

## Rôle des interactions langagières dans la préparation collective de l'encodage de phrases en classe de cours préparatoire

*Role of language interactions during the collective preparation of sentences  
encoding in the first year of elementary school*

Bernadette Kervyn

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/451>

DOI : 10.4000/ree.451

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Bernadette Kervyn, « Rôle des interactions langagières dans la préparation collective de l'encodage de phrases en classe de cours préparatoire », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/451> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.451>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Rôle des interactions langagières dans la préparation collective de l'encodage de phrases en classe de cours préparatoire

Bernadette Kervyn<sup>1</sup>

## Résumé

*Quelle place et surtout quel rôle jouent les interactions langagières dans la préparation de l'encodage de phrases avec les élèves au cours préparatoire (CP) ? L'analyse croisée d'un corpus composé de cinq séances de production de phrases menées dans des classes différentes montre combien les interactions langagières sont une composante incontournable du travail de préparation de l'encodage à ce niveau scolaire. Omniprésentes, elles donnent chair à l'écriture en tant qu'activité d'enseignement et d'apprentissage, non pas avant tout individuelle ou solitaire et silencieuse, mais collective, étayée et pour bonne partie orale. Dans l'ensemble des séances considérées, elles s'avèrent essentielles pour poser le cadre de l'activité et y engager les élèves, pour stabiliser et faire mémoriser l'énoncé, pour accompagner le passage de l'oral vers l'écrit, ainsi que pour mobiliser et rendre explicites des procédures d'encodage. Leur analyse au travers de ces fonctions permet de préciser ce que préparer l'encodage au CP signifie et comment mener cet enseignement.*

## 1. Cadrage de départ

Selon les résultats de la recherche *LireÉcrireCP* menée auprès de 131 classes de cours préparatoire (CP) durant l'année scolaire 2013-2014, parmi les tâches d'écriture pratiquées à ce niveau scolaire, la dictée ainsi que la production écrite principalement de phrases et de textes sont susceptibles de particulièrement favoriser les compétences à l'écrit (Goigoux, 2016 ; Dreyfus et al., 2017 ; Riou, 2017). Plus que la dictée, présente dans un nombre significatif de classes, la production de phrases et de textes semble être une pratique davantage différenciatrice en ce qu'elle est menée de façon régulière et tout au long de l'année de CP par les enseignants de l'étude qui font le plus progresser les élèves à l'écrit, alors qu'elle ne l'est pas ou qu'en fin d'année dans les classes les moins efficaces, et l'est globalement peu en début d'année (Kervyn et al., 2014 ; Kervyn & Brissaud, 2015).

Partant de ces constats, en collaboration avec le Centre Alain Savary et le Rectorat de Bordeaux<sup>2</sup>, nous travaillons depuis 2017 avec des collègues formateurs<sup>3</sup> et des classes de CP sur l'encodage en situation de production de phrases. Sans du tout remettre en question l'importance de la production de textes, nous avons choisi de mettre la focale sur l'unité phrase dans ce cadre de recherche-formation pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agit d'une unité scripturale essentielle qui, par la variabilité qu'elle présente, peut être l'occasion d'un enseignement et d'un apprentissage de phénomènes de langue divers. Ensuite, si nous prenons en compte les utilisateurs enseignants et visons leur développement professionnel, force est de constater que l'encodage en situation de production de phrases, peu pratiqué tout au long du

<sup>1</sup> Maître de conférences, Laboratoire d'épistémologie et didactique des disciplines (LBE3D), Université de Bordeaux - INSPE Académie de Bordeaux.

<sup>2</sup> Sur l'Académie de Bordeaux, le travail sur l'encodage de phrases est réalisé en collaboration avec la circonscription de Lormont et le service formation de la Direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) de la Gironde, en vue de produire des ressources pour les formateurs à destination du Centre Alain Savary (Kervyn, 2019) ainsi que dans le cadre d'un projet soutenu par le Conseil académique en recherche-développement, innovation et expérimentation (CARDIE) mené avec la circonscription de Tyrosse Côte Sud, portant sur la préparation de l'écriture au cycle 2. En guise de remerciement pour la richesse du travail réalisé ensemble, nous tenons à citer les collègues engagés : P. Bachelé, D. Curutchet, S. Descaux, P. Goicoechea, C. Granger, N. Larroque, C. Lasserre, B. Mahéas, A.-L. Mazet, M. Piazza, M. Pujolle, S. Rebeschini, V. Rousseau.

<sup>3</sup> La catégorie de formateurs inclut des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des maîtres formateurs et l'enseignante-chercheuse que nous sommes.

CP, est jugé par nombre d'entre eux comme plus abordable pour les élèves que la production de textes. Ainsi, cette tâche, qui peut d'ailleurs être insérée dans de la production d'un texte ou la compléter, comme nous le verrons dans la présentation du corpus, est-elle le plus souvent considérée par les enseignants en situation de formation comme acceptable du point de vue de leurs pratiques et du point de vue des capacités des élèves. Enfin, elle est d'autant plus facilement adoptée qu'elle permet de mettre en œuvre différents attendus de fin d'année de CP, renseignés dans les repères de progression du cycle 2, en matière d'écriture et d'articulation entre l'écriture et la connaissance ou l'étude de la langue<sup>4</sup>.

Toutefois, pour permettre aux élèves d'interroger le fonctionnement de l'écrit et d'entrer dans la complexité de l'écriture, il est indispensable que le choix de l'unité phrase aille de pair avec la mise en place de tâches relativement complexes pour ces élèves apprentis scripteurs. Face à cette complexité scripturale, souvent modélisée en tant qu'activité multi-contrainte (Plane, Olive & Alamargot, 2010 ; Crinon & Marin, 2014), il s'agit dès lors de penser la tâche d'encodage de phrases comme un espace d'enseignement et d'apprentissage grapho-cognitivo-langagier (Plane, 2014) au sein duquel les interactions sont essentielles pour permettre le développement de nouvelles compétences ainsi que la prise en charge progressive par les élèves de la complexité scripturale ou des contraintes composant cette activité. En cela, les situations de production verbale écrite ici considérées ne sont pas envisagées comme un simple lieu de renforcement des correspondances graphophonétiques travaillées en décodage ni comme une activité silencieuse où les élèves déploieraient leurs acquis de façon individuelle et autonome, mais comme un lieu d'interactions langagières indispensables à l'acquisition de cette complexité.

Au sein de cette tâche d'encodage de phrases, nous focaliserons notre attention sur la phase de préparation collective et principalement orale sur laquelle l'écriture souvent individuelle de la phrase visée prend appui. La focalisation sur la préparation de l'écriture avec les élèves se justifie tant par son rôle-clé pour rendre cette activité complexe abordable pour tous les élèves (Alamargot & Chanquoy, 2004 ; Faux & Kervyn, 2018) que par ce qui s'y joue en matière de constructions linguistiques et cognitives (Bachelé & Kervyn, 2019). En effet, si différents chercheurs, à la suite des travaux princeps de John Hayes et Linda Flower, ont mis en avant le rôle prépondérant joué par les opérations d'anticipation chez le rédacteur adulte expérimenté (Garcia-Debanco, 1986 ; Garcia-Debanco & Fayol, 2002), la mise en œuvre de cette anticipation semble tout aussi capitale en situation scolaire avec des scripteurs novices (Bereiter & Scardamalia, 1987). Pour ces derniers, face à une tâche complexe, préparer l'écriture permet d'échelonner la difficulté et de les outiller pour qu'ils apprennent peu à peu à réguler leur activité.

En termes de recherche-formation, la mise en exergue de l'importance du travail scolaire de préparation de l'écriture constitue un enjeu majeur. En effet, les classes observées dans le cadre de la recherche *LireÉcrireCP* y consacrent en moyenne 5,5 minutes par semaine (toutes tâches d'écriture confondues) et 40% d'entre elles y passent entre 0 et 1 minute par semaine alors même qu'en matière d'efficacité des pratiques enseignantes, cette même recherche pointe que passer du temps à préparer l'écriture semble efficace pour tous les élèves et particulièrement pour ceux faibles à l'écrit. Ces résultats sur la préparation de l'écriture coïncident avec d'autres travaux menés à l'école primaire, notamment sur le brouillon (n°55 de la revue *Recherches*, 2011), où il apparaît que le processus scriptural est le plus souvent raccourci au profit d'un premier jet linéaire correspondant d'emblée à une première version de l'écrit visé (Boré, 2004 ; Kervyn & Faux, 2014). Pourtant, même lorsque les manières de procéder des élèves ne présentent pas de façon dominante les traits d'une conduite stratégique, l'enseignement de la préparation de l'écriture peut faciliter leur travail et les aider dans le développement de leur activité de scripteur (Faux & Kervyn, 2018 ; Dicharry, 2019).

