

Introduction

Le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, thème du colloque¹ dont est issu le présent ouvrage, a déjà fait l'objet de très nombreuses publications depuis les années 80, parfois considérées en didactique du français comme « les années écriture » (Barré-De Miniac 1996). Tel un puzzle foisonnant, ce champ de recherche se nourrit des avancées de différentes disciplines contributives (linguistique, pédagogie, littérature, psychologie, sociologie, anthropologie...), qui chacune approche et conceptualise l'écriture, l'enseignement ou l'apprentissage à sa façon.

Parmi les principales filiations qui sous-tendent les articles composant cet ouvrage, on peut citer, sans exhaustivité, des travaux fondateurs en didactique du français et de l'écriture ou situés à l'interface entre didactique du français et sciences du langage principalement (Brigaudiot, Goigoux 1998 ; Charolles, Halté, Masseron, Petitjean 1989 ; Chiss, David, Reuter 1987 ; Chiss, Laurent, Meyer, Schneuwly 2008 ; Dabène 1991 ; Garcia-Debanc 1990 ; Halté 1992 et 2002 ; Halté, Petitjean, Plane 2002 ; Jaffré, Romian 1991 ; Penloup 1999 ; Plane 2002 ; Reuter 1994 et 1996 ; Romian 1979 ; Schneuwly 1990 ; Tauveron, Sève 2005).

En ce qui concerne l'analyse des pratiques enseignantes et des interactions enseignant-élève(s), les contributions dénotent aussi l'apport de travaux issus de courants des sciences de l'éducation, de la didactique du français, de la didactique professionnelle en relation avec les sciences du langage, notamment. Ces contributions s'appuient sur des observations effectives en contexte scolaire et cherchent pour certaines à rendre compte des gestes professionnels et du rôle des langages dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage (Bernié 2002 ; Brigaudiot 2015 ; Bucheton 2014 ; Bucheton, Dezutter 2008 ; Bucheton, Soulé 2009b ; Jaubert 2007 ; Nonnon 2008).

Les filiations concernent également différents courants des sciences du langage, traitant de l'analyse des systèmes d'écriture en même temps

1 *L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie*, Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, 19-21 octobre 2016.

que des performances et des compétences des scripteurs (Brissaud, Chevrot, Lefrançois 2006 ; David, Morin 2013 ; Doquet-Lacoste 2006 ; Fabre-Cols 2002 ; Jaffré 1992 ; Zeziger 1995).

Sont encore présentes les approches cognitives et développementales sur le langage et les processus scripturaux (Alamargot, Lambert, Chanquoy 2005 ; Bereiter, Scardamalia 1987 ; Besse 1990 ; Bruner 1987 ; Fayol 1985 et 2013 ; Ferreiro, Gomez Palacio 1988 ; Fijalkow 1993 ; Plane, Olive, Alamargot 2010 ; Read, Treiman 2013 ; Rieben 2003 ; Thévenin, Totereau, Jarousse, Fayol 1999 ; Vygotski 1935). On note de surcroît une filiation appartenant à l'histoire de l'éducation (Chartier 2002 ; Chervel 1988 et 1992-1995) ainsi que l'influence des champs de l'anthropologie et de la sociologie ou de la sociolinguistique au travers de travaux portant sur l'acculturation à l'écrit, sur le statut et les pratiques de l'écriture dans la société, à l'école et hors de celle-ci, et sur les inégalités scolaires (Barré-De Miniac 2003 ; Bautier, Crinon, Rayou, Rochex 2006 ; Bernstein 1975 ; Goody 1979 ; Lahire 1993).

Au-delà de l'influence de ces apports disciplinaires, la diversité des travaux sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture est aussi liée au fait que l'objet lui-même est très complexe et varie largement selon son ancrage historique, social et géographique, selon la tranche d'âge considérée (l'acquisition de l'écriture s'échelonnant de la maternelle à l'âge adulte), selon le type ou genre d'écrit ou selon la tâche, la situation ou l'activité d'écriture pratiquée, selon la finalité qui lui est attribuée ou encore selon le sujet qui la met en œuvre (part idiosyncrasique et rapport singulier à l'écriture).

