « regarder » des « sons ».

L'analyse nous semble révélatrice d'une représentation récurrente de l'apprentissage de l'écriture chez l'enseignante B : passé le premier trimestre, la seule référence au « mur des sons » suffit pour que les élèves puissent mener de façon autonome l'encodage des mots. En l'absence de sollicitations explicites sur les stratégies d'encodage et sur les problèmes afférents, le risque est de réduire la possibilité de construire les connaissances et régularités linguistiques des composantes. En revanche, ces connaissances sont pointées et traitées par l'enseignante A.

Au-delà des procédures d'encodage et/ou de segmentation graphique des mots, les deux enseignantes se distinguent dans le traitement des composantes morphosyntaxiques, qu'il s'agisse notamment des accords nominaux ou verbaux. Sans entrer dans une analyse détaillée qui dépasserait le cadre de la présente contribution (pour une illustration en CP, voir notamment David et Dappe, 2013), notons que l'enseignante A respecte une certaine progression des composantes orthographiques à étudier et des procédures à construire sur l'année scolaire. Par exemple, elle procède en sériant l'approche des phonogrammes et

morphogrammes et n'aborde que marginalement les problèmes d'orthographe grammaticale en octobre (séance 1 : n=1/552 micro-actions), alors que l'enseignante B traite toutes les composantes orthographiques et textuelles en même temps, dès la première séance de début d'année, en faisant de nombreuses remarques relatives à l'orthographe grammaticale (séance 1 : n=50/259 micro-actions identifiées).

Conclusions et perspectives

Si on ne peut que réaffirmer l'intérêt des écritures approchées dans l'apprentissage de la production écrite et de la litéracie en général, il convient de signaler que le travail métalinguistique, qui s'inscrit dans le processus de révision des textes écrits par les élèves, pose des problèmes didactiques importants. Les échanges verbaux dont nous avons ici décrit les caractéristiques permettent d'analyser précisément les actions des deux enseignantes de l'étude, mais aussi les démarches qu'elles privilégient, les connaissances qu'elles tentent de construire. Cette différence de préoccupation quant aux apprentissages à réaliser est confirmée par les résultats des élèves aux différentes évaluations de l'étude, où l'on constate un écart d'un trimestre environ des compétences manifestées dans la production de pseudomots et de phrase, au bénéfice des élèves de la classe A.

De même, nos constats font apparaitre un traitement différent de l'enseignement de l'encodage dans ces deux classes, sans doute fondé sur des représentations différentes de l'écriture et des composantes qu'il s'agit de traiter prioritairement en tout début d'apprentissage. Les caractéristiques des actions et interactions didactiques analysées au cours de ces séances d'écriture permettent d'inférer deux profils de pratique enseignante. L'enseignante A privilégie une démarche réflexive, même si elle n'occulte pas la norme pour autant ; elle assure ainsi, chez ses élèves, la construction de savoirs linguistiques ajustés et d'habiletés scripturales heuristiques. En revanche, l'enseignante B mène de front les différents niveaux d'élaboration du texte, de l'élaboration du message à sa mise en mots. Elle ne permet pas toujours un questionnement métalinguistique ciblé, conduisant vers la construction explicite de connaissances linguistiques, notamment sur les composantes phono- et orthographiques, tous problèmes liés à une maitrise aléatoire des connaissances linguistiques impliquées et des diverses composantes des apprentissages conduits.

Pour ne pas rester sur un constat inévitablement binaire, entre pratiques efficaces *vs* inefficaces de l'enseignement de l'écriture, il nous faudra valider ces analyses dans un programme de recherche plus vaste, dépassant le cadre de l'étude de cas présentée ici, afin de décrire une plus grande diversité de profils d'enseignants confrontés à l'enseignement de l'écriture, et à l'aide de méthodologies similaires à celles existant sur l'enseignement de la lecture (Turcotte, 2010 ; Hall, 2003).

Dans la même perspective, il conviendra d'évaluer précisément, pour l'écriture – au sens de *writing* et pas seulement de *spelling* –, les dispositifs didactiques qui prennent en compte la révision de leurs écrits par les élèves (Graham *et al*.,dir., 2013), et donc l'accompagnement didactique à mettre en œuvre pour développer ces compétences de scripteur-rédacteur (Hall, 2014). Enfin, il semble évident que les implications de notre étude pour la formation des enseignants nécessitent des développements dans au moins trois domaines : la maitrise des connaissances linguistiques liées à l'enseignement de l'écriture, le déploiement d'actions

didactiques efficientes dans le jeu des interactions langagières en classe, le développement d'une posture métacognitive et plus spécifiquement métagraphique chez de jeunes élèves.

