

QUELLES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE EN DÉBUT DE COURS PRÉPARATOIRE ?

Bernadette Kervyn
Université de Bordeaux, LACES-E3D

Jérôme Riou
IFÉ, ACTÉ

Armelle Roderon
Université Stendhal, LIDILEM

Jean-Charles Chabanne
IFÉ, ACTÉ

Le présent article a pour objectif de décrire les pratiques en matière d'enseignement de l'écriture, et ceci en prenant appui sur les premiers résultats de la recherche *LireÉcrireCP*. Cette recherche, conduite avec le soutien de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) et de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), s'appuie sur les données recueillies dans 134 classes¹ de cours préparatoire (CP). Après une présentation générale du cadre de l'étude, de ses objectifs et de la méthodologie adoptée, nous examinerons uniquement les données

1. 135 classes au départ, 134 pour les données recueillies au premier trimestre, 131 en octobre 2014, après suppression progressive de 4 classes pour cause de données manquantes. Dans le présent article, nous donnons le chiffre de 134 classes car le corpus analysé en seconde partie provient des 134 classes engagées jusqu'à la fin du premier trimestre. Il ne s'agit pas encore de données définitives de la recherche *LireÉcrireCP* puisque celles-ci ne seront stabilisées qu'en décembre 2014, après nettoyage de diverses anomalies détectées aux marges et au cas par cas.

relevées au premier trimestre 2013 dans l'ensemble des classes impliquées. À ce stade de l'étude, l'approche est d'abord descriptive. Elle permet de mesurer et de comparer d'une classe à l'autre le temps effectivement alloué à l'enseignement de l'écriture, sa répartition en différents types de tâches et les unités linguistiques travaillées. On obtient ainsi un premier portrait précis des pratiques menées dans les classes. Ce portrait est ensuite enrichi par quelques analyses plus qualitatives car *LireÉcrireCP* permet d'aller observer comment ce temps et ces tâches dédiés au travail de l'écriture se réalisent dans des classes représentatives de notre échantillon. Par cette étude, qui ne représente qu'une toute petite partie de ce que permettra d'explorer le vaste corpus recueilli dans le programme *LireÉcrireCP*, nous espérons d'une part rendre compte de ce qui se fait dans les classes à un moment charnière du développement des compétences d'entrée dans l'écrit, et d'autre part faire dialoguer ces résultats avec les recommandations officielles et quelques travaux existant dans ce domaine.

1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

***LIREÉCRIRECP* : ÉTUDE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE SUR LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES AU COURS PRÉPARATOIRE**

Avant de se lancer dans l'exploration des pratiques d'écriture en début de CP, pour bien situer le contexte dans lequel elles ont été observées, nous allons présenter la recherche *LireÉcrireCP*² et montrer à la fois son ambition et son caractère innovant.

1.1. Objectifs de l'étude

Le programme *LireÉcrireCP* étudie le domaine des premiers apprentissages de l'écrit, en réception et en production, et vise à produire des connaissances sur l'influence des pratiques des enseignants sur la qualité de ces premiers apprentissages, à l'entrée à l'école élémentaire. L'objectif majeur est d'identifier quels sont les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus efficaces, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique. Aussi s'agit-il d'abord de décrire – et c'est à ce travail de description que s'attache le présent article – les occasions d'apprendre que chaque professeur offre à ses élèves à travers les tâches d'enseignement qu'il conçoit et réalise, puis de les mettre en relation avec les progrès des élèves. Cela permettra alors de savoir s'il est plus pertinent de travailler certaines compétences de manière indépendante ou intégrée, successivement ou simultanément, selon telles modalités ou tels dosages. Cela

2. Cette présentation prend appui pour partie sur le texte déposé au Ministère de l'Éducation Nationale (Goigoux, 2012).

permettra aussi, nous l’espérons, d’étudier des progressions et/ou des combinaisons qui bénéficient de manière différenciée aux différents publics d’élèves.

D’un point de vue méthodologique, l’originalité de cette étude réside dans son inscription au sein d’un paradigme *écologique* (Van Damme et al., 2009) qui se veut complémentaire des expérimentations inscrites dans un paradigme *expérimental* (Saussez et Lessard, 2009 ; Rey, 2014). Il s’agit en effet d’expliquer l’efficacité différentielle des pratiques *ordinaires* d’enseignement de la lecture-écriture, et d’étudier le monde pédagogique tel qu’il est, c’est-à-dire non transformé par le dispositif de recherche. Ainsi, les pratiques enseignantes que nous allons présenter et analyser dans cet article ne relèvent pas de dispositifs innovants dont nous chercherions à montrer la supériorité. En considérant des pratiques ordinaires, cette recherche souhaite s’appuyer sur l’expertise collective des enseignants et contribuer de cette manière à mieux faire connaître et diffuser des modes de travail efficaces, propices à être repris par les acteurs de terrain, puisqu’au plus proche de leurs contraintes et de leurs préoccupations.

1.2. Contexte et enjeux sociétaux

Les évaluations des apprentissages en lecture-écriture au terme de la scolarité primaire en France (HCÉ 2007, 2011 ; PIRLS 2006 ; OCDE 2010, 2011) révèlent qu’un grand nombre d’élèves n’atteignent pas le niveau requis pour bénéficier pleinement de leur scolarité secondaire. L’école française fait partie des pays de l’OCDE dans lesquels la reproduction des inégalités sociales est la plus forte. En réponse, la recherche *LireÉcrireCP*, dont nous explorerons ici une toute petite partie des données, s’inscrit dans l’appel à la production de propositions pédagogiques validées scientifiquement, pouvant améliorer l’efficacité du travail enseignant. La communication des résultats de la recherche devrait nourrir la réflexion sur le pilotage du système scolaire (programmes, documents d’accompagnement) ainsi que sur les contenus de la formation des enseignants. Elle pourra, nous l’espérons, aider les enseignants à circonscrire les possibilités qui s’offrent à eux et à éclairer leurs propres pratiques, voire à rendre intelligibles leurs choix aux yeux de non-spécialistes que sont, par exemple, les parents d’élèves.

Pour ce qui est du paysage scientifique, il s’agit pour la didactique du français de mener une recherche de grande envergure, et d’être en mesure d’identifier ce qui fait l’efficacité des pratiques enseignantes et d’en apporter la preuve. Ces preuves sont indispensables pour faire de la didactique une discipline de poids en sciences humaines, capable de répondre aux questions récurrentes liées à l’enseignement et à l’apprentissage de l’écrit³.

1.3. Un long travail d’équipe, des collaborations multiples

Le projet *LireÉcrireCP* a été lancé à l’initiative de Roland Goigoux, professeur à l’Université d’Auvergne (laboratoire Acté), en réponse au souhait de l’IFÉ (ENS de Lyon) d’ouvrir une thématique de recherche sur les premiers apprentissages.

3. Notamment les débats sur les méthodes de lecture.

L'équipe qui s'est peu à peu constituée est composée de 79 chercheurs appartenant à 13 laboratoires, implantés dans les universités suivantes : Clermont 2 ; Paris Est-Créteil et Paris 8 ; Rouen ; Rennes 2 et Bretagne-Ouest ; Lorraine ; Nantes ; Cergy-Pontoise ; Toulouse-Le Mirail ; Bordeaux ; Grenoble 3 ; Montpellier 2 et 3 ; Lille 3. Les premières réunions de travail ont commencé à l'automne 2011. Le protocole de recherche a été élaboré en 2012 et 2013, principalement au cours de cinq séminaires qui ont réuni en moyenne une quarantaine de chercheurs. Le projet est piloté par 20 responsables de groupes locaux, et une dizaine de groupes thématiques multiplient réunions et visioconférences pour faire avancer ce projet.

Une des originalités de ce programme est qu'il illustre la pluridisciplinarité nécessaire à la recherche en éducation aujourd'hui. Didactique du français (langue et littérature), sciences du langage, psychologie cognitive, sciences de l'éducation sont autant de disciplines différentes représentées. L'élaboration du protocole de la recherche a sollicité un important travail de confrontation, de clarification et d'articulation de questions de recherche et de méthodologies provenant d'horizons divers. Cette étude aura permis à plusieurs communautés d'ébaucher ce qui est, de fait, un réseau de recherche pluridisciplinaire, au-delà des conflits de méthodes. Cette collaboration, indispensable pour décrire et comprendre la complexité liée à l'enseignement et à l'apprentissage du lire-écrire, est en soi une première réussite.

Celle-ci n'aurait pas été possible sans le soutien financier et logistique de l'IFÉ et de la DGESCO au Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Ainsi, outre sa contribution financière, l'IFÉ met à disposition du projet une administratrice de recherche, une statisticienne et un chef de projet en développement informatique. Côté MEN, les directeurs académiques de plusieurs départements, les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et les équipes de circonscription contribuent activement à sa réalisation, notamment en associant le personnel au processus de recueil et de traitement des données.

1.4. Choix méthodologiques : échantillon, durée et indicateurs retenus

Pour permettre d'identifier les caractéristiques des pratiques qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables, l'étude prend appui sur un vaste échantillon d'enseignants et d'élèves, et s'étale sur une année scolaire. Elle a été conduite simultanément auprès de presque 3000 élèves, dans 134 classes implantées dans 16 académies et présentant une importante variété d'approches. Trois semaines d'observation ont été menées dans chaque classe, la première – celle sur laquelle nous concentrons notre analyse dans la seconde partie de cet article – en novembre, la deuxième en mars et la troisième en mai. Par ailleurs, des pré- et post-tests sur le code, la compréhension et l'écriture ont été réalisés en septembre puis en juin auprès de chaque élève afin de mesurer ses performances initiales et finales.