Au vu de l'ensemble de ces considérations, prendre pour objet d'étude la préparation collective de l'encodage en situation de production de phrases, c'est viser une approche procédurale de l'écriture, en inscrivant cette dernière dans une temporalité étendue, non réductible au temps ou

<sup>4</sup> Dans les repères annuels de progression donnés pour le CP figure la recommandation suivante : « Dans la continuité du travail de l'école maternelle sur les essais d'écriture, les élèves écrivent dès le début de l'année. Ils écrivent lors d'activités ritualisées : écrire un mot, un groupe de mots, une phrase du jour. » (MEN, 2019, p.10)

à la réalisation du produit visé. Cette approche est sous-tendue par la volonté de donner aux élèves l'occasion d'appréhender la complexité de l'écriture au travers d'un enseignement ajusté où l'oral et les interactions langagières sont perçus comme constitutifs de l'activité de préparation. De fait, nous faisons l'hypothèse que l'oral ainsi que les interactions langagières jouent un rôle prépondérant pour faire de cette activité un espace de travail approfondi et réflexif sur la langue et sur l'écrit (Chabanne & Bucheton, 2002 ; Plane, 2015 ; Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015 ; Mauroux & Garcia-Debanc, 2019).

Aussi, après avoir présenté le corpus considéré pour cet article, nous analyserons les interactions langagières présentes durant la préparation de l'écriture. Nous décrirons leurs formes et considérerons surtout leurs fonctions : quel rôle jouent-elles dans l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à la compréhension et à l'appropriation du fonctionnement de l'encodage et de la langue écrite ?

## 2. Corpus considéré

### ■ Présentation globale

Le corpus principal sur lequel nous prenons appui est issu du projet CARDIE mené avec la circonscription de Tyrosse Côte Sud (Landes). Ce projet, que nous pilotons avec Pascale Bachelé<sup>5</sup>, réunit des enseignants de cycle 2 ainsi que des formateurs volontaires autour de la question de l'enseignement de la préparation de l'écriture. Intitulé *De l'opération cognitivo-verbale d'anticipation scripturale à l'acte scolaire de préparation de l'écriture*, il vise à outiller les enseignants impliqués et, plus largement, à produire des ressources et des connaissances didactiques sur l'acte scolaire de préparation de l'écriture. Bien que le travail mené porte sur l'ensemble du cycle et sur différentes tâches d'écriture, nous resserrons ici notre analyse sur quatre mises en œuvre de l'encodage de phrases au CP, chacune étant l'œuvre d'un enseignant différent du projet ayant en charge des élèves de ce niveau dans le cadre de la classe ordinaire (classe à simple ou double niveau). Nous compléterons ce corpus principal par une séance en CP dédoublé à Lormont (Gironde)<sup>6</sup>, où l'enseignante prépare également collectivement l'encodage d'une phrase. Dans la mesure où les compétences en encodage et relatives à l'entrée dans l'écrit des élèves de cet âge sont susceptibles d'évoluer assez vite, pour plus d'homogénéité, nous avons retenu des séances filmées entre novembre et janvier, soit situées dans un laps de temps resserré.

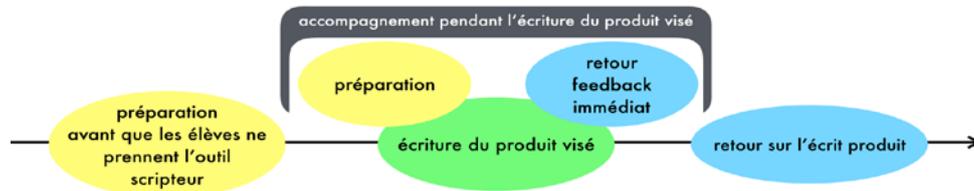
Il est important de préciser que, soit dans le cadre du projet CARDIE soit dans le cadre des formations REP+, tous ces collègues, en poste depuis cinq ans voire bien plus, ont bénéficié d'une formation spécifique sur l'écriture. Celle-ci incluait notamment les résultats de la recherche *LireÉcrireCP*, des informations sur l'importance de faire écrire des phrases et des textes et de préparer l'écriture avec les élèves ainsi que des temps d'échanges sur les pratiques de classe menées, échanges qui nous renseignent sur les choix opérés et le contexte des séances enregistrées. De ce point de vue, notre corpus présente une dimension qualitative au sens où les pratiques retenues ne sont pas représentatives de celles du métier, mais fruit d'un engagement dans une démarche d'enrichissement professionnel en matière d'enseignement de l'écriture, engagement qui potentiellement confère au travail une valeur plus qualitative que représentative.

Toutefois, au-delà de cet ancrage commun, aucun canevas strict ni aucune consigne précise en ce qui concerne les interactions langagières n'ont été donnés à ces enseignants pour mener les séances enregistrées. C'est la raison pour laquelle, dans notre analyse, nous comparerons ces cinq manières de préparer l'écriture avec les élèves et prêterons attention tant aux similarités qu'aux différences présentes dans le travail mené sur une tâche *a priori* identique.

<sup>5</sup> Conseillère pédagogique dans la circonscription.

<sup>6</sup> Ce second corpus a été recueilli par Nathalie Larroque et Sylvie Rebeschini dans le cadre du projet de production de ressources sur l'enseignement de l'écriture pour la formation, mené en collaboration avec le CAS et le service formation de la DSDEN.

En termes de similarité, pour être en mesure de décrire et d'analyser ce que permet de travailler la préparation collective avec les élèves, nous avons sélectionné des séances de classe qui y consacrent du temps et qui, globalement, mettent en œuvre l'enseignement de l'écriture selon le schéma suivant :



Même si le temps consacré aux trois phases n'est pas équivalent d'une séance à l'autre, on retrouve la linéarité et le figement partiel du processus scriptural propre à la reconstruction en contexte scolaire où l'organisation temporelle et la constitution en objet d'enseignement modifient et contraignent le processus scriptural ou rédactionnel tel que modélisé en psychologie ou en psycholinguistique. Dans ce schéma, on voit aussi que la préparation ne se limite pas à la phase collective qui nous intéresse plus particulièrement. Elle se poursuit durant l'écriture du produit visé (ici une ou plusieurs phrases ou le début d'un texte) sous la forme d'un accompagnement plus individualisé auprès des élèves qui en ont besoin. Cet accompagnement, en ce qu'il peut aussi prendre la forme de retours sur l'écrit produit ou en cours de production, actualise dans ces classes la dimension circulaire et emboîtée des opérations rédactionnelles de planification, textualisation et révision.

#### ■ **Focale sur chaque séance**

Ces quelques éléments permettant de situer notre corpus étant donnés, présentons brièvement les cinq situations d'encodage, situations, classes et séances que, par commodité, nous désignerons par des lettres allant de A à E.

- **Séance A (SA) : encodage de la phrase « Nous sommes en automne et les feuilles tombent. »**

Dans cette classe à double niveau (CP-CE1)<sup>7</sup>, avant de l'écrire individuellement, les onze CP préparent, avec l'enseignante et pendant 17', la phrase qu'ils ont préalablement choisie parmi plusieurs qu'ils ont énoncées en lien avec une image représentant des feuilles qui tombent et sont emportées par le vent. Cette image est en résonance avec la vie de la classe puisque nous sommes en novembre et que l'automne va faire l'objet d'observations. La difficulté orthographique est très importante pour des élèves de CP : plusieurs graphèmes complexes (par exemple le *ou*, le *au*, le *mn* et le *om*), des consonnes doubles (dans *sommes* et dans *feuilles*), deux liaisons (entre le verbe et la préposition puis entre la préposition et le nom), des lettres muettes correspondant à des morphogrammes grammaticaux (*s* et *e-nt*) et un homophone grammatical (*et*). Cette difficulté ainsi que la longueur de cette phrase complexe, composée de deux propositions en parataxe, peuvent surprendre. Elles se justifient, selon l'enseignante, par le très bon niveau des élèves et par l'étayage – que nous analyserons de près dans la partie suivante – qu'il est possible de leur apporter. Dans cette classe, les élèves écrivent quotidiennement et les situations de production d'écrits sont régulières (au moins une fois par semaine).

- **Séance B (SB) : encodage de la phrase « Mon ami a un vélo. »**

Dans la classe B, elle aussi en double niveau (dix GS et quinze CP), l'enseignante propose aux élèves de CP d'écrire individuellement ou en atelier au fond de la classe avec elle (pour ceux qui ont besoin de son aide) une phrase qu'elle leur donne et qu'elle prépare en amont avec eux

<sup>7</sup> CE1 : cours élémentaire première année ; GS : grande section de maternelle.

pendant 13'. Dans cette classe, les élèves ont pour habitude d'écrire sur ardoise et/ou dans leur cahier d'écrivain une à deux fois par semaine des phrases données par la maîtresse, auxquelles certains ajoutent parfois une suite, des écrits génératifs produits à partir d'un texte source et d'une boîte à mots élaborée sous forme de liste ou de tableau, ou encore de brefs textes produits à partir d'une image et d'une boîte à mots. Le choix de la situation ne paraît donc pas surprendre les élèves, la production de phrases et de textes ainsi que l'usage des supports étant réguliers. Par rapport à la séance A, l'enseignante de cette classe (tout comme celle de la classe E, nous le verrons ci-après) préfère, pour cette activité, sélectionner elle-même la phrase à encoder pour pouvoir choisir le niveau de difficulté et réinvestir des connaissances linguistiques et procédurales. Elle insère ainsi volontairement un nom avec liaison orale au déterminant qui précède (*mon ami*), des mots outils très fréquents (*un, a*) et un mot à encoder par voie indirecte en recourant aux correspondances graphophonétiques étudiées. De ce point de vue, la phrase est courte, syntaxiquement simple (une seule proposition faite d'un syntagme nominal et d'un syntagme verbal), mais non simpliste pour ces jeunes scripteurs.

