Collège Doctoral Languedoc-Roussillon

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivré par l'**Université Paul Valéry – Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche LIRDEF-EA 3749

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par **Hélène OWHADI**

Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire

Étude linguistique des jeux de reformulations

Soutenue le 15 octobre 2019 devant le jury composé de

M. Jacques CRINON, Professeur des universités émérite, Université de Paris-Est Créteil, ESPE Paris-Est	Rapporteur
Mme Martine DREYFUS, Professeure des universités émérite, Université de Montpellier, ESPE Languedoc-Roussillon	Directrice
Mme Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure des universités, Université Toulouse Jean Jaurès, ESPE Midi Pyrénées	Rapporteure
Mme Nancy GRANGER, Professeure adjointe, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada	Examinatrice
M. Yves SOULÉ, Maitre de conférences, Université de Montpellier, ESPE Languedoc-Roussillon	Co-directeur
M. Frédéric TORTERAT, Professeur des universités, Université de Montpellier, ESPE Languedoc-Roussillon	Président du jury

Université Paul Valéry Montpellier 3

Résumé / Abstract

Cette recherche doctorale vise à étudier les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire (CP). À partir d'un corpus composé de onze séances dans quatre classes contrastées en termes d'efficacité et d'équité en écriture, issues des données de la recherche *Lire et Écrire au CP* (IFÉ), notre travail tente de montrer que l'étude des reformulations orales constitue un analyseur de l'activité didactique qui permet d'observer les pratiques littéraciées (lire-écrire-parler) et de mettre en évidence des indicateurs d'expertise langagière : l'étude de ce phénomène langagier a donc une fonction heuristique en permettant d'appréhender les pratiques enseignantes et les compétences en littératie des élèves. Notre conception de la reformulation prend en compte la visée didactique ainsi que la dimension praxéologique sachant que les unités linguistiques inférieures au mot, la multimodalité ainsi que la dimension « méta » en sont notamment les composantes. L'enjeu de cette thèse étant de montrer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier et qu'elle constitue une *ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique*, nous la considérons comme un marqueur de la professionnalité de l'action enseignante susceptible de devenir un objet d'étude en formation initiale et continue des enseignants. La mise en évidence de manières de faire différentes ainsi que de gestes didactiques révélateurs de l'expertise enseignante permet d'envisager des actions de formation spécifiques.

Mots-clés : reformulation orale - geste professionnel langagier - atelier de production d'écrits - activité didactique - littératie - formation d'enseignant.

Reformulations within the Framework of Writing Workshop in the First Grade : Linguistic Study of Reformulation Games

This doctoral research aims to study reformulations within the framework of writing workshop in the first grade. The corpus of this research, composed of eleven sessions recorded in four different classes in terms of school effectiveness and equity in writing, comes from *Lire et Écrire au CP* the national project for first-grade Teaching to Read-and-Write policy (IFÉ French Institute of Education). We particularly try to show that studying reformulation allows the analysis of joint activity that reveals literacy practices and recognizes language expertise. We see reformulation as a linguistic process that takes into account multimodality, the praxeological and metalinguistic dimensions knowing that the repetition of phonemes, syllables or letters is considered as a reformulation when it has a didactic purpose. The main issue of this dissertation is to show that reformulation is a language professional action and an action-oriented language resource towards didactic purposes. Thus, we advocate for reformulation under study during initial and continuous teacher training. The identification of different ways to reformulate as well as examples of reformulations that reveal teacher expertise makes it possible to envisage actions during teacher training.

Keywords : reformulation - language professional action - writing workshop - joint activity - literacy - teacher training.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse Martine Dreyfus.
Je remercie également Yves Soulé qui a co-dirigé cette recherche doctorale.
Les conseils avisés qu'ils m'ont prodigués ainsi que la confiance qu'ils m'ont accordée en m'associant à l'étude *Lire et Écrire au CP* m'ont permis de mener ce travail à son terme. Je n'aurais pu imaginer meilleurs guides pour m'initier à la recherche, leur complémentarité m'ayant permis d'avancer et d'évoluer dans ma réflexion.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury (Jacques Crinon, Claudine Garcia-Debanc, Nancy Granger et Frédéric Torterat) pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à Roland Goigoux, aux chercheurs, aux enquêteurs de l'étude *Lire et Écrire CP* qui m'ont donné accès aux données de cette étude ainsi que les enseignant-es des classes 61, 23, 106 et 68 sans lesquels je n'aurais pu mener ce travail de thèse.

Mes remerciements vont également à Christian Dumais pour m'avoir fait connaitre les travaux québécois de l'équipe ÉRLI sur la littératie.

Je remercie aussi Valérie Munier et David Cros de la Faculté d'Éducation de Montpellier pour leur aide dans l'analyse quantitative de cette étude.

Un grand merci à mon beau-père Michel Castany pour m'avoir traduit un chapitre de la thèse en catalan de Marta Milian.

Je rends aussi hommage à mes élèves qui m'ont permis d'avoir un certain regard sur les enfants à besoins éducatifs particuliers.

Je tiens à remercier Jérôme Castany, ma tante Annette Richardson et Stéphanie Genre pour avoir accepté le travail ingrat de relecture. Je remercie également Pierre Navratil pour son aide à la mise en page de ce travail.

À mes filles Kim et Nina, qui ont fini par comprendre qu'« il y a des mamans qui aiment le travail », qui n'ont pas toujours le temps de « jouer » mais qui n'oublient jamais d'Aimer.

À mon époux Jérome qui a le mérite d'avoir survécu aux 48 mois de gestation de cette thèse et que je remercie pour son soutien, sa patience et ses encouragements.

À mes parents qui, déjà docteurs, m'ont tracé un chemin pour le devenir même si la voie que j'ai choisie est différente.

Une pensée particulière est adressée au Dr Marc-Antoine Chatel, qui en m'opérant des yeux m'a permis de réaliser cette thèse, la RQTH n'étant plus qu'un lointain souvenir.

Enfin, je remercie mes amis pour leur soutien et les moments de détente qui m’ont permis de mener ce travail à son terme.

Avertissement

Ce document est écrit en respectant les modifications orthographiques de 1990.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE……... 19

PREMIÈRE PARTIE

LES REFORMULATIONS ORALES EN CONTEXTE SCOLAIRE…….. 27

CHAPITRE I - LA REFORMULATION ORALE COMME PHÉNOMÈNE LANGAGIER……..... 29

1. Des notions connexes……... 29

1.1. La reformulation ou la reprise comme terme générique……...29

1.2. Reformulation et paraphrase……30

1.3. La répétition, un cas limite de la reformulation……31

1.4. Reformulation et activité corrective……. 33

1.5. Reformulation et glose……. 34

2. Quelques divergences dans les travaux sur la reformulation…….….. 35

2.1. L'empan de discours pris en compte…… 35

2.2. Les contraintes séquentielles……..... 36

2.3. Le rôle du marqueur de reformulation……..… 37

2.4. L'invariant sémantique……38

2.5. Le principe de coopération……... 39

2.6. Un processus métalinguistique, métalangagier ou épilinguistique ? ……...39

3. Le modèle classificatoire des actes de reformulation (Gülich & Kotschi, 1987)…… 41

3.1. Références théoriques…….. 42

3.2. Les actes de reformulation…….. 42

3.2.1. La paraphrase……... 43

3.2.2. Le rephrasage……... 45

3.2.3. La correction……..... 45

4. Le modèle classificatoire des actes de reformulation (De Gaulmyn, 1987)…… 45

4.1. La classification révisée……46

4.2. Les types de répétition……...46

4.3. Les paraphrases……..... 47

4.4. Les corrections……..… 47

4.5. Classement des activités codifiées……47

5. Le modèle des *patterns de reformulation* (Apothéloz, 2005)…….. 48

5.1. Une conception formelle de la reformulation……..…… 48

5.2. Les *patterns de reformulation*…….. 49
Synthèse du chapitre I…….. 51
CHAPITRE II - LES REFORMULATIONS ORALES À L'ÉCOLE……. 53
1. Les pratiques langagières à l'école……...53
1.1. L'oral comme *medium* et objet d'enseignement-apprentissage ? (Nonnon, 1999, 2016)…… 54
1.2. La multimodalité et la pluri-sémioticité de la communication orale en contexte didactique…… 57
1.3. Transcodage, multi-modalité, pluri-sémioticité et reformulation……..... 59
1.3.1. Transcodage et reformulation (Peytard, 1993)…….....59
1.3.2. Pluri-sémioticité et reformulation…… 60
1.3.3. Multi-modalité et reformulation……...61
2. Les enjeux didactiques des reformulations orales…… 62
2.1. Les reformulations orales dans les processus acquisitionnels en L1…… 62
2.2. Un rôle fondamental dans la construction des savoirs……. 66
2.3. Les fonctions des reformulations orales en contexte scolaire…….. 66
2.3.1. Les fonctions linguistico-didactiques et didactiques……... 67
2.3.2. Les fonctions discursives, interactionnelles et conversationnelles…….. 70
2.4. Reformulations orales et conduites argumentatives……. 73
2.5. Un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007)…….. 75
2.6. Un « mécanisme central de la réflexivité » (Bucheton & Chabanne, 2002)..... 76
2.7. Quand les reformulations n'apportent pas les effets langagiers et didactiques attendus……...77
2.8. Reformulations et programmes de 2002/2008/2015…… 79
Synthèse du chapitre II…….…… 81
CHAPITRE III – REFORMULATIONS ORALES ET PRATIQUES LITTÉRACIÉES…..... 83
1. Le concept de littératie ……..... 83
1.1. La littératie (Hébert & Lafontaine, 2010)…….....83
1.2. L'indissociabilité du lire, écrire, parler ……..... 84
1.2.1. Écrire pour apprendre à lire, lire pour apprendre à écrire……..... 85
1.2.2. Parler pour apprendre à lire-écrire, écrire pour apprendre à parler……..… 85
2. L'enseignement-apprentissage de l'écriture……86
2.1. Les théories de l'écriture…….. 87
2.1.1. Les apports de la psychologie…….. 88

2.1.2. Les apports de l'anthropologie……..... 89
2.1.3. Les apports de la sociologie……. 90
2.1.4. Les apports de la linguistique ……..91
2.2. Production d'écrits de l'apprenti-scripteur……..... 92
2.2.1. Accéder à l'écrit pour un enfant apprenti-scripteur……. 92
2.2.2. Les pratiques d'écriture « avant la lettre » …….. 93
2.2.3. Une remise en question des modèles étapistes : le modèle génétique de la production écrite (David)……... 96
2.3. La révision de texte…….. 98
3. La didactique de la production écrite……... 100
3.1. Les différents modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture…… 101
3.2. Une didactique très présente au CP : la didactique de l'orthographe…….. 103
3.3. La production d'écrits s'enseigne……. 104
3.4. L'atelier d'écriture ou de production d'écrits……..... 105
3.5. Ce que disent les programmes de 2002, 2008 et 2015……. 108
4. Les reformulations dans les pratiques d'écriture « collaborative » ……. 109
4.1. Quelques travaux en contexte didactique …… 110
4.2. Les travaux utilisant le modèle de Marty (1991b) : l'« écrit dans l'oral » ……. 111
Synthèse du chapitre III……. 115
CHAPITRE IV – REFORMULATION(S) ORALE(S), ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE……... 117
1. Analyse de l'action, de l'activité et des discours en contexte scolaire…… 118
1.1. Agir, action et activité enseignante…….....118
1.1.1. Les définitions d'*agir*, d'*action* et d'*activité* (Bronckart, 2005/2010)…….119
1.1.2. La notion de geste professionnel……..119
1.1.2.1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel ?..... 120
1.1.2.2. Le modèle d'analyse de l'agir enseignant ou du multi-agenda (Bucheton, 2014)……..... 123
1.2. Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique (Reuter, 2005)……. 125
1.3. Le modèle des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009b)……... 126
1.4. Approche praxéologique des reformulations orales …… 128
2. Reformulation(s) orales(s) et professionnalité……. 130
2.1. La formation par l'analyse des pratiques professionnelles : le parler professionnel… 131

2.2. De l'approche linguistique et didactique de la reformulation vers l'approche professionnelle……133
Synthèse du chapitre IV……... 135

DEUXIÈME PARTIE

LES REFORMULATIONS ORALES EN CONTEXTE D'ATELIER DE PRODUCTION D'ÉCRITS DE LA RECHERCHE *LIRE ET ÉCRIRE AU CP*…….. 137

CHAPITRE V – LA RECHERCHE *LIRE ET ÉCRIRE AU CP*……...139
1. Les enjeux…… 139
2. Identifier les pratiques pédagogiques efficaces et équitables ?..... 140
3. Les modalités d'évaluation, de recueil et d'analyse statistique des données……... 143
4. Les retombées dans les recommandations faites aux enseignants……... 145
5. Les résultats concernant la production d'écrits, les performances en écriture et les performances en lecture-écriture..... 146
5.1. Les tâches de production d'écrits, de planification et de révision…… 147
5.2. Quelques résultats concernant les performances en lecture-écriture et en écriture….. 148
5.3. Description des pratiques favorables aux élèves les plus faibles dans les tâches de lecture-écriture et d'écriture…… 149
6. De bons candidats à l'explication des pratiques efficientes ?..... 150
7. Les classes de notre corpus étudiées dans d'autres travaux……. 151
Synthèse du chapitre V……154
CHAPITRE VI – CONSTITUTION D'UN OUTIL D'ANALYSE……155
1. Problèmes théoriques et méthodologiques……... 156
2. Conception de la reformulation…… 157
3. Les actes de reformulation……... 158
4. Élaboration du concept de reformulation de l'« écrit dans l'oral »……..160
5. Typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral »……... 163
5.1. La dimension multi-modale (Rabatel, 2010b ; Cadet, 2014)……... 163
5.1.1. Les modalités vocale/verbale……... 163
5.1.2. Les modalités gestuelle/verbale……... 164
5.1.3. Les modalités oral/écrit (Cadet, 2014)…… 164
5.2. La modalité verbale avec mise à distance de l'« écrit dans l'oral »……. 164
5.3. Tableau récapitulatif de la typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral »…… 164
5.4. Un cheminement de pensée ou de l'évolution d'une typologie……165

6. Les fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant..... 179
6.1. Reformulations et production écrite……. 180
6.1.1. Procédure phonographique…….. 180
6.1.1.1. Analyse phonique d'un mot graphique…… 180
6.1.1.2. Procédure analogique…….. 186
6.1.2. Procédure logographique……. 187
6.1.3. Procédure morphographique : le morphogramme grammatical S et le morphogramme lexical D…….. 188
6.1.4. Procédure extragraphique : la segmentation des mots graphiques…….. 190
6.1.5. Démarche d'écriture sous la dictée…….. 193
6.2. Reformulations et acte de relecture…….. 193
6.3. Reformulations et développement des compétences langagières orales et écrites…... 197
6.3.1. Les énoncés « fautifs »……..... 197
6.3.2. La définition des mots inconnus…….. 199
6.4. Reformulations et développement des compétences métalinguistiques : les métatermes et la mise à distance de l'écrit à produire ou produit …….. 201
6.5. Tableau récapitulatif des fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant en lien avec les procédures d'acquisition de l'écriture……..202
Synthèse du chapitre VI……... 204
CHAPITRE VII – CONSTITUTION DU CORPUS…… 205
1. Un corpus contraint…….. 205
2. L'accès aux données……206
3. Le choix des classes et des séances……..207
3.1. La classe 61…….. 208
3.1.1. Caractéristiques de la classe……209
3.1.2. L'enseignant……209
3.1.3. L'avis de l'enquêteur……... 209
3.1.4. Séances de la classe 61……210
3.2. La classe 23…….. 211
3.2.1. Caractéristiques de la classe…… 211
3.2.2. L'enseignant……211
3.2.3. L'avis de l'enquêteur……... 211
3.2.4. Séances de la classe 23…… 212
3.3. La classe 106…… 212

3.3.1. Caractéristiques de la classe……212
3.3.2. L'enseignant…… 213
3.3.3. L'avis de l'enquêteur……... 213
3.3.4. Séances de la classe 106…….. 213
3.4. La classe 68…….. 214
3.4.1. Caractéristiques de la classe…… 214
3.4.2. L'enseignant……214
3.4.3. L'avis de l'enquêteur……... 215
3.4.4. Séances de la classe 68…… 216
4. Le recueil des données……. 216
4.1. Méthode de transcription ……216
4.2. Les modalités d'analyse des reformulations ……217
Synthèse du chapitre VII…….. 221

TROISIEME PARTIE

REFORMULATIONS ET JEUX DE REFORMULATIONS POUR COMPRENDRE L'ACTIVITÉ DIDACTIQUE……223

CHAPITRE VIII – REFORMULATIONS, GENRE ET STYLE……... 225
1. Les invariants du genre…… 225
1.1. La présence massive des reformulations de l'« écrit dans l'oral »…….. 225
1.2. L'auto-reformulation de l'enseignant……...226
1.3. L'« écrit dans l'oral » distancé…… 228
1.4. Des micro-gestes didactiques qui rendent compte de la complexité de l'agir enseignant ?……. 229
2. Les variations du style……..…233
2.1. Le geste de type « déictique » et l'incitation à faire relire les élèves dans la classe 61……. 233
2.2. L'accentuation, la pause et le geste de type « illustratif » dans la classe 23…… 234
Synthèse du chapitre VIII…… 235
CHAPITRE IX – REFORMULATIONS ORALES ET EXPERTISE LANGAGIÈRE…….. 237
1. Les reformulations de l'enseignant…….. 238
1.1. La paraphrase comme élément de l'expertise langagière …… 238
1.2. La dimension corporelle de l'enseignant dans les classes les plus efficaces en écriture……. 239

1.3. Les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé pour observer le temps consacré à l'encodage phonographique……...241
1.4. Nombre de reformulations de l'enseignant et effet d'« encombrement »……... 245
2. Les reformulations des élèves…….. 246
2.1. La paraphrase comme trace du processus d'apprentissage ?.....246
2.2. La dimension réflexive, corporelle et vocale des élèves dans les classes les plus efficaces en écriture……247
2.3. L'hétéro-reformulation des élèves du propos d'un autre élève dans les classes 61 et 23……248
3. Analyse de quelques jeux de reformulations……250
3.1. Comparaison de deux séquences dans les classes 61 et 68…….. 250
3.1.1. Points communs……... 250
3.1.2. Variations…… 251
3.1.2.1. La configuration des ateliers de production d'écrits……251
3.1.2.2. Les reformulations efficaces du maitre ?.....253
3.2. « Le loup va te dévorer » ou les jeux de reformulations d'un extrait de séance de la classe 23…….. 256
3.2.1. Le contexte des séances du corpus……...256
3.2.1.1. Un nombre important de métatermes…….. 256
3.2.1.2. Une maitresse qui favorise les échanges entre élèves…… 259
3.2.2. Le contexte de la séance de l'extrait étudié…… 263
3.2.3. L'extrait choisi de la séance 14…… 263
3.2.4. Analyse de l'extrait…….. 269
3.2.4.1. Les (re)formulations de la maitresse prenant en compte la dimension psycho-affective……..269
3.2.4.2. Les reformulations pour pointer les erreurs……271
3.2.4.3. Les reformulations pour introduire les métatermes……273
3.2.4.4. « C'est chouette de s'aider » : une maitresse qui valorise et qui favorise les échanges entre élèves…… 273
3.2.4.5. Un « geste de tissage » remarquable……274
3.3. Les jeux de reformulations lors de séances de révision collective et collaborative sur TBI (classe 61)…….. 275
3.3.1. Contexte de l'étude…….. 275
3.3.2. Méthodologie d'analyse……...277

3.3.3. Le corpus analysé……277
3.3.4. Analyse……278
3.3.4.1. Analyse quantitative…… 278
3.3.4.2. Analyse qualitative…….. 278
3.3.4.2.1. Les reformulations des élèves comme traces de « coopérativité dialogale » (Golder, 1993)……. 279
3.3.4.2.2. Les reformulations du maitre pour répondre aux préoccupations du « multi-agenda » (Bucheton, 2014)…….. 281
3.3.5. Discussion…… 295
3.3.6. Pour conclure……... 298
3.4. Jeux de reformulations et reformulations du maitre pour les élèves « fragiles »……... 299
3.4.1. Les jeux de reformulations pour aider à construire un rapport positif à l'écriture (classe 61)……... 299
3.4.1.1. Type d'étude……... 299
3.4.1.2. Présentation de Wahbi……. 299
3.4.1.3. L'extrait……... 302
3.4.1.4. Analyse de l'extrait……..… 308
3.4.1.5. Synthèse et discussion……. 311
3.4.2. L'auto-reformulation de l'enseignant comme forme de différenciation lors de la transmission de la consigne (classe 61 / classe 23)……..... .314
3.4.2.1. L'auto-reformulation pour faciliter la compréhension de la consigne et enrôler dans l'activité (classe 61)……. 314
3.4.2.2. L'auto-reformulation pour attirer l'attention de Maryam (classe 23). 316
3.4.3. Les jeux de reformulations pour valoriser Ayoub (classe 23)……. 318
3.4.4. Les jeux de reformulations renforçant les inégalités avec Djibril (classe 68). 323
Synthèse du chapitre IX……... 328
CHAPITRE X – LA REFORMULATION ORALE COMME ANALYSEUR DE L'ACTIVITÉ DIDACTIQUE……..……..…… 329
1. Un révélateur des pratiques littéraciées…… 329
1.1. Les reformulations orales pour rendre compte de l'interaction du lire-écrire-parler .. 330
1.2. Les reformulations orales pour développer des compétences en littératie ?…… 332
2. Un révélateur d'indicateurs d'expertise langagière……..… 335
3. Un révélateur des conditions d'efficacité des échanges……... 339

Synthèse du chapitre X……341
CHAPITRE XI – LA REFORMULATION ORALE COMME GESTE PROFESSIONNEL LANGAGIER …….. 343
1. La reformulation orale : un geste professionnel langagier selon la conception de D. Bucheton *et al.* ?.....343
2. La reformulation orale : un geste professionnel langagier selon la conception d'A. Jorro ?.....346
3. La reformulation orale : un geste professionnel langagier selon les autres conceptions ?..... 348
Synthèse du chapitre XI……... 354
CHAPITRE XII – LES REFORMULATIONS ORALES COMME OBJET D'ÉTUDE EN FORMATION ……..355
1. Des « gestes-témoins » à pointer en formation (Soulé, 2008) …… 355
1.1. Les reformulations de l'enseignant qui facilitent l'entrée dans l'écrit……. 356
1.1.1. La reformulation avec accentuation sur la syllabe orale finale dans le cas de *e* caduc……356
1.1.2. La reformulation avec pointage sur le déterminant portant toute la charge du nombre……... 357
1.1.3. Les reformulations facilitant la segmentation de l'écrit en mots graphiques…….. 357
1.2. Les reformulations de l'enseignant prenant en compte la dimension psycho-affective……... 358
1.3. Les reformulations de l'enseignant pour tisser le savoir…….. 359
1.4. Les reformulations de l'enseignant pour enrôler dans l'activité…….. 360
1.5. Les reformulations de l'enseignant pour expliciter la consigne……... 361
1.6. Les reformulations de l'enseignant pour introduire les métatermes…….....363
2. Expérimentation d'une séance d'analyse d'extraits de *verbatim* en formation initiale..... 364
3. D'autres pistes : vidéoformation et entretien d'auto-confrontation……. 370
Synthèse du chapitre XII……372
CHAPITRE XIII – DISCUSSION DES RÉSULTATS……... 373
1. Les limites…… 373
1.1. La reformulation orale, un objet d'étude difficile à circonscrire…… 373
1.2. Les limites liées à notre corpus contraint…… 374
1.3. Rendre compte de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement ?…… 375

1.4. Les gestes de reformulation sont-ils transmissibles ?..... 376
2. Apports de cette recherche doctorale……... 377
2.1. Une avancée dans les travaux sur la reformulation ?..... 377
2.2. Une avancée pour la recherche *Lire et Écrire au CP* ?..... 380
2.2.1. La reformulation orale comme « candidat » ?..... 381
2.2.2. La reformulation orale pour rendre compte de l'équité de l'enseignement ?.. 386
2.3. Une avancée dans les travaux sur la didactique du lire-écrire-parler ?..... 394
2.4. Une avancée dans les travaux sur les théories de l'activité et la formation des enseignants ?.....395
Synthèse du chapitre XIII……397
CONCLUSION GÉNÉRALE…… 399
BIBLIOGRAPHIE……..405
ANNEXES……... 451
Annexe 1 : Typologie des tâches d'écriture..……... 453
Annexe 2 : Conventions de transcription..……... 455
Annexe 3 : *Verbatims*..…… 457
Annexe 4 : Liste des tableaux……. 779
Annexe 5 : Liste des figures…… 785
Annexe 6 : Texte de l'album *Le livre des mamans* ……. 787

À mes parents

INTRODUCTION GÉNÉRALE

> « Simplement quelque chose s'est ouvert et s'ouvre : la bouche pour parler, le stylo pour écrire : quelque chose s'est déplacé, quelque chose se déplace et se trace, la ligne sinueuse de l'encre sur le papier, quelque chose de plein et de délié. »
>
> *Penser/Classer*, Georges Perec (1985)

« Nous ne faisons que nous entregloser » nous dit Montaigne. Cette idée de « reprise-modification » (François, 1990) de la parole de l'autre ou cette approche dialogique de la communication est aussi abordée par C. Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 4) quand elle affirme que « parler c'est échanger et c'est changer en échangeant ». Or, la circulation de la parole est notamment véhiculée par la reformulation, un phénomène langagier complexe de la conversation ordinaire que l'on retrouve aussi dans les interactions didactiques. La mise en relation de la linguistique et de la didactique nous intéresse particulièrement compte tenu de l'opportunité de cette double approche conférée par la présence de l'équipe ALFA[1] du LIRDEF[2] dans la recherche *Lire et Écrire au CP*[3] ainsi que l'opportunité de participer en tant que doctorante aux travaux qui ont suivi cette étude. Dès lors, on peut se demander si cette opération langagière joue un rôle déterminant dans la construction des savoirs et si on peut en particulier la considérer comme un « candidat » (Nonnon & Goigoux, 2007) pour rendre compte des performances des élèves dans les différentes composantes du lire-écrire.