Plutôt que de déplorer un éclatement des perspectives, nous faisons partie de ceux qui pensent que, loin d'être problématique, cette multiplicité liée à l'écriture elle-même ainsi qu'aux disciplines convoquées (Plane, *Bazerman*, *Rondelli*, *Donahue*, *Applebee*, *Boré*, *Carlino*, *Marquilló Larruy*, *Rogers*, *Russel* 2016) constitue une richesse pour la didactique pour autant que ses acteurs questionnent les emprunts à l'aune des enjeux de leur discipline, à l'aune du triangle didactique notamment repris par Jean-François Halté (1992) ainsi que des exigences méthodologiques et conceptuelles qui se sont peu à peu développées et qui continuent de se construire dans le champ. Pour peu aussi que les acteurs engagés, loin de se contenter d'un modèle unique ou d'une vision restreinte et homogénéisante, intègrent dans leur réflexion la complexité et la variété liées à l'objet.

Pour nous inscrire dans cette perspective, nous avons retenu pour le présent ouvrage un nombre majeur de contributions répondant aux exigences et aux spécificités de la didactique (Bishop, Beucher et Bonneton ; Mauroux et Garcia-Debanco ; Bachelé et Kervyn ; Champagne et Lubbers ; Lassère ainsi

que Geoffre, Totereau et Brissaud)², tout en laissant de la place pour des contributions plus ancrées dans des disciplines contributoires (linguistique pour Castany, Soulé et Dreyfus ainsi que pour El Barkani, psychologie pour Peres et Giraud).

Nous avons aussi privilégié des approches, démarches ou perspectives complémentaires : historique (Bishop), comparative (El Barkani), expérimentale (Mauroux et Garcia-Debanc ; Perez et Giraud), innovante (Beucher et Bonneton ; Lassère), collaborative (Bachelé et Kervyn ; Champagne et Lubbers), longitudinale (Geoffre, Totereau et Brissaud ainsi que Mauroux et Garcia-Debanc).

Enfin, l'objet écriture est lui-même considéré de façon plurielle dans les articles retenus. Certains auteurs l'étudient comme des pratiques langagières, réflexives, en interaction forte avec la lecture et l'oral (Mauroux et Garcia-Debanc ; Bachelé et Kervyn ; Castany, Soulé et Dreyfus, Lassère ainsi que Champagne & Lubbers). D'autres contributeurs se centrent davantage sur une ou quelques composantes de l'activité scripturale, notamment le code linguistique ou la dimension graphomotrice (Geoffre, Totereau et Brissaud ; El Barkani, Perez et Giraud). Si le geste graphomoteur tout comme le code et la dimension encodage sont essentiels et très présents au début de l'apprentissage, le croisement dans cet ouvrage d'études considérant l'écriture à un niveau plus micro et plus macro, et l'étudiant au travers de tâches (essais d'écriture, dictée, copie, production écrite, rappel de récit oral) et d'unités (lettre, mot, phrase, texte) différentes sont là pour nous rappeler l'importance d'emboîter ces perspectives pour penser l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture dans sa complexité.