- *Séance C (SC) : encodage de la phrase « Nina prépare son anniversaire. »*

La séance menée dans cette classe de CP consiste à écrire une phrase issue du texte lu collectivement la veille. Cette phrase syntaxiquement simple est composée d'un nom propre pour le sujet et d'un syntagme verbal. Elle comporte deux mots déjà rencontrés plusieurs fois en situation de lecture, mais non travaillés en encodage : le pronom du personnage et le déterminant possessif étudié en tant que mot outil. Les deux autres mots, plus longs (trois et cinq syllabes), s'ils figurent dans l'histoire lue la veille, n'ont pas encore été travaillés du point de vue du code. Contrairement aux collègues menant les séances A et B, cette enseignante n'avait jusque-là pas pour habitude de faire produire des phrases (ou des textes) à ses élèves si tôt dans l'année. Elle s'y essaie pour la troisième fois avec ses vingt-trois élèves de CP, ce qui signifie que l'activité n'est pas encore ritualisée, ni pour elle ni pour les élèves. Lors de cette séance, la phase de préparation collective dure 18'. Suite à celle-ci, tous les élèves (sauf quatre) encodent individuellement sur ardoise ou dans le cahier de brouillon les trois premiers mots et, au vu du niveau assez hétérogène des élèves en encodage, elle propose une gestion différenciée pour l'écriture du mot *anniversaire* : seul pour la plupart, avec son aide pour d'autres et par elle-même avec monstration et verbalisation pour ceux en difficulté. Elle accompagne de surcroît les quatre élèves les plus en difficulté jusqu'à ce qu'ils retrouvent les étiquettes des mots de la phrase et qu'ils la recomposent à l'aide de ces étiquettes.

- *Séance D (SD) : encodage de la phrase « Ludo et Pépé sont dans le salon. »*

L'écriture de cette phrase par les huit CP de cette classe à double niveau (CP-CE1) correspond au début d'une production d'écrits à partir d'une image. Cette production fait suite à une séance précédente, regroupant les CP et les CE1, durant laquelle l'histoire a été collectivement racontée à l'oral. Après un rappel de ces éléments contextuels et un visionnage de l'image, l'enseignant donne la phrase aux élèves. Composée comme en séance B d'un syntagme nominal et d'un syntagme verbal, cette phrase, dont l'écriture est préparée durant 14', permet de réinvestir des mots connus des élèves (*Ludo*<sup>8</sup>, *le, dans*) et de travailler sur deux mots qui ont des homophones grammaticaux (*et, sont*), lieu de difficulté orthographique récurrente en situation d'écriture. Bien que le groupe de CP soit restreint, l'enseignant nous signale une hétérogénéité importante qui l'amène à faire écrire deux élèves en difficulté à l'écrit sur des supports différenciés susceptibles de mieux les outiller. Dans cette classe, les élèves écrivent régulièrement, notamment en situation de dictée à l'adulte, d'encodage et de production d'écrit à partir d'une boîte à mots (comme dans la classe B).

- *Séance E (SE) : encodage de la phrase « Lili mange sur la table du jardin. »*

Comme dans la classe B, l'enseignante de la classe E choisit elle-même la phrase que les élèves vont écrire individuellement sur ardoise après un temps collectif de préparation de 7,5'. La

<sup>8</sup> Lié à un manuel régulièrement utilisé pour la production d'écrits.

durée plus réduite de ce temps peut s'expliquer par le fait que cette séance, contrairement aux quatre autres filmées en novembre, se déroule en janvier et que, depuis début octobre, elle est pratiquée de façon hebdomadaire dans cette classe de CP dédoublée (quinze élèves) de REP+. De façon générale, si l'on s'extrait du corpus ici traité et qu'on adopte un regard longitudinal, on note une réduction progressive du temps de préparation quand l'activité est ritualisée et qu'elle ne présente pas un degré de difficulté très important pour les élèves. Ici, ces derniers connaissent bien l'écriture du prénom *Lili*, issu du manuel de lecture. Les mots outils *sur*, *la* et *du* ont déjà été amplement travaillés. Contrairement à *mange*, les mots *table* et *jardin* n'ont pas fait l'objet d'un travail de mémorisation orthographique et devront être encodés par voie indirecte, en prêtant attention au *e* caduc et aux enchainements consonantiques. Le sujet, comme dans la classe C, n'est composé que d'un nom propre, le verbe est au présent de l'indicatif et la phrase comporte une seule proposition (sujet + verbe + complément de phrase).

■ **Une même tâche d'encodage de phrases déclinée en situations et séances singulières**

Au final, outre les similitudes déjà évoquées, ces cinq situations ont en commun de préparer l'écriture d'une phrase commune à tous les élèves. Il nous semble important de relever cette caractéristique, car on peut penser que la préparation de l'écriture de phrases laissées au choix de chaque élève pourrait nécessiter des ajustements, par exemple de l'ordre d'un accompagnement individuel plus marqué. Ces séances ont aussi comme point commun la mise en œuvre de l'écriture en tant qu'activité langagière plurisémiotique : préparer l'écriture se fait à l'oral, par des échanges verbaux accompagnés de gestes et de déplacements, par le recours au tableau à des symboles et par l'usage d'écrits existants parfois adossés à des images.

Elles présentent toutefois des différences au sens où les phrases sont choisies parfois par le groupe classe, parfois par l'enseignant, font l'objet ou non d'une insertion dans la production d'un texte. Selon les cas, le lien avec l'actualité de la classe ou avec le travail mené sur l'écrit domine. Varient aussi le nombre d'élèves concernés, l'hétérogénéité à l'écrit, l'expérience préalable en encodage, les difficultés ou dimensions linguistiques en présence dans la phrase, la longueur de l'énoncé à encoder tout comme la durée du temps collectif de préparation. Concernant la durée, nous faisons l'hypothèse qu'elle est pour partie liée au degré de ritualisation de l'activité, au degré de difficulté de la tâche, au nombre de dimensions abordées et à la manière de les aborder.

Pour ce qui est du choix des phrases, on note que, dans les cinq classes, sont retenues des formes que l'on peut qualifier de canoniques ou d'archétypales au vu de la diversité linguistique possible, c'est-à-dire ici des phrases verbales (où le verbe a de surcroît une forme non composée), déclaratives, syntaxiquement simples (sauf en séance A), débutant par un thème suivi d'un prédicat et répondant le plus souvent à la structure « « sujet-verbe-objet » mise en avant par Marie-Noëlle Roubaud (2016) dans son étude des représentations de la phrase chez les enseignants. Nous faisons l'hypothèse que le choix d'une forme canonique ou archétypale est corrélé au souhait de construire chez les jeunes scripteurs la notion de phrase.

### 3. Fonctions des interactions langagières

C'est à présent au niveau des interactions langagières que nous allons investiguer de façon croisée les données. Sans explorer tous les possibles du corpus, ce croisement nous permet de dégager quatre fonctions majeures jouées par les échanges langagiers dans la phase collective de préparation de la tâche d'encodage de phrases.

■ **Poser le cadre de l'activité et y engager les élèves**

Dans les cinq classes, les premiers échanges verbaux dessinent un cadre pour l'activité, d'abord en la nommant : par exemple, « ce matin nous allons essayer d'écrire ensemble une phrase » (SC), « nous nous allons écrire une phrase » (SA) ou encore « ce que je vous propose au-

jourd'hui les CP c'est ensemble d'écrire / d'écrire ensemble le début de cette histoire » (SD). Si dans toutes les classes l'unité phrase est mentionnée, selon les classes, l'activité est désignée comme de l'écriture, de l'encodage ou de l'écriture du début d'une histoire. Dans la classe A, elle est de surcroît située dans la tâche plus globale de production d'écrits notée au tableau et institutionnalisée dans l'emploi du temps de la semaine : « nous nous allons écrire une phrase / on est en production d'écrit ». Ces exemples montrent aussi combien par leur discours et plus précisément par l'utilisation de l'adverbe *ensemble*, et des pronoms personnels *on* et *nous* (parfois renforcée par une gestuelle désignant tous les élèves), les enseignants confèrent à l'activité un caractère collectif voire collaboratif. Par ailleurs, sauf en A où elle sera choisie ultérieurement, on note que la phrase sur laquelle va porter le travail est énoncée assez tôt par l'enseignant : « alors ce matin je vous ai fait une petite phrase c'est // mon ami a /un / vélo » (SB), ce qui contribue à définir le travail et l'attendu.

Au-delà de ces points communs, la manière de faire des enseignants présente plusieurs différences, notamment dans la façon d'ancrer dans du connu ou de le remobiliser. Trois d'entre eux introduisent l'activité en formulant un lien avec un travail antérieur. En D, le maître débute la séance en projetant l'image qui a précédemment servi de support à une première narration orale collective (« voici le dessin de Ludo que nous avons découvert /lundi/ avec les CE1 nous avons raconté l'histoire de Ludo ») et en faisant le lien avec cette activité antérieure. De même, en classe C, cette forme de contextualisation est opérée par un renvoi au texte lu la veille (« on va essayer d'écrire une phrase qui était dans le texte d'hier »).