Dans le cadre de cette thèse, les reformulations sont étudiées au sein d'ateliers de production d'écrits au CP. Le terme atelier est défini comme un dispositif de production d'écrits, réalisé

[1] Activité, Langage, Formation, Apprentissage.
[2] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation, Formation (Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3).
[3] Recherche coordonnée par R. Goigoux et dont la finalité est d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires qui s'avèrent efficaces et équitables mais aussi de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur les caractéristiques de ces pratiques. Pour une première synthèse des résultats de cette recherche voir le Rapport de recherche, *Lire et Ecrire*, 2016. En ligne sur le site de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lireecrire>.

en petit groupe, sous la conduite de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009a). Sont envisagées les pratiques langagières qui favorisent l'écriture, le travail du texte et sur le texte (Garcia-Debanc, 1989) et par conséquent le rôle des reformulations aux différentes étapes du processus rédactionnel, à même d'assurer ou non le développement des compétences scripturales et métascripturales escomptées (Reuter, 1996). Le contexte est donc celui d'une production à caractère collaboratif : des petits groupes d'élèves apprentis scripteurs produisent ensemble un écrit commun ou différent, plus ou moins négocié et accompagné par un enseignant. On insistera cependant sur l'écart entre l'écrit à produire et l'écrit effectivement produit par chaque élève de l'atelier. Cet écart est constitutif des présupposés didactiques qui fondent le dispositif atelier, lequel s'attache moins à la performance finale qu'à la démarche, c'est-à-dire, du côté de l'élève, à la découverte des procédures d'encodage et de régulation de l'écrit, et du côté de l'enseignant, à l'observation et à l'explicitation de ces procédures. Autrement dit, écrit et oral sont étroitement liés, et les jeux de reformulations dans l'alternance et le *continuum* des phases du processus rédactionnel participent à cet enchâssement : un élève écrit, celui-ci ou l'enseignant lit ce qui est écrit ou en train de s'écrire, procède à une ou des reformulations – c'est-à-dire commente, renchérit, valide, encourage, suggère une autre stratégie…–, puis l'élève reprend ou non ce qui est dit et écrit, ce qui réactive le travail de reformulation.

Depuis quarante ans, les travaux sur la reformulation tant au plan linguistique et conceptuel (Gülich & Kotschi, 1987 ; De Gaulmyn, 1987) que didactique (Daunay, 2002 ; François, 1990 ; Rabatel, 2010a ; Garcia-Debanc, 2006 ; Volteau, 2009) ont montré l'importance de ce phénomène langagier dans les interactions ordinaires et professionnelles. Notre objet d'étude, en l'occurrence la reformulation orale, s'inscrit dans le sillage du courant de pensée de l'interactionnisme qui étudie les interactions verbales/sociales et qui s'est développé dans les années soixante (Goffman, 1974, 1987 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Bange, 1987 ; Arditty & Levaillant, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1992 ; Traverso, 1999, 2005). L'ouvrage collectif *La Dame de Caluire* (Bange, 1987) comporte notamment plusieurs contributions portant sur l'analyse d'interactions entre une locataire et un conseiller juridique dans une association de défense de locataires. É. Gülich et T. Kotschi (1987) proposent en particulier une typologie des actes de reformulation (voir *infra,* p. 41) affinée par M.-M. De Gaulmyn (1987 ; voir *infra,* p. 46). Ces deux typologies sont d'ailleurs utilisées dans la majorité des travaux sur la reformulation orale en contexte didactique malgré le fait que le contexte d'étude soit différent. Comme nous étudions les

reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au CP, il convient de s'interroger sur la pertinence de ce modèle linguistique : en effet, cette typologie des actes de reformulation permet-elle de rendre suffisamment compte des fonctions didactiques des reformulations ? Sachant que le « système interactionnel en écho » de l'« atelier dirigé d'écriture » au CP peut contenir des répétitions de phonèmes et de syllabes (Bucheton & Soulé, 2009a), cette conception sémantique de la reformulation convient-elle ? La prise en compte de la multimodalité dans le cadre de pratiques littéraciées (Jewitt, 2008) est-elle aussi pertinente ? Les reformulations des élèves sont-elles intéressantes à prendre en considération ?

Cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux qui étudient la reformulation orale en contexte didactique dans le cadre de la construction des savoirs (Brixhe & Spécogna, 1999 ; Jaubert & Rebière, 2001 ; Milian, 2005 ; Moussi, 2015 ; Volteau & Garcia-Debanc, 2008a) : elle se situe ainsi à la croisée de la linguistique et de la didactique du français langue première. Les travaux du GRIDIFE[4] ont notamment pu mettre en évidence les difficultés des enseignants débutants à mettre en œuvre des actes de reformulation efficaces pour les apprentissages ce qui nous interroge sur la pertinence d'en faire un objet de formation initiale. Lorsqu'un enseignant reprend tout ou partie de ses propos ou de ceux d'un élève, quelle que soit la nature de la reformulation, on peut *a minima* supposer qu'elle répond à une intention. Les travaux sur la reformulation en contexte scolaire ont amplement documenté les fonctions didactiques de ce phénomène langagier (par ex. Garcia-Debanc, 2007). Dès lors que l'on cherche à analyser les fonctions de la reformulation et les effets qu'elle produit, la question qui nous intéresse est celle de son inscription comme marqueur de la professionnalité de l'action enseignante : **peut-on montrer que la reformulation orale compte au nombre des *gestes professionnels langagiers* ?** Telle sera l'idée directrice de cette thèse. D'où l'importance, au plan méthodologique, non seulement d'envisager une typologie des actes de reformulation mais aussi d'en quantifier le nombre et la distribution pendant le déroulement des séances observées en tenant compte de la situation d'enseignement/apprentissage.

Les données sont issues de la recherche *Lire et Écrire au CP* de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) intitulée « Étude de l'influence des choix didactiques des enseignants sur la

[4] GRIDIFE : Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants de l'Institut Universitaire de Formation des Maitres Midi-Pyrénées (2003-2007).

qualité des apprentissages des élèves en lecture et en écriture entre 5 et 8 ans » (2012-2015) : notre corpus est constitué de onze séances de production d'écrits filmées et codées par les enquêteurs que nous avons retranscrites, celles-ci provenant de quatre classes constrastées en termes d'efficacité en écriture. Les objectifs généraux de la recherche IFÉ (Goigoux, 2016) sont de dresser un état des pratiques effectives d'enseignement de la lecture et de l'écriture au Cours Préparatoire (désormais CP), de comparer les progrès des élèves entre les classes de l'échantillon (131 classes, 2500 élèves) et de tester des hypothèses sur ce qui peut faire la différence en matière d'efficacité et d'équité des pratiques[5]. Ce travail de thèse s'inscrit donc dans la continuité des travaux menés par le groupe Écriture de cette recherche dirigée par C. Brissaud, M. Dreyfus et B. Kervyn (par ex. Brissaud & Dreyfus, 2015). Celui-ci s'est particulièrement interessé aux pratiques d'écriture au CP, aux types d'interactions entre lecture et écriture ainsi qu'aux pratiques susceptibles de faire le plus progresser les élèves en lecture-écriture et en écriture. Deux hypothèses majeures ont été formulées :

- la quantité (durée) et la variété des tâches d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de l'écriture mais aussi de la lecture ;
- la production de mots, mais aussi de phrases et de textes dès le CP influence de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Écrire au CP n'aurait donc pas seulement pour fonction de vérifier l'apprentissage du code (copie, dictée, travail d'encodage à partir d'unités déjà imprimées) mais bien de proposer aux élèves des situations de production dans lesquelles ils doivent – et peuvent – prendre en charge l'ensemble des problèmes d'encodage et de textualité, si limitée soit-elle. Or, l'analyse des tests d'évaluation de fin de CP a montré que 65 % des élèves sont capables d'écrire en 15 minutes un texte d'au moins 60 lettres (la moyenne des textes produits se situe entre 60 et 100 lettres), que 85 % des élèves commencent à produire un écrit qui intègre des marqueurs en lien avec la conduite du récit, enfin que l'emploi des temps du passé et l'utilisation de reprises pronominales ancrent plus de la moitié des écrits produits dans le genre narratif attendu. Mais comme les élèves de CP sont des apprenti-scripteurs, ils ont besoin d'interagir à l'oral avec leurs pairs et l'enseignant en contexte de production d'écrits (Bucheton & Soulé, 2009a) : d'où l'importance des reformulations constitutives du « système interactionnel en écho » de l'atelier de production d'écrits au CP (*ibid.*).

[5] Les résultats des analyses quantitatives mettent notamment en évidence l'importance de la production d'écrits autonome en montrant aussi que les classes « les plus performantes » en écriture sont aussi les plus performantes au score global et les classes « les moins performantes » en écriture sont aussi les moins performantes au score global.

Les résultats de l'étude IFÉ (Goigoux, 2016) nous ont ainsi conduit à approfondir le rôle des reformulations orales du maitre comme phénomènes langagiers susceptibles d'expliquer les performances des élèves au cours de l'apprentissage du lire-écrire-parler (Dreyfus, Soulé, Dupuy & Castany-Owhadi, 2017 ; Castany-Owhadi, Soulé & Dreyfus, 2018, 2019). Nous prenons également en compte les reformulations des élèves en considérant, nous aurons à le démontrer, qu'elles peuvent constituer une trace du processus d'apprentissage (Martinot, 2000). Nous étudions ainsi les jeux de reformulations[6] dans une visée compréhensive de l'activité langagière et didactique pour le développement des compétences en littératie[7], cette démarche de compréhension de l'activité permettant d'envisager des pistes de formation.

Ainsi, notre hypothèse de travail pourrait s'énoncer de la manière suivante :

la quantité, la nature et la distribution des reformulations dans l'atelier peuvent expliquer l'efficacité et l'équité des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser le développement des compétences scripturales[8] et métascripturales.

Plusieurs niveaux d'analyse sont envisagés pour proposer et valider nos hypothèses : nous interrogeons la diversité des reformulations et leurs modalités dans le cadre de l'atelier de production d'écrits mais nous cherchons avant tout à inventorier leurs fonctions didactiques. Ces reformulations jouent-elles un rôle dans le développement des compétences scripturales et métascripturales ? Contribuent-elles au développement des compétences en littératie au sens de lire-écrire-parler (Hébert & Lafontaine, 2010) ? Peut-on considérer les reformulations des élèves comme des traces du processus d'apprentissage ? Peut-on affirmer que certains types de reformulation sont des « indicateurs d'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) ? La reformulation orale peut-elle être considérée comme un bon « candidat » (Nonnon & Goigoux, 2007) à l'explication des différences d'efficacité dans les différentes classes de notre corpus d'étude ? Est-ce un « analyseur de l'activité enseignante » (Marin, 2011) à même de nous aider à comprendre en quoi elle participe au développement cognitif des élèves comme à la construction des inégalités scolaires (Bautier & Rochex, 1997 ; Marin, 2011) ? Certaines reformulations contribuent-elles

[6] Par analogie avec les « jeux de langage » de L. Wittgenstein (1965/1976), considérés comme des pratiques langagières réglées.
[7] Au sens de lire, écrire, parler selon la définition de M. Hébert et L. Lafontaine (2010 ; voir *supra*, p. 83).
[8] Au sens d'Y. Reuter (1989, p. 85) : « ensemble de composantes (…) qui rendent possibles la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et située. »

à réduire les inégalités autrement dit, jouent-elles un rôle dans l'équité de l'enseignement ? Les auto-reformulations de l'enseignant jouent-elles un rôle déterminant ? Qu'en est-il de la dimension multi-modale ainsi que des reformulations où l'écrit à produire ou produit est mis à distance ?

Notre étude s'articule en trois parties. Dans la première partie, nous nous efforçons de délimiter et clarifier notre objet de recherche : le chapitre I est consacré à la reformulation orale en tant que phénomène langagier, alors qu'au chapitre II, elle est étudiée en contexte scolaire, plus particulièrement en contexte de pratiques littéraciées (chapitre III). Enfin, la reformulation orale est appréhendée dans le cadre de l'analyse de l'activité et de la professionnalité enseignante en tant qu'objet de formation (chapitre IV).

La deuxième partie porte sur les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits de l'étude *Lire et Écrire au CP* : le chapitre V est consacré à la description et à quelques résultats de la recherche IFÉ. Au chapitre VI, nous présentons un outil d'analyse : après avoir mentionné les problèmes théoriques et méthodologiques ainsi que notre conception de la reformulation, nous présentons ce que nous entendons par reformulation de l'« écrit dans l'oral » avant de proposer une typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral ». Nous prenons notamment en compte la dimension multimodale (Rabatel, 2010b), la modalité oral/écrit (Cadet, 2014) ainsi que la modalité verbale à dimension « méta », autrement dit l'« écrit dans l'oral » avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984, p. 41). Un tableau récapitulatif permet de rendre compte de cette typologie avec un exemple-type pour chaque sous-catégorie de modalité. Enfin, nous présentons quelques fonctions à dominante didactique des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant avec des exemples-types à l'appui ainsi qu'un tableau récapitulatif des fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant en lien avec les procédures de production écrite. Le chapitre VII aborde la constitution du corpus à partir des possibles mais aussi des contraintes liées à la recherche *Lire et Écrire au CP*.

Enfin, la troisième partie est consacrée à l'analyse des reformulations et des jeux de reformulations. Elle se structure en six chapitres : le chapitre VIII met en évidence les invariants et les variations dans le cadre de l'analyse des reformulations orales. Au chapitre IX, nous essayons de montrer que certaines reformulations sont révélatrices de l'expertise langagière en combinant analyse quantitative, contrastive et descriptive des reformulations et jeux de reformulations dans les différentes classes de notre corpus. Au chapitre X, la reformulation orale est appréhendée comme un analyseur de l'activité

didactique[9] car elle peut être perçue comme un révélateur des pratiques littéraciées, d'indicateurs d'expertise langagière et des conditions d'efficacité des échanges. Au chapitre XI, nous essayons de voir si l'on peut considérer la reformulation orale comme un geste professionnel langagier. Enfin, le chapitre XII porte sur les reformulations orales comme objet d'étude en formation. Il est d'abord préconisé de pointer des « gestes-témoins[10] » (Soulé, 2008) en formation. L'expérimentation d'une séance d'analyse de *verbatims* de la classe 23 avec un groupe de M2A[11] et M2B[12] nous permet de nous rendre compte de la pertinence de certaines de nos propositions. La vidéoformation ainsi que les entretiens d'auto-confrontation sont ensuite envisagés en termes de prospective. Enfin, nos résultats sont discutés au chapitre XIII en présentant les limites mais surtout les apports de cette recherche doctorale.

[9] Le terme didactique permet de « s'intéresse(r) à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers » (Simard, 1997, p. 3).
[10] Au sens de gestes didactiques révélateurs de l'expertise enseignante.
[11] Étudiant-e en Master 2 ayant obtenu le concours de Professeur des écoles en étant à mi-temps en responsabilité dans une école maternelle ou élémentaire.
[12] Étudiant-e en Master 2 n'ayant pas obtenu le concours de Professeur des écoles.

PREMIÈRE PARTIE

LES REFORMULATIONS ORALES EN CONTEXTE SCOLAIRE

La reformulation est un phénomène langagier complexe et difficile à circonscrire, des divergences étant à mentionner dans les travaux sur le sujet. Ainsi, les travaux princeps d'É. Gülich et T. Kotschi (1983, 1987) sont remis en question en relativisant le rôle du marqueur de reformulation (Rabatel, 2007 ; Norén, 1999), de l'invariant sémantique (par ex. Apothéloz 2007) ainsi que du principe de coopération (Rabatel, 2008 ; Charolles, 1987). Enfin, la reformulation orale est souvent considérée comme un processus métalinguistique non conscient, autrement dit épilinguistique (par ex. Garcia-Debanc, 2012) selon le terme d'A. Culioli (1968).

La plupart des travaux sur la reformulation orale en contexte didactique utilisent le modèle classificatoire de Gülich et Kotschi (1987) ou celui repris-modifié par De Gaulmyn (1987), ceux-ci distinguant trois actes de reformulation : la paraphrase, le rephrasage (Gülich & Kotschi, 1987) ou la répétition (De Gaulmyn, 1987) et la correction. Le modèle d'analyse d'Apothéloz (2005) remet en question ces modèles par une conception formelle de la reformulation, les *patterns de reformulation* étant considérés comme des variantes formelles de répétition.

Les reformulations orales en contexte scolaire ont notamment été étudiées dans les processus acquisitionnels (par ex. Martinot, 2000) ainsi que dans la construction des savoirs (par ex. Garcia-Debanc, 2007). La reformulation orale est en particulier considérée comme un « élément clé de l'expertise professionnelle » (*ibid.*) ou comme un « mécanisme central de la réflexivité » (Bucheton & Chabanne, 2002) mais les reformulations orales n'apportent pas toujours les effets langagiers et didactiques attendus (par ex. Marin, 2011).

Notre étude des reformulations orales est réalisée en contexte de pratiques littéraciées où le lire-écrire-parler trouve toute sa place. Nous l'appréhendons aussi dans le cadre de l'analyse de l'activité et de la professionnalité en tant qu'objet de formation.

CHAPITRE I
LA REFORMULATION ORALE COMME PHÉNOMÈNE LANGAGIER

La reformulation orale a été étudiée autant au plan linguistique et conceptuel (Gülich & Kotschi, 1983, 1987 ; De Gaulmyn, 1987) que didactique (Volteau & Garcia-Debanc, 2008a ; Rabatel, 2010a), les différents travaux ayant notamment montré l'importance de ce phénomène langagier dans les interactions ordinaires et professionnelles. Des notions connexes comme la reprise, la répétition, le rephrasage, la paraphrase ou la glose n'ont pas toujours la même signification selon les linguistes. D'autre part, on relève quelques divergences dans les travaux sur la reformulation, ceux-ci remettant notamment en question les travaux princeps d'É. Gülich et T. Kotschi (1983, 1987). Leur modèle classificatoire est d'ailleurs la plupart du temps utilisé dans les travaux sur la reformulation orale en contexte scolaire avec celui repris-modifié par M.-M. De Gaulmyn (1987). D. Apothéloz (2005) propose quant à lui un modèle de la reformulation avec des variantes formelles de répétition.

1. Des notions connexes

Reformulation, reprise, répétition, paraphrase, rephrasage, glose : tous ces termes signifient que l'on reprend-modifie un énoncé mais ces opérations discursives n'ont pas toujours la même signification selon les linguistes ou selon le courant de recherche. La reformulation ou la reprise peut être utilisée comme terme générique alors que la paraphrase, la répétition (ou le rephrasage) et la correction sont considérées comme des actes de reformulation (Gülich & Kotschi / De Gaulmyn, 1987 ; voir *infra,* p. 41 et suiv.). Enfin, la glose « vise à produire une explicitation de X » (Fuchs, 1982, p. 170) notamment pour commenter les mots (Authier-Revuz, 1995) ou les définir (par ex. Julia, 2001).