Sur la base des travaux antérieurs menés principalement en didactique, en linguistique, en psychologie et en sciences de l'éducation, a été sélectionné un petit nombre d'indicateurs, considérés comme de bons candidats à l'explication de ce qui fait la différence d'efficacité entre des pratiques d'enseignement contrastées. Les indicateurs choisis sont groupés en plusieurs ensembles qui correspondent aux premières hypothèses du groupe de chercheurs qui envisagent tant la dimension didactique que la dimension pédagogique des pratiques observées.

Le premier ensemble concerne les variables didactiques. Il s'agit ici de considérer les types de tâches de lecture et d'écriture proposées dans chaque classe tout au long des trois semaines d'observation. Les tâches prises en compte renvoient à quatre catégories : l'enseignement du code alphabétique et des procédures d'identification des mots ; l'enseignement de la compréhension de phrases et de textes ; l'enseignement de l'écriture ; l'enseignement de la langue (lexique, morphologie, syntaxe). Une attention supplémentaire est accordée à la programmation de l'étude du code (calendrier de présentation et d'étude des correspondances graphophonologiques), à l'usage par les enseignants de divers métalangages (par exemple le recours aux mots *orthographe, sujet, verbe, nom*), à la présence de tâches de mémoire didactique (c'est-à-dire des tâches de rappel, de révision ou de synthèse d'un apprentissage), aux unités linguistiques (lettre, syllabe, mot, phrase, texte) ainsi qu'aux types d'écrit travaillés durant les différentes tâches de lecture et d'écriture, au choix du manuel et enfin aux pratiques en matière de lecture (présence d'un coin bibliothèque, livres lus en classe, fréquentation de la bibliothèque, etc.).

Le deuxième ensemble concerne les variables pédagogiques relevant : du climat de la classe ; du degré d'engagement des élèves dans les tâches ; du degré d'explicitation de l'enseignement (par exemple quand un enseignant explicite comment on peut s'y prendre pour écrire le mot « chapeau » ou pourquoi il est important de faire une grande boucle pour écrire la lettre « l »). Certains chercheurs du groupe font ainsi l'hypothèse que cette dernière variable est susceptible de favoriser les apprentissages, en particulier auprès des élèves les moins familiers de l'univers scolaire. Les autres variables pédagogiques relèvent de la différenciation (par exemple le fait d'aider certains élèves à réaliser la tâche demandée au groupe classe ou le fait de donner à quelques élèves une tâche différente) ; des modes de regroupement choisis (enseignement en groupe classe, en petits groupes...) et de leurs évolutions ; des choix des supports utilisés (cahier, tableau, fiche, ardoise, manuel, etc.) ; de la place et du rôle qu'ont les autres intervenants (maitre surnuméraire, maitre RASED, etc.) dans la classe et dans les formes de prise en charge hors classe des élèves en difficulté.

La recherche a pour objectif d'évaluer les poids respectifs de ces variables qui, dans les mois à venir, seront examinés séparément et conjointement afin de déterminer leur influence respective et les possibles effets d'interaction.

D'autres variables relatives aux élèves et aux classes sont prises en compte. Côté élèves, elles concernent leurs caractéristiques sociodémographiques (âge, profession des parents...) ainsi que leurs performances aux tests initiaux et finaux. Côté classes, elles renvoient aux caractéristiques des enseignants (âge, parcours professionnel, études, ancienneté en CP...) et des classes (par exemple effectif de la classe, cours simple ou double, nombre d'enseignants dans la classe). La modélisation statistique multiniveau ainsi retenue, comme dans les études sur « l'effet-maitre », est essentielle : les élèves sont identifiés singulièrement et comme appartenant à un groupe-classe qui a des caractéristiques propres. Il est considéré que tous les élèves d'une même classe bénéficient durant une année scolaire de l'enseignement dispensé par leur enseignant dont les pratiques sont caractérisées par ces paramètres didactiques et pédagogiques.

1.5. Outils de recueil et données obtenues

Afin de recueillir l'ensemble des données nécessaires pour répondre aux objectifs alloués à la recherche, une diversité d'outils méthodologiques a été utilisée.

Tout d'abord, que ce soit pour les tests initiaux et finaux ou pour les observations trimestrielles, un cahier des charges décrivant très précisément le travail à effectuer a été rédigé afin de faciliter et d'homogénéiser au maximum les prises de données (Collectif LireÉcrireCP, 2013).

En ce qui concerne, ensuite, les tests élèves de début et de fin d'année, ils reprennent pour partie des épreuves utilisées dans des études antérieures, pour permettre des études comparatives. Néanmoins, la mesure de certaines compétences, notamment en écriture et en compréhension de phrases, a nécessité la mise au point de tests collectifs, semi-collectifs ou individuels spécifiques. En termes de données recueillies, la passation de l'ensemble des tests auprès d'environ 3000 élèves a permis de constituer une base de données considérable. Sans même les corrélés aux pratiques de classe, l'analyse de ces données, portant sur le vocabulaire en réception, la compréhension de phrases et de textes, la connaissance du nom des lettres, la compétence phonologique, la mesure du raisonnement non verbal, l'écriture tâtonnée, la dictée, la production d'écrit et la copie, permettra d'établir un état des lieux des compétences effectives des élèves français à l'entrée et à la sortie du CP.

Enfin, pour saisir et encoder les tâches de lecture et d'écriture et leurs modalités de mise en œuvre, ont été élaborées :

- une typologie exemplifiée des tâches présentes au CP (voir annexe 1) ;
- une grille de codage reprenant les différentes informations et précisant le temps consacré à chaque tâche.

La réalisation de questionnaires et d'entretiens supplémentaires, menés auprès des enseignants et parfois des directeurs d'école, ont permis de recueillir toutes les informations voulues concernant les profils des élèves et les caractéristiques des classes et des enseignants (parcours de formation, expérience professionnelle, etc.), ainsi que des choix effectués par ces derniers tels que le type de manuel(s) ou les ressources pédagogiques utilisés.

Au final, un des premiers apports de l'étude *LireÉcrireCP* aura été de constituer une base de données d'une importance jusqu'alors inégalée, qui pourra servir à des projets de recherche ultérieurs. Celle-ci se compose :

- d'abord, de la description détaillée, tâche par tâche, des pratiques didactiques et pédagogiques consacrées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, pendant trois semaines (relevé en temps réel des tâches, des modes de regroupement, des types de support, des formes de différenciation, etc.) ;
- de l'enregistrement vidéo intégral des séances de lecture-écriture (3500 d'heures d'enregistrement) ;
- de la photographie de l'ensemble des instruments didactiques utilisés pendant les semaines d'observation (manuels, fichiers, cahiers, etc.) ainsi que des affichages muraux ;
- de la photographie des écrits produits par un élève en réussite et un élève en difficulté dans le domaine de l'écrit, dans chaque classe et durant les trois semaines d'observation ;

– des notes des enquêteurs qui constituent autant de données de type ethnographique.

2. UN PREMIER ENSEMBLE DE RÉSULTATS : QUELLES SONT LES TÂCHES D'ÉCRITURE LES PLUS FRÉQUEMMENT DONNÉES EN DÉBUT D'ANNÉE DE CP ? SUR QUOI PORTENT-ELLES ?

Nous n'utiliserons qu'une toute petite partie de ces données, celles qui concernent la première semaine d'observation, située à mi-premier trimestre (novembre 2013). Dans l'état actuel de la recherche, étant donné que le traitement des données ne fait que commencer, l'équipe de chercheurs n'est pas encore en mesure de produire des résultats sur *l'effet* des pratiques observées, sur le poids des variables ou des indicateurs pris en compte.

Par contre, le protocole utilisé permet d'obtenir une photographie très détaillée des pratiques d'enseignement de l'écriture en début de CP dans un ensemble de classes ordinaires, dont on peut considérer, au vu de l'échantillon, qu'elles sont représentatives des pratiques actuellement en vigueur. Nous allons étudier comment est utilisé le temps hebdomadaire consacré au travail de l'écriture, les types de tâches fréquemment proposées aux élèves et celles peu pratiquées, les unités linguistiques souvent travaillées et celles peu envisagées.