Le tissage (Bucheton & Soulé, 2009), en classes B et D, porte également sur l'activité d'encodage elle-même, sur des difficultés rencontrées précédemment ou sur la manière de procéder. En D, l'enseignant convoque dans son discours la confusion entre découpage en mots et en syllabes éprouvée par un élève avant de démarrer la segmentation de la phrase : « on va commencer par // par quoi les enfants ? / on va essayer de savoir combien il y a de mots dans cette phrase // parce que c'est dur quand nous parlons on a du mal parfois à savoir où sont les mots // donc il faut d'abord essayer de savoir combien il y a de mots // moi je me rappelle de Yohan qui quand on avait essayé d'écrire écrivait les syllabes parce que les syllabes c'est la partie de mot qu'on entend et il séparait à chaque syllabe ». En B, le cadre s'élabore par un questionnement où les élèves remobilisent leurs connaissances et leurs expériences précédentes :

M<sup>9</sup> : alors comment on va encoder une phrase, j'aimerais qu'on me dise ce que c'est qu'encoder une phrase et qu'est-ce qu'il faut faire pour encoder une phrase / on l'a déjà fait deux ou trois fois

É : on peut compter des sons

M : il faut entendre des sons et pourquoi il faut entendre des sons ?

É : il faut qu'on compte les mots

M : pour encoder les mots / donc il va falloir bien écouter la phrase pour savoir combien il y a de mots et dans les mots combien il y a de syllabes pour savoir quels sont les sons qu'il faut écrire / d'accord ?

[...] vous vous souvenez hein on réfléchit bien / je vous dis la phrase en vous aidant un peu // mon ami a / un / vélo (en marquant avec sa main le découpage) / je vous laisse un peu de temps et on voit / on réfléchit plusieurs fois / on se la dit plusieurs fois cette phrase dans la tête

Dans cette classe, l'engagement dans l'activité se poursuit en faisant émerger un problème à résoudre collectivement : suite à un échange où presque tous les élèves prennent la parole pour donner le nombre de mots qu'ils repèrent dans la phrase entendue, un désaccord persiste. Plutôt que de donner la réponse, l'enseignante leur propose de vérifier en redécoupant ensemble la chaîne sonore et en symbolisant chaque mot par un trait au tableau.

Bien que l'objet interrogé ne soit pas le même, cette manière d'enrôler dans l'activité par un questionnement qui amène les élèves à expliciter des informations et à s'engager dans

<sup>9</sup> M désigne le maître, É un élève, É+ plusieurs élèves, / une pause brève, // une pause longue. Entre parenthèses figurent des données paraverbaux.

l'échange se retrouve dans la classe A. Par les questions posées et par le recours répété de l'adverbe affirmatif *oui*, cette enseignante engage ses élèves et les incite à verbaliser eux-mêmes des informations thématiques sur l'automne, en lien avec l'image donnée, sur lesquelles va s'adosser le choix de la phrase à écrire :

M : cette phrase il faudra évidemment  
 É : qu'elle parle de l'automne  
 M : qu'elle parle de l'automne pourquoi tu dis qu'elle doit parler de l'automne cette phrase ?  
 É : parce que parce que cette image elle parle de l'automne cette image  
 M : oui (s'adressant à un autre élève qui lève le doigt) et comment tu sais que c'est l'automne, Rémi ?  
 É : y a les feuilles qui tombent  
 M : oui (puis désigne un autre élève qui lève le doigt)  
 É : les feuilles ils sont marron  
 [...]
   
 É : l'arbre il a presque plus de feuilles  
 M : oui et pourquoi il a presque plus de feuilles ?  
 É : parce que c'est l'automne  
 M : et qu'en automne...  
 É : le vent souffle plus fort  
 [...]

Par contraste, dans la classe E, le cadre semble très sommairement énoncé et rapidement posé. En un tour de parole assez bref, l'enseignante indique l'activité d'écriture et la phrase à encoder, en veillant, par une remarque explicite, par des pauses assez longues et une intonation marquée, à ce que tous les élèves écoutent : « alors / ANA // on va écrire ce matin la phrase / ANA tu écoutes bien la phrase / on va écrire la phrase // Lili mange sur la table du jardin // qui c'est qui me la répète ». Comme déjà formulé, on peut faire l'hypothèse que cette entrée en matière très rapide est la trace d'une activité ritualisée, bien connue des élèves et de l'enseignante. C'est sans doute la raison pour laquelle la dimension orale de la préparation collective, sans recours de la part des élèves à leurs outils scripteurs habituels, n'est pas rappelée (si ce n'est pour un élève tout nouvellement arrivé), contrairement à ce que l'on note dans les autres classes où une enseignante enlève le crayon des mains de certains élèves et le range dans leur trousse, deux autres installent explicitement cette modalité de travail (« pose ton crayon », « pour l'instant tu n'as pas besoin de ton stylo », « on peut laisser pour l'instant les crayons posés », « alors on va pas écrire tout de suite Arthur ») et un dernier rappelle que « ce sera la deuxième étape ça écrire ». Car à ce stade, contrairement à la représentation courante chez les élèves où écrire c'est forcément graphier, les outils d'écriture sont avant tout les oreilles, les yeux, l'écoute, l'attention, la mémorisation et la réflexion. C'est la raison pour laquelle dans toutes les classes on retrouve des incitations du type « on réfléchit », « vous avez entendu le mot qu'a prononcé Morgane ? », « on écoute bien », « vous le voyez » et que dans la classe A, l'engagement semble introduit avant tout par l'écoute et par la répétition individuelle de la phrase (répétition que nous allons analyser dans le point suivant).

Ainsi, poser le cadre et y enrôler les élèves ne se résumait pas à nommer l'activité et l'objet travaillé, à les situer parmi les entrées disciplinaires et à faire du lien avec des connaissances, des tâches et des manières de faire antérieures. La préparation consiste aussi à engager dans un travail collectif, oral et réflexif, favorisé par la bienveillance, l'écoute, l'encouragement, la problématisation et la prise en compte des différents profils d'élèves.

#### ■ **Stabiliser et faire mémoriser l'énoncé**

Dans la séance E, comme nous venons de l'évoquer, mais également dans les quatre autres, une part des interactions est consacrée à la reprise de la phrase à écrire en vue de la faire mémoriser par les élèves. Cette fonction de mémorisation est explicitement signalée dans trois des séances : en amont des reprises en SA et SD : « alors / on va pas écrire tout de suite Arthur /

déjà on va essayer de bien se mettre la phrase dans la tête // nous sommes en automne / allez vous la répétez », « Jannis est-ce que tu veux bien me répéter la phrase parce qu'il faut bien la garder en mémoire », et en aval en SE : « bon tout le monde l'a bien dans la tête (avec les index sur les oreilles) ? ».

La mise en mémoire de l'ensemble de l'énoncé à écrire est une composante importante de la tâche d'écriture ici travaillée, composante qui la différencie par exemple de la dictée où l'énoncé est habituellement (re)donné au fur et à mesure de l'avancée de l'écriture / encodage. C'est de façon plus large une dimension cognitive majeure de la production d'écrit (mais aussi de la copie active ou différée ou de l'auto-dictée) où le maintien en mémoire des informations conditionne voire contraint la réussite de l'activité. S'il est dès lors intéressant de le travailler et d'en faire une procédure consciente chez les élèves, celui-ci est loin d'être évident pour de très jeunes scripteurs qui, comme le souligne Annie Piolat (2004), ont une mémoire de travail limitée. Aussi y prêter attention et y consacrer du temps dans la phase collective de préparation revient à échelonner les difficultés et à rendre la tâche d'écriture plus abordable. De fait, une enseignante le signale explicitement lors du retour sur la pratique, la mise en mémoire conditionne la réussite ou le bon déroulement de l'activité : « si on ne le fait pas / dès qu'on passe à l'écrit certains [élèves] ont oublié ».

Néanmoins, au-delà de ce constat général, il émerge de l'analyse croisée des séances que les modalités de reprise ou répétition par lesquelles la mémorisation semble mise en œuvre sont variables. Dans la classe E, en tout début d'activité un temps spécifique lui est dédié, où chaque élève à tour de rôle va dire à haute voix toute la phrase, parfois avec l'aide de l'enseignant ou avec son insistance sur certains mots (« elle fait quoi Lili, elle ? »). Ainsi, dans cette séance, les élèves se la mettent dans la tête et dans la bouche alors que, dans la séance B, c'est la maîtresse qui la répète trois fois, encadrée de pauses qui la mettent en évidence dans le discours. Puis elle demande aux élèves de se dire « plusieurs fois cette phrase dans [leur] tête ».