1.1. La reformulation ou la reprise comme terme générique

La reformulation est le terme qui a suscité le plus d'engouement (Rabatel, 2017) notamment comme terme générique englobant toute forme de retour sur un discours antérieur (Migeot & Viprey, 2000 ; Anderson, Chauvin-Vileno & Madini, 2000 ; Martinot, 2000 ; Kara, 2007 ; Schuwer, Le Bot & Richard, 2008 ; Le Bot, Schuwer & Richard, 2008 ; Rabatel, 2010b ;

Garcia-Debanc, 2015). Ce sont surtout dans les travaux sur l'acquisition du langage que le mot « reprise » est usité comme terme générique (Hudelot, 1980 ; Arditty, 1987 ; Salazar Orvig, 2000 ; Bernicot, Hudelot & Salazar-Orvig, 2006 ; Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano, 2006) mais il est aussi employé dans les approches interactionnelles de la conversation ordinaire (Vion, 2006). J. Arditty (1987) définit par exemple la reprise comme un « phénomène par lequel un ensemble, un faisceau de significations déjà mentionné dans le discours est présenté à nouveau », celle-ci pouvant être « implicite (ellipse), à l'identique (répétition), ou sous une forme différente (reformulation) » et elle « concerne à la fois les niveaux phonique et rythmique, syntaxique et sémantique » (p. 45). Dans le cadre de l'acquisition du langage, A. Salazar-Orvig considère que « la reprise constitue un processus clé dans le développement de l'insertion dialogique de l'enfant », l'évolution des hétéro-reprises permettant de « visualiser le développement de la capacité de l'enfant, au-delà de la pure imitation, à prendre en compte ce que l'autre a dit, à se saisir des mots d'autrui et les réutiliser dans des situations similaires, à s'inscrire en continuité avec le discours de l'adulte, à construire une contribution propre à partir de ce travail d'appropriation, tout en diversifiant ses propres positions énonciatives » (Salazar Orvig, 2000, p. 89). Ce dynamisme dialogique est aussi pris en compte par d'autres linguistes dans le cadre de la reprise (Vion, 2006 ; Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano, 2006 ; Hudelot, 1980 ; Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel & Schelling, 1985 ; Barbéris, 2005), celle-ci jouant un rôle fondamental de continuité dans le discours ou de mouvement discursif (au sens de François, 1990) dans le dialogue (Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano, 2006 ; Hudelot, 1980). D'ailleurs, F. François (1990) emploie l'expression de « reprise-modification » pour qualifier toute forme de retour sur un discours antérieur.

1.2. Reformulation et paraphrase

La thématique de la reformulation est partie de l'étude linguistique de la paraphrase où celle-ci est reconnue, dès 1973, comme une « opération de reformulation qui aboutit à un énoncé contenant le même signifié » (Rey, 1992/2010, p. 1536).

Certains travaux ont étudié la paraphrase (par ex. Mortureux, 1982), E. Roulet (1987) ayant opposé les reformulations paraphrastiques aux reformulations non paraphrastiques. Mais ce sont surtout les travaux de C. Fuchs (1980, 1982, 1994) sur la paraphrase qui constituent une référence majeure en linguistique contemporaine, ses recherches s'inscrivant dans le cadre

d'une linguistique de l'énonciation : celle-ci distingue un courant à dominance syntaxique (Harris) et un courant à dominance sémantique (Mel'chuk, Martin…), la notion d'invariant sémantique (« même sens ») provenant de cette dernière approche. Elle se montre d'ailleurs critique envers ces différents courants qui appréhendent « la paraphrase en tant que *propriété intrinsèque des unités* (phrases, énoncés...) *au sein du système de la langue* : la paraphrase est conçue dans cette optique comme une relation objective entre certaines séquences de la langue – relation jouant de façon stable et régulière, et reconnue par tous les locuteurs de la langue » (Fuchs, 1982, p. 21). Son approche de la paraphrase se veut énonciative, la « parenté sémantique » remplaçant la notion d'« invariant sémantique » : en effet, « le degré de parenté requis pour l'établissement d'une relation de paraphrase varie selon les sujets et les situations » (Fuchs, 1982, p. 21), les énoncés étant « constitutivement plurivoques, en raison de la plasticité sémantique des opérateurs d'énonciation » (Fuchs, 1994, p. 29).

Par ailleurs, les travaux d'É. Gülich et T. Kotschi (1987), qui fondent leur théorie sur la linguistique textuelle en s'appuyant sur la théorie des actes de langage et sur l'analyse conversationnelle, ont permis de distinguer trois actes de reformulation : la paraphrase, la correction et le rephrasage. Selon ces chercheurs, la paraphrase joue un « rôle considérable parmi les procédés de construction des textes » (*ibid.*, p. 27). Ils distinguent notamment trois types de relation entre les termes de cet acte de reformulation : l'expansion, la réduction et la variation (Gülich & Kotschi, 1983).

D'autre part, des travaux plus récents se sont intéressés à la paraphrase dans une perspective didactique (Blondel, 1996 ; Daunay, 2002).

1.3. La répétition, un cas limite de la reformulation

La répétition est un phénomène qui n'a pas seulement été étudié dans le champ des sciences du langage : M. Frédéric (1985) l'a par exemple abordée dans le cadre de la rhétorique (mais aussi de la linguistique) et on peut aussi la considérer comme un procédé stylistique en poésie (ex : l'allitération et l'assonance). B. Johnstone (1987) affirme notamment qu'il existe quatre approches sur la répétition : - la répétition comme procédé de cohésion discursive (« *repetition as a discourse-cohesive device* ») ; - la répétition comme procédé rhétorique (« *repetition as a rhetorical device* ») ; - les études sur les répercussions

sémantiques de la répétition (« *the semantic effects of repetition* ») ou comment les éléments répétés s'influencent l'un l'autre (« *how repeated items affect one another* ») ; - les études mettant l'accent sur l'importance de la répétition dans l'enseignement-apprentissage du langage oral et dans la socialisation linguistique (« *linguistic socialization* »). S. Henry (2005) distingue les répétitions « faits de langue » (« reprise d'éléments prévus par la grammaire ») et les répétitions « faits de parole » (répétitions propres à l'oral, véritables révélateurs de l'élaboration de tout discours oral »). Quant à M. Frédéric (1985, p. 127), il distingue les répétitions involontaires, qui comprennent les répétitions pathologiques (ex. : l'écholalie) et les répétitions non pathologiques (pensée qui se cherche, répétition liée à une vive émotion), ainsi que les répétitions qui résultent d'une volonté délibérée et « susceptibles d'engendrer certains effets ». C'est cette deuxième catégorie de répétition que l'on pourrait prendre en compte en contexte d'atelier de production d'écrits au CP, notamment celles qui ont une fonction didactique. En effet, il existe un consensus actuellement pour considérer la répétition comme un cas limite de la reformulation (Martinot, 2000 ; Clinquart, 2000), sachant qu'il n'y a jamais de stricte reprise à l'identique, l'acte de parole différant après une répétition. Par contre, certains linguistes emploient des termes différents ou des mots-valises : É. Gülich et T. Kotschi (1987) utilisent le terme de « rephrasage » pour désigner une « répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé » (p. 30) alors qu'A. Rabatel (2010b) se réfère à un mot-valise : la « répéti-reformulation ». M.-M. De Gaulmyn (1987) reprend en modifiant le modèle linguistique d'É. Gülich et T. Kotschi (1987) en remplaçant notamment le terme de « rephrasage » par celui de « répétition » avec quelques variations sémantiques.

Selon C. Norén (1999), le terme *repetition*, utilisé en anglais, « couvre partiellement les mêmes phénomènes linguistiques que notre usage du terme *reformulation* » (p. 31) mais les éléments répétés peuvent porter sur un mot, un morphème ou un phonème. Aux États-Unis, les travaux de D. Tannen (1989) portent en particulier sur la répétition/reprise (« *repetition* »), celle-ci la considérant comme une stratégie de participation active[13] (« *involvement strategy* ») et y accordant une telle importance au point d'affirmer que la répétition/reprise est au coeur du langage[14] (« *repetition is at the heart of language* »). Elle distingue d'ailleurs un type particulier de répétition, le « *shadowing* », qui est une hétéro-répétition machinale qui enchaine sur le tour de parole précédent.

[13] Traduction personnelle.
[14] Traduction personnelle.

Dans le cadre de ses travaux sur les rédactions conversationnelles, D. Apothéloz (2007, p. 160) constate l'omniprésence de la répétition « à l'intérieur des tours comme entre les tours » et « à tous les rangs de la structure linguistique », ce qui l'amène à « renoncer à une conception sémantique de la reformulation » : ainsi prend-il en compte des variantes formelles de répétition, autrement dit des « patterns de reformulation » (Apothéloz, 2005 ; voir *infra*, p. 49).

1.4. Reformulation et activité corrective

La reformulation est parfois impliquée dans des activités correctives. D'ailleurs, dans la typologie des actes de reformulation figure la correction (Gülich & Kotschi, 1987). Ce processus langagier est mentionné dans de nombreux travaux sur l'acquisition du langage en langue première (L1) et en langue seconde (L2) : dans le cadre du langage maternel adressé au jeune enfant, J.-A. Rondal distingue la correction explicite de la mère de la correction implicite qu'il nomme « expansion » et qu'il définit comme une « répétition de l'énoncé produit par l'interlocuteur avec adjonction d'un ou plusieurs mots foncteurs et maintien de l'ordre des mots prévalant dans l'énoncé original » (Rondal, 1983, p. 54). Cette reformulation est un type de « feed-back verbal » de l'adulte défini par l'auteur comme une réaction verbale du parent aux productions verbales enfantines. Celle-ci porte soit sur le contenu, soit sur le moyen formel utilisé par l'enfant. J.-A. Rondal insiste sur son rôle déterminant dans les interactions adulte-enfant, notamment pour le développement du langage chez l'enfant.

Dans le cadre de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, le terme utilisé est « réparation » (« *repair* ») : celui-ci englobe la variation sémantico-pragmatique et l'hétéro-correction pour résoudre les problèmes de communication entre les interlocuteurs (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977).

En revanche, les chercheurs sur l'acquisition du langage en L2 (langue seconde) emploient l'expression « *corrective feedback* » (Lyster, 1998 ; Lyster & Ranta, 1997). É. Berger (2015, p. 2) utilise l'expression « reprise corrective » pour qualifier ce type de reformulation-correction de l'enseignant, celle-ci offrant « un potentiel acquisitionnel important pour les apprenants d'une langue seconde, dans la mesure où elle permet un travail sur les formes linguistiques ». Cette chercheuse montre d'ailleurs l'intérêt d'une correction implicite ou

d'une « correction camouflée », « ce qui permet d'éviter une interruption du flux communicatif » (*ibid*., p. 13). Elle précise aussi que « ce type de correction s'apparente ainsi à ce qui a été appelé ailleurs "embedded correction" ou correction "incorporée" (Jefferson, 1987 […]) : les participants d'un échange traitent les problèmes linguistiques en même temps que sont accomplies d'autres activités (p. ex. répondre à une question, poursuivre une description, etc.), par opposition à des "exposed corrections" (Jefferson, 1987) ou des corrections réalisées ouvertement » (Berger, 2015, p. 8).

1.5. Reformulation et glose

Dans son ouvrage *La paraphrase*, C. Fuchs (1982, pp. 170-171) affirme que

> « La glose diffère de la paraphrase par les traits suivants :
>
> a / La glose est […] un effort pour amener à la conscience de soi-même et d'autrui la structuration sémantique de X, alors que la paraphrase est une activité préconsciente.
>
> b / La glose vise à produire une explicitation de X, tandis que la paraphrase vise à reproduire X.
>
> c / La glose s'attache à reformuler le sémantisme linguistique de X (et même encore plus précisément son sémantisme grammatical), alors que la paraphrase peut reproduire un sémantisme de niveau variable (tout en le traitant comme un sémantisme linguistique).
>
> d / La glose entend mettre à jour les opérations « enfouies » constitutives du sémantisme linguistique de X, tandis que la paraphrase entend redupliquer l'effet produit par X.
>
> e / La glose opère une sorte de déconstruction de X, qui aboutit à une reformulation Y peu ou pas acceptable (séquences lourdes, maladroites, effets de « petit nègre »...), alors que la paraphrase Y est acceptable, bien formée en langue naturelle.
>
> f / Dans la glose, Y domine hiérarchiquement X (Y constituant une manière de représentation métalinguistique de X en langue " quasi naturelle "), tandis que dans la paraphrase, X et Y fonctionnent de façon non hiérarchisée ».

Quand elle emploie l'expression de « glose méta-énonciative », J. Authier-Revuz (1995) se réfère d'ailleurs au sens de glose défini par C. Fuchs (1982), la glose méta-énonciative renvoyant à la « modalisation autonymique » où l'énonciateur commente les mots qu'il utilise.

D'autres travaux portent aussi sur la glose : C. Julia (2001) a étudié les « gloses de spécification du sens » lexical au fil du discours. La glose permet aussi d'éclaircir le sens des mots employés par le locuteur dans les travaux d'A. Steuckardt et A. Niklas-Salminen (2003,

2005) mais aussi de S. Genre (2015) qui étudie la « glose à thème lexical » en classe de littérature.

2. Quelques divergences dans les travaux sur la reformulation

Nous venons de voir que les termes employés pour désigner toute forme de retour sur un discours antérieur divergent selon les chercheurs. Il n'existe pas non plus de consensus pour d'autres aspects de la reformulation, notamment sur l'unité linguistique concernée, le rôle des marqueurs de reformulation, la notion d'invariant sémantique et le principe de coopération. D'autre part, au niveau de son étude, certaines recherches privilégient de manière majoritaire une approche interactionnelle alors que d'autres ont une approche plutôt monologale (Hudelot, 2012 ; Martinot, 2015). De plus, les « reformulations différées[15] » (Gülich & Kotschi, 1987) sont très peu prises en compte dans les analyses alors que S. Volteau (2015) souligne son intérêt dans le cadre de l'étude de la reformulation orale (cf. notamment Tannen, 1989).

2.1. L'empan de discours pris en compte

Depuis les travaux d'É. Benveniste, la plupart des linguistes s'accordent à dire que « la phrase est l'unité du discours » (Benveniste, 1966, p. 130) et qu'elle appartient au champ de la sémantique comme le mot, qui est considéré comme l'unité sémantique (Benveniste, 1974). A. Martinet (1966, p. 41) affirme d'ailleurs qu'« il y a longtemps que grammairiens et linguistes se sont avisés que l'analyse de l'énoncé pouvait se poursuivre au-delà du mot sans verser pour cela dans la phonétique, c'est-à-dire aboutir à des segments du discours, comme la syllabe ou le phonème, qui n'ont plus rien à faire avec le sens ».

Pourtant, malgré une approche sémantique de la reformulation dans la majorité des travaux, certains linguistes ne choisissent pas la même unité linguistique pour définir l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur. A. Rabatel (2010b) affirme que « le choix du segment à l'intérieur duquel opère le phénomène général de la reformulation est lourd de conséquence » (p. 28) et que la reformulation peut porter sur le mot. De même, É. Gülich et T. Kotschi (1987)

[15] É. Gülich et T. Kotschi (1987, p. 57) affirment qu'« une relation de reformulation peut (...) être établie entre deux énoncés contigus (reformulation immédiate), mais aussi entre deux énoncés séparés l'un de l'autre par d'autres énoncés intercalés (reformulation différée) ».

constatent que la correction au sens strict peut se faire sur un mot et que des unités plus petites que la phrase peuvent faire office d'énoncé-source. É. Berger (2015, p. 5) distingue, quant à elle, le « segment-source » de l'énoncé-source en prenant aussi en considération le mot :

> « Le *segment-source* représente le fragment de discours faisant l'objet subséquemment d'une reprise ; il peut être de nature et de longueur variable, tel un mot, un syntagme, une partie d'énoncé ou encore un tour de parole entier. L'*énoncé-source* quant à lui correspond au tour de parole contenant le segment-source – et qui peut d'ailleurs se trouver avec celui-ci en parfaite équivalence. De la même façon, nous distinguons *reprise* et *énoncé-reformulateur* ; ce dernier étant le tour de parole contenant la reprise (...) ».

C. Martinot (2017) ne partage pas leur point de vue : en effet, elle choisit le prédicat comme unité minimale d'analyse, le mot n'étant pas pris en compte alors que D. Apothéloz (2007) a une toute autre approche car il renonce à une approche sémantique de la reformulation en intégrant le phonème ou la syllabe dans l'empan d'analyse. En effet, celui-ci considère la reformulation comme une « récurrence d'une séquence ou d'une forme linguistique, le format de celle-ci pouvant varier du pattern syntaxique au segment phonologique » (*ibid.*, p. 145).

2.2. Les contraintes séquentielles

Dans le cadre de l'analyse langagière de l'activité enseignante, F. Yvon et F. Saussez (2010) proposent deux cadres : la théorie dialogique d'inspiration bakhtinienne et la logique interlocutoire. La première « s'intéresse aux mouvements dialogiques et en particulier à l'avènement du sens et sa transformation en cours de dialogue » (*ibid.*, p. 76) alors que la seconde « se base sur la théorie des actes du langage et analyse la conversation comme une action réciproque qui peut être formalisée comme une succession de propositions s'enchaînant logiquement » (*ibid.*, p. 75). Analyser la reformulation dans le cadre de la théorie dialogique d'inspiration bakhtinienne revient à prendre en compte les énoncés éloignés, autrement dit les « reformulations différées » (Gülich & Kotschi, 1987) alors que la logique interlocutoire ne prend en considération que les « reformulations immédiates » (*ibid.*).

La plupart des recherches analysent les reformulations de manière séquentielle mais S. Volteau (2015, p. 8) a montré l'intérêt de prendre en compte les reformulations différées car elle les considère comme un « indicateur de l'appropriation des savoirs scientifiques ». De même, C. Garcia-Debanc et S. Volteau (2007, p. 329) montrent l'intérêt d'« étudier le fil

de chaîne constitué par les reformulations successives des élèves, comme autant de traces de l'avancée des savoirs au cours de l'interaction ». Dans le cadre de l'analyse de la reformulation au sein de la conversation, C. Norén (1999) prend en compte l'incursion[16] (au sens de Roulet *et al.*, 1985) pour délimiter l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur de la reformulation car elle considère que « les reformulations "à longue distance" assument plutôt des fonctions de composition textuelle, p. ex. de mise en place d'un cadre thématique » (*ibid.*, p. 37).

2.3. Le rôle du marqueur de reformulation

Dans leurs travaux, É. Gülich et T. Kotschi (1987, p. 31) affirment que la réalisation des actes de reformulation « présuppose la relation xRy, de sorte que dans la structure du texte on trouve, comme résultat de la réalisation de chacun de ces trois actes, deux segments que nous appelons "énoncé-source" et "énoncé reformulateur" ». De plus, « le rephrasage, la paraphrase, et la correction se distinguent a) par la nature de R et b) par des sous-ensembles de "marqueurs de reformulation", que le locuteur emploie pour indiquer le caractère de l'acte de reformulation » (*ibid.*). Ils accordent d'ailleurs une grande importance au marqueur de reformulation (Gülich & Kotschi, 1983, 1987) qu'ils considèrent comme une « trace, laissée dans le discours par le travail conversationnel du locuteur » (Gülich & Kotschi, 1987, p. 44). Ces marqueurs peuvent être verbaux (ex : *c'est-à-dire*, *autrement dit*...) ou prosodiques (intonation, accentuation, vitesse du débit...). Les auteurs affirment aussi que la présence du marqueur est déterminée par la relation sémantique entre les deux termes de la reformulation, un marqueur « fort » étant présent quand la relation sémantique est faible. E. Roulet (1987) et C. Fuchs (1994) évoquent aussi l'existence de marqueurs de la reformulation non paraphrastique comme *après tout* ou *en tout cas,* la mise en équivalence entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur n'étant pas présente pour ce type de reformulation (Roulet[17], 1987). Ainsi, les travaux princeps d'É. Gülich et T. Kotschi (1983) ont-ils accordé un rôle primordial aux marqueurs de reformulation. Cependant, É. Gülich et T. Kotschi (1983) constatent qu'« il y a bien des cas, dans lesquels la paraphrase ne contient

[16] Incursion : « interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs » (Roulet *et al*. 1985, p. 23).

[17] E. Roulet (1987) définit la reformulation non paraphrastique comme une « subordination rétroactive d'un mouvement discursif, éventuellement d'un implicite, à une nouvelle intervention principale, du fait d'un changement de perspective énonciative » (p. 111).

pas de MRP[18] au sens strict » (*ibid.*, p. 308). C'est la raison pour laquelle certains linguistes ont relativisé leur rôle : A. Rabatel (2007, p. 76) affirme par exemple que le rôle des marqueurs reformulatifs est survalorisé « alors que les corpus oraux montrent l'existence de nombreuses reformulations sans ces mêmes marqueurs ». De même, C. Norén (1999, p. 13) constate qu'« il est exceptionnel que la relation de reformulation entre énoncés soit explicitée par un marqueur ». C'est pourquoi elle défend « l'idée que la *reformulation* est essentiellement une question de relation sémantique entre énoncés » (*ibid.*).

2.4. L'invariant sémantique

Beaucoup d'eau a coulé sous les ponts depuis les travaux d'É. Gülich et T. Kotschi (1983, 1987) qui accordent une importance primordiale à la paraphrase et qui posent notamment l'invariant sémantique comme condition de jugement de paraphrase. C. Martinot et C. Romero (2009, p. 10) interrogent d'ailleurs cette notion en affirmant que « cette dialectique du même et de l'autre soulève une question importante qui divise nombre d'auteurs : une reformulation doit-elle nécessairement poser une relation paraphrastique ? Autrement dit, l'invariant doit-il être nécessairement sémantique ? ». C. Martinot (2007, 2009) donne ainsi une définition de la reformulation qui permet de prendre en compte les répétitions, les paraphrases mais aussi les reformulations non paraphrastiques : elle la définit comme « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source » (Martinot, 2009, p. 8). De même, en prenant en compte la reformulation dans sa dimension multi-modale et pluri-sémiotique, A. Rabatel (2010b) fait le choix d'« une prise de distance à l'égard des conceptions traditionnelles de la reformulation, qui ont longtemps posé (et posent encore), la notion d'invariant sémantique entre un énoncé source et un énoncé reformulé, réunis par un marqueur dit marqueur de reformulation » (*ibid.*, p. 11). Sa définition de la reformulation permet aussi « d'élargir l'empan de l'analyse linguistique » puisqu'il la définit comme « un métaterme englobant l'ensemble des activités langagières par lesquelles le locuteur/énonciateur revient sur des dires antérieurs » (*ibid.*, p. 10). De plus, dans la lignée des travaux de C. Fuchs (1982, 1994), de nombreuses contributions de l'ouvrage *Usages et analyses de la reformulation* (Kara, 2007) ont remis en question cette notion d'invariant sémantique dans le cadre de l'étude de la

[18] MRP : marqueur de la reformulation paraphrastique.

reformulation (Apothéloz, 2007 ; Kara & Wiederspiel, 2007 ; Steuckardt, 2007 ; Rabatel, 2007 ; Martinot, 2007). En contexte de conversation (Apothéloz, 2007) mais aussi de rédaction conversationnelle (Apothéloz, 2005), D. Apothéloz renonce à une conception sémantique de la reformulation en la considérant comme « la récurrence d'une séquence ou d'une forme linguistique, le format de celle-ci pouvant varier du pattern syntaxique au segment phonologique » (Apothéloz, 2007, p. 159). Ainsi montre-t-il « l'intérêt qu'il peut y avoir d'affranchir la notion de reformulation de l'idée d'invariant sémantique » (*ibid.*, p. 145).