2.0. La typologie des tâches

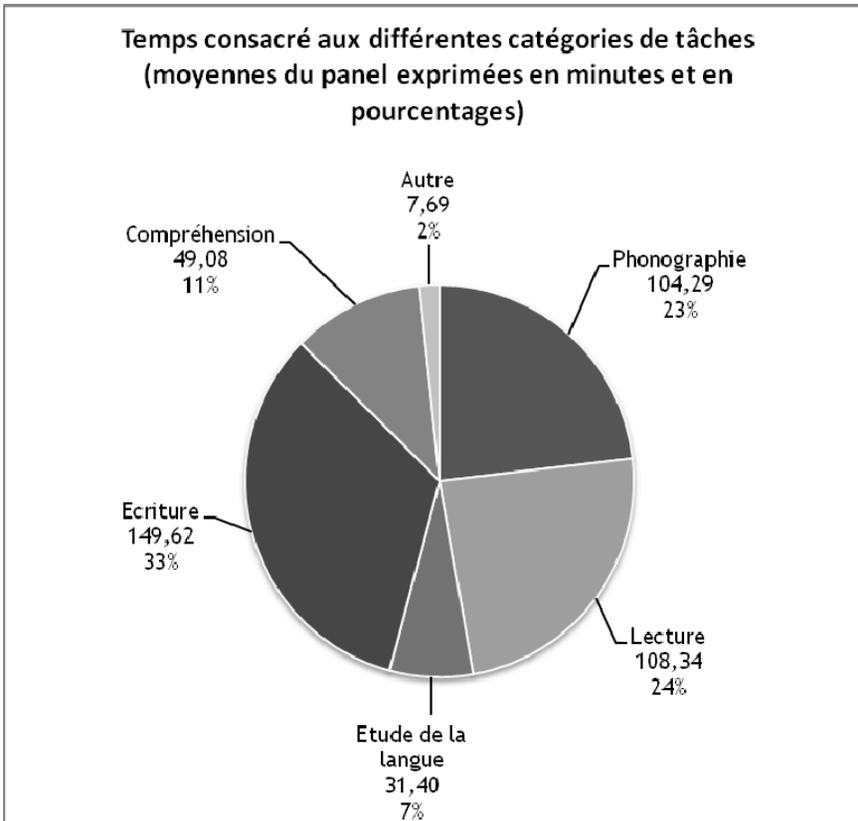
Comme évoqué en début d'article, dans la présentation générale du projet, le relevé des tâches s'est effectué via une typologie élaborée pour la recherche (Collectif LireÉcrireCP, 2013) et organisée en 5 catégories (annexe 1) – dont une consacrée à l'écriture – elles-mêmes subdivisées en types de tâches.

Neuf types de tâches d'écriture ont été répertoriés. En fonction de leur nature, ces types de tâches portent sur des unités linguistiques qui varient de la lettre (L) au texte (T), en passant par la syllabe (S), le mot (M) et la phrase (P).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">E1. Calligraphier [L S M]E2. Copier (avec modèle) [L S M P T]E3. Copier après disparition du modèle [L S M P T] (copie différée)E4. Écrire sous la dictée [L S M P T] (Le maître décide des unités à écrire)E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [S M P T]E6. Produire en dictant à autrui [L S M P T]E7. Produire en encodant soi-même [S M P T] (Les élèves choisissent)E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer. |
|---|

2.1. La part des tâches d'écriture dans le temps global alloué au lire-écrire

Les données recueillies montrent que les maîtres de cours préparatoire accordent en moyenne sept heures trente à l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours de la dixième semaine de classe après la rentrée scolaire. Si l'on additionne les durées consacrées à chaque catégorie de tâche, c'est l'écriture qui est la plus représentée, avec près de deux heures trente hebdomadaires, soit un tiers du temps (cf. graphique ci-dessous). Dans l'ordre, viennent ensuite la lecture (dont on remarquera dans la typologie jointe en annexe 1 qu'elle désigne des tâches portant sur le mot ou des unités supérieures au mot), la phonographie, la compréhension et l'étude de la langue⁴.

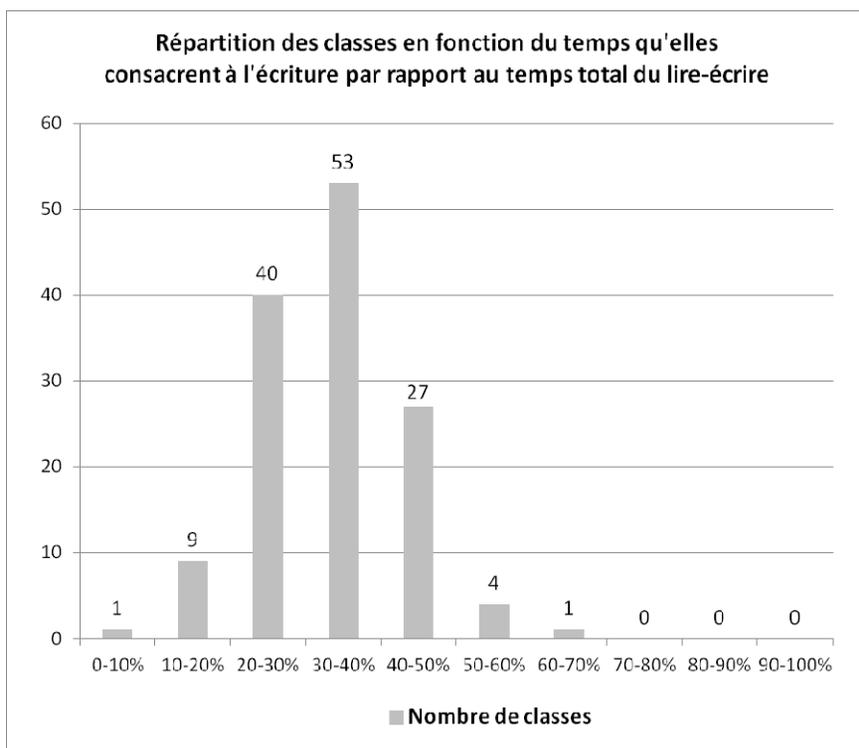


4. Les tâches intitulées « autre » sont des tâches de littératie (Nunes T., Bryant P. (dir.) 2004 ; Olson D. R. 2006) qui ne sont pas répertoriées dans la typologie (cf. annexe 1). Elles représentent environ 2% du temps total des tâches encodées. Elles traduisent par exemple un temps consacré à la récitation d'une poésie.

Ainsi formulés, ces résultats peuvent surprendre, notamment ceux qui sont habitués à entendre (ou à produire) des discours d'encouragement à faire davantage écrire les élèves ou des propos arguant du fait que les élèves n'écrivent plus. Ils appellent néanmoins deux précisions, l'une méthodologique, l'autre terminologique.

La précision méthodologique concerne la manière d'appréhender les données. Si l'on ne considère plus la moyenne du temps consacré à l'écriture mais les proportions des tâches d'écriture dans le temps que chaque classe accorde au lire-écrire, on constate une grande hétérogénéité (cf. graphique de répartition ci-dessous).

Dans dix classes de l'échantillon, le temps consacré aux tâches d'écriture est inférieur à 20% des tâches encodées, avec un minimum de 6,41% pour une de ces classes. À l'inverse, 32 classes, soit un petit quart de l'échantillon, consacrent plus de 40 % de leur budget-temps total aux tâches d'écriture, avec un maximum de 60,56% pour l'une d'entre elles. Au final, si les classes dépassant les 50% se font rares, cette répartition montre que la grande majorité des classes observées consacre entre 20 et 50% de son budget-temps hebdomadaire dédié au lire-écrire à travailler l'écriture.



La précision terminologique renvoie au sens donné aux termes *lecture* et *écriture*. En effet, le découpage des tâches observées ne coïncide pas avec l'usage qui en est fait dans les instructions officielles. De même, on peut relever un écart entre d'un côté ce que recouvrent ces termes dans le titre de la recherche

(*LireÉcrireCP*), dans des travaux de référence sur lesquels prennent appui les hypothèses de la recherche et, de l'autre, ce qu'ils désignent dans la présente typologie. Autrement dit, il s'agit de bien différencier les champs de recherche, les domaines de compétences ou les activités, du découpage ici opéré en types de tâches, en unités *tâches* très restreintes, parfois très brèves (une tâche, telle que désignée dans la recherche pouvant durer parfois moins d'une minute), pour obtenir un codage le plus précis possible.

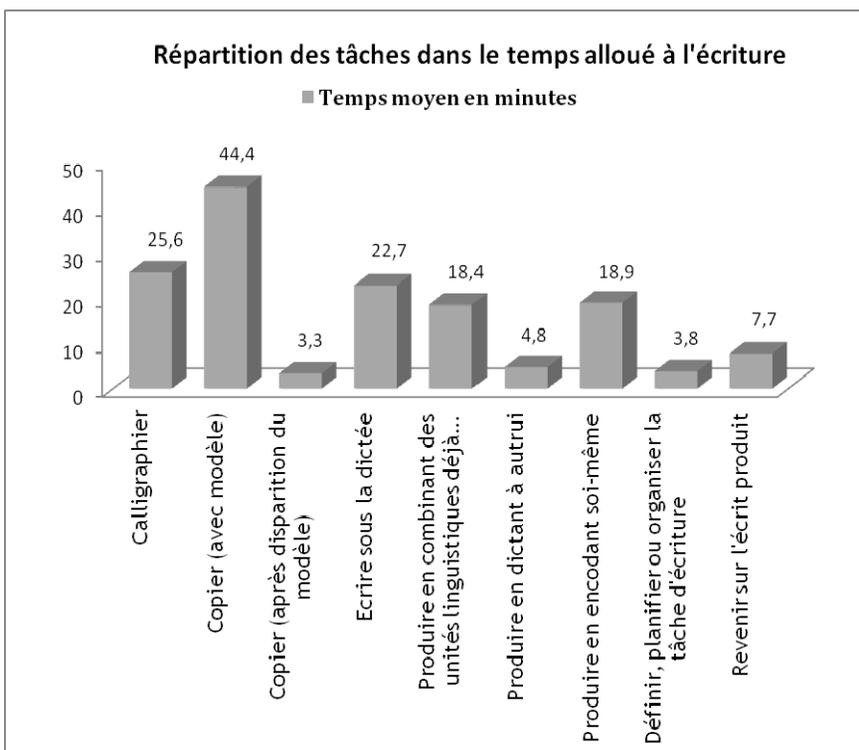
Dans cette logique de description la plus précise possible, le terme *lecture* ne recouvre que cinq types de tâches : lire silencieusement, reconnaître un mot entier, déchiffrer un mot, lire à haute voix, écouter la maîtresse ou le maître lire à haute voix. On perçoit ici clairement le décalage dans la mesure où, dans les documents d'accompagnement des programmes, le vocable lecture englobe volontiers des tâches qui portent aussi sur la compréhension et la phonographie (MEN, 2012). Ce décalage existe aussi pour le terme écriture mais, à l'inverse de la lecture, il apparaît moins inclusif dans les programmes que dans la recherche.