C'est dans cet esprit d'enrichissement mutuel, de croisement entre les regards portés sur l'écriture et ses diverses composantes, et entre les approches englobantes et plus resserrées que nous proposons au lecteur de découvrir ces différentes contributions largement et délibérément centrées sur les premiers apprentissages. Ce choix de focalisation sur les premiers apprentissages se justifie d'abord par le fait que, ces 30 voire 40 dernières années, bien plus de travaux relevant de la littéracie scolaire en matière d'écriture ont porté sur le cycle 3 ou le collège, par exemple les travaux conduits dans les années 1980 sur l'enseignement de l'écriture en lien avec la pédagogie de projet par Jean-Fançois Halté (1982) ou ceux de Francis Ruellan (voir l'ouvrage coordonné par Yves Reuter en 2005). Les raisons en sont sans doute multiples. On peut par exemple faire l'hypothèse que les apports des disciplines contributoires, notamment la linguistique, étaient plus facilement

2 Nous reprenons ici l'ordre d'apparition des chapitres dans l'ouvrage.

transposables pour ce cycle et les suivants que pour la maternelle et le début du cycle 2.

Par ailleurs, historiquement, les questions d'écriture n'ont pénétré massivement qu'assez récemment l'école maternelle française où, pendant longtemps, il n'était pas question de faire produire en autographe les élèves. En cela, la place accordée aux essais d'écriture dans le dernier Programme du cycle 1 (2015) est novatrice. Cette perspective, qui prend appui sur les travaux relatifs aux compétences en écriture précoce engagés depuis les années 80-90 et aujourd'hui bien présents dans les recherches didactiques (David, Morin 2013 ; Fraquet, David 2013), est source de nouveaux questionnements pour tous les professionnels, notamment sur les manières de mettre en œuvre en classe cette première entrée et conceptualisation de l'écriture, et sur la façon d'accompagner les tout jeunes scripteurs dans cet apprentissage.

Pour ce qui est du cycle 2, ce n'est qu'avec le document officiel « Maitrise de la langue à l'école » de 1992 que l'accès à la langue écrite devient prioritairement envisagé comme un accès à la production de textes dès ce niveau scolaire, longtemps considéré comme dévolu à l'enseignement du code. Sur ce sujet, la toute récente recherche *Lire et écrire au CP* portant sur 131 classes et plus de 2500 élèves a permis de prouver que la toute grande majorité des élèves de fin de CP étaient tout à fait capables de produire seuls un court texte narratif (Crinon, Diaz Chiaruttini 2017 ; Goigoux 2016 ; Kervyn, Brissaud 2015 ; Totereau, Dreyfus 2017). Cette étude a aussi mis en évidence que la pratique régulière tout au long de l'année de CP de productions de phrases et de textes avait des effets positifs sur le développement des compétences en écriture et, plus globalement, sur l'apprentissage de l'écrit.

Ces résultats, tout comme les textes officiels en vigueur, nous incitent à approfondir, pour ces niveaux scolaires (maternelle et début du cycle 2), l'étude des processus scripturaux en relation avec l'activité langagière et cognitive du sujet ainsi que l'analyse des dispositifs didactiques en lien avec les gestes professionnels de l'enseignant. Cette double perspective se retrouve dans l'organisation de l'ouvrage présenté plus en détails ci-dessous : après une première partie centrée sur l'évolution historique des modèles de l'écriture à l'école primaire et aboutissant à l'analyse de l'introduction des nouvelles technologies dans l'apprentissage de l'écriture, la deuxième partie est consacrée aux gestes professionnels et aux choix didactiques des enseignants à l'articulation cycle 1 – cycle 2. La troisième et dernière partie analyse l'appropriation par les jeunes élèves du système d'écriture et de la langue écrite.

En ouverture, le texte de Marie-France Bishop présente une mise en perspective historique de l'écriture scolaire depuis la réforme de Jules

Ferry à nos jours. Le double regard, diachronique et didactique, permet de souligner comment les modèles se construisent et se réorganisent pour des raisons politiques, économiques, culturelles et sociales : pour chaque modèle sont évoqués les causes de changement et les débats qui ont accompagné ces modifications. Les analyses reposent sur différentes sources : prescriptions officielles et programmes, plans de formation, archives, revues pédagogiques, manuels, cahiers et travaux d'élèves, journaux d'enseignants. La description des différents modèles met en lumière les filiations et les ruptures, leur juxtaposition et leur coexistence sur une période longue. L'étude révèle aussi les tensions et les contradictions des différents modèles entre langue orale et langue écrite et littéraire, entre écriture contrainte, écriture guidée et écriture libre, entre communication et apprentissage, entre subjectivité du scripteur, libération de l'expression et respect des modèles linguistiques, textuels et littéraires.