2.5. Le principe de coopération

À partir du principe de coopération qui serait à la base de toute communication selon H. P. Grice (1979), É. Gülich et T. Kotschi (1983, p. 314) insistent sur l'importance du caractère coopératif du discours dans l'étude de la paraphrase :

> « Le caractère interactif ou coopératif du discours est particulièrement important pour notre recherche sur les MRP, étant donné que la paraphrase n'est pas toujours le résultat de l'activité d'un seul locuteur, mais qu'elle peut être produite par une activité coopérative de deux locuteurs différents. Elle illustre ainsi un aspect du travail de formulation qui nous semble essentiel pour l'analyse de conversations spontanées, à savoir celui de la coopération des interlocuteurs pour résoudre les problèmes de la formulation ».

Or, A. Rabatel (2008) remet en question ce principe en arguant qu'il n'y a pas toujours recherche d'un consensus (cf. « principe de coopération ») : c'est ainsi qu'il propose les concepts de « sous-énonciation », « sur-énonciation » et « co-énonciation » comme variantes de postures énonciatives. M. Charolles (1987, pp. 100-101) partage d'ailleurs son point de vue en affirmant

> qu'« il paraît difficile de considérer que toutes les reformulations sont commandées chez celui qui les produit par une volonté de coopération. Cette conception excessivement charitable pour les Lo [locuteurs] n'est guère défendable étant donné ce que l'on sait des opérations intervenant dans une tâche de production verbale ».

2.6. Un processus métalinguistique, métalangagier ou épilinguistique ?

Avant de s'interroger sur la nature métalinguistique, métalangagière ou épilinguistique de la reformulation, il convient d'abord de définir ces trois qualificatifs : il revient à R. Jakobson (1963/2003) la référence à la fonction métalinguistique du langage par le biais du

métalangage qui parle du langage lui-même. Cette fonction peut d'ailleurs aussi être nommée fonction de glose selon l'auteur. Mais le métalangage n'est pas conscient pour ce linguiste car, « comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations » (Jakobson, 1963/2003, p. 217). Dans le même ordre d'idée, É. Benveniste (1974) définit la faculté métalinguistique comme « capacité de distanciation, d'abstraction, d'éloignement entre la langue et les objets concrets qu'elle décrit » (*ibid*., p. 35). Qu'en est-il alors du terme « métalangagier » ? J. Rey-Debove (1978/1997) constate que le terme « métalinguistique » est utilisé pour signifier « métalangagier » puisque ce qui est métalangagier relève du métalangage mais qu'il n'est pas souhaitable d'en changer l'usage. Quant à « épilinguistique », ce terme renvoie à A. Culioli (1968) qui qualifie d'activité épilinguistique toute « activité métalinguistique non consciente ». Ainsi peut-on constater que ces trois termes sont assez difficiles à distinguer.

Qu'en est-il enfin de la reformulation ? Celle-ci est considérée par certains chercheurs comme un processus épilinguistique (Garcia-Debanc, 2012 ; Doggen, 2008 ; Schneider, 2000) donc comme un processus métalinguistique non conscient. Par ailleurs, en contexte d'écriture collaborative, M. Milian (2005) défend l'idée qu'elle joue un rôle dans le développement des compétences métalinguistiques mais qu'elle est aussi une trace de l'activité métalinguistique. Toujours dans le cadre de ce même contexte, N. Marty (1991b, p. 58) affirme que le métalinguistique peut s'exprimer par des reformulations avec trois catégories différentes :

> « 1) conduite de "survol" linguistique (que CULIOLI qualifierait d'"épilinguistique") qui amène les locuteurs à corriger intuitivement leur langage ;
> 2) métalinguistique de type scientifique, consciente, avec un métalangage approprié, au sens où REY DEBOVE l'entend (1982) ;
> 3) métalinguistique de la conduite linguistique, celle qui guide les interlocuteurs dans leurs conduites de reformulation, celle qui manifeste une conscience concrète du langage, à distinguer du "survol" et de la conscience métalinguistique abstraite précédemment évoqués ».

Dans le cadre de l'étude de la « glose méta-énonciative », J. Authier-Revuz (1995) la considère comme une « activité métalinguistique "non contrôlée" ». F. Grossmann (1998) émet quant à lui des doutes sur le caractère métalinguistique de la reformulation compte tenu de son caractère courant et inhérent au langage, mais il reconnait qu'« on est conduit parfois à se rapprocher de ce que l'on nomme plus précisément métalangage : "je n'ai pas employé

'partir' dans ce sens-là, je voulais simplement dire que... "» (Grossmann, 1998, p. 97). Nous pouvons aussi rappeler les travaux de C. Fuchs (1982, pp. 170-171) qui considère la paraphrase comme une activité préconsciente au niveau métalinguistique alors que la glose est une activité consciente du locuteur. C. Normand (1987, p. 7) affirme que la question de savoir si cette activité est consciente, inconsciente ou préconsciente est pertinente dans une théorie de l'énonciation mais qu'elle n'est pas opératoire dans son approche sachant que de toute manière « cette activité joue le même rôle structurant ». La question du métalangage en lien avec la reformulation a aussi été étudiée par M.-M. De Gaulmyn (1987) : parmi les énoncés métalangagiers explicites[19], elle distingue les énoncés *métalinguistiques*, les énoncés *métadiscursifs* et les énoncés *métacommunicationnels*, ces derniers servant à la régulation de l'échange et n'appartenant pas aux processus de reformulation contrairement aux deux autres. Les premiers peuvent, selon nous, s'apparenter à la glose servant à la spécification du sens lexical au fil du discours (Julia, 2001 ; Steuckardt & Niklas-Salminen, 2003, 2005 ; Genre, 2015) puisque qu'ils « portent sur l'élucidation d'une expression en référence au système de la langue ou de l'usage » (De Gaulmyn, 1987, p. 91). Quant aux énoncés métadiscursifs, ils « ont pour contenu un discours : l'occurrence d'un énoncé ou l'acte d'énoncer, soit le discours en train de s'élaborer et qui se trouve parasité par un commentaire, soit un autre discours » (*ibid*., p. 91) et peuvent ponctuer les activités de reformulation[20].

3. Le modèle classificatoire des actes de reformulation (Gülich & Kotschi, 1987)

Le premier colloque où l'on traite de la reformulation est celui tenu à Lyon en 1985 : à partir d'un corpus d'une consultation consistant en une interaction entre un conseiller juridique et une locataire dans une association de défense de locataires, des linguistes, sociologues et juristes confrontent leurs points de vue. Cette interaction, enregistrée à partir d'un magnétophone, est orientée vers la résolution de problèmes divers, le conseiller juridique orientant la locataire vers des démarches administratives auprès du propriétaire du logement. L'approche s'inscrit dans le champ des analyses conversationnelles, les travaux d'É. Gülich et T. Kotschi (1987) ainsi que de M.-M. De Gaulmyn (1987) retranscrits dans l'ouvrage *La dame de Caluire* (Bange, 1987) servant de modèle linguistique dans la plupart des recherches

[19]« Énoncés qui comportent un terme réflexif qui réfère à l'activité verbale. Appartiennent à ces énoncés certains marqueurs typiques, stéréotypés, tel : "c'est-à-dire", définitionnels tel : "c'est ce qu'on appelle" » (De Gaulmyn, 1987, p. 91).

[20] (2,46) CONS : c'est-à-dire ; (3,10) CONS : c'est c=qu'on appelle ; (7,46) je vous l=fais r=marquer [corpus *La dame de Caluire,* De Gaulmyn 1987, p. 93].

sur la reformulation orale en contexte didactique (Volteau, 2009 ; Moussi, 2015 ; Roquelaure, 2014).

3.1. Références théoriques

É. Gülich et T. Kotschi (1987) fondent leur théorie sur la linguistique textuelle en s'appuyant sur la théorie des actes de langage et sur l'analyse conversationnelle. C'est ainsi que la paraphrase est considérée comme un acte de composition textuelle. La production d'un énoncé par le locuteur nécessite un « travail », qui engage sa responsabilité, afin de résoudre des problèmes communicatifs sachant que « la production du discours n'est pas seulement action, mais interaction » (*ibid.*, p. 20). Cet effort de la part du locuteur laisse des « traces » dans le discours, les marqueurs de reformulation paraphrastique en faisant partie.

Les auteurs affirment par ailleurs que paraphraser fait partie des actes de composition textuelle et non des actes illocutoires car « on peut expliquer le sens d'un mot et paraphraser un syntagme ou une autre partie d'une phrase sans qu'un acte illocutoire entre en jeu » (Gülich & Kotschi, 1987, p. 26). De plus, une des particularités de l'acte de paraphraser est que le locuteur peut « assurer (...) la *compréhension* de son intention par l'interlocuteur » (*ibid.*, p. 28). Ils soutiennent aussi que la paraphrase joue un rôle primordial parmi les procédés de construction des textes.

3.2. Les actes de reformulation

Parmi les sous-catégories d'actes de composition textuelle, É. Gülich et T. Kotschi (1987) proposent de définir et de décrire trois actes de reformulation : la paraphrase, le rephrasage et la correction. Leur trait commun est que « leur réalisation présuppose la réalisation xRy » (*ibid.*, p. 31), x réprésentant « l'énoncé-source », R la relation sémantique et y l'« énoncé reformulateur ». Ils affirment que « le rephrasage, la paraphrase et la correction se distinguent a) par la nature de R et b) par des sous-ensembles de "marqueurs de reformulation", que le locuteur emploie pour indiquer le caractère de l'acte de reformulation » (*ibid.*). Le marqueur de reformulation peut être verbal (ex : c'est-à-dire, autrement dit, non, etc.) ou prosodique (ex. : intonation, intensité de la voix, etc.) mais il n'est pas nécessairement présent. Une importance primordiale est accordée à la relation sémantique (R) entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur ainsi qu'au marqueur de

reformulation. De plus, les auteurs considèrent que « la reformulation en tant que technique conversationnelle fait partie de la "méthodologie" des interactants pour construire leur conversation et pour résoudre leurs problèmes communicatifs » (*ibid.*, p. 80).

3.2.1. La paraphrase

É. Gülich et T. Kotschi (1987) accordent une importance primordiale à la paraphrase, notamment pour son rôle dans la construction des textes. Selon eux, la paraphrase contient deux énoncés ayant une équivalence sémantique qui peut être faible à forte et qui est déterminée par le marqueur de reformulation : la présence d'un marqueur « fort » compense une relation sémantique faible alors que le marqueur est « faible » lorsque la relation sémantique est forte. Sur la base de ces caractéristiques, ils distinguent trois catégories de paraphrases : l'expansion, la réduction et la variation. L'explication définitoire et l'exemplification constituent des sous-catégories de l'expansion alors que la dénomination et le résumé sont celles de la réduction.

Expansion	**Réduction**	
Explication définitoire	Dénomination	**Variation**
Exemplification	Résumé	

Tableau 1 : catégories de paraphrases (Gülich & Kotschi, 1987).

➢ L'expansion

Dans le cadre de cette catégorie, l'énoncé reformulateur est plus étendu que l'énoncé-source. Elle peut se présenter sous deux formes :

- l'explication définitoire

L'explication définitoire se définit par la présence d'un trait définitoire dans l'énoncé reformulateur.

> CONS : je tiens' cette somme' 0 à votre disposition, ⟨=ES⟩ alors ⟨=MR⟩ éventuellement' vous tenez une somme' à la disposition si i = vient l=chercher, ⟨=ER⟩

- l'exemplification

Dans l'exemplification, il y a aussi ajout d'éléments supplémentaires dans l'énoncé reformulateur mais ceux-ci n'ont pas un caractère définitoire.

CONS : faut lui envoyer un pli r = commandé' ⟨=ES⟩
(...)
vous l'adressez en pli r = commandé avec accusé d = réception, ⟨=ER⟩

➢ La réduction

Dans le cadre de la réduction, l'énoncé reformulateur est réduit par rapport à l'énoncé-source. Elle se présente aussi sous deux formes :

- la dénomination

Elle se caractérise par la présence d'un trait définitoire dans l'énoncé-source.

CONS : quand y a pas d = bail' 0 c'est les us et coutumes' c'est les us et coutumes qui font :
qui font la législation' hein la : la réglementation' 0 ⟨=ES⟩ c'est c = qu'on appelle
⟨=MR⟩les
DAM : ouais
CONS : us et coutumes' ⟨=ER⟩

L'expression « des us et coutumes » de l'énoncé-source permet de classer cette paraphrase dans la sous-catégorie de la dénomination.

- le résumé

Le résumé se caractérise par une réduction importante de l'énoncé reformulateur par rapport à l'énoncé-source.

DAM : il a loué, toute la propriété' même' là, où je suis' à un autre locataire, ⟨=ES⟩ 0 c'est loué' ⟨=ER⟩

➢ La variation

Cette sous-catégorie englobe les paraphrases qui ne sont ni des expansions ni des réductions et qui n'ont de fait pas de propriétés définitoires.

DAM : j = vais partir, j = vais partir au mois de d'avril, ⟨=ES⟩
(...)
bon be ⟨=MR⟩ j = pars' l=mois prochain, ⟨=ER⟩

3.2.2. Le rephrasage

Le rephrasage se caractérise par « la répétition d'une structure lexico-grammaticale » (Gülich & Kotschi, 1987, p. 43) et par une relation sémantique entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur qui repose sur une relation de synonymie dénotative.

> CONS : vous faites fermer' vot= compteur ⟨=ES⟩, vous vous êtes plus locataire' vous faites fermer vot= compteur' hein ⟨=ER⟩

3.2.3. La correction

La correction se définit par une relation sémantique de « contraste » entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur, le degré de la relation de contraste pouvant varier : elle est qualifiée de totale lorsque la correction annule totalement la justesse de l'énoncé-source et de partielle quand elle annule partiellement celle-ci.
Elle est totale dans :

> DAM : qui correspond à mon loyer trimestriel'⟨=ES⟩
> (...)
> qui correspond' à mon loyer' mensuel, ⟨=ER⟩ hein' ⟨=MR⟩

alors qu'elle est partielle dans :

> CONS : (...) en lui disant qu'il a r=fusé vot= chèque' ⟨=ES⟩ (...)
> DAM : heu refusé ⟨=MR⟩ i = m=l'a ni renvoyé ni rien dit' mais il l'a /
> CONS : / VITE mais il l'a pas / encaissé'
> DAM : il l'a pas encaissé encore, ⟨=ER⟩

4. Le modèle classificatoire des actes de reformulation (De Gaulmyn, 1987)

M.-M. De Gaulmyn reprend-modifie le modèle classificatoire d'É. Gülich et T. Kotschi (1987) tout en s'intéressant au processus de textualisation (ou d'élaboration du texte) et en prenant en compte le métalangage. Ainsi tente-t-elle de « décrire dans l'économie de l'interaction les indices linguistiques de l'organisation descriptive qui révèlent les processus de textualisation, c'est-à-dire la fabrication collective du texte » (De Gaulmyn,

1987, p. 83). Elle segmente ainsi l'entretien entre la dame de Caluire et le conseiller en neuf parties ou thèmes discursifs puis identifie les différentes « activités de textualisation » dans chacune d'elle. Ainsi définit-elle la reformulation différemment : « je donne au terme de "reformulation" un autre sens, celui d'un processus interactif de compréhension et de programmation discursive auquel coopèrent les locuteurs » (*ibid.,* p. 88).

4.1. La classification révisée

M.-M. De Gaulmyn (1987) reprend la terminologie des actes de reformulation d'É. Gülich et T. Kotschi (1987) en remplaçant le terme « rephrasage » par celui de « répétition » tout en élargissant les phénomènes que cet acte de reformulation recouvre. Elle constate cependant que la limite entre la répétition et la paraphrase fait problème surtout lorsqu'il n'y a pas de marqueur explicite de la paraphrase. Sa classification « place dans les répétitions et les quasi-répétitions les cas où les mêmes mots réapparaissent, mais il peut y avoir abrègement, expansion, réarrangement, et dans les paraphrases les cas qui comportent une substitution synonymique, une explication ou une illustration » (De Gaulmyn, 1987, p. 87).

4.2. Les types de répétition

- **les répétitions :** les répétitions sont caractérisées par les confirmations, les demandes de rectification et les ratifications, mais aussi les quasi-répétitions ou répétitions modifiées par addition ou soustraction partielle considérées par É. Gülich et T. Kotschi (1987) comme des paraphrases.

- **les reprises à distance :** les reprises à distance rappellent un thème déjà évoqué, avec une formulation qui n'est pas complètement conservée.

- **la répétition d'une *amorce* d'énoncé inachevée :** c'est une répétition immédiate d'un segment d'énoncé ou une tentative de prise de parole lorsque la communication a échoué.

- **les répétitions d'*auto-dictée* :** ce type de répétition accompagne l'acte d'écrire, les modalités oral/écrit étant prises en compte.

4.3. Les paraphrases

Dans la catégorie des paraphrases, M.-M. De Gaulmyn (1987) distingue les définitions, les explications et les transpositions d'un segment énoncé.

4.4. Les corrections

M.-M. De Gaulmyn (1987) constate que l'hétéro-correction est facilement identifiable contrairement à l'auto-correction qui est formellement proche de la répétition de réélaboration immédiate.

4.5. Classement des activités codifiées

En reprenant à É. Gülich et T. Kotschi (1987) la distinction auto-/hétéro-(reformulation)[21], l'auteure établit un classement des activités codifiées qui est le suivant :

R	Auto-répétition
HR	Hétéro-répétition
R'	Auto-répétition d'une répétition
RR	Reprises à distance
A	Auto-répétition d'une amorce d'énoncé
A'	Auto-répétition d'une répétition d'amorce
D	Répétition d'une auto-dictée
D'	Répétition d'une répétition d'auto-dictée
P	Auto-paraphrase
P'	Auto-paraphrase d'une paraphrase
HP	Hétéro-paraphrase
C	Auto-correction
HC	Hétéro-correction

[21] « Auto-reformulation (ré-élaboration de son propre énoncé) et hétéro-reformulation (co-élaboration d'un énoncé) » (De Gaulmyn, 1987, p. 89).

5. Le modèle des *patterns de reformulation* (Apothéloz, 2005)

D. Apothéloz (2007) remet en question la conception de la reformulation perçue comme contenant forcément un invariant sémantique minimal. Cette perspective lui permet ainsi de prendre en compte des unités linguistiques non porteuses de signification comme le phonème ou la syllabe et de concevoir un modèle classificatoire de « patterns de reformulation » comprenant des variantes formelles de répétitions en contexte de rédaction conversationnelle (Apothéloz, 2005).

5.1. Une conception formelle de la reformulation

Nous avons vu en 2.1. et en 2.4. que D. Apothéloz (2007) renonce à une conception sémantique de la reformulation en prenant en compte des unités linguistiques considérées comme non significatives par la majorité des linguistes. En effet, l'énoncé-source ou le « segment-source » (selon l'expression d'É. Berger, 2015) peut être un phonème ou une syllabe, l'auteur justifiant son approche de la manière suivante :

> « […] la notion de reformulation, du moins si elle est comprise comme impliquant un invariant sémantique minimal, se révèle d'un usage difficile sur des données conversationnelles. Dans ce type de données, en effet, la parole est typiquement en état de brouillon permanent et donne à voir de façon continue le travail sur la formulation ; elle est de surcroît exposée à tous les aléas de la situation d'interaction. Il en résulte que le produit linguistique qui y est élaboré n'est pas dissociable des traces de son élaboration. Les phénomènes de répétitions y sont omniprésents, à l'intérieur des tours comme entre les tours, et peuvent être observés à tous les rangs de la structure linguistique. Cette observation nous a conduit à renoncer à une conception sémantique de la reformulation, et à concevoir cette procédure comme étant d'abord un fait de récurrence formelle, pouvant se manifester à tous les rangs de la structure linguistique, du segment phonologique aux unités syntaxiques. Ce changement de perspective permet de considérer les reformulations comme un matériau précieux fournissant toutes sortes d'indices, aussi bien sur les processus interprétatifs et le traitement des structures grammaticales que sur la gestion de l'interaction et notamment de l'alternance des tours de parole » (Apothéloz, 2007, p. 159).

5.2. Les *patterns de reformulation*

Dans le cadre de l'étude des reformulations en contexte de rédaction conversationnelle avec deux étudiants non francophones mais de niveau avancé en français[22], D. Apothéloz (2005, p. 12) utilise l'expression de *patterns de reformulation* « pour désigner tout type de transformation que subit une pièce textuelle au cours d'un épisode autonymique[23] », celui-ci précisant aussi que « l'analyse de ces manipulations permet notamment un "traçage" de la fabrication du texte ». Il en distingue cinq (ou dix si l'on prend en compte l'auto-et l'hétéro-répétition) :

- la répétition simple : la répétition simple ne fait que reprendre mais jusqu'à son terme l'intégralité ou la partie finale de l'« unité de travail » [24].

1193 P et la- **un autre avantage est qu'un élève qui fait son travail'** ECRIT 000 + ***travail'***
1194 M mhm'
1195 P **est toujours au courant'**

- la répétition incomplète à droite : cette répétition reprend l'unité de travail, mais pas jusqu'à son terme.

1806 M **il est donc clair qu'il y a assez de :**
1807 P **que 0 si on veut garder les devoirs'**
1808 M oui' ECRIT (5) ***que (0) si on veut garder*** 000+
1809 P **les devoirs à la maison'**

- la répétition avec continuation : la répétition avec continuation combine la répétition simple et une complétion quelconque.

732 P bon d'accord, qu'est-c= tu veux qu= je mette,
733 M **à les donner,**

[22] Tâche d'écriture collaborative d'un texte argumentatif sur le thème des devoirs scolaires.
[23] *Épisodes autonymiques* : « phases conversationnelles au cours desquelles les deux rédacteurs construisent interactivement une séquence du texte-cible, et où leurs énonciations ne consistent pratiquement qu'en formulations de fragments de ce texte, que ceux-ci soient proposés, répétés, reformulés, amendés, annulés, etc. » (Apothéloz, 2005, p. 8).
[24] *Unité de travail* : « empan étroit, qui caractérise les phases les plus fines de la fabrication conversationnelle du texte » (Apothéloz, 2007, p. 14).

734 P **instituteurs insistant 0 à les donner'0**

735 M mhm'

736 P ***à les donner à nos enfants'***

737 M mhm' 0

- la répétition avec substitution : celle-ci reprend l'intégralité ou une partie de l'unité de travail, mais en substituant un segment à un autre.