Excepté dans la séance E, les répétitions sont peu massées et plutôt disséminées au fil de la préparation, avec reprise systématique juste en toute fin de préparation collective : « attention avant de commencer [à écrire] je voudrais que Giacomo tu me rappelles toute la phrase » (SC). Elles sont aussi le plus souvent confiées à quelques élèves : « quelle phrase déjà ? / Benjamin est-ce que tu peux la répéter la phrase que nous allons écrire ? » (SC), « on rappelle toute la phrase / Jules tu t'en rappelles ? // au besoin y a Brahim qui peut aider / vas-y Brahim » (SD). En A, cependant, on note à plusieurs reprises une répétition en mode chorale : « on essaie de se la redire pour bien se mettre les mots dans la tête / allez on y va (en désignant le groupe de CP) ».

Enfin, en lien avec le découpage en mots, les reprises partielles sont nombreuses dans les cinq séances, soit l'enseignant demande de donner le mot suivant : « M : le second mot Dylan ; DY : prépare ; M : prépare (trace en même temps le trait correspondant au mot au tableau) puis Nollwenn ? ; NO : son » (SC), soit l'avancée du découpage en mots est l'occasion de redire la phrase ou la proposition depuis le début : « la (trace un quatrième trait pour symboliser ce mot) // Lili mange sur la (relit depuis le début en pointant chaque trait) » (SE). Cette deuxième manière de faire est particulièrement présente en A et en E. En A, on peut penser qu'il s'agit d'une forme d'étayage (Bruner, 2004) en réponse à la longueur et à la complexité de la phrase, et en E, en réponse aux difficultés importantes de certains élèves en matière de mémorisation et de découpage en mots. Dans cette dernière séance, si l'on additionne le temps spécifique de répétition par chaque élève et ces reprises (surtout par l'enseignante) accompagnant le découpage en mots, on constate une récurrence et une stabilité discursive supérieure à celle présente dans les autres classes du corpus. Nous faisons l'hypothèse que ces caractéristiques discursives concourent à la ritualisation de l'activité et à son efficacité pour un public d'élèves hétérogène, dont une partie est en difficulté à l'écrit et parfois dans la langue de scolarisation.

Par ailleurs, dans ces deux classes A et E, la mémorisation de la phrase à écrire par sa mise en circulation dans l'espace discursif et sa répétition à différents moments de la préparation est précédée ou accompagnée d'un travail de stabilisation de l'énoncé. À nouveau, dans ces deux si-

tuations, il s'agit d'une réponse ou d'un ajustement aux besoins spécifiques des élèves et/ou d'une possibilité d'enseignement et d'apprentissage qu'offre la situation.

En E, au fil des répétitions individuelles de la phrase à écrire, l'enseignante veille à ce que chaque mot et phonème soit prononcé correctement :

DAN : Lili mange su table du jardin ;  
 M : redis-la moi DAN (avec le doigt sur l'oreille) ;  
 DAN : Lili mange su la table ;  
 M : sur / la table du jardin (insiste sur le [R]).

Le groupe classe comptant un nombre élevé d'élèves allophones, dont un nouvellement arrivé en France, il est essentiel qu'au fil des tours de parole elle les aide, si besoin, à distinguer et à prononcer des sons qui leur poseraient problème, pour leur permettre de stabiliser un énoncé phonétiquement correct qui va servir de référence pour ensuite encoder les mots, pour partie par voie indirecte.

Pour ce qui est de la séance A, le fait de ne pas présélectionner une phrase et de s'appuyer sur les propositions orales des élèves en leur permettant collectivement d'en choisir une mène *de facto* à de possibles questions relatives à l'énoncé à transcrire. Ici, après que les élèves ont verbalisé différentes idées sur l'automne en croisant le support image et leurs connaissances référentielles, l'enseignante les invite à proposer des phrases :

M : alors maintenant il faut qu'on essaie de se mettre d'accord pour choisir une phrase à écrire // on peut en proposer des phrases / vous allez en proposer puis après on pourra choisir / Oui ?/ mais il faudra qu'on écrive tous la même / tout le monde devra écrire la même phrase on est d'accord ?  
 É + : oui  
 [...]
   
 M : vas-y Zhora  
 ZO : que les feuilles elles sont vertes  
 M : alors une phrase / c'est quoi une phrase ?

Nous reviendrons plus loin dans l'analyse sur le recours au métalangage et à des notions linguistiques supposées outillantes pour l'écriture. À ce stade, on peut d'ores et déjà noter la double difficulté pour cette élève qui consiste à proposer ou reprendre une idée appropriée sur l'automne et à la formuler en langue de l'écrit, sans conjonction initiale et sans reprise pronominale du sujet. On peut aussi remarquer que l'enseignante, dans le direct de la classe, s'empare de cette réponse pour interroger les élèves sur la notion de phrase afin de les guider par rapport à l'attendu, sans toutefois aider Zhora à reformuler sa phrase dans un oral scriptural. Cet exemple nous rappelle combien la construction de la notion de phrase est complexe pour les jeunes élèves et combien le passage de l'oral à l'écrit, comme la mémorisation, est une contrainte scripturale forte qui gagne à être anticipée lors de la préparation pour rendre la tâche plus abordable. C'est ce point que nous allons développer ci-après.

### ■ **Accompagner le passage de l'oral vers l'écrit**

Comme on l'a vu dans l'exemple précédent, devenir scripteur, c'est notamment apprendre à transformer un message oral en énoncé écrit. Cette reconfiguration engage des aspects tant langagiers que linguistiques, graphomoteurs, psychologiques, affectifs et matériels. Dans le cadre de la tâche d'encodage en situation de production de phrase que nous considérons, comment le travail collectif à l'oral permet-il cette entrée dans l'écrit ?

Sans omettre le traitement déjà évoqué, de la stabilisation de l'énoncé et du passage d'une forme orale du quotidien à l'énonciation d'une phrase standard dans un oral d'ordre scriptural, il apparaît que, sur l'ensemble du corpus, une part non négligeable des échanges est systématiquement consacrée à la segmentation de la phrase en mots. Qu'elle soit plus ou moins problé-

matérialisée et explicitée en tant qu'opération de transformation de l'oral en écrit, dans toutes les séances, les enseignants ne la réalisent pas eux-mêmes, mais l'élaborent avec les élèves, par un questionnement pas-à-pas, des reprises, des retours évaluatifs et des explications ponctuelles. C'est par exemple le cas dans la séance B où après un premier découpage pour compter les mots, l'enseignante reprend cette segmentation avec l'appui d'étiquettes vides symbolisant les mots au tableau :

É : *mon*  
 M : *mon* /là cette étiquette (en désignant l'étiquette suivante) de se mettre d'accord pour choisir une É : a  
 É : na  
 É : *ami*  
 M : *ami* / celle-là (en pointant l'étiquette suivante)  
 É : un  
 M : je crois que tu oublies quelque chose  
 É : a  
 M : est-ce qu'on peut redire la phrase ?  
 É : un  
 M : on va redire la phrase (désigne un élève qui lève le doigt)  
 É : mon ami  
 É : t'as dit quoi ?  
 É : mon ami a un vélo  
 M : d'accord alors Tim, le premier c'est  
 Tl : *mon*  
 M : *mon* le deuxième  
 É+ : na  
 É+ : ami  
 M : *ami* (en insistant sur le a) / le troisième ?  
 [...]

Dans cet extrait, comme dans les autres séances, on est en présence d'une co-élaboration guidée par l'enseignante, où les interactions, en donnant à voir les tâtonnements des élèves, permettent un enseignement du découpage de la chaîne orale en mots ajustés aux besoins des élèves. Ici, outre l'oubli de mots rapidement résolu, la difficulté liée à la liaison ainsi que la confusion entre découpage en mots et en syllabes, fréquentes à ce niveau d'acquisition de l'écrit, seront reprises juste après par l'enseignante.

Hormis dans la séance A, ce travail sur le découpage en unités mot est traité de façon isolée, dans un temps spécifique, que l'on pourrait identifier comme une étape de la préparation. Ce traitement permet sans doute d'en faire un objectif spécifique. Côté élèves, il aide potentiellement à identifier cette opération, souvent implicite dans la consigne d'écriture. En SA, l'enseignante fait plutôt le choix de mener conjointement segmentation et questionnement sur les procédures d'encodage qui vont permettre d'écrire chaque mot isolé. Dans les autres classes, ce second outillage procédural ou processus outillant les élèves (Rabardel, 2002 ; Kervyn, 2018), par le biais de procédures d'encodage mises en exergue dans le point suivant, est réalisé après une première segmentation en mots.

Toujours concernant le découpage en mots, le travail à l'oral est renforcé par le recours à une symbolisation au tableau des mots par des traits, des cases ou des étiquettes vides, de longueur généralement ajustée aux mots et séparés par des espaces représentant les blancs graphiques entre les mots. Ce marquage symbolique, présent dans les cinq séances, est réalisé dans quatre d'entre elles de façon simultanée par rapport au pointage verbal de chaque mot, ce qui permet de donner à voir et à entendre. D'autant que ce pointage verbal est accompagné au fil de la préparation d'un pointage du doigt vers les mots symbolisés.