Cette distinction terminologique est importante car le découpage opéré en recherche pour les besoins méthodologiques est susceptible de générer des interprétations erronées. La lecture de nos résultats appelle donc à la prudence. Toutefois, nous pensons que la distinction terminologique que nous venons d'illustrer peut être utile aux acteurs de terrain pour au moins deux raisons. D'une part, elle permet aux enseignants de porter un regard nouveau sur leurs pratiques, en leur permettant notamment d'identifier les domaines travaillés par chacune des tâches qu'ils proposent. D'autre part, elle offre un autre découpage que celui de la distinction binaire faite entre lecture et écriture, réinterrogeant ainsi la place de chacune d'elles dans les enseignements et les apprentissages. Nous pensons donc qu'elle est susceptible d'éclairer les choix pédagogiques et didactiques des maîtres.

Finalement, que recouvre exactement le temps de l'écriture, et quelles sont les tâches qui lui accordent le statut de catégorie la plus représentée ?

2.2. La distribution des tâches dans le temps alloué à l'écriture

Ainsi que l'indique le graphique ci-contre, sur les deux heures trente hebdomadaires consacrées à l'écriture, les élèves effectuent en moyenne quarante-cinq minutes de copie avec modèle (E2), qui peut consister en la copie d'une phrase déjà composée à l'aide d'étiquettes. La calligraphie (E1) et l'écriture sous la dictée du maître (E4) représentent chacune un sixième du temps de l'écriture, soit environ vingt-cinq minutes par semaine. Les tâches qui consistent d'une part par exemple à reproduire dans l'espace le tracé d'une lettre avec le doigt ou à faire une ligne de lettre *t* en cursive, et d'autre part à écrire des mots ou des phrases énoncés par le maître illustrent ces deux items. La production d'écrit en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (E5) et la production d'écrit en encodant soi-même (E7) représentent chacune dix-huit minutes du temps d'écriture. Pour l'une, il s'agit par exemple d'utiliser des étiquettes mots pour constituer une phrase, de se servir de syllabes pour fabriquer des mots et pour l'autre de faire appel à ses connaissances pour écrire la fin d'un mot, la fin d'une phrase, ou bien pour rédiger une légende.



Les quatre types de tâches d'écriture sont beaucoup moins représentés : ils ont toutes une durée inférieure à huit minutes hebdomadaires. Le premier, la copie après disparition du modèle (E3), conduit à des tâches du type « copier sur son ardoise une lettre, une syllabe ou un mot écrit(e) au tableau puis caché(e) ». Le second, la production d'écrit en dictant à autrui (E6), est plus connu sous le nom de dictée à l'adulte. Dans ce cas, c'est l'enseignant qui écrit ce que les élèves lui dictent, à l'occasion de la rédaction de la suite d'une histoire par exemple. Le troisième, l'organisation de la tâche d'écriture (E8), conduit entre autres à établir la liste des étapes et des règles nécessaires pour écrire. Enfin, le quatrième, le retour sur l'écrit produit (E9), consiste à revenir sur son écrit pour le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer, par exemple en tenant compte des remarques faites par le maître.

Cette première lecture des données, au travers de moyennes, nécessite comme pour l'étude du temps total consacré à l'écriture (2.1.), d'être complétée par la prise en compte des écarts. Ainsi, lorsqu'on examine la répartition des types de tâches sous l'angle du temps minimum et maximum qui leur est consacré (cf. le tableau ci-après ou le tableau plus complet fourni en annexe 2), il apparaît que dans aucune de nos classes n'est offert l'ensemble des types de tâches listées : l'éventail des tâches d'écriture proposées est très différent d'une classe à l'autre, ainsi que le temps consacré à celles qui sont présentes. Ainsi, le « profil didactique » des classes est extrêmement varié. Si, en novembre, seulement 7 classes sur les 134 ne font pas de copie avec modèle (E2), un peu plus du double ne font pas d'écriture sous la dictée

(E4, 16 classes) et/ou pas de calligraphie (E1, 18 classes). À l'inverse, on relève que la copie après disparition du modèle (E3) tout comme le fait de définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (E8), tous deux globalement très peu pratiqués, sont absents dans presque trois-quarts des classes. Dans plus de la moitié, il n'y a pas eu de dictée à autrui (E6) et, dans une petite moitié, pas de retour sur l'écrit produit (E9). Enfin, la production en combinant des unités préimprimées (E5) ou en encodant soi-même (E7) sont des pratiques plus répandues : plus des deux tiers des classes en font.

Enfin, il faut prendre en compte les durées réelles, et pas seulement des pourcentages. Les valeurs limites de nos échantillons et leur répartition sont significatives. Nous voudrions attirer l'attention sur deux points :

1. Si les élèves font en moyenne 45 minutes de copie avec modèle en novembre, 25 minutes de calligraphie et 18 minutes de production à partir d'unités préimprimées, certains vont jusqu'à faire 120 minutes de copie et d'autres presque autant de calligraphie ou de production.

2. Quand on observe le temps maximum pour les catégories de tâches dont les moyennes sont les plus basses (E3, E6, E8, E9), on repère des classes aux pratiques atypiques. Ainsi, alors que presque les trois quarts des élèves ne font pas de copie différée (E3), une classe en fait 1 h 27. Les écarts sont cependant moins importants pour la dictée à autrui (E6) et pour la préparation de l'écriture (E8) qui ne sont pas travaillées respectivement au-delà de 43 et 33 minutes.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
temps minimum (secondes)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nombre de classes à 0	18	7	90	16	42	76	38	86	64
temps maximum (heures et minutes)	1 h 54	2 h 04	1 h 27	1 h 34	1 h 52	0 h 43	1 h 18	0 h 33	1 h 06

Avant de commenter davantage ces résultats relatifs au temps accordé à ces types de tâches dans chaque classe, nous allons compléter notre analyse en envisageant les unités linguistiques sollicitées au travers de chacun de ces types.

2.3. Les unités linguistiques travaillées

Concernant les différents types de tâches d'écriture, nous pouvons nous demander quelles sont les unités linguistiques que les enseignants de CP travaillent avec leurs élèves en début d'année scolaire. Certaines unités linguistiques prédominent-elles dans un ou plusieurs types de tâches d'écriture ? Au contraire, d'autres unités linguistiques sont-elles délaissées par les enseignants au mois de novembre lorsqu'ils font écrire leurs élèves ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, il était demandé aux enquêteurs de spécifier lors du codage des tâches E1 à E7⁵ les unités linguistiques concernées :

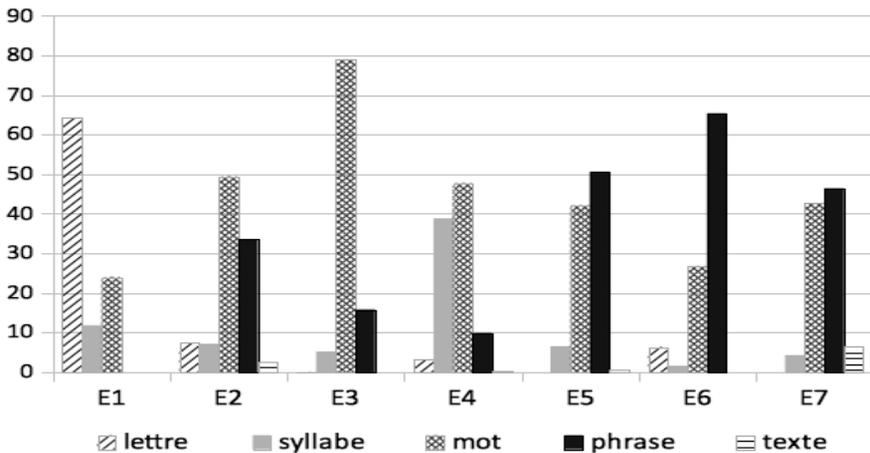
5. Les types de tâches relevant de la planification de l'écriture (E8) et du retour sur l'écrit produit (E9) ne comportent pas de précisions en termes d'unités linguistiques. Nous pouvons à posteriori regretter

lettre (L), syllabe (S), mot (M), phrase (P) ou texte (T). Néanmoins, selon le type de tâches envisagé, les unités linguistiques encodables pouvaient être limitées, soit parce que leur attribution était susceptible de créer des confusions entre les différents types de tâches, soit parce que le type de tâches tel qu'il avait été défini ne pouvait porter que sur certaines des unités linguistiques.