766 P ouais on va pas 0 rest=

767 M ouais

768 P passer 0 une demi-heure 0 à cause d'une phrase' 0 BAS ET VITE **malgré la loi (...) les instituteurs insistent + 000 euh : insistent (4)**

769 M euh : 0 **à laisser travailler' 0 les enfants à la maison, 00**

770 P (PETIT RIRE) laisser ah ils sont très gentils 0 ils laissent travailler

771 M RIT oui' + ***à faire travailler / les enfants'/***

- la répétition avec insertion : ici, la répétition reprend l'intégralité ou une partie de l'unité de travail, mais avec ajout d'un segment à l'intérieur de la séquence répétée.

1804 M **il est à constater** peut-être **que** 0

1805 P ouais **00 il est clair' 0** ***il est donc clair'***

1806 M **il est donc clair qu'il y a assez de :**

SYNTHÈSE DU CHAPITRE I

Ce premier chapitre est consacré à la reformulation orale comme phénomène langagier. Nous avons pu constater que les termes employés pour désigner toute forme de retour sur un discours antérieur divergent selon les chercheurs. Il s'avère aussi que la « reformulation » comme terme générique est plus employé que la « reprise » et qu'il existe un consensus quant à la considération de la répétition comme un cas limite de la reformulation.

Les travaux princeps de C. Fuchs (1980, 1982, 1994) ainsi que d'É. Gülich et T. Kotschi (1983, 1987) ont permis de définir et de décrire ce phénomène langagier en accordant une place primordiale à la paraphrase et à la relation sémantique entre énoncé-source et énoncé reformulateur. Ces derniers ont élaboré un modèle classificatoire (Gülich & Kotschi, 1987) qui distingue trois actes de reformulation : la paraphrase, le rephrasage et la correction. Ce modèle a été repris-modifié par M.-M. De Gaulmyn (1987).

Cependant, ces travaux ont été remis en question et on peut constater quelques divergences dans les travaux sur la reformulation orale :

- l'empan de discours pris en compte diffère, la reformulation pouvant porter sur le prédicat (Martinot, 2017), le mot (Gülich & Kotschi, 1987 ; Rabatel, 2010b) voire le phonème ou la syllabe (Apothéloz, 2007) ;
- la plupart des recherches analysent les « reformulations immédiates » (Gülich & Kotschi, 1987) alors qu'il semblerait que l'étude des « reformulations différées » (*ibid.*), correspondant à un énoncé-source et un énoncé reformulateur séparés par d'autres énoncés, permet de mettre en évidence l'avancée ainsi que l'appropriation des savoirs en contexte didactique (Garcia-Debanc & Volteau, 2007 ; Volteau, 2015) ;
- le rôle primordial du marqueur de reformulation (Gülich & Kotschi, 1983, 1987) est remis en question, les corpus oraux montrant que leur présence est exceptionnelle (Norén, 1999) ;
- la conception formelle de la reformulation de D. Apothéloz (2007) réinterroge la notion d'« invariant sémantique » (Gülich & Kotschi, 1987), celui-ci défendant l'idée qu'il faut s'en affranchir : les « patterns de reformulation » (Apothéloz, 2005) sont des variantes formelles de répétition ;
- l'importance du caractère coopératif du discours dans l'étude de la reformulation (Gülich & Kotschi, 1983, 1987) est aussi questionnée car il n'y a pas toujours recherche d'un consensus (Charolles, 1987 ; Rabatel, 2008) ;
- la reformulation est interrogée comme processus métalinguistique, métalangagier ou épilinguistique (Garcia-Debanc, 2012 ; Doggen, 2008 ; Schneider, 2000).

CHAPITRE II
LES REFORMULATIONS ORALES À L'ÉCOLE

Dans le chapitre précédent, nous avons pu nous rendre compte que la reformulation orale est un processus langagier complexe difficile à circonscrire compte tenu des conceptions diverses des linguistes sur le sujet. Voyons donc à présent ce qui fait la spécificité de ce phénomène langagier en contexte scolaire.

Depuis une vingtaine d'années, les travaux francophones sur la reformulation orale en contexte scolaire tentent de montrer le rôle de ce phénomène langagier dans la construction des savoirs (Brixhe & Spécogna, 1999 ; Jaubert & Rebière, 2001 ; Milian, 2005 ; Garcia-Debanc, 2007 ; Volteau, 2015 ; Marin, 2011 ; Moussi, 2015) mais aussi dans les processus acquisitionnels en langue première (par ex. Martinot, 2000). Ces recherches portent sur les pratiques langagières à l'école, certains travaux prenant en compte les reformulations multimodales et plurisémiotiques (Rabatel, 2010a). En tout état de cause, tous soulignent les enjeux didactiques de la reformulation orale. Ces recherches s'inscrivent aussi dans un courant de recherche plus général qui s'intéresse aux pratiques langagières en contexte scolaire (Wirthner, Martin & Perrenoud, 1991 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Le Cunff & Jourdain, 1999 ; Grandaty & Turco, 2001 ; Maurer, 2001 ; Maurer, Chiss & Bouchard, 2003 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004 ; Bergeron, Plessis-Bélair & Lafontaine, 2009 ; Bergeron & Plessis Bélair, 2012). On peut aussi constater que quelques travaux se sont intéressés à la reformulation à l'écrit notamment B. Daunay (2002) qui, à partir d'une étude didactique de « la paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires » réhabilite la paraphrase dans l'explication de texte et J.-P. Bernié (2015) par l'étude du résumé.

1. Les pratiques langagières à l'école

Les pratiques langagières peuvent être définies comme des « usages du langage socialement construits » (Bautier, 2001, p. 125), celles-ci prenant en compte les dimensions sociales, culturelles, identitaires, linguistiques, langagières et cognitives dans la construction du sujet. Cette conception trouve toute sa place à l'école car elle n'est pas réductrice comme celle qui prône la suprématie de la « maitrise de la langue » en contexte scolaire. Par ailleurs, l'oral

peut-il être considéré comme un *medium* ainsi qu'un objet d'enseignement-apprentissage ? D'autre part, le fait que la communication orale soit de nature multimodale et compte tenu de la pluri-sémioticité en contexte scolaire, ne faut-il pas prendre en compte la dimension multimodale et pluri-sémiotique de la reformulation orale (Rabatel, 2010a) ?

1.1. L'oral comme *medium* et objet d'enseignement-apprentissage ? (Nonnon, 1999, 2016)

L'étude de la reformulation orale en contexte scolaire suppose une réflexion sur l'enseignement-apprentissage de l'oral et donc sur la didactique de l'oral. Celle-ci n'est jamais parvenue à se légitimer et elle a peu de place dans les formations universitaires et professionnelles pour diverses raisons (Nonnon, 1999) :

- la didactique de l'oral est quasiment toujours associée à d'autres didactiques, ce qui amène É. Nonnon à se demander s'il faut parler spécifiquement d'une didactique de l'oral ou de didactiques prenant en compte l'oral ;
- la langue orale se confronte au problème de la norme et de la variation par rapport à la langue écrite : l'oral est souvent considéré comme un « sous-produit du langage, une sorte de ramassis de "ratés" » (Kerbrat-Orecchioni, 1990) et même si les spécificités de l'oral et de l'écrit sont distinguées depuis les années soixante-dix, l'oral est encore trop souvent considéré par rapport à la norme de la langue lettrée ;
- l'oral peut être défini soit comme l'« ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques » (Nonnon, 1999, p. 91), soit comme « médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles » (*ibid.*), soit renvoyer « à l'acquisition de compétences langagières spécifiques » (*ibid.*) ;
- la plurisémioticité (Boutet, 2005) caractérisant les activités scolaires fait que l'oral apparait fréquemment dans des formes mixtes en contexte scolaire (Kerbrat-Orecchioni, 1990), ce qui amène C. Kerbrat-Orecchioni à se demander si cela a un sens de parler d'une didactique autonome de l'oral (*ibid.*) ;
- l'oral fait aussi référence au « vivre ensemble » depuis l'avènement de la sociolinguistique (parler est un acte social) et les travaux des ethnographes de la

communication (Hymes, Gumperz) qui ont institué la notion de « compétence de communication » ;
- les interactions didactiques en situation scolaire se font dans le cadre d'un polylogue ce qui complexifie l'analyse des processus d'enseignement-apprentissage du langage oral.
Les perspectives actuelles en matière de recherche et de formation sont cependant prometteuses selon É. Nonnon (1999), celle-ci faisant un inventaire des tendances du moment : - une centration sur les conduites discursives, les genres oraux avec un intérêt porté à la reformulation comme objet d'analyse ; - « l'intégration de la dimension cognitive, le lien aux apprentissages et à la conceptualisation » (Nonnon, 1999, p. 117), la reformulation et la thématisation étant des indicateurs déterminants de la dynamique cognitive des dialogues ; - la tâche de langage considérée comme une situation-problème : en faisant « déplacer le curseur » (Nonnon, 2001), les variables didactiques permettent de modifier qualitativement les stratégies à utiliser et les savoirs à mobiliser ; - « l'importance des stratégies interactionnelles et des modes d'étayage » (*ibid.*, p. 120), la reformulation étant aussi une stratégie interactionnelle à fonction d'étayage ; - un consensus de la plupart des chercheurs sur le fait que « l'oral peut être un objet de travail explicite à l'école, sinon qu'il s'enseigne, à condition d'éviter toute illusion techniciste » (*ibid.*, p. 110).

La note de synthèse d'É. Nonnon n'est certes pas récente : nous nous référons donc aussi à un article de 2016 où elle propose une nouvelle synthèse sur la question de l'enseignement de l'oral en prenant en compte les avancées de la recherche. L'auteure défend l'idée que l'oral « peut être un objet de travail explicite à l'école » mais que « cela ne veut pas forcément dire qu'il s'enseigne » (Nonnon, 2016, p. 2). Elle constate notamment plusieurs avancées depuis « 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral » :
- une définition plus stable et plus homogène de l'oral ou du moins plus claire

> « en sériant des niveaux ou des facettes selon lesquels son apprentissage peut être envisagé, et leurs relations. Cela peut être des structurations binaires (objet/moyen d'enseignement, pour apprendre/à apprendre, formel/non formel) ou selon un triple niveau (social, cognitif, linguistique » (*ibid.*, p. 5) ;

- certains travaux, notamment ceux de F. François ont permis d'élargir l'étude aux polylogues en fournissant des outils d'analyse et des notions comme la reformulation, la coénonciation ou les modes d'enchainement (*ibid*, pp. 5-6) ;

- les évolutions technologiques ont permis un travail plus fin, les enregistrements vidéo permettant de prendre en compte la multimodalité des échanges (*ibid.*, p. 6) ;
- le couple oral-écrit n'est plus appréhendé de façon binaire mais davantage en termes d'articulation sachant que « l'oral intervient dans des formes mixtes, articulé à des activités d'écrit » (*ibid.*, p. 6). É. Nonnon précise d'ailleurs que « c'est une piste didactique importante pour désenclaver et valoriser l'oral dans ses contributions au travail en français » (*ibid.*) ;
- certains travaux ont décrit l'activité enseignante dans le cadre de la didactique du français en se référant à l'analyse du travail et aux gestes professionnels dans une visée de formation ; cependant l'analyse des interactions verbales ne porte pas suffisamment sur des « visées didactiques » autrement dit, sur des « apprentissages langagiers ou des objets de travail spécifiques à la discipline » (*ibid.*, p. 10).

Par ailleurs, l'auteure reconnait que

> « le travail sur l'oral n'est pas actuellement un secteur florissant de la didactique du français. La continuité de ce travail bute sur des difficultés qui touchent au cœur de la discipline : difficultés méthodologiques, liées à la question du cout des observations en classe, de leur durée, qui renvoie au problème des conditions de validité des conclusions ; questions méthodologiques, relatives au statut des modèles, des régularités génériques, au type de généralité à construire quand on travaille sur des activités contextualisées, en partie imprévisibles, également à la façon dont une discipline à visée scientifique portant sur des pratiques normatives peut penser sa propre dimension normative » (*ibid.*, p. 12).

D'autre part, elle constate d'autres difficultés que rencontre le chercheur :
- une tension non résolue entre description et prescription car « faute d'analyse des effets, la recherche sur l'oral se trouve (…) souvent dans une position ambigüe, hésitant à assumer la formulation de normes pour orienter l'action des enseignants, mais pouvant difficilement ne pas en véhiculer » (*ibid.*, p. 8) ;
- l'analyse des polylogues dans le cadre des interactions en contexte scolaire : le chercheur doit éviter de « confondre l'activité collective qu'il observe avec les apprentissages qui relèvent de l'appropriation par chacun » (*ibid.*, p. 11) ;
- le temps du chercheur qui est différent de celui du travail scolaire et de l'apprentissage (*ibid.*, p. 12).

1.2. La multimodalité et la pluri-sémioticité de la communication orale en contexte didactique

La communication orale est de nature multimodale (Colletta, 2004 ; Gagnon & Dolz, 2016), certains courants de recherche défendant même la « *thèse d'un traitement multimodal de la parole* » (Colletta, 2004). La définition de « multimodalité » mérite d'être circonscrite car pour certains, ce terme est synonyme de modalités voco-mimo-posturo-gestuelles (Rabatel, 2010b ; Azaoui, 2014a) alors que pour d'autres, elle englobe des phénomènes plus larges (Cadet, 2014).

En contexte didactique, L. Cadet (2014, p. 194) inclut dans la multimodalité, les modalités oral/écrit, les modalités posturo-mimo-gestuelles (gestualité, mimiques, regards, postures, etc.), les modalités vocales (prosodie, phonétique/phonologie) ainsi que les modalités picturales ou supports (image, tableau, multimédia). Ce n'est pas le cas d'A. Rabatel (2010b, p. 8) qui considère la première et la dernière modalité comme relevant de la pluri-sémioticité (voir *infra*, p. 60).

L'importance du corps et de la voix dans la communication orale en contexte didactique n'est plus à démontrer (Tellier & Cadet, 2014 ; Gagnon & Dolz, 2016). Pourtant, L. Cadet et M. Tellier (2014) affirment que les recherches « qui portent sur les techniques de la voix et du corps (gestes, mimiques, postures) comme éléments pédagogiques, demeurent marginales » (Cadet & Tellier, 2014, p. 7). Ainsi, J.-M. Colletta (2000) considère qu'une approche multimodale de la parole est nécessaire afin d'avancer dans la description des interactions didactiques. En outre, L. Cadet et M. Tellier (2014) défendent l'idée qu'il faut que le corps et la voix, en tant qu'objets didactiques, deviennent des objets de recherche et de formation. Cependant, B. Azaoui (2014a, p. 27) précise qu'il faut limiter le nombre de phénomènes à analyser afin de réduire le risque de surinterprétation, ce risque étant aussi atténué par le recours à l'autoscopie. M. Moustapha-Sabeur et J. Aguilar Río (2014) affirment aussi que l'« agir vocal professoral » devrait devenir un objet de formation (*ibid.*, p. 69), la voix de l'enseignant étant considérée comme un « outil à visée pédagogique » (*ibid.*, p. 79).

La multimodalité (Rabatel, 2010b ; Azaoui, 2014a) ou la communication non verbale (Cosnier, 1996) inclut donc les dimensions vocales et corporelles :

- **la dimension vocale :** la voix comprend la diction et les faits prosodiques (Gagnon & Dolz, 2016), la prosodie étant un domaine de la phonétique qui étudie l'intonation, l'accentuation et

le rythme (Rossi, 1999). Les recherches sur la prosodie en contexte didactique portent essentiellement sur l'intonation[25] (Guimbretière, 2000 ; Bourhis, 2014 ; Boiron, 2010), certaines recherches ayant aussi porté sur la pause (Boiron, 2010 ; Doquet, 2011). À notre connaissance, les recherches portant sur l'accentuation demeurent inexistantes dans le cadre de la didactique du français sachant que l'on rencontre en français deux types d'accentuation (Guimbretière, 2014) : l'*accentuation rythmique* avec une fonction démarcative, l'accent se situant sur la syllabe finale du groupe prosodique et l'*accentuation expressive* qui permet de mettre en valeur un élément de la séquence avec des fonctions sémantiques, pragmatiques, didactiques et expressives.

- **la dimension corporelle** : P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002) affirment que « la **gestualité communicative** comprend tout mouvement corporel (geste à proprement parler mais aussi posture, regard ou mimique) survenant au cours d'une interaction et perceptible par le partenaire de celui qui le produit (que le geste soit ou non intentionnel) » (*ibid.*, p. 285).

La typologie la plus utilisée pour la gestualité est celle de Mc Neill (1992/2005), celle-ci étant par exemple employée par M. Tellier (2008). L'auteur distingue trois types de coverbaux[26] désignant les mouvements des mains et des bras associés à la parole : la gestualité de type « *déictique* » qui permet de désigner le référent comme le geste de pointage, la gestualité de type « *illustratif* » entretenant une relation étroite avec le contenu sémantique (elle est *iconique* quand celui-ci est concret et *métaphorique* quand celui-ci est abstrait) et la gestualité de type « intonatif » (ou battements) qui rythme certains moments précis du discours.

Les fonctions de la multimodalité dans les interactions didactiques ont surtout été étudiées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, du Français Langue Étrangère ou du Français Langue Seconde. M. Tellier (2014) affirme par exemple que la gestuelle de l'enseignant facilite la compréhension et la mémorisation d'une langue étrangère. De plus, la multimodalité permet « d'atteindre tous les apprenants quelle que soit leur préférence modale » (Tellier, 2008, p. 7) mais aussi d'attirer l'attention des élèves (Tellier, Michel & Wolff, 2014). Néanmoins, M. Tellier (2008) constate que les recherches ne se sont pas suffisamment interrogées sur les effets de cette communication non verbale sur les apprenants en termes d'intercompréhension. Par ailleurs, dans le cadre des interactions

[25] Voir aussi Morel et Danon-Boileau (1998) pour une étude linguistique de l'intonation en français.
[26] Gestualité accompagnant la parole (Cosnier, 1977).

didactiques à l'école maternelle, V. Bourhis (2008, 2012) a mis en évidence les fonctions de la prosodie (structurale, de contextualisation, énonciative, expressive ou émotive). L'auteure affirme que les « stratégies prosodiques procèdent de la médiation linguistique de l'enseignant » (Bourhis, 2012, p. 95), l'intonation jouant un rôle fondamental dans la compréhension du récit en maternelle (*ibid.*), celle-ci favorisant « la focalisation attentionnelle de l'enfant » (Bourhis, 2008) et jouant un rôle dialogique (Bourhis, 2014). V. Boiron (2010) souligne le rôle important de l'intonation et des pauses pour faciliter la compréhension lors de la « lecture dramatisée » d'albums. D'autre part, L. Cadet (2014, p. 192) montre que le corps de l'enseignant intervient dans deux dimensions : la gestion et la régulation des échanges ainsi que le fait de générer des apprentissages. Elle précise aussi que la voix joue un rôle pour maintenir l'attention des élèves, mettre en évidence des contenus ou exprimer de l'autorité.

Au niveau de la gestualité de type « déictique », B. Azaoui (2014b) souligne l'importance de l'articulation multimodale déictique/regard dans la gestion de la classe. En effet, l'enseignante de son étude met en œuvre une forme d'« ubiquité coénonciative » car « le regard, le verbal et la gestuelle combinés permettent à l'enseignante de définir son coénonciateur principal et de gérer l'attention de la classe » (Azaoui, 2014a, p. 23).

1.3. Transcodage, multi-modalité, pluri-sémioticité et reformulation

Depuis les travaux de J. Peytard (1993) sur l'altération discursive, avec le couple reformulation/transcodage, de nombreux travaux ont pris en compte la dimension pluri-sémiotique (Rabatel, 2010a), ou trans-sémiotique (Bouchard & Parpette, 2008), de la reformulation mais aussi la dimension multi-modale (au sens d'A. Rabatel, 2010b).

1.3.1. Transcodage et reformulation (Peytard, 1993)

J. Peytard (1993) est le concepteur de « la sémiotique de l'altération » : pour ce linguiste, le sens n'est pas figé car « saisir le SENS ne se peut que dans les zones où il s'ALTÈRE, parce que produire du sens ne se réalise que par transformation d'un sens établi dans des discours déjà-là » (p. 137). Il affirme que l'objet de l'analyse du discours devrait aussi prendre en compte les variantes du discours. L'auteur distingue deux types d'opérations dans l'altération

discursive : la reformulation et le transcodage. La figure suivante (Peytard, 1993, p. 138) permet de visualiser les interrelations s'établissant de point à point :

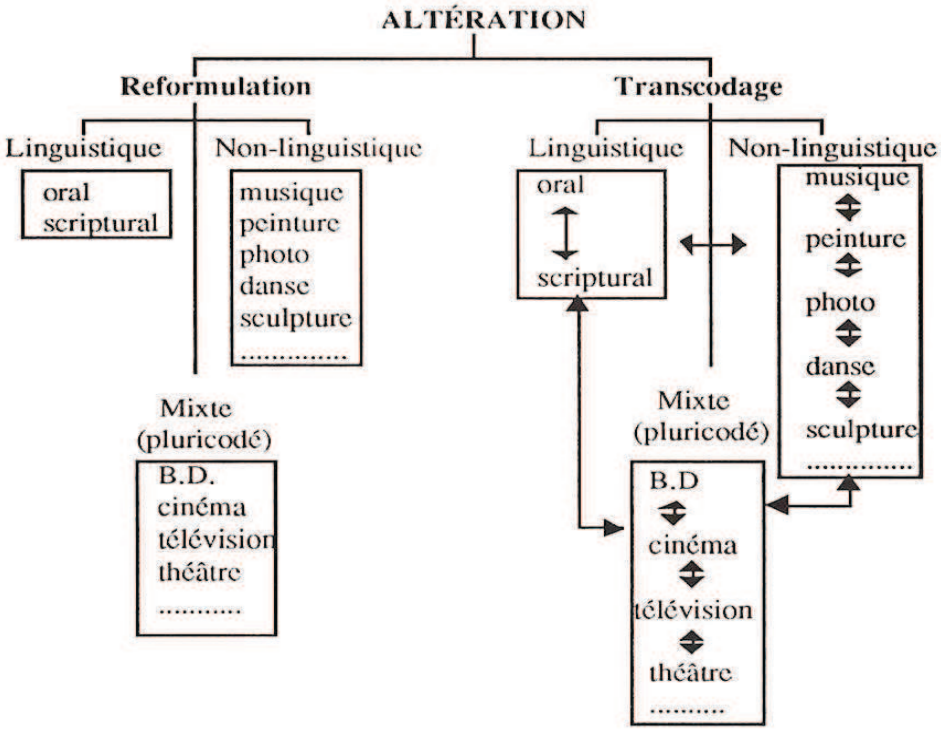


Figure 1 : nouveau traçage du champ sémio-linguistique de l'« autrement dit/autrement fait » (Peytard, 1993).