Les différentes contributions de la première partie de cet ouvrage sont centrées sur les pratiques enseignantes, sur les gestes professionnels et les choix didactiques opérés.

Florence Mauroux et Claudine Garcia-Debanc proposent le suivi longitudinal de 15 élèves du deuxième semestre de la dernière année de maternelle (GS) à la fin de la 2^e année de primaire (CE1). Leur objectif est de mesurer les effets de la pratique régulière d'écritures approchées sur le développement des compétences d'écriture des élèves. Les élèves sont répartis en un groupe expérimental, qui pratique régulièrement des écritures approchées, et un groupe contrôle. Les élèves sont évalués sur une période de 2 ans et demi. L'analyse porte sur une tâche de production de phrases ainsi que sur des entretiens métagraphiques. Les échelles d'évaluation utilisées pour l'encodage des mots et la présence de marques morphographiques flexionnelles permettent de conclure aux effets positifs d'une pratique régulière des écritures approchées et à une préoccupation morphographique plus précoce pour les faibles scripteurs, avec une variété plus grande des stratégies ou procédures d'écriture. Cette pratique semble aussi développer une attitude réflexive sur la langue qui favorise l'appropriation de la dimension morphographique du système écrit du français par ces élèves. On constate également que les élèves faibles du groupe expérimental arrivent plus rapidement que leurs camarades faibles du groupe contrôle à des résultats proches de ceux des élèves performants de leur groupe.

L'étude que proposent Pascale Bachelé et Bernadette Kervyn porte également sur les essais d'écriture observés en tout début d'apprentissage (grande section de maternelle). Ici la démarche consiste à analyser les gestes langagiers oraux de l'enseignant, qui soutiennent et composent les

trois composantes de l'activité scripturale considérée : démarrer ou préparer l'écriture – passer à l'écrit – revenir sur l'écrit. Pour ce faire, ces auteures étudient huit séquences réalisées dans quatre classes pratiquant diversement l'écriture tâtonnée. L'ensemble du corpus est composé de l'enregistrement et de la transcription des différentes séances, des écrits des élèves ainsi que d'un questionnaire adressé à des enseignants sur les essais d'écriture en maternelle. L'analyse montre que les très nombreux gestes langagiers oraux des enseignants jalonnent et structurent la tâche, en agissant de façon spécifique ou transversale sur les trois composantes de l'activité. Avant que les élèves ne commencent à encoder, les prises de parole enseignantes permettent notamment d'engager dans du connu, d'instaurer une atmosphère bienveillante, d'outiller, d'évacuer la question de la faute et d'ajuster l'activité selon les élèves. Lors du passage à l'écrit, les gestes langagiers oraux ont pour fonction de guider précisément dans l'usage des outils et des procédures permettant d'encoder, d'individualiser fortement l'accompagnement et de maintenir en mémoire les informations. Lors des retours dans l'écrit, l'accompagnement verbal de l'enseignant permet entre autres d'oraliser l'écrit, d'en interroger la lisibilité, de confronter l'élève à ce qu'il a effectivement produit, de mettre en avant des procédures ainsi que la forme normée. L'ensemble des gestes verbaux pointés relèvent très souvent de l'étayage et font de l'écriture tâtonnée une activité hautement réflexive et un véritable moment d'enseignement de compétences intervenant dans l'acquisition de l'écrit. Les différents rôles joués par ces gestes constituent des réponses concrètes à plusieurs obstacles formulés par le terrain, qui peuvent freiner la mise en place de cette activité.