C'est ainsi que la calligraphie (E1), en tant qu'activité visant principalement au CP l'apprentissage du tracé de la cursive, ne pouvait porter que sur les unités *lettre*, *syllabe* ou *mot*. Le découpage en mots et l'usage de la ponctuation n'étant pas spécifiques à la cursive, la reproduction d'une phrase ou d'un texte, où ces dimensions sont présentes, est considérée comme une tâche relevant non plus de la calligraphie mais de la copie avec modèle (E2). Cette distinction présente dans le codage cherche à éviter la confusion possible entre les tâches de calligraphie et de copie. Le deuxième type de tâches pour lequel toutes les unités linguistiques ne pouvaient être encodées est la production d'écrit par combinaison d'unités linguistiques déjà imprimées (E5). Le choix avait été fait de coder l'unité linguistique obtenue. Il était demandé aux enquêteurs, par exemple, de coder E5-T[exte] une activité amenant les élèves à fabriquer un texte en assemblant des étiquettes-phrases. Cela explique l'absence de l'unité linguistique lettre qui ne peut pas être obtenue par combinaison d'unités linguistiques inférieures. La troisième restriction de codage à signaler concerne la production d'écrit en encodant soi-même (E7) qui ne pouvait pas porter sur la lettre. L'écriture autonome de lettres de l'alphabet ne relève pas de la production d'écrit mais d'un travail de phonographie, déjà codé par ailleurs.

Ces quelques précisions faites, attachons-nous à présent à l'analyse de la place des différentes unités linguistiques au sein de l'ensemble des tâches d'écriture.

Pourcentage des unités linguistiques par type de tâches



ce choix qui a conduit à mettre sur le même plan, par exemple, la relecture d'une dictée de syllabes et celle d'une production de phrases.

Nous notons que la lettre est principalement travaillée par les enseignants des classes observées dans le cadre de tâches de calligraphie (E1, 64%). Dans les autres tâches d'écriture où cette unité pouvait être encodée, elle n'occupe pas une place importante, voire est quasi inexistante.

La syllabe, codée pour chaque type de tâches d'écriture de E1 à E7, est principalement travaillée dans le cadre de tâches d'écriture sous la dictée (E4, 39%).

Pour ce qui est du mot, il s'agit visiblement de l'unité qui domine dans le travail sur l'écriture mené par les enseignants observés. Un peu moins de la moitié (42%) du temps global consacré aux tâches E1 à E7 concerne le mot. À nos yeux, cette information sur les pratiques effectives d'écriture en début de CP est importante : en novembre, en France, les élèves apprennent majoritairement à écrire des mots. Cette unité linguistique signifiante (en ce qu'elle est porteuse de signification, contrairement à la lettre et à la syllabe) occupe ainsi une place centrale dans les tâches de copie, qu'elles soient effectuées avec modèle (E2, 49%) ou après disparition du modèle (E3, 79%), et dans celle de dictée (E4, 48%). Elle occupe également une place importante (entre 24 et 42%) dans les autres types de tâches d'écriture.

La phrase, pour sa part, est également très présente en termes de pourcentage dans les différents types de tâches puisqu'un peu plus du tiers (35%) du temps global consacré aux tâches E2 à E7 concerne cette unité linguistique. Toutefois, alors que le mot est présent de manière significative dans l'ensemble des tâches d'écriture, la phrase est plus particulièrement liée à quatre types de tâches : produire en dictant à autrui (E6, 65%), produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (E5, 51%), produire en encodant soi-même (E7, 46%) et copier avec modèle (E2, 33%). Un tandem mot-phrase apparaît pour ces quatre types de tâches. La phrase est, par contre, assez peu représentée dans les tâches de copie après disparition du modèle (E3, 16%) et d'écriture sous la dictée (E4, 10%).

Enfin, le texte est de loin l'unité linguistique la moins représentée en ce début d'année scolaire dans les tâches d'écriture. Un faible pourcentage (2%) du temps global consacré aux tâches E2 à E7 concerne le texte. Si l'on peut comprendre que cette unité linguistique n'ait jamais été codée pour la copie après disparition du modèle, vu les efforts de mémorisation qu'elle entraînerait et qui s'ajouteraient aux autres contraintes scripturales, on est davantage surpris de son absence totale dans les situations de production d'écrit en dictant à autrui. En effet, ce format est assez approprié pour mener une activité rédactionnelle avec des élèves scripteurs débutants (Brigaudiot, 2004). Pour les autres types de tâches, le texte n'occupe jamais une place importante (entre 0,3 et 7%). Au final, il est intéressant de noter que c'est pour la tâche de production d'écrit en encodant soi-même (E7) que cette unité linguistique est la plus présente.

Que ressort-il à présent si l'on parcourt de nouveau ces données sur les unités linguistiques sous l'angle de chaque type de tâches ? Concernant le premier type de tâches recensé, à savoir la calligraphie, le fait que les tâches observées portent majoritairement sur la lettre en début d'année témoigne qu'une part importante du temps consacré à la calligraphie concerne l'apprentissage de la forme cursive des lettres, nécessaire au CP. Plus d'un tiers du temps de calligraphie est toutefois consacré soit à la syllabe (12%), soit au mot (24%). Nous pouvons penser que ces

temps ont pour objectif un travail sur les liaisons entre les lettres ou l'identification des endroits où il est nécessaire de lever le crayon, endroit qui ne correspond pas forcément à un changement de lettre. Une autre hypothèse serait que les enseignants jugent préférable pour leurs élèves de travailler l'apprentissage du geste graphique sur des unités de la langue qui font sens, comme le préconisent d'ailleurs certains didacticiens tels que Zerbato-Poudou (2008).

Pour ce qui est de la copie, qu'elle soit effectuée avec modèle ou après disparition de celui-ci, seul un petit nombre des tâches de copie observées durant la semaine 47 porte sur les unités linguistiques non significatives que sont la lettre (E2, 7% et E3, 0,04%) et la syllabe (E2, 7% et E3, 5%). La tâche de copie apparaît dans ces moments-là comme un simple prolongement de la tâche de calligraphie et semble viser un entraînement du geste graphique, vers plus de fluidité ou de rapidité. En cela, après vérification dans quelques classes de l'échantillon, la copie de lettres et de syllabes pourrait être regroupée avec les tâches de calligraphie. Avec le passage à la copie de mots (E2, 49 % et E3, 79 %) s'ajoute une nouvelle dimension qui est celle de la mémorisation de l'orthographe lexicale des mots. Cet objectif de mémorisation orthographique étant celui qui prime dans la tâche de copie après disparition du modèle, il n'est pas étonnant que le mot occupe une place centrale pour ce type de tâche. La phrase occupe également une place significative, notamment dans le cadre de la copie avec modèle (E2, 33 % et E3, 16%). Il est possible de penser que la part prise par cette unité linguistique repose sur la volonté des enseignants d'amener rapidement les élèves à dépasser la copie lettre à lettre pour une copie mot à mot qui s'appuie sur la syllabe, comme le préconisent les programmes. Deux autres hypothèses seraient que les enseignants choisissent soit de lier la tâche de copie à un autre type de tâches pour lui donner du sens (lier copie et lecture par exemple par la copie d'une phrase de l'album travaillé, ou copie et dictée à l'adulte par la copie d'une phrase élaborée collectivement à l'oral et transcrite par l'enseignant), soit de travailler sur des mots en contexte pour associer orthographe lexicale et sémantique.

Concernant l'écriture sous la dictée, les trois unités linguistiques que nous retrouvons majoritairement travaillées par les enseignants en ce début d'année scolaire sont celles ciblées par les programmes qui stipulent qu'à la fin du CP un élève doit être capable d'« écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées ». Nous pouvons faire l'hypothèse ici que, selon l'unité dictée, les dimensions scripturales possiblement travaillées varient. Ainsi, les dictées de syllabes (39%) offrent un travail sur la perception auditive et la construction des correspondances phonèmes-graphèmes. Ce travail sur les compétences graphophonétiques peut s'enrichir d'un travail sur des compétences d'orthographe lexicale par le biais de dictées de mots (48%), si ces derniers ont fait l'objet d'un apprentissage préalable. Et la mise en place des dictées de phrases (10%) dès le début de l'année scolaire est susceptible d'amener un travail sur des compétences d'orthographe grammaticale ainsi que sur la ponctuation délimitant la phrase.

Intéressons-nous à présent à la production d'écrit par combinaison d'unités linguistiques déjà imprimées. Dans la majorité des cas (51%), les enseignants se saisissent de cette activité pour travailler la construction de phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes, par combinaison d'étiquettes-mots. Presque la moitié

du temps (42%) est consacrée à un travail sur le mot, par combinaison de lettres ou de syllabes préimprimées.

Pour la tâche de production d'écrit par dictée à l'adulte, nous notons un écart entre le texte officiel et les pratiques observées. Dans le programme de CP, la dictée à l'adulte est à associer aux unités linguistiques phrase et texte ; l'élève doit être capable à la fin de l'année de « concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs ». Or, si la majorité du temps est consacrée à la phrase (65%), un tiers porte sur des unités linguistiques plus petites (mot, 27% ; lettre, 6% ; syllabe, 2%). Cet écart peut toutefois (ce sera à vérifier avec les données recueillies au cours des deux autres semaines d'observation) s'expliquer par le fait que notre relevé se situe en début d'année scolaire.