Pour finir sur le découpage en mots, nous voudrions revenir sur la manière dont est gérée la liaison orale, présente dans les phrases A, B et C. Dans la séance C, la difficulté n'est pas épinglée,

l'enseignante se contente, lors de la segmentation, d'insister sur le mot anniversaire en appuyant et en isolant la prononciation du son [a] :

M : [...] quel est le dernier mot que nous allons écrire / je voudrais qu'on écoute bien l'enfant qui va nous dire le dernier mot // Mariam  
 É : anniversaire  
 M : vous avez entendu le mot qu'a prononcé Mariam ?  
 É+ : oui anniversaire  
 M : a // nniversaire d'accord

Si dans cette classe, à l'oral, les élèves ne font pas d'erreur de segmentation liée à la liaison, dans les deux autres, elle paraît poser problème pour au moins quelques élèves. Cela nous semble justifier le fait que les deux enseignantes nomment le phénomène linguistique, l'expliquent et s'y attardent. En A, pour lever la difficulté, l'enseignante va pointer le s final de *nous sommes* puis isoler le mot *en* en renvoyant au déjà connu :

M : [...] jusque-là ça va on connaît les mots // nous sommes  
 É+ : [zã]  
 M : alors là c'est parce qu'on fait la liaison  
 É : c'est un s  
 M : alors parce qu'à la fin de sommes / vous voyez qu'il y a un s (en allant vers l'affichage puis en y pointant le s) // donc le s il va s'accrocher à quoi ?  
 É : au z  
 M : [z] au [ã] (en indiquant son oreille) // quel est le en qui est tout seul ? vous vous souvenez on en avait parlé la semaine dernière ?  
 É : ah oui en  
 É : le en de vendredi  
 M : voilà (en traçant un trait court au tableau) le petit en / le en tout seul de vendredi / bien // on reprend depuis le début (en pointant le premier trait)  
 E+ : nous / sommes / en (sans la liaison) // automne (quand la maîtresse fait le trait suivant)

En fin de préparation collective, alors qu'elle a déjà abordé la difficulté, l'enseignante de la classe B attire encore une fois l'attention des élèves pour qu'ils soient particulièrement vigilants : « M : alors faut faire attention, car souvent on fait la liaison entre *mon* et *ami* // *mon* c'est *mon* (en désignant l'étiquette au tableau) et plus loin *ami* hein / c'est pas *nami* c'est ; E+ : *ami* ».

Outre la segmentation en mots, centrale dans le corpus, les interactions orales sont aussi l'occasion de traiter d'autres dimensions du passage de l'oral à l'écrit. La ponctuation délimitant la phrase, ici la majuscule et le point, est signalée à chaque fois, soit à l'initiative des élèves soit des enseignants : « M : et on finit par un ? ; É : petit point ; M : très bien » (SD). La difficulté potentielle à tracer certaines lettres, très prégnante chez les jeunes scripteurs, est particulièrement questionnée et anticipée en séances A et B. Parfois le tracé donne lieu à un renvoi vers un outil de la classe ou vers un mot bien connu : « M : (s'adressant à un élève) le a te gêne ? (signe oui de la tête de la part de l'élève) [...] tu t'appelles comment ? ma / ël [...] tu le vois un peu le m a (en lui montrant l'étiquette de son prénom) ? ; É : oui » (SB). Parfois il est aussi montré et verbalisé : « On le fait [le n majuscule] en l'air (en le montrant sur la frise alphabétique) ? / je vous aide à le faire parce qu'on a pas trop appris encore / on les apprend au fur et à mesure alors on y va (elle fait le geste avec eux) // la petite boucle je monte / pic / je redescends /pic/ je remonte et quand j'arrive en haut petite boucle // on le refait ? [...] » (SA). De façon générale, on note que le tracé des lettres est davantage l'objet d'interactions durant l'écriture du produit visé et durant les retours sur l'écrit produit que pendant la phase collective de préparation ici considérée.

Préparer à l'oral le passage à l'écrit, c'est aussi en séances A, C et E guider les élèves dans leur utilisation à venir du support ou de l'outil scripteur, qui de fait nécessite une acculturation. En séance E, par exemple, la manière d'utiliser l'ardoise fait l'objet d'un questionnement final : « M : ah / où est-ce que je commence dans l'ardoise ? É : en haut (il montre l'endroit sur l'ardoise) ».

Les prises de parole des enseignants sont aussi le lieu de nombreux encouragements (« bravo », « très bien », « oui », « bien / on continue »). Parfois elles manifestent une posture d'empathie (« houlala y a beaucoup de mots hein ! », « alors là c'est pas facile ») ou encore le droit à l'erreur (« on va essayer »). Il peut paraître surprenant que nous placions ces éléments de type affectif dans le passage de l'oral à l'écrit. Néanmoins, comme le souligne notamment Christine Barré-De Miniac (2011), entrer dans l'écriture nécessite un investissement et le développement d'un rapport positif à l'écrit, malgré la complexité et la nouveauté à laquelle on est confronté. En ce sens, mettre en confiance, encourager, féliciter contribuent au passage à l'écrit.

Enfin, accompagner, à l'oral, le passage de l'oral vers l'écrit, c'est, au niveau du mot, prendre appui sur la segmentation syllabique et phonémique, la développer pour l'écriture et favoriser la connaissance des correspondances phonie-graphie. C'est, par les échanges, permettre aux élèves de disposer de cette procédure d'encodage, mais également d'en mobiliser d'autres. Cette entrée étant particulièrement présente dans notre corpus, nous faisons le choix d'y consacrer le point suivant.

### ■ **Mobiliser et rendre explicites des procédures d'encodage**

L'analyse des échanges langagiers fait ressortir que, durant les cinq phases de préparation collective filmées, une fois l'unité phrase découpée en mots (ou au fil de ce découpage en SA), les enseignants mobilisent et font mobiliser par les élèves des procédures linguistiques et cognitives d'encodage (Morin & Nootens, 2013). De surcroît, par leur questionnement récurrent sur celles-ci, par le recours à une symbolisation qui les met en évidence et les stabilise, en amenant leurs élèves à les verbaliser eux-mêmes, ils favorisent, chez ceux-ci, leur mise en place et leur usage conscients et stratégiques. Comme le soulignent Elisabeth Nonnon (1996) ou Elisabeth Bautier (2016), se développent à travers la verbalisation et les échanges, des démarches d'apprentissage et de conceptualisation, ici de l'encodage et des procédures d'encodage.

Les manières de procéder pour encoder principalement les mots, que l'usage réflexif du langage dans les situations proposées permet de rendre explicites, sont au nombre de quatre, auxquelles nous ajouterons une cinquième présente de façon plus masquée. Dans la mesure où elles sont complémentaires, l'ordre dans lequel nous les mentionnons ne rend pas compte d'une importance graduelle.

#### • *Prendre ses « ciseaux » pour découper le mot*

La première procédure est celle qui domine en SB où chaque mot de la phrase, même le mot outil « un », est découpé en syllabe(s), puis chaque syllabe en phonème(s) ensuite associé(s) à son (leur) graphème(s) avec distinction des graphèmes simples et complexes :

É+ : *vélo*

É + : *vé / lo*

M : *vélo* donc pareil (que ce qui a été fait pour les mots précédents) combien de syllabes Jonas ? / *vé / lo*

JO : 2

M : 2 syllabes / la première syllabe Oriane c'est la syllabe ? (en notant une cuvette pour cette syllabe sous l'étiquette mot)

É : [v]

M : non la première syllabe

É : *vé*

M : *vé* alors attention quand on entend [ve] on a envie d'écrire la lettre V, mais combien y a de sons quand on fait [ve]

É : [v] [e]

É + : deux

M : voilà y a deux sons / y a le [v] et le [e] donc faut pas se tromper (avec notation à l'intérieur de la cuvette de deux points symbolisant les deux graphèmes simples)

La répétition de cette procédure d'encodage pas-à-pas par voie indirecte allant des mots aux graphèmes fait que, peu à peu, les élèves semblent arriver à l'appliquer plus rapidement. Et quand ils disent un phonème alors que la syllabe est demandée, comme ci-dessus, la grande majorité arrive à se corriger aisément.

Dans plusieurs classes, cette procédure qui consiste à « dire et taper les syllabes » et à « faire chanter les lettres » est symbolisée par une paire de ciseaux. En SD, l'enseignant veille à construire la démarche en l'appliquant et en l'explicitant :

M : qu'est-ce qu'il faut faire quand on a un mot ciseaux à écrire / Lilas ?  
 É : c'est qu'il faut taper les syllabes  
 M : il faut découper le mot en syllabes  
 [...]
   
 M : très bien ensuite que fait-on Lilas ?  
 É : je sais plus  
 M : tu sais plus / donc Lilas elle a découpé en syllabes c'est déjà bien, mais après qu'est-ce qu'on fait pour écrire un mot ciseaux ?  
 É : on découpe en sons  
 M : on découpe en sons dans chaque syllabe [...]