Dans une perspective comparable et au niveau d'enseignement suivant (le cours préparatoire), Hélène Castany-Owhadi, Yves Soulé et Martine Dreyfus étudient un geste langagier spécifique : la reformulation orale et son rôle dans le développement des compétences scripturales des élèves. À partir d'une analyse de leur nombre, de leur fréquence et de leur distribution, il s'agit d'établir une typologie des reformulations et un inventaire de leurs fonctions au sein de l'atelier d'écriture. Le corpus traité est extrait de la recherche *Lire et écrire au CP* et se compose de neuf séances de production d'écrits en atelier, issues de quatre classes aux résultats contrastés en matière d'efficacité des pratiques enseignantes. Les résultats montrent que la distribution et la fréquence des reformulations dans les séances permettent de contraster les pratiques enseignantes et d'envisager la reformulation comme une caractéristique de l'expertise professionnelle et comme une ressource langagière didactique. La prise en compte de la multimodalité de la parole de l'enseignant ainsi que les commentaires métagraphiques liés aux reformulations rendent compte de la complexité de son action et de son rôle dans l'étayage qu'il peut apporter à ses élèves dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

La contribution de Martine Champagne et Marie-Pierre Lubbers étudie aussi la production d'écrits au CP à partir d'un corpus relevé à différents moments de l'année scolaire mais elle élargit l'analyse à deux types d'écrits très différents : production d'une phrase à partir d'un album de jeunesse étudié en lecture et écriture d'une collection de mots sollicitant les graphies de certains phonèmes. L'ensemble du corpus recueilli est composé de séances filmées, d'écrits produits collectivement ou en binômes, des écrits de travail de l'enseignante, ainsi que de courts entretiens avant et après chaque séance. L'analyse se concentre sur la mise en œuvre du « faire entrer dans l'écriture », sur les modalités de travail comme l'organisation spatiale et temporelle ainsi que la différenciation, qui rendent la réalisation des tâches possible. Les auteures mettent en avant combien l'organisation de l'activité met en jeu l'espace de travail (espace de la page et espaces de la classe). La gestion de cet espace s'avère complexe et rend nécessaire la médiation enseignante (localiser l'affiche pertinente, trouver le cahier utile, identifier les éléments à reporter, les transférer dans une organisation spatiale différente sur la feuille support d'écriture ...). Elles soulignent également le fait que les tâches proposées induisent selon leur nature des constructions de connaissances différentes en termes de compétences.

Nathalie Bonneton, Claude Beucher-Marsal et Julie Muller envisagent des pratiques innovantes liées à l'utilisation d'outils numériques en maternelle (introduction de tablettes et stylets comme aide à l'apprentissage de l'écriture). Pour tenter de mieux cerner les besoins et les obstacles actuels rencontrés par les enseignants, cette étude analyse, à l'aide d'un questionnaire, la façon dont les enseignants interprètent les préconisations institutionnelles dans le domaine de l'enseignement de l'écriture. Les questionnaires, adressés à des enseignants de moyenne et de grande section de maternelle, ont pour objectif de mieux cerner les pratiques déclarées et les représentations des enseignants relativement à l'apprentissage de l'écriture ainsi qu'aux pratiques d'usage du numérique dans la classe. Ces questionnaires sont complétés par quelques entretiens. Les réponses montrent entre autres que les enseignants invoquent massivement l'appétence comme critère permettant de savoir si l'élève est prêt à entrer dans l'apprentissage de l'écriture. L'appétence vient donc avant la dimension motrice (connaître les gestes du tracé des lettres) ou la dimension alphabétique (connaître le nom des lettres et les graphèmes des sons). Cette place accordée à l'appétence de l'élève pourrait conférer une plus grande acceptabilité aux applications sur tablettes dédiées à l'apprentissage de l'écriture.

Pour compléter ces contributions davantage centrées sur les pratiques enseignantes, nous avons retenu, pour la deuxième partie de cet ouvrage, des

travaux particulièrement orientés sur l'activité des élèves du point de vue de l'appropriation du système d'écriture et de la langue écrite.