Enfin, pour la tâche de production d'écrit autonome, la majorité des enseignants propose à leurs élèves d'écrire soit des phrases (46%), soit des mots (43%). Le choix de travailler sur l'écriture autonome de mots s'inscrit dans la droite ligne des programmes qui se focalisent sur l'écriture de « mots simples ». Malgré cette préconisation, et au vu de la place prise par les unités linguistiques phrase et texte – c'est pour ce type de tâches que l'unité linguistique texte est la plus présente (7%) – nous pouvons penser que les travaux de recherche, notamment sur l'écriture tâtonnée, ont conduit les enseignants à prendre en compte tout l'intérêt qu'il y a à faire écrire les élèves dès le début du CP⁶.

Pour prolonger cette analyse des unités linguistiques travaillées par les enseignants de CP au mois de novembre, il serait intéressant d'examiner ultérieurement si ces diverses répartitions varient au fil de l'année. Comparer la répartition en unités linguistiques non significatives (lettre, syllabe) et en unités linguistiques significatives (mot, phrase, texte), voire en unité linguistique significative courte qu'est le mot et en unités linguistiques significatives longues (phrase, texte) pourrait permettre de caractériser les différentes classes observées. Cette caractéristique serait ensuite à mettre en lien avec les résultats obtenus aux diverses épreuves d'écriture mises en place lors du post-test de juin.

2.4. Quelques éléments de conclusion pour ce premier niveau de description

L'image que nous obtenons au final confirme le lien privilégié entre type(s) de tâches et niveau(x) linguistique(s) : on s'attend à ce que les unités de bas niveau (lettre-syllabe) soient dominantes dans les tâches d'entraînement graphique (calligraphie) et syllabique (dictée de syllabe), les unités lexicales dominantes dans les tâches où les problèmes orthographiques se posent (copie, dictée, production), et que les unités plus complexes soient liées à des tâches de production ou de copie qu'on suppose orientées vers le souci du sens (composer ou copier une ou quelques

6. Claudine Garcia-Debanç (2003) énumère ainsi les différentes raisons d'écrire des textes avec des élèves avant même qu'ils sachent écrire : la motivation suscitée par l'apprentissage de l'écriture chez les élèves, l'occasion de vivre une diversité de situations d'écriture, celle de questionner sa compréhension du système alphabétique et orthographique français, enfin l'opportunité pour l'enseignant d'obtenir un retour sur les compétences de chacun de ses élèves.

phrases). L'unité « mot » est le pivot, mais il faut aller plus loin pour savoir comment il est présenté : comme un problème graphique, un problème phonographique, un problème orthographique ? Enfin, la fréquence relative des « unités longues » pourrait être un indicateur de choix didactiques sous-tendus par des postulats théoriques plus ou moins explicites, liés en particulier à une alternative qui fait débat : la complexité des tâches et des objets, même contrôlée, favorise-t-elle l'apprentissage des mécanismes fondamentaux de la lecture, ou est-elle un obstacle ?

Certains seront rassurés d'apprendre que les élèves consacrent en moyenne plus de deux heures et demie par semaine à l'écriture au mois de novembre ; qu'ils consacrent presque la moitié de ce temps à calligraphier et à copier des lettres, des syllabes et des mots. D'autres penseront qu'il faut aller chercher ailleurs les indicateurs d'une pédagogie de l'écriture efficace, par exemple dans la place qu'occupent des pratiques inspirées de la résolution de problèmes comme la production de phrases ou de textes qu'on encode soi-même. D'autres encore pourront penser que la manière de réguler les interactions et d'accompagner l'activité de l'élève est un facteur plus déterminant que le choix de tel ou tel type de tâches portant sur tel ou tel objet. Le programme *LireÉcrireCP* propose à la communauté des données susceptibles d'éclairer de telles questions.

La photographie que l'enquête *LireÉcrireCP* nous donne des pratiques enseignantes est à la fois très précise et toujours à lire avec prudence. En particulier parce qu'une même tâche peut correspondre à des visées très différentes, ainsi qu'à des modalités de mise en œuvre qui changent du tout au tout. Pour ne prendre qu'un exemple, le temps passé à la dictée de mots est-il conduit comme un exercice de vérification, comme un temps de réflexion, comme un temps d'automatisation ? Dans ce cas, les formes d'interaction peuvent être très différentes, ce dont le codage par type de tâches ne rend pas compte. On va le voir dans la troisième partie.

3. CROISEMENT DES APPROCHES QUANTITATIVES À GRANDE ÉCHELLE AVEC QUELQUES DONNÉES QUALITATIVES

Les descriptions qui ont été faites jusqu'à présent sont basées sur des calculs de durées consacrées à des tâches d'écriture regroupées par type (cf. *supra*). Nous souhaitons désormais faire un pas de plus vers les pratiques des maîtres en nous intéressant aux consignes qu'ils donnent à leurs élèves. Pour cela, nous disposons de données recueillies dans des fichiers nommés « tâches » que les enquêteurs de l'étude *LireÉcrireCP* ont renseignés au cours de cette première semaine d'observation. Dans ces fichiers, toutes les tâches de lecture et d'écriture prescrites par les enseignants ont été notées dans l'ordre où elles ont été observées. Les enquêteurs pouvaient choisir entre deux procédés de notation : soit utiliser des verbes à l'infinitif pour exprimer ce que devaient faire les élèves ; soit noter littéralement les consignes que l'enseignant prononçait.

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrirons quelques pratiques de classe. Pour cela, nous nous appuyerons sur le calcul des quartiles⁷ réalisé à partir du temps d'apprentissage offert aux élèves pour chaque type de tâche. Nous choisirons une classe dont la valeur est proche du premier quartile, une classe dont la valeur est proche de la médiane et une classe dont la valeur est proche du troisième quartile.

3.1 De la calligraphie : pour quoi faire ?

La calligraphie est enseignée dans 117 classes sur les 134 que compte notre panel. Le fait que dix-huit classes n'en font pas nous interroge dans la mesure où les élèves qui entrent à l'école élémentaire n'ont généralement pas une pratique assurée de l'écriture cursive. Est-ce parce que les difficultés liées à la calligraphie sont devenues marginales dans certaines classes de cours préparatoire au mois de novembre ? Les enseignants préfèrent-ils les traiter au cas par cas et seulement lorsqu'ils s'y trouvent confrontés ? Par ailleurs, nous constatons une grande hétérogénéité des durées moyennes consacrées à la calligraphie. Les élèves qui ont calligraphié le plus l'ont fait pendant 114 minutes. Or, nous savons que les horaires définis par le ministère de l'éducation nationale et les programmes qui s'y rapportent contraignent à une grande maîtrise du temps, et les enseignants ne peuvent augmenter sans contrepartie le volume d'heures qu'ils consacrent à la calligraphie. En ce sens, tout devient vite une affaire de choix didactiques et pédagogiques. Faut-il faire peu, modérément ou beaucoup de calligraphie au début de cours préparatoire ? Quelles tâches faut-il privilégier et sur quelles unités linguistiques doivent-elles porter ? Avec quelles modalités de travail ?

Dans la classe proche du premier quartile (classe n° 91⁸), nous observons seulement deux occasions d'apprendre offertes aux élèves. La première tâche de calligraphie dure deux minutes, elle est associée à une tâche d'orthographe qui occupe les deux tiers du temps. La seconde tâche est spécifique, elle dure environ sept minutes pendant lesquelles les élèves calligraphient des mots individuellement. Dans la classe proche de la médiane (classe n° 119), le temps consacré à la calligraphie est de 21 minutes. Trois tâches lui sont spécifiquement dédiées et la quatrième est associée à une tâche de déchiffrage qui occupe la majeure partie du temps. Ces tâches de calligraphie portent sur les unités linguistiques « lettre » et « mot » alors qu'elles ne portaient que sur l'unité linguistique « mot » dans la classe n° 91. Nous constatons qu'à deux reprises, la tâche de calligraphie est associée à une deuxième tâche. Ici, le visionnement des vidéos ou le retour sur activité en présence de l'enseignant apporterait probablement des précisions intéressantes pour

7. En statistique descriptive, un quartile est chacune des trois valeurs qui divisent les données triées en quatre parts égales, de sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon de population : le premier quartile sépare les 25% inférieurs des données (c'est-à-dire qu'au moins 25% des données se situent en dessous du premier quartile) ; le deuxième quartile est la médiane de la série et le troisième quartile sépare les 25% supérieurs des données (c'est-à-dire que 75% des données se situent en dessous du troisième quartile).

8. Les numéros indiqués ne correspondent pas à ceux initialement attribués à chaque classe par les enquêteurs lors des observations. Ils ont été modifiés pour conserver l'anonymat et sont nécessaires pour que les chercheurs puissent désigner uniformément les classes dans les différentes publications à venir.

comprendre les modes opératoires des maitres et les raisons qui les conduisent à agir ainsi. L'enseignant de la classe proche du troisième quartile (classe n° 69) ne prescrit pas plus de tâches que la classe qui se situe à la médiane du panel mais ces tâches durent plus longtemps et elles sont entièrement dédiées à ce travail. Cette fois-ci, les unités linguistiques visées ne sont plus les lettres et les mots mais les lettres et les syllabes.