Sans entrer dans les détails de l'analyse de celui-ci, nous pouvons constater que la reformulation opère à l'intérieur d'un même code (oral/oral, scriptural/scriptural, etc.) et que le transcodage opère d'un code à l'autre (de l'oral au scriptural, du scriptural à l'oral, du linguistique au non-linguistique, etc.). L'auteur considère donc que « toute transformation exigée pour dire oralement ce qui a été préalablement écrit relève du transcodage » (Peytard, 1993, p. 155). J. Peytard (1992) précise que le transcodage peut se réaliser de domaine en domaine (ex. : transcodage d'un texte poétique en spectacle de danse) mais aussi à l'intérieur d'un même domaine (ex. : la récitation).

1.3.2. Pluri-sémioticité et reformulation

En reprenant le concept de « transcodage » à J. Peytard (1993), A. Rabatel (2010b, p. 8) élargit le concept de reformulation en prenant en compte la dimension pluri-sémiotique, qui revient à englober le transcodage dans la reformulation :

> « la pluri-sémioticité (ou poly-sémioticité) est (...) une caractéristique du langage oral ou écrit, qui résulte de l'usage simultané, concomitant ou avec des alternances très rapprochées, de systèmes sémiotiques différents : ainsi, les situations didactiques, et, plus largement, les situations de formation, font-elles appel au langage, au dessin, à l'image, aux expériences, et aux commentaires de dessin, d'expérience, etc, bref, à des ensembles de " signes " appartenant à des *sémioses* différentes, à défaut d'appartenir à des *systèmes de signes* aussi complexes que le langage humain ».

L'ouvrage *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, dirigé par A. Rabatel (2010a), présente néanmoins l'originalité d'étudier les rapports entre multi-modalité, pluri-sémioticité et reformulation en situation de formation. L'auteur définit la multi-modalité comme ce qui caractérise le langage oral, « avec ses éléments proprement linguistiques, ses paramètres voco-mimo-posturo-gestuels paraverbaux auxquels s'ajoutent des éléments proxémiques » (Rabatel, 2010b, p. 8).

Par ailleurs, dans le cadre de l'étude d'une communication orale avec Power Point, R. Bouchard et C. Parpette (2008) n'utilisent pas l'expression « reformulation pluri-sémiotique » mais plutôt « reformulation trans-sémiotique » alors que P. Prior et J. Hengst (2007) emploient l'expression « reformulation transmodale[27] » (« cross-modal reformulation »).

1.3.3. Multi-modalité et reformulation

Plusieurs recherches se sont intéressées à la dimension multi-modale[28] de la reformulation : É. Berger (2015) souligne, par exemple, l'« importance de prendre en compte les détails séquentiels, prosodiques et non-verbaux dans l'examen des activités de correction » (*ibid.*, p. 14). M.-A. Morel (2007) défend aussi l'idée que l'intonation, le regard et les gestes des mains peuvent maintenir, redéfinir ou changer le consensus coénonciatif sur les reformulations alors que M. Candea (2000) soutient que les pauses sont des indices de reformulation.

Mais c'est surtout dans le domaine de la prosodie, et plus précisément des phénomènes intonatifs, qu'il y a le plus de recherches, avec des appellations différentes pour les

[27] Traduction personnelle.
[28] Au sens d'A. Rabatel (2010b).

reformulations avec intonation montante : question-écho (De Fornel & Léon, 1997), « questioning repeat » (Jefferson, 1972), répétition en écho à intonation interrogative (Arditty, 1987), reprise dubitative (Hudelot, 1997), question-écho réparatrice (De Gaulmyn, 1991) ou « "astonished" question in repair initiation » (Selting, 1996).

2. Les enjeux didactiques des reformulations orales

Nous venons de voir que l'étude des reformulations orales en contexte scolaire s'inscrit dans le cadre de l'étude des pratiques langagières à l'école. De nombreuses recherches portent sur la reformulation orale en contexte didactique : - certains travaux portent sur la reformulation orale dans le cadre de l'acquisition d'une langue maternelle (L1) ou d'une langue seconde (L2) ; - d'autres travaux ont montré le rôle fondamental de ce processus langagier dans la construction des savoirs (par ex. Garcia-Debanc, 2007). Les fonctions linguistico-didactiques et didactiques des reformulations orales ont été mises en évidence dans la majorité de ces travaux mais elles peuvent aussi avoir des fonctions discursives, interactionnelles et conversationnelles. D'autre part, les reformulations orales jouent notamment un rôle dans l'émergence de la controverse (Garcia-Debanc, 1996), ce processus langagier pouvant être considéré comme un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) ainsi qu'un « mécanisme central de la réflexivité » (Bucheton & Chabanne, 2002). Cependant, B. Marin (2011), C. Garcia-Debanc (1998) et S. Volteau (2015) montrent aussi que ces effets langagiers et didactiques ne sont pas toujours bénéfiques.

2.1. Les reformulations orales dans les processus acquisitionnels en L1

Nous ne présentons ici que les travaux en contexte didactique dans le cadre du français langue première, ceux-ci s'inscrivant dans le champ de la didactique de la langue (Martinot, 2000, 2015 ; Picoche, 2007) associée la plupart du temps à une autre didactique[29] : didactique de l'écriture (Pégaz-Paquet, 2009), didactique du récit (Schneider, 2000), didactique de l'écriture et didactique du récit (Torterat, 2012), didactique de la grammaire (Grossmann, 1998 ; Garcia-Debanc, 2007), didactique de la littérature (Genre, 2015), didactique de la

[29] É. Nonnon (1999) constate que la didactique de l'oral n'est jamais parvenue à se légitimer notamment parce qu'elle est quasiment toujours associée à d'autres didactiques. D'ailleurs, le Dossier de veille de l'IFÉ n°117 sur l'oral (Gaussel, 2017) a comme titre « apprendre avec l'oral ».

lecture (Hébert & Lafontaine, 2012 ; Hébert, Guay & Lafontaine, 2015) et didactique des sciences (Volteau, 2015). Ces études, dont l'enjeu est aussi orienté vers l'acquisition de savoirs, prennent en compte les dimensions cognitives et langagières de la reformulation, d'où la difficulté de dissocier ces deux paradigmes. C. Garcia-Debanc et S. Volteau (2007) affirment d'ailleurs que « le jeu des reformulations permet d'observer les traces des acquisitions notionnelles et langagières des élèves » (*ibid.*, p. 310).

C. Martinot (2000) a étudié la reformulation dans des productions orales d'enfants de maternelle. Ses travaux portent donc sur la reformulation comme « principe universel d'acquisition » (Martinot & Ibrahim, 2003). Selon l'auteure, le passage de la répétition à la reformulation constitue une trace du processus d'acquisition de la langue sachant que « l'acquisition a lieu non pas parce que l'enfant sait imiter ce qu'il entend mais parce qu'il peut transformer ce qu'il entend » (Martinot, 2000, p. 94). Compte tenu de la difficulté à « retrouver, dans l'ensemble de ce qu'a pu entendre un enfant l'énoncé-source qui est à l'origine d'un énoncé reformulé » (*ibid,* p. 184), elle fait le choix de travailler sur des corpus monologaux qui ne prennent donc pas en compte les interactions en contexte scolaire. L'évolution de ses recherches montre cependant qu'elle commence à s'intéresser aussi à la reformulation de l'adulte (Martinot, 2017). Les concepts de « force créative » et de « force d'invariance » sont, selon elle, fondamentaux dans sa conception sémantique de la reformulation qui valorise la reformulation paraphrastique et non paraphrastique au détriment de la répétition :

> « On ne peut faire sens qu'en introduisant un différentiel par rapport à un énoncé source (force créative du principe reformulatoire) tout en établissant un minimum de relation avec un énoncé antérieur – on ne fait pas sens à partir de rien – (force d'invariance du principe reformulatoire). Les reformulations paraphrastiques et non paraphrastiques sont donc celles qui construisent a priori le sens, qu'il s'agisse d'apporter un nouveau point de vue, un éclairage différent pour une même information (reformulations paraphrastiques) ou de donner une autre information avec la même construction (reformulations non paraphrastiques) » (Martinot, 2015, p. 3).

Ainsi préconise-t-elle un entrainement à la maitrise paraphrastique dès le CE1 afin d'augmenter le stock de paraphrases de chaque élève, ce qui permettrait aux enfants qui ne disposent que d'un « code restreint » (Bernstein, 1975) de s'adapter à toutes les situations d'énonciation (Martinot, 2015).

Toujours dans le cadre des fonctions linguistiques de la reformulation, J. Picoche (2007) défend l'idée que la reformulation peut servir de base à l'enseignement du vocabulaire. Elle montre notamment que la reformulation peut se faire aux moyens de : - changement de l'ordre des mots (ex. : actif/passif) ; - dérivés (reformulations fondées sur la relation nom/adjectif, sur la relation verbe/nom ou sur les effets de sens par le jeu des préfixes et des suffixes) ; - synonymes (ou parasynonymes) exprimant des points de vue différents sur la réalité, jouant sur différents degrés de précision ou sur le niveau de langue ; - paraphrases : elle affirme notamment que la métaphore est une ressource importante de la paraphrase. Pour la lexicologue,

> « l'intérêt pédagogique de la reformulation est qu'elle permet à la fois de travailler la syntaxe, de confronter des parasynonymes, d'exploiter des métaphores, et de donner ainsi à l'apprenant le moyen d'assouplir et de varier sa manière de s'exprimer. C'est en somme un premier exercice de style » (Picoche, 2007, p. 296).

À l'instar des travaux de C. Martinot, A. Pégaz-Paquet (2009) montre l'intérêt de la reformulation orale[30] d'élèves de CE2 pour améliorer leurs compétences linguistiques à l'oral mais aussi dans leur production écrite, puisqu'elle montre le transfert qui s'opère de l'oral à l'écrit. De plus, elle soutient que les séances d'apprentissage de la reformulation précédant la production écrite permettent de se libérer « des contraintes au niveau du discours pour mieux se focaliser sur celles du respect de la forme (et plus particulièrement le respect de l'orthographe grammaticale) » (Pégaz-Paquet, 2009, p. 87) mais elle ne prend pas en compte l'étayage apporté par l'enseignant.

Dans le cadre de la didactique du récit, R. Schneider (2000, p. 262) affirme que l'auto-reformulation aide les élèves à raconter dans des productions orales (quasi-)monologiques car « les auto-reformulations constituent non seulement une amélioration ou du moins une tentative d'amélioration des conduites linguistiques (…), mais également une tentative d'amélioration des conduites narratives ». L'auto-reformulation constitue notamment une « trace du retour sur des éléments discursifs en cours de production » (*ibid.*, p. 263).

La reformulation orale est aussi étudiée dans le cadre de co-constructions textuelles en maternelle (« dictée à l'adulte ») d'un point de vue acquisitionnel, la co-construction textuelle variant constamment entre co-locution et reformulation, la reformulation étant le point

[30] Au sens de « redire de façon différente la même information ».

d'aboutissement (…) d'un processus continu qui va (…) de l'*informulé*[31] au *reformulé* en passant par le *présumé*[32] et le *formulé*. » (Torterat, 2012, p. 313).

F. Grossmann (1998) étudie, quant à lui, la reformulation dans le cadre de l'enseignement grammatical, plus précisément lorsque des collégiens sont amenés à résoudre des ambigüités syntaxiques. Il montre notamment que la reformulation permet de désambigüiser, qu'elle est un « facteur d'émergence et d'appropriation d'une métalangue » et un « moyen de produire des " réarrangements phrastiques " pouvant aider à la découverte de manipulations plus formelles » (Grossmann, 1998, pp. 91-92). Dans un contexte un peu similaire (séance de grammaire d'un enseignant débutant en CM2), C. Garcia-Debanc (2007) montre que les hétéro-reformulations de l'enseignant permettent d'introduire le métalangage, autrement dit les termes techniques d'analyse de la langue et du discours.

Dans le cadre de la didactique de la littérature, S. Genre (2015, p. 15) défend l'idée que la « glose à thème lexical » en classe de littérature « s'intègre dans trois paradigmes : sémantique, générique et personnel ». Dans le cadre d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2, S. Volteau (2015) affirme, quant à elle, que les reformulations définitoires des élèves constituent une manifestation de leurs acquisitions lexicales et que les reformulations définitoires des enseignants sont au service des acquisitions lexicales des élèves.

Certains travaux québécois soutiennent qu'un enseignement de l'oral est possible et même nécessaire, notamment par le biais d'un enseignement explicite de l'oral (Lafontaine & Dumais, 2013 ; Bergeron, Dumais, Harvey & Nolin, 2015 ; Dumais, Bergeron, Pellerin & Lavoie, 2017). À partir d'« ateliers formatifs » (Lafontaine & Dumais, 2013), autrement dit d'ateliers d'enseignement explicite de l'oral et notamment de la reformulation avant ou après des cercles de lecture entre pairs (CLP), M. Hébert et L. Lafontaine (2012) constatent l'intérêt d'amener les élèves de fin primaire/collège à observer les fonctions de la reformulation. Le contexte signifiant des CLP constitue une piste intéressante pour observer les fonctions langagières, discursives et interactionnelles de la reformulation dans le cadre d'un enseignement de l'oral, la reformulation étant notamment un « outil langagier pour justifier son opinion » (Lafontaine & Hébert, 2015, p. 85). M. Hébert *et al*. (2015) observent ainsi des différences quant à l'habileté à reformuler. En distinguant quatre fonctions de la

[31] « Intervention verbale apprêtée mais non concrétisée ou suspendue » (Torterat, 2012, p. 314).
[32] « Intervention verbale prêtée (à l'autre) avec une attribution et/ou une concrétisation incertaine(s) » (*ibid.).*

reformulation (répéter, expliciter, rectifier et synthétiser), les auteures constatent certains progrès de la part des élèves, notamment au niveau de l'emploi des reformulations pour expliciter et pour rectifier. De plus, les élèves utilisent davantage d'hétéro-reformulations.

2.2. Un rôle fondamental dans la construction des savoirs

La plupart des recherches ont étudié la reformulation en contexte didactique en montrant qu'elle joue un rôle dans la construction des savoirs. Nous avons cité les travaux de C. Garcia-Debanc et de S. Volteau mais d'autres études ont été faites sur le sujet :

Dans le cadre d'une leçon de CM2 sur l'adverbe et sa morphologie, D. Brixhe et A. Spécogna (1999) affirment que la reformulation du maitre fait progresser le savoir tout en assurant la continuité de l'interaction engagée avec les élèves, individuellement et collectivement. Ils montrent l'intérêt pour l'enseignant de varier les modes d'exercice de la reformulation, celle-ci étant considérée comme un indicateur du style pédagogique des enseignants.

M. Jaubert et M. Rebière (2001) étudient la reformulation de l'enseignant dans une perspective socio-historique (ou Vygotskienne) dans le cadre d'une recherche INRP[33] sur les pratiques en classes de sciences (module d'apprentissage de biologie en CM2). Elles affirment que la reformulation « crée une communauté discursive dans la classe » (Jaubert & Rebière, 2001, p. 97) par le biais d'un énoncé commun à tous qui est le produit de la discussion. Les auteures montrent notamment que les reformulations ancrent l'objet de discours, co-construisent un contexte et un objet de discours mais elles jouent aussi un rôle fondamental dans la construction des savoirs.
D'autres études, que nous aborderons au chapitre III, portent sur la reformulation en contexte d'écriture collaborative.

2.3. Les fonctions des reformulations orales en contexte scolaire

Cette analyse des fonctions de la reformulation ne prétend pas à l'exhaustivité : en effet, la reformulation est une opération langagière complexe, polyfonctionnelle voire protéiforme et

[33] Institut National de Recherche Pédagogique.

dresser un inventaire de toutes ses fonctions est probablement impossible. Cependant, nous essayons d'en établir les fonctions principales en contexte didactique. Nous nous inspirons notamment de la taxonomie de Bazzanella (1996) sur les fonctions de la « répétition dialogale », celle-ci distinguant les fonctions cognitives, textuelles, stylistiques, argumentatives, conversationnelles, interactionnelles et ethniques. Dans le cadre de notre étude, nous distinguons les fonctions linguistico-didactiques (acquisition de la langue), didactiques (liées aux savoirs autres que la langue), discursives, interactionnelles et conversationnelles (organisation et structure comme objets centraux d'étude).

2.3.1. Les fonctions linguistico-didactiques et didactiques

Au niveau linguistique, de nombreuses recherches ont montré l'intérêt de la reformulation/ reprise comme moyen d'appropriation des formes linguistiques en L1 (Rondal, 1983 ; Nelson, Carskaddon & Bonvillian, 1973 ; Clark & Chouinard, 2000 ; De Weck, 2000 ; Ding, 2009), en L2 (par ex. Berger, 2015) et en contexte exolingue (par ex. Arroyo Gonzàlez, 2003)[34]. D'autres études se sont davantage focalisées sur la reformulation de l'adulte et/ou de l'enfant pour l'acquisition de mots nouveaux (Clark, 2006 ; Veneziano, 2000 ; Picoche, 2007). Ces études se sont centrées sur le langage de l'adulte et notamment sur l'hétéro-reformulation. Au niveau de l'apprenant, C. Martinot, S. Gerolimich, U. Paprocka-Piotrowska et M. Sowa (2008) affirment que l'acquisition de la langue maternelle se fait en reformulant c'est-à-dire en transformant les énoncés que l'apprenant a entendu et qu'il a retenu. E. V. Clark (2010) a aussi montré l'intérêt de la répétition de mots nouveaux par l'enfant dans le processus d'acquisition du langage. Dans le cadre de ses travaux, D. Tannen (1989) défend aussi l'idée que la reprise-répétition (« *repetition* ») joue un rôle déterminant dans le langage en réception et en production.

Au niveau didactique, de nombreuses recherches ont montré le rôle fondamental de la reformulation dans la construction des savoirs (Garcia-Debanc, 2007 ; Brixhe & Spécogna, 1999 ; Jaubert & Rebière, 2001 ; Moussi, 2015 ; Milian, 1999 ; Volteau, 2015 ; Le Cunff, 2008) : elle participe donc au développement cognitif des élèves.
Ce processus langagier est considéré comme un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) notamment pour faire avancer le temps

[34] Cité par C. Garcia-Debanc (2012).

didactique (Garcia-Debanc, 2012), soutenir les élèves dans la tâche (Volteau, 2015), enrôler les élèves (Garcia-Debanc, 1998), susciter des reformulations chez les élèves (Garcia-Debanc, 2015) ou structurer les connaissances (Garcia-Debanc, 2007). Le professeur reformule aussi souvent pour « expliquer une notion » (Volteau, 2009, p. 3) ou « corriger un énoncé non conforme aux attentes de l'enseignant » (Volteau, 2009, p. 4). C. Garcia-Debanc (2012) évoque aussi l'importance des reformulations en frontière de cours afin de « rafraichir la mémoire didactique en début de cours » que l'on peut assimiler au « geste de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009b).

De plus, les hétéro-répétitions permettent à l'enseignante de valider la réponse d'un élève et de la faire exister au sein de la classe (Garcia-Debanc, 2007 ; Garcia-Debanc & Volteau, 2007), ne pas interrompre l'interaction (Volteau, 2015) mais aussi « s'assurer que tous les élèves ont compris et sont entrés dans la tâche » (Garcia-Debanc, 1998, p. 100). Les hétéro-répétitions totales ont pour fonction de confirmer, mettre en évidence une proposition d'élève pour le groupe classe et poursuivre l'échange alors que les hétéro-répétitions avec ajout syntaxique permettent de formuler un énoncé satisfaisant à la norme écrite (Garcia-Debanc & Volteau, 2007). L'hétéro-reformulation de l'enseignant peut avoir pour fonction d'introduire un terme du métalangage technique (Garcia-Debanc, 2007 ; Garcia-Debanc & Volteau, 2007) ou le définir (Volteau, 2009). La répétition d'auto-dictée au tableau permet aussi de construire la signification d'un terme technique (Garcia-Debanc & Volteau, 2007), de valider et légitimer un énoncé par son inscription au tableau et de constituer un outil mental pour le travail collectif en facilitant les commentaires dans la classe (Garcia-Debanc & Volteau, 2007 ; Garcia-Debanc, 2007).

Quant à l'auto-reformulation, elle permet un apport de synonymes, une redistribution de la consigne, un ajout des informations manquantes pour comprendre l'implicite ou une prolongation de l'énoncé du savoir, nécessaire à la réponse (Marin, 2011).

Dans le cadre d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2, S. Volteau (2015) constate, à l'instar d'É. Gülich et T. Kotschi (1987), que les reformulations paraphrastiques aident à gérer les problèmes de compréhension des élèves. L'auto-paraphrase a notamment pour fonction « d'offrir simultanément aux élèves divers niveaux de formulation » (Garcia-Debanc & Volteau, 2007, p. 319) et elle joue un rôle déterminant dans l'explication, celle-ci prenant la forme de l'exemplification ou de l'explication définitoire, notamment des consignes (*ibid.*).

Au niveau de la consigne, l'hétéro-reformulation de l'élève permet de vérifier la compréhension de la consigne écrite ou orale par les apprenants (Volteau & Garcia-Debanc, 2008a). L'auto-répétition de l'enseignant facilite la compréhension de la consigne (Volteau & Garcia-Debanc, 2008c) et l'auto-paraphrase permet de définir ou d'expliquer une notion introduite, notamment lors de la transmission des consignes (Volteau & Garcia-Debanc, 2008b).

L'hétéro-reformulation de l'enseignant permet aussi de prendre en compte les réponses des élèves pour avancer dans l'interaction (Moussi, 2015) et d'assurer la continuité de l'interaction individuellement et collectivement (Brixhe & Specogna,1999). C. Le Cunff (2008, p. 216) énumère aussi quelques fonctions de la reformulation de l'enseignant :

> « valider la production linguistique de l'élève, proposer une formulation plus adaptée tout en validant une partie de la production et le contenu (...), renvoyer au groupe une production valorisée, valorisante pour l'auteur, aider à la réussite de la tâche et faire avancer le discours collectif ».

A. Rabatel (2008, p. 197) affirme aussi que la reformulation du maitre en surénonciation permet aux élèves d'acquérir des connaissances précises car « tout en sélectionnant des PDV justes, il les reformule d'une façon plus abstraite, en explicitant les étapes du raisonnement à mettre en oeuvre ». La paraphrase de l'enseignant a aussi pour fonction d'« utiliser le terme technique », d'« introduire un nouveau terme » et d'« élargir les connaissances » (Gülich & Kotschi, 1983, pp. 339-340) des élèves. En outre, V. Madelon (2008) affirme que la reformulation sert à rendre intelligible ou à expliciter ce qui est dit.

En contexte d'écriture collaborative, l'hétéro-reformulation de l'enseignant apporte un étayage notamment pour la conformité à la norme écrite (Milian, 1999) ou fixer dans la mémoire de l'élève ou des élèves l'écrit que l'on vient d'inventer et que l'on va écrire par l'auto- ou l'hétéro-reformulation (Marty, 1991b).