Camille Lassère-Totchilkine, pour sa part, présente une partie des résultats d'une recherche sur l'activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à propos de lectures d'albums. Elle se propose d'étudier en quoi l'enseignement de la compréhension d'un récit de fiction écrit et illustré est une source potentielle de production de langue écrite, d'énoncés et de gestes référant au matériau écrit de l'album. À partir de cadres théoriques issus des travaux de Lev Semionovitch Vygotski sur les mécanismes d'apprentissage et du modèle de Jérôme Bruner sur le développement du langage enfantin, Camille Lassère-Totchilkine analyse un corpus important, recueilli sur une année scolaire, en plusieurs temps : cinq séances de lecture /discussion à partir de trois albums de difficultés croissantes, ayant un objectif d'enseignement de la compréhension. Ensuite, il est demandé à chaque élève de faire un rappel de récit de chaque album chez lui, à sa famille. Les quatre séances en petits groupes ainsi que le rappel de récit sont enregistrés et transcrits. L'analyse de l'activité langagière des élèves permet de repérer des traces ou des indices de l'entrée dans l'écrit concernant le traitement du matériau écrit et la production de langue écrite. Concernant le traitement du matériau écrit, lors des séances de classe, les élèves font référence à l'action de « lire » (« on l'a déjà lu »), mentionnent plusieurs fois le terme « lettre », relèvent les différences de caractères, renvoient à un questionnement sur l'écrit. Ainsi, ils parlent de l'écrit et progressent dans la compétence langagière. En ce qui concerne la production de langue écrite, l'analyse a permis de mettre en évidence que le rappel de récit demandé à chaque élève induit chez la grande majorité d'entre eux, des énoncés à structures syntaxiques simples, sans caractéristique de la langue orale ainsi que des structures mixtes composées de caractéristiques de la langue orale et de la langue écrite.

Dans un tout autre contexte plurilingue et plurigraphique au Maroc mais portant également sur l'apprentissage de la langue écrite, Bouchra El Barkani étudie les difficultés que rencontrent les jeunes élèves du primaire confrontés à un apprentissage de l'écrit dans plusieurs langues (amazighe, arabe, français) ayant des codifications graphiques différentes (graphies tifinaghe, arabe et latine). Deux systèmes d'écriture sont ainsi en contact, l'arabe étant consonantique et le tifinaghe et le français alphabétiques. Il y a cependant une différence importante : l'écriture tifinaghe est basée sur un rapport univoque du signe (chaque graphème correspond à un phonème), ce qui n'est pas le cas de l'écriture du français. Ce faisant, elle pose également la question de la codification d'une langue à usage oral (la langue amazighe) à l'écrit dans une perspective d'enseignement.

Le corpus considéré est composé d'écrits (une tâche de copie à l'identique et une tâche de dictée) d'apprenants issus de huit classes de trois niveaux du primaire (1^{re}, 2^e et 3^e année). Les résultats montrent qu'au cours de l'apprentissage de la langue amazighe et de l'écriture tifinaghe, les chevauchements entre les trois codes (arabe, tifinaghe et latin) apparaissent chez l'apprenant sous différentes formes : orientation de l'écriture, espace typographique (entre les lettres/mots), dessin et dimension des lettres, linéarité ... On voit ainsi combien l'entrée dans l'écrit dans différents systèmes d'écriture de façon très rapprochée voire simultanée (les enfants des écoles observées apprennent l'arabe et l'amazighe en première année et en plus le français en troisième année du primaire) peut induire des confusions entre les caractéristiques de ces systèmes. À l'heure où beaucoup d'enfants sont en situation de plurilinguisme (environ un sur quatre) et où un certain nombre d'entre eux est confronté à deux systèmes d'écriture, situation peu décrite, il semble urgent de davantage intégrer les premiers apprentissages qui se réalisent simultanément dans plusieurs systèmes d'écriture.