L'analyse de ces trois exemples pousse à complexifier le regard que l'on porte sur ce type de tâches d'écriture. Quelle est sa fonction ? Que permet-il de travailler ? Le tracé des lettres cursives, les enchaînements entre les lettres, la distinction entre deux lettres proches graphiquement et qui peuvent gêner le décodage ou l'encodage ? Ces exemples mettent notamment en évidence une opposition de pratiques entre un travail de calligraphie qui porte uniquement sur les lettres et un travail de calligraphie qui s'appuie sur les syllabes et les mots. En effet, les syllabes et les mots permettent de travailler des enchaînements (Zerbato-Poudou, 2008) qui varient en fonction de l'environnement de la lettre étudiée, ce qui n'est pas le cas des tâches qui portent sur l'unité linguistique « lettre ».

3.2. Le succès de la copie avec modèle

Toujours dans le domaine de l'écriture, la copie avec modèle (E2) est la tâche la plus prescrite par les maitres de cours préparatoire au mois de novembre. Pour le dire autrement, c'est la tâche d'écriture qui occupe le temps moyen le plus important dans notre étude (cf. le graphique de la rubrique 2.2.). C'est aussi celle que l'on retrouve dans le plus grand nombre de classes puisqu'elle est présente dans 126 classes sur 134.

Dans la classe proche du premier quartile (classe n° 99), les élèves copient uniquement des mots. Quatre tâches spécifiques à ce travail leur sont proposées, ainsi que cinq autres tâches dans lesquelles la copie de mots est présente mais n'est pas la tâche dominante. Elle est associée à trois reprises à des tâches de reconnaissance de mots, et à deux reprises à des tâches d'orthographe.

Dans la classe proche de la médiane (classe n° 59), les élèves copient essentiellement des phrases. Il s'agit par exemple d'écrire les devoirs ou de recopier une production écrite. À trois reprises, les élèves travaillent en autonomie pendant que l'enseignant s'occupe d'un élève.

Les élèves de la classe où ce type de tâches se fait beaucoup (classe n° 98), ont bénéficié de quinze tâches de copie portant sur les unités linguistiques « syllabes », « mots » et « phrases ». Parmi ces quinze tâches, trois sont associées à la reconnaissance de mots ou à l'orthographe. Comme pour les deux autres classes, la plus grande partie du travail se déroule individuellement et avec très peu d'aide de la part de l'enseignant.

Contrairement à la copie avec modèle, peu d'élèves bénéficient de temps d'apprentissage qui portent sur la copie après disparition du modèle. Les élèves de notre panel passent moins de 4 minutes en moyenne à réaliser cette tâche. On peut s'étonner que ce type d'exercice, apte à développer la mémoire orthographique, ne soit pas plus répandu, mais peut-être n'est-ce pas perçu comme un objectif prioritaire en début d'année.

Ce qui nous interpelle, pour la copie avec modèle, concerne sa dimension individuelle, sans aide et sans moments collectifs. La copie avec modèle va-t-elle de soi pour les élèves ? Fait-elle l'objet d'un enseignement, d'une verbalisation des stratégies ? Notre hypothèse, qui sera à vérifier lorsqu'on croisera les progrès des élèves avec les caractéristiques des pratiques enseignantes, c'est qu'une pratique, même importante, de la copie n'est pas suffisante pour que tous les élèves développent des compétences en copie. Autrement dit, nous nous interrogeons sur ce qu'elle permet aux élèves d'apprendre (geste graphique, posture d'élève...), sans aide du maître.

Ainsi, ce que fait apparaître cette étude de quelques cas, c'est l'intérêt qu'il y a à étudier conjointement les tâches et leurs mises en œuvre. Cela permet de pointer des dimensions homogènes des pratiques, mais aussi des zones de variation. Ici, la variation concerne non seulement les unités copiées mais également la participation (ou non) de la copie à une autre tâche, sa participation (ou non) à l'élaboration d'un texte ou document écrit (écriture d'un titre et d'une date).

3.3. Dictée : de l'essai individuel à la correction collective

L'écriture sous la dictée (E4) fait elle aussi partie des tâches les plus prescrites par les enseignants. Dans la classe proche du premier quartile (classe n° 16), les élèves écrivent des syllabes ou des mots énoncés par le maître. L'ardoise est le seul support utilisé et le temps est partagé entre les moments de travail collectif et les moments de travail individuel. Dans la classe la plus proche de la médiane (classe n° 30), seules trois tâches sont consacrées à l'écriture sous la dictée. Et comme dans la classe n° 16, le temps est aussi partagé entre les phases de travail individuel et les phases de travail collectif. Toutefois, le cahier constitue ici le support exclusif des élèves et le mot est la seule unité linguistique travaillée. Dans la classe proche du troisième quartile (classe n° 57), les élèves réalisent des dictées de syllabes sur l'ardoise pendant les trois quarts du temps et des dictées de mots sur le cahier pendant le temps restant. Le temps est une nouvelle fois partagé entre les phases individuelles et collectives.

Dans les trois exemples décrits, il semblerait que le fonctionnement pédagogique adopté soit celui d'une alternance entre des tâches que les élèves résolvent seuls en mobilisant leurs connaissances ou des outils présents dans leur classe, et des tâches collectives. Dans les classes n° 16 et 57, pendant les phases collectives, les élèves bénéficient d'un enseignement explicite qui porte soit sur les procédures, soit sur les finalités de la tâche.

Au travers de ces trois exemples (mais cela reste à vérifier sur un corpus plus étendu), il semble que la copie et la dictée ne soient pas mises en œuvre de façon identique, la dictée faisant davantage l'objet d'un travail collectif. Si ces tâches collectives permettent d'expliquer la correction, d'expliciter les procédures de résolution, de montrer comment faire pour écrire correctement, de confronter les essais à la forme attendue (Brissaud et Cogis, 2011), on entrevoit le bénéfice potentiel de ce mode d'organisation de l'enseignement.

Enfin, toujours à propos des tâches de dictée par le maître, un autre aspect nous interroge : l'usage fréquent, dans les trois cas étudiés, de deux supports différents, le cahier et l'ardoise. Les travaux consacrés aux supports ont montré leur impact sur

l'enseignement et l'apprentissage. On peut ici faire l'hypothèse que ce choix n'est pas anodin, le cahier, plus que l'ardoise, permettant d'enseigner le suivi des lignes, la régularité de l'écriture, la précision du geste de la cursive. En cela, il nous semble que le support peut être révélateur de l'objectif visé ou de ce qui est effectivement travaillé dans les classes.

3.4. Qu'est-ce que faire de la production d'écrit en début de CP ?

Les deux types de tâches qui suivent, à savoir la production d'écrit à partir d'unités linguistiques déjà imprimées (E5) et la production d'écrit en encodant soi-même (E7), sont, pour rappel, absents dans plus de vingt-cinq pour cent des classes de notre panel. Les classes proches du premier quartile se voient donc affecter la valeur 0. Afin de poursuivre notre analyse, nous avons donc choisi de remplacer ces classes par celles qui consacraient un peu de temps, peu importe sa durée, aux tâches que nous étudions.

Les élèves de la classe n° 74 ont bénéficié d'une seule tâche de production d'écrit en combinant des unités linguistiques déjà imprimées. Cette tâche porte sur l'unité linguistique « syllabe » et elle est couplée à une tâche principale de combinatoire (association de lettres pour former des syllabes). Dans la classe n° 47, proche de la médiane, les élèves écrivent collectivement la date au tableau avec des étiquettes et réalisent un exercice qui porte sur l'unité linguistique « syllabe ». Enfin, dans la classe n° 36 qui accorde beaucoup de temps à cet enseignement, les élèves effectuent des tâches qui portent essentiellement sur l'unité linguistique « phrase », ils reconstituent des phrases à partir d'étiquettes mots, et un peu sur l'unité linguistique « mot ». Au travers de ces trois exemples, on voit combien différentes unités peuvent être mobilisées pour réaliser ce type de production écrite.

La classe n° 57 est la première classe dans laquelle on retrouve une tâche d'encodage réalisé par les élèves eux-mêmes. Durant cette tâche de 40 secondes, les élèves doivent écrire leur prénom⁹. Dans la classe n° 86 proche de la médiane, l'enseignant demande de compléter un texte avec les mots qui manquent, la tâche d'encodage est donc intégrée à une tâche principale de lecture silencieuse. Cependant, les élèves consacrent la plus grande partie de leur temps d'encodage à l'écriture d'un texte individuel sur leur cahier et bénéficient d'une aide ponctuelle et individuelle du maître. Enfin, l'enseignant de la classe proche du troisième quartile (classe n° 23) organise des ateliers d'écriture. Il est aidé à quatre reprises par un maître supplémentaire et lorsqu'il est seul, il laisse une partie de ses élèves en autonomie pour pouvoir conduire son activité. Dans ce dernier exemple, l'organisation pédagogique adoptée paraît d'une grande stabilité : nous observons la présence systématique d'un grand groupe et d'un petit groupe. Ici, c'est l'unité linguistique « phrase » qui est privilégiée.