Présentée comme une procédure parmi d'autres, il s'agit alors de décider si pour le mot à écrire « on aura besoin de découper en syllabe(s) et en son(s) » (SD). En effet, en C, D et E, l'enseignant interroge la manière dont on va écrire chaque mot, problématisant ainsi le choix à effectuer entre plusieurs procédures. Dans l'extrait suivant (SE) où il s'agit de préparer l'écriture du mot *table*, les formulations de l'enseignante comme celles des élèves montrent le questionnement sur la procédure à convoquer tout comme le fait que les élèves réfléchissent ou sont amenés à réfléchir en cherchant à distinguer les mots qu'ils savent déjà écrire de ceux qu'ils n'ont pas encore dans leur répertoire orthographique :

M : table / qu'est-ce qu'il faut faire / c'est un mot comment  
 É : je sais / on l'a pas  
 M : lève le doigt / Lou c'est un mot comment table / est-ce qu'on l'a ?  
 LOU : (fait un signe négatif de la tête)  
 M : qu'est-ce qu'il va falloir faire ?  
 É : le découper  
 M : il va falloir le découper // en syllabes / tu veux le découper Lou / alors je t'écoute

- *Faire appel à son répertoire mental de mots écrits*

La deuxième procédure explicitée dans les échanges consiste en effet à faire appel au répertoire mental de mots écrits « pour les mots que nous connaissons / on sait les écrire » (SD). Il s'agit de mots que les élèves sont censés écrire par voie directe dans la mesure où ils en ont mémorisé l'orthographe. Ce peut être des mots outils fréquents, tel le *les* « M : *les les* / on le connaît ; É : il est dans les mots outils (SA), *dans* « M : mot outil on le connaît celui-là ; É : d a n s (*épèle les lettres*) » (SD) ou encore le *un* « M : on le connaît par cœur » (SB). Ce peut être aussi un mot comme *mange* en SE dont l'orthographe a été travaillée. Dans cette classe comme en D, ces mots sont appelés « photos ». Ils sont parfois symbolisés par un appareil photo, signifiant qu'on les a en mémoire. Par contre, des mots désignés « outils » en lecture, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une mémorisation orthographique en écriture ne vont pas pouvoir être encodés avec cette procédure. C'est le cas du terme *son* en SC, qui figure dans les mots outils de la classe, mais dont les élèves ne peuvent réactiver l'orthographe. Ils auront dès lors à recourir à la procédure précédente ou à la troisième, également très utilisées dans les classes observées.

- *Se servir des ressources environnantes*

Cette troisième procédure, omniprésente dans la séance A, consiste à faire appel aux ressources, aux outils présents dans l'environnement de la classe : affichages, tableaux, cahiers,

classeurs, frises, livres, mots référents, autres élèves et même enseignant. Ainsi, dans cette séance, la question principale semble être : « où est-ce qu'on peut le trouver ? », ce qui sous-tend la mise en place d'un espace de travail riche en écrits à la portée des élèves. Dans la mesure où ce sont les élèves qui cherchent (si besoin) et montrent les mots, l'écriture est préparée non seulement en remobilisant les ressources écrites environnantes, mais aussi dans l'interaction avec la lecture.

Inviter les élèves à retisser le lien avec un outil semble parfois surtout le renforcer et/ou servir à rappeler l'écriture d'un mot connu :

M : où est-ce qu'on peut le trouver / nous ? ;  
 É : dans les mots outils ;  
 M : va le montrer Nora [...] vous le connaissez ? ;  
 É+ : oui ;  
 M : pourquoi vous le connaissez Roman ? ;  
 É : parce qu'on l'écrit tous les jours ;  
 M : on l'écrit tous les jours / merci Nora oui !

À d'autres moments ou pour certains élèves, cette procédure va servir d'appui pour écrire des mots difficiles ou dont l'orthographe ne leur est pas connue. C'est le cas pour le mot *feuille* comme pour *automne* pour lequel l'enseignante précise qu'il est écrit en lettres capitales dans la classe et qu'il sera à transformer « en petites lettres attachées ». Vu sa complexité, elle attire leur attention sur son orthographe, leur demande aussi de l'épeler après l'avoir repéré. On voit ainsi que cette procédure se combine parfois avec les précédentes (et avec les suivantes).

À plusieurs reprises, pour rendre la ressource outillante, l'enseignante engage ses élèves à vérifier l'adéquation de celle-ci à la situation d'écriture et, sans donner la solution, les guide très précisément dans l'ajustement à opérer pour que le réemploi soit efficace :

M : alors regardez par contre là-haut (sur le mot référent affiché) y a combien de feuilles ?  
 É+ : une  
 M : oui y en a une / et dans notre phrase / y a une feuille ?  
 É : non des  
 M : ah alors souvenez-vous ça donnait quoi ?  
 É : y a un s à la fin  
 M : oui Enzo tu as raison / alors souvenez-vous ça donnait quoi (en pointant le trait symbolisant le « et »)  
 É+ : et les feuilles  
 M : et les feuilles (en insistant sur les) / y en a donc  
 É+ : plusieurs  
 M : donc qu'est-ce qu'on n'oubliera pas ?  
 É+ : un s  
 M : où ça ?  
 É : à la fin  
 M : à la fin de quoi ?  
 É : à la fin de la phrase  
 M : non  
 É : du mot  
 M : de quel mot ?  
 É : du dernier  
 M : à la fin de quel mot exactement ?  
 É : *feuille*  
 M : *feuille*  
 É : ah !  
 M : oui y a plusieurs feuilles donc on mettra un s à la fin du mot  
 É+ : *feuille*

- *Mobiliser et construire des connaissances linguistiques pour et par l'encodage*

À différents endroits de notre corpus, préparer l'encodage d'une phrase s'effectue en sollicitant ou en renforçant des connaissances linguistiques. Dans l'extrait ci-dessus, cette procédure, utilisée isolément ou de façon croisée avec d'autres, permet un réemploi ajusté du support présent dans la classe. En l'analysant précisément, on remarque par ailleurs que l'enseignante ne se contente pas de valider la connaissance orthographique mobilisée par Enzo. Elle fait observer la quantité de feuilles (une ou plusieurs). Elle insiste également sur le déterminant *les* en tant que marqueur de cette quantité induisant la terminaison *s* du nom. Sans recourir à une terminologie spécifique (pluriel, accord en nombre, nom, déterminant...), cet échange vient renforcer de premières connaissances linguistiques, notamment par un guidage de l'enseignante qui fait préciser le mot porteur de la marque pluriel *s*. Cet exemple montre combien l'utilisation comme la construction de connaissances linguistiques et grammaticales sont justifiées par le choix de la phrase et sont rendues possibles par le questionnement de l'enseignante et par une transmission avant tout réflexive (Elalouf et al., 2017) qui fait émerger la difficulté orthographique.

On retrouve l'importance du guidage langagier de l'enseignant en SD pour le traitement de l'homophonie. Si le questionnement orthographique permet de résoudre un besoin en écriture qu'une liste de mots outils ne suffit pas à traiter, ce questionnement est rendu possible par l'enseignant qui pointe le problème et en fait une occasion d'apprentissage en incitant les élèves à expliciter leurs « techniques » et leurs connaissances, en les validant puis en veillant à leur application pour solutionner le problème posé :

É : mot outil

M : mais quel mot outil ?

É : [e]

M : [e] très bien / mot outil très bien // alors dans les mots outils si je me souviens bien on en a 2 [e]

É : oui

M : qui aurait une petite technique ?

É : ah oui

M : ah oui moi que je connais une technique plouf plouf c'est moi que je vais choisir

É+ : non non

M : non Joris t'en as une meilleure que la mienne ? à l'école c'est vrai que ça marche pas souvent celle-là / dis-moi

É : c'est le e et le t (en tant que graphèmes)

M : mais pourquoi ? / je veux bien te croire mais tu sais moi je ne crois que les bonnes explications

É : c'est le [e] qui dit plus

[...]

M : c'est le [e] qui dit plus

É : et c'est le e et t

M : très bien donc là c'est le [e] qui dit plus / là ça veut dire Enora le [e] qui dit plus (en désignant la case symbolisant le mot et au tableau) ?

É : ben ça veut dire plus

M : ça veut dire plus / ça veut dire qu'il y a Ludo et en plus Pépé / on a réglé le problème ? tout le monde sait le [e] qui dit plus ?

É+ : oui

M : donc c'est bon / on continue

Enfin, en ce qui concerne le recours à des métatermes et l'appui sur des notions linguistiques, l'extrait qui illustre ci-avant la procédure d'encodage par voie indirecte, et plus largement le travail mené dans les différentes classes suivies, semblent indiquer que la manipulation des notions de *mot*, *phrase*, *syllabe*, *son*, *lettre*, appliquée à une situation d'écriture où elles sont outillantes, aide les élèves à mieux les distinguer et à en construire peu à peu la signification et l'usage. Ces termes pour dire et penser le matériau linguistique font à plusieurs reprises l'objet de définitions

de la part des élèves ou des enseignants : la phrase est définie comme « plein de petits mots », entourée par une majuscule et un point, comme une unité « qui veut dire quelque chose », le mot, comme entouré par des blancs graphiques, les syllabes, comme les parties du mot qui s'entendent, les lettres, comme ce qui écrit les sons. Dans ces définitions ponctuelles partielles, voire approximatives, prédomine le plus souvent un ajustement bienvenu au besoin en écriture et au niveau des élèves.