L'étude de Thierry Geoffre, Corinne Totereau et Catherine Brissaud porte également sur des corpus d'élèves au tout début de l'école élémentaire et concerne l'apprentissage de l'orthographe mais dans un contexte monolingue. Extrait de la recherche *Lire et Ecrire au CP*, le corpus traité compte des dictées de mots et de phrases recueillies auprès de plus de 2000 élèves évalués début CP, fin CP puis fin CE1. L'analyse s'attache à mettre en avant l'évolution des connaissances du système d'écriture du français des élèves. À ce sujet, les auteurs observent que l'année de CP permet une forte progression des élèves vers une écriture en phase avec un cadre phonétique voire orthographique. En fin de CE1, environ 80 % des élèves écrivent correctement des mots transparents, la difficulté d'écriture augmentant avec la présence d'accents ou de graphèmes complexes, ce qui donne une idée du vaste chantier que reste l'orthographe lexicale en fin de CE1. Pour ce qui est de la segmentation, elle semble bien assurée en fin de CP, ce qui n'est pas le cas des traces morphosyntaxiques (utilisation du pluriel) qui sont majoritairement inexistantes en fin de CP et qui apparaissent ensuite de façon beaucoup plus progressive, avec un recours vraisemblable à des critères de proximité. De façon générale, les dynamiques d'acquisition de la phonographie et du début de la morphographie apparaissent complexes, avec une importante dispersion des choix de graphies.

Toujours dans le domaine de l'acquisition des compétences orthographiques, l'étude de Manuel Perez et Hélène Giraud est conduite auprès d'élèves de CE1 avec une méthodologie plus expérimentaliste. Leur hypothèse est que la tâche de lecture-copie de mots pourrait représenter un bénéfice plus important sur la réussite en dictée immédiate de ces mots par rapport à la seule lecture mais que cet effet pourrait dépendre de la familiarité et de la complexité

des mots travaillés. Ils proposent donc aux élèves d'écrire 8 mots de six lettres variant selon leur familiarité et leur complexité orthographique dans deux conditions : lecture ou lecture-copie. Ils observent que la lecture-copie semble plus efficace pour les réussites et les durées d'écriture, en particulier celles des mots plus complexes et non familiers pour lesquels aucune récupération, ni orthographique ni sémantique, n'est possible. Ceci suggère la nécessité de choisir encodages et caractéristiques linguistiques des mots au regard des objectifs d'apprentissage (orthographiques / sémantiques et/ou graphomoteurs) tout comme celle de poursuivre les études sur les relations étroites qu'entretiennent ces apprentissages.

Au final, même si toutes les tâches (par exemple la dictée à l'adulte) ou situations d'écriture ne sont pas envisagées dans cet ouvrage et si toutes les composantes de l'activité scripturale ne sont pas également représentées, l'ensemble des contributions éclairent diversement les pratiques d'écriture au début de l'école primaire, tant du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves dont les performances et les compétences sont envisagées quantitativement et qualitativement via des corpus variés.

Par leurs angles d'approches différents et grâce à l'analyse des représentations des enseignants, des pratiques de terrain et de performances effectives des élèves, ces articles sont susceptibles de nourrir la formation. Sans négliger le fait que la production de ressources pour la formation nécessite un travail d'ingénierie didactique spécifique, nous osons penser que cet ouvrage apporte des connaissances utiles sur les acquisitions en cours chez les tout jeunes scripteurs, sur les gestes professionnels et modalités qui font des situations d'écriture de véritables moments d'enseignement de compétences écrites, sur l'effet de certaines pratiques ou de certains choix curriculaires, sur les modèles scripturaux en co-présence voire en tension, sur les opérations, connaissances et représentations que convoquent certaines tâches d'écriture et, enfin, sur les représentations des enseignants face à l'introduction d'outils et de pratiques littéraciques numériques.