Ce que l'on peut retenir, au-delà du choix des unités linguistiques visées, c'est la fréquence avec laquelle les élèves encodent seuls dans notre troisième exemple. Si toutefois ce rythme était maintenu tout au long de l'année scolaire, ce que nous

9. Ceci ne signifie pas que tous les élèves de la classe ont fini d'écrire leur prénom au bout de 40 secondes mais que l'enseignant enchaîne avec une nouvelle tâche après 40 secondes.

supposons puisque la semaine observée est une semaine de classe ordinaire, alors l'écriture pourrait devenir l'un des moyens privilégiés pour découvrir et mémoriser les correspondances graphophonologiques, puis automatiser leur reconnaissance.

Face à ces diverses tâches de production, on est frappé par la différence de complexité qu'elles engagent pour les élèves. Demander aux élèves d'écrire leur prénom permet d'asseoir un apprentissage initié dès la maternelle. L'écriture de mots dans un texte lu, dont on peut supposer qu'ils ont été préalablement travaillés et sont ici réinvestis, engage un travail sur des mots connus et déjà rencontrés dans des tâches d'écriture antérieures. L'écriture de phrase et de texte nécessite un étayage fort de la part de l'enseignant car il s'agit ici d'initier l'élève à des productions complexes et à la gestion simultanée d'un nombre croissant de contraintes liées à la production écrite (Plane, Olive, Alamargot 2010 ; Fayol 2013).

Ce qui ressort également dans ces exemples, c'est la diversité de fonctions que peuvent avoir la production d'écrit à partir d'unités linguistiques déjà imprimées et la production d'écrit en encodant soi-même : travailler la combinatoire, le lien phonie-graphie, la conscience syntaxique (en manipulant des étiquettes-mots pour construire une phrase), l'encodage orthographique de mots fréquents ou encore le rapport à l'écrit (notamment au travers des ateliers, comme le décrivent Bucheton et Soulé 2009).

QUELQUES MOTS POUR CONCLURE : PEUT-ON IDENTIFIER DES CHOIX DIDACTIQUES-CLEFS QUI SERAIENT CANDIDATS À CARACTÉRISER UNE PRATIQUE ?

Une des finalités de ce programme de recherche est d'identifier les tâches qui seraient caractéristiques d'options didactiques-clefs, et d'estimer leur poids dans la progression relative des performances des élèves. Il s'agit ni plus ni moins de répondre à des interrogations des professionnels : que dois-je faire qui ait le meilleur impact sur les apprentissages ? Faut-il insister sur des entraînements mécaniques, portant sur des objets réduits et des opérations mentales modularisées, ou est-il plus efficace de proposer des situations plus complexes dès le début de l'année ? Nous espérons que les corrélations qui pourront être faites entre les *choix didactiques types* et les résultats des élèves permettront de répondre.

La photographie obtenue demande à être précisée, toilettée et sans doute *interprétée*. Les principaux résultats sont d'abord des moyennes, qu'il faut aussitôt contrebalancer par des dispersions : les écarts des durées consacrées à telle ou telle tâche varient considérablement d'une classe à l'autre. Nous observons *une très grande variété dans l'organisation de l'action didactique*.

Toutefois quelques régularités émergent : l'importance du temps consacré à l'écriture (un tiers du total du temps d'enseignement du lire-écrire), mais certains types de tâches d'écriture sont nettement plus fréquents : la calligraphie (25 minutes en moyenne), la copie avec modèle (presque 45 minutes), l'écriture sous la dictée (23 minutes), la production d'écrit en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (18 minutes) et la production d'écrit lorsque les élèves encodent eux-mêmes (19 minutes), ce qui est une information importante car l'exercice est considéré comme difficile en début de CP.

D'autres sont bien plus rares : la copie après disparition du modèle (ce qui est contre intuitif), la production d'écrit en dictant à autrui (la dictée à l'adulte, là aussi un résultat étonnant), la planification des tâches d'écriture et la correction/révision. Pour quelle raison la dictée à l'adulte, modalité pédagogique qui permet aux élèves de maternelle de produire des textes alors qu'ils ne sont pas encore en mesure de le faire de façon autonome (Scéren CNDP, 2011), est-elle délaissée à l'entrée au cours préparatoire ? Est-ce parce qu'en maternelle elle est le plus souvent l'occasion d'écrire des textes, et que le CP néglige cette unité linguistique complexe au profit d'un travail sur la combinatoire, sur le mot et sur la phrase ? Pourquoi les maitres n'enseignent-ils pas ou très peu l'organisation, la planification de l'écriture, et le retour sur les écrits produits ? Autrement dit, pourquoi ne sensibilisent-ils pas les élèves à l'épaisseur de l'écriture, au fait qu'il s'agit souvent d'un processus complexe et qui gagne à être travaillé en plusieurs temps ? Est-ce une question de temps, d'organisation du travail, de représentation de l'écriture et de son fonctionnement ? Toutes ces questions restent pour l'instant en suspens mais nous aurons l'occasion de revenir sur certaines d'entre elles lorsque nous traiterons les données des trois semaines d'enquêtes et des tests. Nous pourrons alors voir de quelle manière la répartition des différentes tâches d'écriture évolue au cours de l'année scolaire, et établir des corrélations entre les choix des maitres et les progrès de leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Brigaudiot M. (2004), *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*, Paris, Hachette Éducation.
- Brissaud C., Cogis D. (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- Bucheton D., Soulé Y. (2009), *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Paris, Delagrave.
- Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale, et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, HS n° 3 du 19 juin 2008.
- Collectif LireÉcrireCP (2013), *Cahier des charges de l'enquêteur. (Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire)*, Lyon, Ifé/ENS-Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/etudeCP>
- Fayol M. (2013), *L'Acquisition de l'écrit*, Paris, PUF.
- Garcia-Debanc C. (2003), « Faire écrire les élèves dès le début du CP », ONL, *Le manuel de lecture au CP : réflexions, analyses et critères de choix*, Paris, Scéren, CNDP, p. 67-76.
- Goigoux R. (2015), « Comment et pourquoi évaluer l'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves ? » *Recherches en didactiques*, n° 19 (à paraître).
- Goigoux R. (dir.) (2012), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire. Projet de recherche soumis à la direction générale des enseignements scolaires*

- du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, MENESR.
- Goigoux R. (2002), « Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique », dans J. Dolz et al. (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. (Conférence invitée ; VIII^e colloque international de didactique du français langue maternelle)*, Université de Neuchâtel (publication : CD ROM DFLM & INRD Neuchâtel).
- Nunes T., Bryant P. (dir.) (2004), *Handbook of children's literacy*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Vie associative (2012), « Ressources pour l'école élémentaire – Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année », janvier 2012 (*Bulletin officiel* hors série n° 3 du 19 juin 2008).
- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Olson D. R. (2006), « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody », *Pratiques* n° 131-132, p. 83-94.
- Plane S., Olive T., Alamargot T. (dir.) (2010), « Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques », *Langage*, n° 177.
- Rey O. (2014), « Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 89, en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>
- Saussez F., Lessard C. (2009), « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, n° 168, 2009, p. 111-136.
- Scéren CNDP (2011), *Le langage à l'école maternelle*.
- Van Damme J. et al. (2009). « Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement », dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, p. 19-34.
- Zerbato-Poudou M.-T. (2008), *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Paris, Retz.

ANNEXES

Annexe 1 : typologie des tâches

Ø : Temps mort

MD : Mémoire didactique

MD1. Rappeler ou réviser un apprentissage antérieur

MD2. Récapituler un nouvel apprentissage

PG : Phonographie

PG1. Étudier* les phonèmes (sans écrit)

PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (*rime*) (sans écrit)

PG3. Étudier les lettres (noms ; différentes écritures ; sans valeur sonore)

PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes (CGP)*

PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L : Lecture

L1. Lire silencieusement [M P T]*

L2. Reconnaître un mot entier

L3. Déchiffrer un mot

L4. Lire à haute voix [P T]

L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix [P T]

EL : Étude de la langue

EL1. Lexique (sens et construction des mots)

EL2. Syntaxe (ordre des mots et valeur des mots outils)

EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)

É : Écriture

E1. Calligraphier [L S M]

E2. Copier (avec modèle) [L S M P T]

E3. Copier après disparition du modèle [L S M P T] (copie différée)

E4. Écrire sous la dictée [L S M P T] (Le maître décide des unités à écrire)

E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [S M P T]

E6. Produire en dictant à autrui [L S M PT]

E7. Produire en encodant soi-même [S M P T] (Les élèves choisissent)

E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)

E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

C : Compréhension

C1. Définir ou expliciter une intention de lecture

C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses

C3. Décrire, commenter une illustration

C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale [P T]

C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne

C6. Rendre explicite une information implicite

C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations

C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) [M P T]

C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension [M P T]

AUTR : Autre type de tâches (préciser laquelle dans la rubrique « Commentaire »)

Annexe 2 : répartition des types de tâches d'écriture

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
temps minimum (secondes)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
temps maximum (heures et minutes)	1 h 54	2 h 04	1 h 27	1 h 34	1 h 52	0 h 43	1 h 18	0 h 33	1 h 06
nombre de classes à 0	18	7	90	16	42	76	38	86	64
nombre de classes entre 0 et 30 minutes	71	41	43	79	65	54	63	62	62
nombre de classes entre 30 minutes et 1 heure	35	50	1	36	18	5	30	8	8
nombre de classes entre 1 h et 1 h 30	8	25	1	3	7	0	4	1	1
nombre de classes entre 1 h 30 et 2 h (ou plus)	3	10 (2)	0	1	3	0	0	0	0