- *S'appuyer sur l'analogie*

Pour finir, nous tenons à faire émerger une procédure plus discrète au sens où elle ne fait pas l'objet, dans notre corpus, d'un traitement explicite de la part des enseignants. Elle consiste d'une part à repérer une ressemblance entre l'élément à coder (ici principalement mot, syllabe, phonème, lettre) et un autre déjà connu, et d'autre part à réutiliser de façon appropriée l'élément connu pour résoudre la tâche ou micro-tâche d'encodage. Contrairement aux procédures précédentes, les enseignants s'en servent assez rarement et sans la nommer ou la symboliser. C'est par exemple le cas dans la séance B lorsque l'enseignante recourt pour Maël à l'étiquette de son prénom pour l'aider à repérer le tracé de la lettre *a*. Ici, on voit que ce recours à l'analogie croise l'appui sur un support de la classe.

Le plus souvent, cette procédure apparaît dans les échanges à l'initiative des élèves, comme dans les deux exemples suivants :

É : ah oui c'est le *en* de *vendredi*

[...]

M : voilà le petit *en* le *en* tout seul de *vendredi* » (SA)

Ou

É : c'est comme *Nino* (lors de la préparation de l'encodage du mot *Nina*)

M : oui ça ressemble à ton prénom (*Nino*) / comment allez-vous vous y prendre pour écrire sans vous tromper le prénom *Nina* ? » (SC)

Comme le montrent ces brefs extraits, soit l'enseignant reprend la procédure soit il ne l'utilise pas, peut-être parce qu'il vise l'acquisition d'une autre procédure d'encodage. On voit ainsi que, si ces procédures sont complémentaires et parfois imbriquées, elles peuvent aussi être en concurrence ou être écrasées par une priorisation didactique sans doute dépendante des objectifs fixés.

## Conclusion

L'analyse croisée des cinq phases de préparation de l'encodage de phrases avec les élèves montre combien les interactions langagières sont une composante incontournable du travail de préparation au CP. Omniprésentes, elles donnent chair à l'écriture en tant qu'activité, non pas avant tout silencieuse et individuelle ou solitaire, mais collective et pour partie orale en situation scolaire d'enseignement et d'apprentissage.

Et, comme déplié dans l'analyse dont les cinq entrées précisent ce qu'enseigner l'encodage au CP signifie, ce que les élèves peuvent apprendre au travers de ces échanges est multiple et bien souvent interrelié : représentation et mise en œuvre étendue de l'écriture, stabilisation et mémorisation de l'énoncé, découpage de la chaîne orale en unités scripturales, mise en œuvre et connaissance d'une démarche progressive et stabilisée d'encodage, appui sur les ressources présentes dans l'environnement, ajustement de celles-ci à la situation d'écriture, mobilisation et construction de connaissances linguistiques pour et avec l'écriture, connaissances de différentes procédures d'encodage et capacité à effectuer un choix opératoire, engagement dans l'écriture, etc.

Espace discursif d'apprentissage et d'enseignement, cette phase de préparation collective a aussi une fonction majeure d'étayage en ce qu'elle outille les élèves et échelonne, sans le supprimer, le traitement de la complexité scripturale. Elle participe ainsi à la régulation de l'activité d'enseignement et d'apprentissage de l'encodage, et contribue aussi grandement à mener les élèves vers une progressive autorégulation et autonomisation en situation d'encodage. Celles-ci passent pour partie par la forme des échanges où priment un guidage par questionnement ajusté, des invitations à justifier ses réponses, une co-construction de l'explicitation des démarches et des connaissances, la ritualisation des questions et de la terminologie utilisées, la prise en compte des connaissances et des difficultés des élèves, les sollicitations bienveillantes et encourageantes. Ainsi, tout au long de la phase de préparation avec les élèves, les interactions langagières, par leurs fonctions didactiques indissociables de leur forme, nourrissent le développement d'une pensée et d'une parole pour écrire.

### Références

- ALAMARGOT Denis & CHANQUOY Lucile (2004), « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes », dans Annie Piola (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p.125-146.
- BACHELÉ Pascale & KERVYN Bernadette (2019), « Le rôle des gestes langagiers du maître dans l'enseignement de l'écriture tâtonnée en Grande section de Maternelle », dans Bernadette Kervyn, Martine Dreyfus & Catherine Brissaud (dir.), *L'écriture dès le début de l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p.65-84.
- BAUTIER Élisabeth (2016), « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°36, p.109-129.
- BARRÉ-DE MINAC Christine (2011), « Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? », dans Bertrand Daunay, Yves Reuter & Bernard Schneuwly (éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p.175-194.
- BEREITER Carl & SCARDAMALIA Marlène (1987), *The psychology of Written Composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- BORÉ Catherine (2004), « Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire », *Le français aujourd'hui*, n°144, p.42-51.
- BRUNER Jerome (2004), *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- BUCHETON Dominique & SOULÉ Yves (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & didactique*, vol.3-3, n°29-48, En ligne <https://www.cairn.info>
- CHABANNE Jean-Charles & BUCHETON Dominique (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France.
- CRINON Jacques & MARIN Brigitte (2014), *La production écrite, entre contraintes et expression*, Nathan, Paris
- DICHARRY Laétitia (2019), *Enseigner la préparation de l'écriture à des élèves de CM2 en Réseau d'Éducation Prioritaire*, Mémoire de master 2 de recherche en didactique du français, Université de Bordeaux.
- DREYFUS Martine, SOULÉ Yves, DUPUY Catherine & CASTANY-OWHADI Hélène (2017), « Tâches d'écriture au CP : de l'analyse des résultats de recherche à des questions de formation », *Repères*, n°55, p.45-64.
- ELALOUF Marie-Laure, GOMILA Corinne, BOURHIS Véronique, PERET Claudie, AVEZARD-ROGER Cécile & GOURDET Patrice (2017), « Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées », *Repères*, n°55, p.183-204.
- FAUX Jérôme & KERVYN Bernadette (2018), « Entrée en écriture et conduites stratégiques », dans Catherine Brissaud, Martine Dreyfus & Bernadette Kervyn, *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, Namur, Presses universitaires de Namur, p.87-119.

- GARCIA-DEBANC Claudine (1986), « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n°49, p.23-49.
- GARCIA-DEBANC Claudine & FAYOL Michel (2002), « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite », *Repères*, n°26-27, p.293-315.
- GOIGOUX Roland (dir.) (2016), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Paris, MEN-ESR, En ligne <http://ife.ens-lyon.fr>
- KERVYN Bernadette (2018), « Travailler le stéréotype dans le souci de la langue : une condition délicate, mais essentielle pour outiller les apprentis scripteurs », dans Christophe Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles, Peter Lang, p.107-120.
- KERVYN Bernadette (2019), « De la recherche LireÉcrireCP à la production de ressources pour la formation », *Lettre de l'AIRDF*, n°64, p.47-50.
- KERVYN Bernadette & BRISSAUD Catherine (2015) (coord.), *Repères*, n°52 (Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire).
- KERVYN Bernadette & FAUX Jérôme (2014), Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques*, n°161-162, En ligne <http://pratiques.revues.org>
- KERVYN Bernadette, RIOU Jérôme, RODERON Armelle & CHABANNE Jean-Charles (2014), « Quelles pratiques d'enseignement de l'écriture en début de cours préparatoire ? », *Recherches*, n°61, p.71-96.
- MAUROUX Florence, DAVID Jacques & GARCIA-DEBANC Claudine (2015), « Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire », *Repères*, n°52, p.121-141.
- MAUROUX Florence & GARCIA-DEBANC Claudine (2019), « Étude longitudinale des effets des Écritures approchées sur les compétences des apprentis-scripteurs au début de l'École primaire en France », dans Bernadette Kervyn, Martine Dreyfus & Catherine Brissaud, *L'écriture dès le début de l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p.43-64.
- MEN (2019), *Repères annuels de progression. Cycle 2. Français*, En ligne <https://cache.media.eduscol.education.fr>
- MORIN Marie-France & NOOTENS Pascale (2013), « Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographes au début du primaire », *Repères*, n°47, p.83-107.
- NONNON Elisabeth (1996), « Interactions et Apprentissages », *Le Français aujourd'hui*, n°113, p.55-63.
- PIOLAT Annie (2004), « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Revue Linx*, n°51, p.55-74, En ligne <http://linx.revues.org/174>
- PLANE Sylvie (2014), *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*, En ligne <http://cache.media.education.gouv.fr>
- PLANE Sylvie (2015), « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- PLANE Sylvie, OLIVE Thierry & ALAMARGOT Denis (éd.) (2010), « Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques », *Langage*, n°177, p.7-9.
- RABARDEL Pierre (1999/2002), « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue », dans Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, p.265-290.
- RECHERCHES (2011), n°55 (Brouillons), Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- RIOU Jérôme (2017), « Quels sont les effets du temps passé à encoder sur les performances des élèves en décodage et en orthographe au cours préparatoire ? », *Repères*, n°55, p.159-182.
- ROUBAUD Marie-Noëlle (2016), « La phrase à l'épreuve des textes scolaires (élèves de 5 à 8 ans) », *Lidil*, n°54, En ligne <http://journals.openedition.org>