Un cas particulier d'hétéro-reprise ou de reprise en écho (Barbéris, 2005) et ayant fait l'objet d'un travail personnel de master (Castany-Owhadi, 2014) nous semble aussi intéressant à mentionner : la reprise dubitative (Hudelot, 1997) définie par R. Delamotte-Legrand (1997, p. 72) comme une « reprise intacte ou légèrement reformulée des interventions de l'enfant sur un ton interrogatif ». Elle constitue, selon l'auteure, une forme essentielle d'étayage dans le

guidage du récit dans un contexte de co-narration car « l'efficacité de la reprise dubitative vient alors de ce qu'elle présente les trois qualités conjuguées du "parler avec", du "laisser parler" et du "faire parler". Ce qui signifie : absence de rupture (parler avec), contrainte réduite (laisser parler) et demande de poursuite (faire parler) » (*ibid.*, p. 76).

2.3.2. Les fonctions discursives, interactionnelles et conversationnelles

Au niveau textuel/discursif, A.-M. Clinquart (2000, p. 347) affirme que « les reformulations autres que les répétitions ont un rôle discursif de progression, d'établissement de la continuité textuelle, alors que les répétitions assurent plus nettement la cohésion ». V. Bonnet et D. Desmarchelier (2008) constatent aussi que les reformulations placées à la frontière d'un tour de parole jouent un rôle de cohésion de l'échange entre les tours de parole. De même, les reformulations assurent une progression thématique (Traverso, 2005 ; Madelon, 2008), V. Traverso (2005) soutenant en particulier que la répétition peut être considérée comme une ressource pour le développement thématique et qu'elle permet d'amplifier, réorienter ou clôturer un thème. C. Hudelot (1980) partage aussi ce point de vue en affirmant que la reprise joue un rôle fondamental dans la continuité thématique. La reprise est considérée comme « un des outils privilégiés de la cohésion textuelle » (Bernicot, Hudelot & Salazar-Orvig, 2006, p. 4) alors que l'auto-reprise en particulier est une « ressource dans la gestion de l'élaboration discursive » (*ibid.*, p. 3). La reformulation permet ainsi de donner une cohérence au discours (De Gaulmyn, 1987 ; Bonnet & Desmarchelier, 2008) et I. Orchowska (2008) fait l'hypothèse qu'elle peut ralentir la progression discursive.

Au niveau du rôle des reformulations orales dans l'élaboration de certaines conduites discursives, C. Noyau (2010) affirme que les reformulations en contexte didactique sont à fonction d'explication, de clarification, de correction et d'argumentation. M. Dreyfus et M. Cellier (2000) défendent aussi l'idée que les reformulations jouent un rôle primordial dans l'élaboration des conduites explicatives. Dans le cadre des cercles de lecture entre pairs, L. Lafontaine et M. Hébert (2015) soutiennent que la reformulation orale est un outil langagier pour justifier son opinion. D'autre part, R. Schneider (2000) montre l'intérêt de l'auto-reformulation pour apprendre à raconter dans des productions orales (quasi-)monologiques. F. Grossmann (1997) distingue quant à lui trois fonctions de la reformulation : une fonction explicative et interprétative, une fonction argumentative et polémique ainsi qu'une fonction heuristique. D. Moussi (2015) montre aussi que la

reformulation de l'enseignant sert à « provoquer des justifications argumentées » dans le cadre de « séances de révision interactive »[35] de textes en CM2 et C. Garcia-Debanc (2007) soutient que parmi les indicateurs d'expertise professionnelle figure la reformulation pour justifier.

Au niveau interactionnel, la paraphrase permet de résoudre des problèmes communicatifs notamment les problèmes de compréhension (Gülich & Kotschi, 1983, 1987 ; Norén, 1999), mais la reformulation permet aussi de signaler l'intercompréhension par l'hétéro-répétition (la ratification selon V. Bonnet & D. Desmarchelier, 2008) ou la manifestation d'un consensus entre les locuteurs (la « co-énonciation » selon A. Rabatel, 2008). Par ailleurs, M.-M. De Gaulmyn (1987) relativise son rôle majeur dans les processus d'intercompréhension car il existe dans le corpus de *La dame de Caluire* « des activités multiples de répétitions, d'amorces d'énoncé, d'auto-dictées, de paraphrases, de corrections, qui ne font pas progresser l'intercompréhension, mais font progresser le seul discours de CONS[36], malgré les efforts de DAM[37] » (p. 96). M. Kara (2007) énumère aussi quelques fonctions comme clarifier, expliquer, surmonter des obstacles communicationnels ou persuader alors que M. Hébert, A. Guay et L. Lafontaine (2015) en distinguent quatre en contexte didactique : répéter, expliciter, rectifier et synthétiser.

De plus, la reprise-répétition (« *repetition* ») est considérée par D. Tannen (1989) comme un « indice d'engagement interpersonnel[38] » (« *involvement strategy* »), un « indice de comportement coopératif » (Charolles & Coltier, 1986, p. 58) ou encore un phénomène langagier facilitant la coopération discursive entre les interlocuteurs (Gülich & Kotschi, 1987 ; De Gaulmyn, 1987), notamment pour l'hétéro-paraphrase. É. Berger (2015) souligne aussi l'intérêt de la reprise corrective de la part des locuteurs de L2 notamment pour la gestion des relations interpersonnelles et la coordination avec autrui.

Au niveau des rapports de place (Flahault, 1978), les reformulations de l'enseignant lui permettent d'acquérir une « reconnaissance en tant que remédiateur (celui qui va aider à apprendre) » (Spanghero-Gaillard & Arroyo, 2008, p. 319) et quand elles sont en

[35] *Révision interactive* : « Dispositif didactique créé pour la recherche qui consiste à grouper des élèves autour d'un même texte problématique afin de le réviser et le corriger avec l'aide de l'enseignant » (Moussi, 2013, p. 53), celui-ci circulant entre les groupes.
[36] Le conseiller.
[37] La dame de Caluire.
[38] Selon la traduction de J. Bernicot, C. Hudelot et O. Salazar Orvig (2006).

« surénonciation », de dominer l'interaction ou de construire sa place dans l'interaction (Rabatel, 2008).

Sur le plan de la relation, la reprise dubitative (Hudelot, 1997) permet de ménager les faces (Goffman, 1974), la ratification valorise l'autre par l'acceptation de sa parole (Bonnet & Desmarchelier, 2008) et la répétition signale l'attention qu'on prête à ce que dit l'autre (Clark, 2006). É. Gülich et T. Kotschi (1983) affirment aussi que la paraphrase est un acte de reformulation qui permet de résoudre les problèmes concernant la prise en compte de l'interlocuteur ainsi que les problèmes de menaces potentielles pour les faces des interlocuteurs. L'auto-répétition peut aussi avoir pour rôle d'« amuser et s'amuser », celle-ci contribuant à favoriser une atmosphère détendue, mais elle peut aussi exprimer de l'émotivité (Baldauf-Quilliatre, 2008) ou de la moquerie (la « *laugh token repeat* » de Jefferson, 1972).

À l'instar de C. Norén (1999), nous distinguons les fonctions interactionnelles et conversationnelles de la reformulation car nous partageons son point de vue :

> « Il est généralement admis que la conversation fait partie de la notion d'interaction : la conversation est une interaction. Si nous avons utilisé ces deux notions en contraste (...), c'est pour distinguer entre les aspects de la reformulation qui dépendent de la conversation en tant que structure et les fonctions interactionnelles qui découlent d'une intention de la part du locuteur responsable de la reformulation. Cette intention se traduit par un énoncé adressé à l'allocutaire » (Norén, 1999, p. 122).

Ses fonctions conversationnelles se réfèrent donc aux travaux de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). C. Norén (1999) affirme en premier lieu que les distinctions auto[39]/hétéro[40]-reformulation et auto[41]/hétéro[42]-initiée « sont nécessaires pour rendre compte de l'organisation séquentielle de la reformulation » (*ibid.*). En ce qui concerne le couple auto/hétéro-initiée, « le locuteur s'auto-sélectionne comme prochain locuteur, contrairement au deuxième cas où il sélectionne son allocutaire » (*ibid.*). Au niveau des tours de parole, la reformulation permet de prendre, garder ou céder la parole, d'organiser les tours de parole ou de négocier la prise des tours.

[39] Auto-reformulation : reformulation de sa propre parole (Gülich & Kotschi, 1987).
[40] Hétéro-reformulation : reformulation de la parole de l'autre (Gülich & Kotschi, 1987).
[41] Reformulation auto-initiée : reformulation de la propre initiative du locuteur (Gülich & Kotschi, 1987).
[42] Reformulation hétéro-initiée : reformulation provoquée par une réaction à ce que dit l'allocutaire (Gülich & Kotschi, 1987).

De plus, « la reformulation, notamment le rephrasage, est un moyen d'organiser la participation des interlocuteurs » (*ibid.*, p. 130). L'auto-répétition ou l'auto-reformulation permet aussi de garder la parole malgré des chevauchements ou des interruptions (Bazzanella, 1996 ; Norén, 1999). Au niveau conversationnel et dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, É. Berger (2015) souligne l'intérêt de la reprise corrective de la part des locuteurs de L2 pour structurer leur discours.

2.4. Reformulations orales et conduites argumentatives

De nombreuses recherches en contexte didactique ont montré le rôle fondamental des conduites argumentatives dans la construction des connaissances (Garcia-Debanc, 1996, 1998 ; Nonnon, 1990, 1996 ; Carsalade, Dhers & Garcia-Debanc, 2001 ; Douaire, Hubert & Isidore-Prigent, 2004 ; Moussi, 2015, 2016).

Dès 4-5 ans, les enfants sont capables d'employer la composante argumentative de la justification (Golder, 1993). F. François (1980) montre par ailleurs que l'efficacité du dialogue dépend d'un jeu de reprise-modification qui conditionne l'efficacité de l'argumentation en début de scolarité.

Selon C. Plantin (1996, p. 11), « l'interaction argumentative est définie comme une situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question ». Par ailleurs, C. Golder (1996) distingue deux dimensions constantes et non-indépendantes de l'argumentation : l'étayage (justification) et la négociation interlocutoire. La justification correspond à l'« appui d'un énoncé par un autre segment de discours » (Golder, 1996, p. 121) alors que pour la négociation, « le locuteur adhère ou non à son discours, laissant ainsi à son interlocuteur un espace de négociation plus ou moins grand » (*ibid.*). Ainsi, le locuteur qui argumente défend son point de vue tout en laissant à l'interlocuteur l'opportunité de défendre ses propres positions. L'espace de négociation se manifeste par des marques dans le discours : « prise de distance énonciative par rapport au discours (*je crois, à mon avis*, etc.), modulation de certitude (*peut-être*, etc.), restriction-spécification des jugements (*seulement dans le cas où,* etc.) » (*ibid.*, p. 122). Celles-ci sont particulièrement élevées lorsque l'objet du débat ou de la discussion a une forte implication subjective. C. Golder (1996) propose un modèle de catégorisation des relations entre les prises de parole de deux interlocuteurs successifs en distinguant : - la relation

d'empilement correspondant à une absence de coopérativité dialogale ; - la relation de complémentarité (coopérativité dialogale) avec appui sur ce qui vient d'être dit pour développer ses propres arguments ; - la relation de spécification (coopérativité argumentative) où « le locuteur non seulement reprend le contenu de l'énoncé précédent, mais en limite la portée par une restriction ou une spécification » (Golder, 1993, p. 366).

P. Carsalade, M. Dhers et C. Garcia-Debanc (2001) comparent la même séance de biologie avec un maitre-formateur et un enseignant débutant. Ils constatent que les interventions du maitre au cours de l'échange sont déterminantes, ce qui les amène à affirmer que « l'expertise professionnelle se mesure dans le fait de parvenir à susciter ou pas des controverses » (Carsalade *et al*., 2001, p. 337), la qualité de celle-ci se jouant dans les interventions régulatrices de l'enseignant.

Quelques travaux ont établi un lien entre la reformulation et les activités argumentatives. D. Moussi (2015) étudie par exemple le rôle de l'hétéro-reformulation de l'enseignant dans la dynamique des échanges entre pairs lors de « séances de révision interactive » de textes narratifs avec des groupes de 3 à 4 élèves de CM2 : une des fonctions de l'hétéro-reformulation de l'enseignant est le développement du discours argumentatif chez les élèves afin de les aider à dépasser la révision de surface, l'expertise de l'enseignant résidant dans un usage plus important de l'hétéro-paraphrase. De même, dans le cadre d'une recherche en CM1, C. Garcia-Debanc (1996) montre que la reformulation joue un rôle décisif dans l'émergence de la controverse, le rôle de l'enseignant étant déterminant. L'auteure fait notamment l'hypothèse que la formulation d'un raisonnement par les élèves est probablement facilitée par les reformulations successives dans l'interaction. Ainsi, la présence d'hétéro-reformulations de propos d'un autre élève peut-elle « être considérée (…) comme un indicateur de réussite, dans la mesure où elle signale la capacité chez l'élève de prendre en compte un point de vue différent du sien, de l'intégrer et de l'utiliser dans sa propre réflexion » (Garcia-Debanc, 1998, p. 101). Dans le même ordre d'idée, É. Nonnon (1996) affirme que la reformulation permet d'analyser sur le plan discursif la dynamique de l'argumentation dialoguée.

2.5. Un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007)

Les travaux les plus nombreux sur la reformulation dans le cadre de « l'oral pour apprendre » sont ceux de C. Garcia-Debanc et S. Volteau. Leurs recherches sont axées sur la reformulation orale en tant qu'« élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) suite au constat du GRIDIFE[43] sur les difficultés des enseignants débutants à mettre en œuvre des modes de reformulation efficaces pour les apprentissages. Leurs démarches consistent à analyser et décrire les reformulations en contexte didactique à l'école élémentaire et dans des disciplines variées, en essayant de dégager leurs fonctions[44] dans le processus de construction des savoirs (Garcia-Debanc & Volteau, 2007 ; Volteau, 2009) ; par ailleurs, leurs protocoles de recherche se présentent soit sous la forme d'une comparaison des pratiques des enseignants novices avec celles des enseignants expérimentés (Volteau, 2009), soit sur une analyse de pratiques d'enseignants débutants (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina & Margotin, 2002 ; Garcia-Debanc, 2007) ou expérimentés (Garcia-Debanc & Volteau, 2007) afin de dégager des « indicateurs d'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007).

Pour ces auteures, la reformulation fournit des indicateurs linguistiques permettant de repérer la dynamique des apprentissages (Volteau & Garcia-Debanc, 2008a) ; d'autre part, « le jeu des reformulations permet d'observer les traces des acquisitions notionnelles et langagières des élèves » (Garcia-Debanc & Volteau, 2007, p. 310). Elles constatent aussi l'influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations (Volteau & Garcia-Debanc, 2008a).

Du côté de l'expertise de l'enseignant,

> « la reformulation permet à l'enseignant de traiter la distance entre la formulation de certains élèves et la formulation pertinente. L'expertise didactique est dans le dosage maîtrisé de cette distance : une stricte répétition ne permet pas les apprentissages, une trop grande distance risque d'entraîner des malentendus avec les élèves » (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina & Margotin, 2002, pp. 220-221).

Dans le cadre de l'étude d'une séance de grammaire d'une enseignante novice en CM2, C. Garcia-Debanc (2007) recense quelques « indicateurs d'expertise professionnelle dans la gestion des reformulations » : - la répétition d'auto-dictée avec inscription au tableau pour légitimer les énoncés des élèves ; - la répétition sachant que « la question à poser en termes

[43] Groupe de recherche sur les interactions didactiques et la formation des enseignants (IUFM Midi-Pyrénées, 2003-2007).
[44] Voir *supra*, pp. 67-68 pour les fonctions didactiques récensées par les auteures.

d'expertise professionnelle est celle du rapport entre répétition de la remarque de l'élève et traitement de la réponse » (p. 163) ; - la reformulation pour justifier ; - l'hétéro-correction dans le cadre du traitement des erreurs de l'élève ; - la reformulation pour la formulation de généralisations et l'apport d'un métalangage.

En 2015, C. Garcia-Debanc affirme que « l'expertise professionnelle de l'enseignant s'évalue à sa capacité à produire des reformulations et à en susciter chez les apprenants » (Garcia-Debanc, 2015, p. 5), ce qui témoigne peut-être d'une approche moins adulto-centrée dans l'évolution de ses recherches, la reformulation de l'élève étant dorénavant considérée comme un indicateur d'expertise professionnelle.

Du côté des élèves, C. Garcia-Debanc, E. Sanz-Lecina et M. Margotin (2002, pp. 220-221) constatent que « la reformulation témoigne des niveaux de formulation de la notion travaillée et constitue donc un indice intéressant du degré d'appropriation d'une notion ». S. Volteau (2015, p. 4) affirme aussi que « les reformulations par les élèves sont révélatrices de l'avancée des savoirs » et que leurs reformulations définitoires constituent une manifestation de leurs acquisitions lexicales. C. Garcia-Debanc et S. Volteau (2007, p. 329) soulignent aussi la nécessité d'« étudier le fil de chaîne constitué par les reformulations successives des élèves, comme autant de traces de l'avancée des savoirs au cours de l'interaction » en précisant les limites de leur analyse qui nécessiterait d'être complétée par des évaluations écrites individuelles.

2.6. Un « mécanisme central de la réflexivité » (Bucheton & Chabanne, 2002)

Dans leur ouvrage traitant de l'écrit et de l'oral réflexifs, J.-C. Chabanne et D. Bucheton (2002, p. 5) définissent la réflexivité comme « la *prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage* », celle-ci impliquant une dimension *épi-* et *métalinguistique* : en effet, « tout en parlant, en écrivant, je suis dans une attitude permanente de contrôle de ce que je dis-écris, qui peut être plus ou moins intentionnelle. C'est pourquoi parler/écrire, c'est nécessairement entrer dans des normes et des contraintes linguistiques, discursives, culturelles… afin de prendre part au *jeu langagier* » (*ibid.*, p. 6). La reformulation est un phénomène langagier qui joue un rôle fondamental dans l'élaboration des connaissances, la reprise-modification (François, 1990) de la parole de l'autre contribuant à créer un espace intersubjectif commun : les auteurs affirment que la reformulation est un

« mécanisme central de la réflexivité », car « la réflexivité se développe par la capacité à *reprendre-transformer* (François, 1990) des formes discursives dans un chantier continu » (*ibid.*, p. 10). D. Bucheton et J.-C. Chabanne accordent donc une importance fondamentale à la reformulation car elle « est au cœur même des procédures d'apprentissage de l'écriture (comme elle l'est pour le langage oral) » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 103). Ils précisent aussi que « la *reformulation* est sans doute l'indicateur le plus significatif du travail du texte sur lui-même » (*ibid.*, p. 87). Ainsi, « observer comment les élèves reformulent est donc un indicateur fort de la construction d'un rapport positif non seulement à la langue, mais au langage dans toutes ses dimensions, à commencer par la dimension sociale » (*ibid.*).

M. Jaubert et M. Rebière (2002, p. 168) affirment aussi qu'un oral réflexif se caractérise par « le travail cognitif et langagier de "secondarisation" des pratiques langagières initiales des élèves et la construction de positions énonciatives favorisant les déplacements », par la « mise à distance des formulations » (*ibid.*, p. 175). Dans le cadre de l'étude d'un moment de lecture-feuilleton en dernière année de maternelle, M.-T. Chemla et M. Dreyfus (2002, p. 111) montrent notamment que « les enchaînements se font le plus souvent par *accrochage* sur le tour de parole de l'autre, en complétant ou en modifiant l'énoncé précédent », autrement dit par la reformulation.

2.7. Quand les reformulations n'apportent pas les effets langagiers et didactiques attendus

Dans un ouvrage issu des travaux du réseau RESEIDA[45] visant à décrire et analyser les processus de production des inégalités scolaires dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage (Rochex & Crinon, 2011), B. Marin (2011) montre que les reformulations de l'enseignant peuvent, à son insu, concourir à la construction des inégalités scolaires. À partir d'un corpus de séances (en mathématiques, histoire-géographie et français) dans des classes de CM2 avec des enseignants débutants, l'auteure analyse leurs rôles dans ce processus « par les malentendus (Bautier & Rochex, 1997) et les méprises auxquels peuvent donner lieu, chez les élèves de milieu populaire, leurs différentes instances d'actualisation » (Marin, 2011, p. 78). Elle défend ainsi l'idée que certaines reformulations sont implicites et donc fortement

[45] Réseau de recherche sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages (initié par l'équipe ESCOL en 2001).

différenciatrices : « (...) de l'inégale capacité des élèves à remplir les "trous sémantiques" du discours reformulé, en fonction de leurs connaissances initiales sur le monde forgées hors école, dépendent l'émergence ou non et l'ampleur du malentendu sociocognitif » (*ibid.*, p. 80). Elle donne l'exemple suivant pour illustrer son propos :

- Élève : La rivière dans le champ, elle est là pour empêcher les poules de se sauver.
- Enseignant : <R< La rivière est là parce qu'il y a une source > R>

Selon l'auteure, la reformulation de l'enseignant « ne laisse transparaître aucune appréciation sur la pertinence de la formulation de l'élève et le laisse face à sa perplexité » (Marin, 2011, p. 80). De plus, elle ne donne pas les raisons de son inadéquation par rapport à la réponse attendue. Elle en déduit que l'analyse des reformulations du professeur constitue un « analyseur de l'effet maître dans la régulation des inégalités entre élèves » (*ibid.*, p. 83) mais aussi, de manière plus générale, « un analyseur de l'activité enseignante et un prisme d'observation particulièrement intéressant » (*ibid.*, p. 88). B. Marin ajoute aussi que la reformulation génère une plus grande hétérogénéité énonciative et sémiotique dans le cadre du cours dialogué qui peut être source d'ambigüités en brouillant les énoncés de savoir, et donc de malentendus. D'où l'importance, selon l'auteure, de maintenir la cohésion des paroles de reformulation pour « tisser le discours des savoirs » (*ibid.*, p. 86), la fonction de tissage (cf. le « geste de tissage », Bucheton & Soulé, 2009b) opérée par la reformulation permettant de lever les implicites en donnant à voir les liens logiques et relationnels dans le « discours des savoirs ». Selon elle, la reformulation « n'acquiert de sens pédagogique que dans une articulation entre les strates de paroles permettant de combler les implicites, les vides du discours, pour limiter le nombre des inférences aux seules inférences cognitives qui constituent la référence » (*ibid.*, p. 87). Elle considère ainsi la reformulation de l'enseignant comme un processus langagier au service de l'enseignement-apprentissage mais qu'à certaines conditions :

> « L'étayage de la reformulation constitue donc à certaines conditions le lieu privilégié de l'accompagnement cognitif individuel, où s'élabore le passage du particulier au général. C'est aussi pourquoi valider ou invalider une formulation première ne suffit pas s'il ne se trouve pas la volonté patente du maître de situer la parole de chaque élève dans son écart par rapport à la réponse attendue et aux constructions cognitives et langagières sous-jacentes [46]» (*ibid.*).