Références bibliographiques

BRISSAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

BRUNER, J.S. (1983). *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. (M. Deleau& J. Michel, trad. française). Paris : Presses universitaires de France.

BULEA-BRONCKART, E. & BRONCKART, J.-P. (2010). « Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants ». *Lingvarvm Arena*, *1*(1), 43 - 60.

CARNUS, M.-F., GARCIA-DEBANC, C. & TERRISSE, A. (dir.) (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

CATACH, N. (1989/1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan (3ème édition).

CRINON, J. & MARIN, B. (2014). *La Production écrite : entre contraintes et expression*. Paris : Nathan, coll. « Questions d'enseignants ».

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

DAVID, J. & DAPPE, L. (2013). « Comment des enfants de première primaire approchent-ils la morphographie du français ? »*Repères, 47*, 109-130.

DAVID, J. & 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, coll. « Diptyque » 13, 19-41.

DAVID, J. & MORIN, M.-F.(dir.)(2013). *Repères, 47, « Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones »*. Lyon : École normale supérieure & Institut français d'éducation.

ECALLE, J., MAGNAN, A. & 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.

FAYOL, M.& HEURLEY, L.(1995). « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte » (trad. G. Fortier). In Boyer, J.-Y.,Dionne J.-P. & Raymond, P. (éds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les éditions Logiques, 17-48.

GARCIA-DEBANC, C. & SANZ-LÉCINA, E. (2008). « De l'analyse de 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* M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse, *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique,* Grenoble : La Pensée sauvage, 151−170.

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 ». *Éducation*, *1*(3), 47-70.

GOMBERT, J.-É. (1990). *Le Développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

GOSWAMI, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy.*In* S. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Research in Early Literacy for the 21st Century*. New York : Guilford Press, 111-125.

GRAHAM, S., MACARTHUR, C.A. & FITZGERALD, J. (dir.) (2013).*Best Practices in Writing Instruction*. New York : The Guilford Press.

HALL, A. (2014). « Making Spelling Meaningful : Using Explicit Instruction and Individual Conferencing ». *Reading Matters*, *14*, 34-37.

HALL, K. (2003). « Effective literacy teaching in the early years of school : A review of evidence ». InN. Hall, J. Larson & J. Farsh (Eds.), *Handbook of Early Childhook Literacy.*London : SAGE Publications, 315-327.

HALTÉ, J.-F. (1988). « L'écriture entre didactique et pédagogie ». *Études de linguistique appliquée*, *71*, 7-19.

JAFFRÉ, J.-P. (1995). « Compétence orthographique et acquisition ». *L'Orthographe en trois dimensions. In* D.Ducard, R. Honvault& J.-P. Jaffré. Paris : Nathan, 93-158.

JAFFRÉ, J.-P. & DAVID, J. (1999). « Le nombre : essai d'analyse génétique ». *Langue française*, *124*, 7-22

JAFFRÉ, J.-P. & DUCARD, D. (1996). « Approches génétiques et productions graphiques ». *Études de linguistique appliquée, 101*, 87-98.

MAUROUX, F. & GARCIA-DEBANC, C. (2013). « Analyse d'épreuves pour évaluer les compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire ». *Repères*, *47*, 149-170.

MORIN, M.-F., & MONTÉSINOS-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), 508-533.

REUTER, Y. (éd.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. &Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck - Université.

RIEBEN, L. &SAADA-ROBERT, M. (1997). Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. *In* L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (dir.), *Des Orthographes et leur acquisition,* Lausanne : Delachaux&Niestlé, 335-359.

PORTELANCE, L. & 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), 67-99.

READ, C. & TREIMAN, R. (2013). « Children's invented spelling. What we have learned in forty years ». In M. Piattelli-Palmarini& R. C. Berwick (dir.), *Rich grammars from poor inputs: Essays in honor of Carol Chomsky*(pp. 197-211). New York : Oxford UniversityPress.

RIEBEN, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'~~orthographe~~ ». *Faits de langue*, *22*, 27-36.

SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

TIBERGHIEN, A. (2013). « Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ? ».*Éducation&didactique,6*(3), 97−123.

TURCOTTE C. (2010). « The formation of exemplary teaching practices in reading instruction ». *Language&literacy*, *12*, 128–146.

VINATIER, I. & ALTET, M. (dir.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VION, R. (2000). *La Communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette-Supérieur, coll. « Linguistique ».