[46] Ceci n'est pas sans rappeler la méthode VIP (Valoriser – Interpréter – Poser l'écart) dans les travaux de M. Brigaudiot (2004).

L'expertise langagière consiste donc, de la part de l'enseignant, à toujours clarifier l'enjeu de ses reformulations et donc d'avoir recours à l'explicitation. Elle constate aussi que « les pratiques enseignantes les moins différenciatrices manifestent (...) la capacité à diversifier les reformulations en fonction des apprentissages visés » (*ibid.*, p. 79).

L'étude de B. Marin (2011) va dans le même sens que le constat fait par le GRIDIFE : les enseignants débutants ont des difficultés à mettre en œuvre des modes de reformulation efficaces pour les apprentissages. C. Garcia-Debanc (1998) défend aussi l'idée qu'une cascade d'auto-reformulations est parfois le signe de la difficulté de l'enseignant à trouver une formulation qui suscite une réponse de l'élève. Dans le même ordre d'idée, S. Volteau (2015) s'interroge sur l'efficacité des « auto-répétitions utilisées pour soutenir les élèves alors que la tâche n'est pas comprise » (*ibid.*, p. 10).

2.8. Reformulations et programmes de 2002/2008/2015

Que disent les programmes de 2002, 2008 et 2015 sur la reformulation orale ? Les reformulations de l'enseignant sont mentionnées explicitement dans les programmes de 2002 dans le cadre de la reprise de l'énoncé de l'élève en le « restructurant » dans le langage oral de l'adulte pour favoriser l'intercompréhension et pour redire ce qui est déjà écrit lors des activités d'écriture. Les activités de reformulation et de paraphrase (de l'enseignant et des élèves ?) sont au service de la compréhension de textes dans les programmes de 2015.

En ce qui concerne la reformulation des élèves, la reformulation d'un texte dans leurs propres mots facilite la compréhension des textes narratifs (programmes de 2002), l'élève de CP devant être capable de reformuler une consigne (programmes de 2008 et 2015), le contenu d'un paragraphe ou d'un texte (programmes de 2008). Dans les programmes de 2015, l'autocorrection après écoute (reformulation) permet à l'élève d'adopter une distance critique par rapport au langage produit.

D'autre part, le rôle de l'enseignant comme garant de la qualité et de l'efficacité des échanges (programmes de 2015) ou pour une meilleure compréhension/expression en recourant au dialogue (programmes de 2002) est mis en évidence notamment pour apprendre à débattre, les conduites de justification étant valorisées. Ce n'est pas le cas des programmes de 2008 où son rôle n'est pas mentionné. En outre, la multimodalité est prise en compte dans

les programmes de 2015, l'enseignant aidant les élèves à mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité). Dans les programmes de 2002, l'expressivité de la voix ainsi que les moyens non verbaux de la communication sont au service de l'enseignant pour favoriser l'intercompréhension.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE II

Voici ce que nous retenons de ce chapitre sur les reformulations orales en contexte scolaire : en premier lieu, les synthèses sur l'oral d'É. Nonnon (1999, 2016) nous invitent à la plus grande prudence et nous font prendre conscience de la complexité de l'oral. Ensuite, certains travaux portant sur la reformulation orale en contexte didactique montrent notamment que :

- les reformulations orales en contexte scolaire ont des fonctions didactiques pouvant porter sur la didactique de la langue comme sur la didactique des disciplines auxquelles s'ajoutent des fonctions discursives, interactionnelles et conversationnelles. Elles jouent donc un rôle décisif dans la construction des savoirs ainsi que dans les acquisitions langagières ;
- la reformulation orale est un « élément clé de l'expertise professionnelle » selon C. Garcia-Debanc (2007), celle-ci ayant repéré des « indicateurs d'expertise professionnelle » (*ibid.*). Les travaux de C. Garcia-Debanc montrent aussi avec ceux de S. Volteau (2015) que les cascades d'auto-reformulations pour inciter l'élève à trouver la réponse ne semblent pas efficaces (Garcia-Debanc, 1998). En outre, l'évolution de ses recherches prennent davantage en compte la reformulation des élèves puisqu'elle montre, entre autres, que l'expertise professionnelle réside dans la capacité de l'enseignant à susciter des reformulations chez les élèves (Garcia-Debanc, 2015). D'autre part, les reformulations orales jouent un rôle déterminant dans l'émergence de la controverse (Garcia-Debanc, 1996, 1998) notamment lors de séances de révisions collaboratives (par ex. Moussi, 2016) ;
- la reformulation orale n'apporte pas toujours les effets langagiers et didactiques attendus, celle-ci pouvant même concourir à la construction des inégalités scolaires, d'où l'importance de clarifier l'enjeu des reformulations par le recours à l'explicitation (Marin, 2011). Par ailleurs, la reformulation orale peut être considérée comme un « analyseur de l'activité enseignante » (*ibid.*) ;
- la reformulation orale est un « mécanisme central de la réflexivité » au service du parler-écrire (Bucheton & Chabanne, 2002) ;
- les travaux sur la multimodalité de la communication orale en contexte didactique (Cadet, 2014 ; Rabatel, 2010b ; Azaoui, 2014a) soulignent l'importance des dimensions vocales et corporelles : la voix comprend la diction et la prosodie (Gagnon & Dolz, 2016), celle-ci incluant l'intonation, l'accentuation et le rythme (Rossi, 1999) ; la typologie la plus utilisée pour la gestualité est celle de Mc Neill (1992/2005). Certains travaux sur la reformulation orale prennent en compte ces dimensions (par ex. Rabatel, 2010a).

CHAPITRE III
REFORMULATIONS ORALES ET PRATIQUES LITTÉRACIÉES

Nous venons de présenter les travaux sur la reformulation orale en contexte didactique sans prétendre à l'exhaustivité. Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la reformulation orale dans le cadre de pratiques littéraciées, notamment d'écriture collaborative, en adoptant une conception de la *literacy* (que nous francisons en « littératie ») qui englobe le lire, écrire, parler (Hébert & Lafontaine, 2010). Compte tenu du contexte de notre étude qui est celui de l'atelier de production d'écrits, l'enseignement-apprentissage de l'écriture ainsi que les travaux sur la didactique de la production écrite y sont particulièrement développés. Même si nous mettons la focale sur ces domaines spécifiques de la didactique du français, nous montrons aussi l'indissociabilité du lire, écrire, parler.

1. Le concept de littératie

1.1. La littératie (Hébert & Lafontaine, 2010)

Le concept de *literacy* (francisé en « littératie » par les chercheurs québécois) ne fait pas consensus dans la communauté des chercheurs francophones (Hébert & Lépine, 2013). Dans son sens restreint, il renvoie au savoir lire-écrire (par ex. Barré-De Miniac, Brissaud & Rispail, 2004 ; David, 2015 ; Totereau & Dreyfus, 2017), mais dans son acception plus extensive, et notamment pour M. Hébert et L. Lafontaine (2010), il englobe aussi l'oral du fait de « l'interdépendance étroite existant dans l'apprentissage du lire-écrire et parler » (*ibid.*, p. 5). Ces auteures définissent la littératie en reprenant une définition du Ministère de l'Éducation de l'Ontario datant de 2005 : « capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique » (*ibid.*, p. 4). Selon cette approche, la littératie ne se limite pas à la connaissance du code (décodage/encodage) : elle permet aussi de développer son identité, son rapport au monde ainsi qu'un rapport de connivence et de familiarité avec l'écrit (Hébert, 2010). En outre, ce concept « a le mérite d'attirer l'attention sur l'importance d'étudier les interrelations entre les compétences (lecture, écriture et oral) en contexte authentique » (*ibid.*, p. 155). M. Hébert (2010) montre en particulier qu'il est nécessaire de favoriser les approches intégratrices de la lecture, de l'écriture et de l'oral, un des enjeux majeurs de la scolarisation

résidant dans le développement des habiletés associées à la littératie (Hébert & Lépine, 2013).

Dans le cadre de cette thèse, nous retenons cette conception intégratrice de la littératie. Elle fait écho au « modèle culturel du sujet écrivant » (Bucheton, 2014) qui combine des activités prenant en compte « le dire – lire – écrire – parler – regarder » (p. 220) ainsi que le développement de la personne, comme dans la conception de M. Hébert et M. Lépine (2013) :

> « La littératie touche d'une part un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont, d'autre part, à mesurer ou à situer dans une dynamique espace/temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne » (p. 25). Nous retenons aussi la définition de « compétence en littératie » comme « capacités d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour voir, écouter, parler, lire, écrire, comprendre, communiquer, penser de façon critique afin d'atteindre un but et de développer ses connaissances en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté » (Moreau, Leclerc & Landry, 2010, p. 43).

La conception élargie de la littératie que nous adoptons permet aussi d'inscrire notre étude dans la continuité des recherches sur l'oral de l'INRP des années 1970 aux années 2000 (par ex. Gadet, Le Cunff & Turco, 1998 ; Garcia-Debanc & Delcambre, 2001-2002 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004) qui considèrent l'oral comme un outil de médiation au service des apprentissages ou de la construction des savoirs, celui-ci étant donc un « oral pour apprendre » (Gadet *et al*., 1998). En outre, C. Garcia-Debanc et S. Plane (2004, p. 29) soulignent l'intérêt de « définir les conditions d'intervention d'étayage efficaces de la part de l'enseignant », l'étude de la gestion des situations orales permettant notamment d'aborder les notions d'« expertise professionnelle » et de « conduite discursive » (*ibid*.).

1.2. L'indissociabilité du lire, écrire, parler

De nombreux travaux ont montré le lien existant entre lire, écrire et parler : l'écriture permet l'apprentissage de la lecture et inversement (par ex. Frith, 1986) mais certains travaux ont aussi montré que l'oral est un *medium* d'apprentissage de la lecture (par ex. Lentin, 1988) ou de l'écriture (par ex. Chabanne & Bucheton, 2002), l'écriture pouvant aussi aider à apprendre à parler (Lurçat, 1985).

1.2.1. Écrire pour apprendre à lire, lire pour apprendre à écrire

Les interactions lecture-écriture est le titre des actes d'un colloque Théodile-Crel (Reuter, 1994) mais ce thème date des années quatre-vingt, l'indissociabilité de la lecture et de l'écriture faisant aujourd'hui consensus. U. Frith (1986) défend par exemple l'idée que la lecture et l'écriture constituent un « stimulateur » (« pacemaker ») de développement de l'autre. De même, D. J. Richgels (1995) montre l'existence d'une forte relation entre écriture et lecture alors que d'autres travaux montrent que l'écriture contribue au développement de certains aspects de la lecture (Dolz, 1998 ; Dahl, Scharer, Lawson & Grogan, 1999 ; Saada-Robert *et al*., 2003 ; Shanahan, 2009 ; Ouzoulias, 2004). J. Crinon et B. Marin (2014, p. 10) préconisent de « lire beaucoup pour apprendre à écrire » et de « jouer sur les interactions entre écriture et lecture » (*ibid*., p. 55). J. Écalle et A. Magnan (2002, pp. 196-197) montrent qu'« un entraînement combinant la conscience phonologique et les relations lettres-sons contribue à l'amélioration des performances ultérieures tant en lecture qu'en écriture ». L. C. Ehri (1989), L. Rieben, L. Ntamakiliro, B. Gonthier et M. Fayol (2005) ainsi que M. Sénéchal, G. Ouellette, S. Pagan et R. Lever (2012) soutiennent que l'apprentissage de l'orthographe (« *spelling* ») renforce l'apprentissage de la lecture. L. Rieben (2003, p. 131) affirme quant à elle « qu'une façon indirecte d'évaluer la pertinence de la pratique des écritures inventées pour l'apprentissage de la lecture peut (…) consister à s'interroger sur les liens qu'elles entretiennent avec la conscience phonologique et la connaissance des lettres ». Enfin, L. Sprenger-Charolles (1993, p. 70) émet l'hypothèse que « les traitements par médiation phonologique jouent un rôle important, plus fortement et plus précocement marqué en écriture qu'en lecture » en montrant aussi des similitudes entre le développement de l'écriture et celui de la lecture. Finalement, les interactions entre lecture et écriture sont mises en évidence par le concept de « *literacy* » traduit parfois par « aptitudes au lire-écrire » ou par « lectiture » (Jaffré).

1.2.2. Parler pour apprendre à lire-écrire, écrire pour apprendre à parler

Notre objet d'étude portant sur la reformulation orale en contexte d'atelier de production d'écrits au CP, nous allons principalement nous intéresser aux travaux portant sur le lien parler-écrire même si nous avons pris connaissance de quelques travaux sur le lien parler-lire (par ex. Lentin, 1988 ; Hébrard, 2003).

De nombreux titres d'articles ou d'ouvrages permettent de rendre compte de l'intérêt porté à la parole dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture : « Quand dire c'est faire écrire » (Bouchard, 1991) ; « Écrire, une activité complexe étayée par la parole » (David, 1991) ; « Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire » (Chabanne & Bucheton, 2002) ; « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques » (Chabanne & Dufays, 2011) ; « Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture » (Massonnet, 1998). Ces travaux témoignent de l'intérêt actuel porté aux interactions verbales dans le cadre des activités rédactionnelles (Chiss, 2012).

Par ailleurs, R. Delamotte-Legrand et M.-C. Penloup (2000, p. 79) considèrent l'oral comme un « intermédiaire pour l'écrit », la production orale ayant des qualités dialogiques facilitant le passage à l'écriture. De même, l'écriture de l'élève peut être appréhendée comme intermédiaire entre une activité singulière et une activité collective, celle-ci étant véhiculée par la parole (Plane, 2002 ; Cellier & Dreyfus, 2002). Dans le même ordre d'idée, dans le cadre de l'appropriation de l'écrit, J. Bernardin (1997, p. 143) accorde une

> « […] place importante faite à l'échange, favorisé entre pairs dans l'espace des petits groupes, et systématisé au moment des élaborations collectives. Outre la mise en place des situations et le soin apporté aux consignes, le rôle de l'enseignant consiste à favoriser la confrontation et l'explicitation en usant des propositions divergentes, conditions pour que chacun ait non seulement la possibilité d'entrer dans l'activité, mais aussi puisse éprouver les limites de ses réponses et s'approprier les richesses de la réflexion collective ».

Enfin, L. Lurçat (1985) affirme que parler et écrire sont « deux modes d'expression différents et complémentaires » en précisant qu'écrire permet de renforcer les compétences langagières à l'oral car « en fixant la pensée, l'écrit oblige à formuler et à préciser ce qui peut n'être que suggéré dans l'oral » (*ibid.*, p. 172).

2. L'enseignement-apprentissage de l'écriture

Même si nous venons de montrer l'indissociabilité du lire-écrire-parler, nous ne développons ici que les travaux portant sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture sans prétendre à l'exhaustivité. S'intéresser à l'enseignement-apprentissage de l'écriture suppose avant tout de définir le terme « écriture ». Cela suppose aussi de prendre connaissance des différents courants de recherche qui irriguent ce champ, autrement dit des « théories de l'écriture ».

Nous nous intéressons aussi aux travaux portant sur la production d'écrits de l'apprenti-scripteur-lecteur ainsi qu'à la révision de texte.

2.1. Les théories de l'écriture

L'écriture est un terme polysémique : dans un contexte scolaire, il peut se référer à la calligraphie, à la copie, à la dictée ou à la production d'écrits. Y. Reuter (1996, p. 58) la définit ainsi :

> « L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné ».

Dans cette acception, l'écriture « articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif et du socio-culturel ; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif » (*ibid.*, p. 59). De surcroit, la visée de (re)produire du sens qui peut paraitre évidente permet aussi d'interroger les pratiques d'enseignement, fréquentes en début d'apprentissage, qui séparent « formes » et sens (*ibid.*, p. 64). Par ailleurs, le terme « conflictuelle » met en exergue la présence de tensions constitutives de l'écriture (*ibid.*, pp. 71-74). D'autre part, D. Bucheton (2014) prend davantage en compte la dimension réflexive et identitaire de l'écriture, celle-ci étant « l'expression d'une subjectivité » (Bucheton, 2014, p. 46) et permettant au « sujet écrivant » de se développer en tant que personne.

Plusieurs courants de recherche ont influencé l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire : la psychologie (psychologie cognitive, psycholinguistique et psychologie culturelle), l'anthropologie, la sociologie et la linguistique. Nous ne prenons pas en compte la génétique textuelle (par ex. Fabre-Cols, 2002) ainsi que les travaux de l'école genevoise (Bronckart, 1996 ; Schneuwly, 1988, 2008) dans le cadre de cette étude.

2.1.1. Les apports de la psychologie

La psychologie cognitive a permis de rendre compte des processus cognitifs d'apprentissage dans le cadre de la production d'écrits. Un des apports les plus connus est le modèle d'Hayes et Flower (1980) qui analyse les processus mentaux qui sous-tendent la production textuelle en distinguant trois composantes dans le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Ce modèle a été sur-interprété selon D. Alamargot (2018) mais il semble présenter un intérêt pour la didactique de la production d'écrits (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). D'autre part, la production écrite nécessite l'automatisation au niveau de la grapho-motricité ainsi qu'une partie de l'orthographe (Alarmargot, 2018). Cette procéduralisation va opérer un gain au profit de la rédaction en évitant une « surcharge cognitive » (*ibid.*). La cognition peut par ailleurs avoir une connotation technique mais D. Alamargot (2018) affirme que « la cognition est aussi sur la création » et qu'il faut « donner à l'élève la possibilité de produire de façon libérée ».

La psycholinguistique identifie les processus cognitifs qui déterminent l'apprentissage du langage écrit, les travaux ayant majoritairement portés sur l'orthographe en montrant aussi « les raisons pour lesquelles certains aspects d'une orthographe sont appris et utilisés plus facilement que d'autres » (Fayol & Jaffré, 2008). L'orthographe française est particulièrement difficile à apprendre car la relation phonème-graphème est souvent irrégulière contrairement au finnois qui est considéré comme une écriture transparente. Au niveau de l'orthographe grammaticale, C. Totereau, M. G. Thévenin et M. Fayol (1997, p. 158) affirment par exemple que « le pluriel nominal est plus précocement acquis que le pluriel verbal », ceux-ci constatant « le caractère tardif, et encore peu assuré en fin de première année primaire, de la compréhension de la morphologie du nombre, notamment verbale » (*ibid.*). La difficulté principale pour un jeune scripteur est que les marques du nombre ne se prononcent pas. Il ne peut donc pas se référer à la forme sonore des mots pour la transcription des flexions, ce qui l'oblige à mettre en œuvre des procédures en appliquant des règles (Fayol, 2003).

Dans le cadre de la psychologie culturelle, L. S. Vygotsky (1934/1995) montre la difficulté pour un enfant apprenti-scripteur d'entrer dans l'écrit. En effet, le langage écrit est une fonction psychique supérieure socialement et culturellement construite. Il est plus abstrait que le langage oral car

- l'enfant doit faire abstraction de l'aspect sonore du langage ;
- il est nécessaire de se représenter la situation ;

- il n'y a pas d'interlocuteur direct ;
- il est conscient et volontaire contrairement au langage oral ;
- il se présente sous une forme monologale ;
- il n'utilise pas les mots mais les représentations des mots ;
- il est nécessaire de créer une motivation contrairement au langage oral ;

Tous ces arguments justifient ainsi la formule célèbre : « Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage » (Vygotsky, 1934/1995, p. 349).

2.1.2. Les apports de l'anthropologie

Même si les travaux de J. Goody sont remis en question à travers le courant de recherche des New Literacy Studies (Scribner & Cole, 2010 ; Fraenkel & Mbodj, 2010), ceux-ci n'en demeurent pas moins une référence dans le domaine de la didactique de l'écriture notamment pour la formalisation de l'écrit comme culture à travers le concept de littératie. De même, la dimension réflexive et distanciée qu'apporte le langage écrit ainsi que les rapports que l'on peut établir entre écriture et échec scolaire en la considérant comme un outil culturel contribuent à légitimer ses recherches dans le champ de la didactique du français (Reuter, 2006). J. Goody soutient notamment que l'écriture modifie les capacités cognitives de l'homme et qu'elle est un outil culturel. Il montre aussi que l'école est un « instrument de la culture écrite » car « l'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines » (Goody, 1987/1994, p. 191). Par ailleurs, il affirme que l'écriture exerce une influence sur les individus dans la société (*ibid.*) et qu'elle est un outil réflexif :

> « L'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut désormais examiner ce qu'il dit plus objectivement. Il peut s'écarter de sa propre création, la commenter et même la corriger, du point de vue du style comme de la syntaxe. On a donc face à l'écrit une attitude différente de celle qu'on a devant un énoncé oral » (Goody, 1977/1979, p. 250).

Cependant, le courant de recherche des New Literacy Studies (NLS) « s'inscrit dans un dialogue critique peu connu en France vis-à-vis de Goody » (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 7). En étudiant une population non lettrée (les vaï), S. Scribner et M. Cole (2010, p. 38) ne constatent « aucune association entre la littératie en vaï et des compétences généralisées telles que l'abstraction, le raisonnement verbal ou les aptitudes métalinguistiques ». Leur approche est historico-culturelle, le concept d'événements de littératie (*literacy events*) en étant une illustration :

> « ils désignent les activités dans lesquelles la littératie joue un rôle (...). Ces événements sont des épisodes observables qui émergent des pratiques et sont façonnés par elle. La notion d'"événement" souligne la nature située de la littératie, qui existe toujours dans un contexte social particulier » (Barton & Hamilton, 2010, p. 47).

Ainsi, « les pratiques de l'écrit sont culturellement construites, et à l'instar de tous les phénomènes culturels, elles trouvent leurs racines dans le passé » (*ibid.*, p. 52). Par ailleurs, le concept de médiateur de littératie (*mediator of literacy*[47]) développé par M. Baynham (1995) et U. Papen (2010) semble intéressant pour la didactique du français : celui-ci peut être défini comme une personne qui met à profit ses compétences en littératie à d'autres individus.

2.1.3. Les apports de la sociologie

L'écriture étant une pratique sociale, la sociologie contribue à alimenter les théories de l'écriture. B. Lahire (2008) a notamment développé la notion de « *rapport scriptural-scolaire au langage* » qu'il définit comme « un rapport réflexif, distancié au langage » (Lahire, 2008, p. 55) caractéristique de la forme scolaire d'apprentissage. Selon lui, le rapport au langage[48] est un principe de la réussite scolaire : c'est une disposition socialement construite, les élèves en difficulté n'arrivant pas à « entrer dans les jeux de langage scolaires et de traiter le langage comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés (*rapport oral-pratique au langage*) » (*ibid.*, pp. 110-111). Ainsi, « de cette situation découle une série de "malentendus" » (*ibid.*, p. 75). Le sociologue illustre son propos par les difficultés de segmentation que présentent les élèves au début de l'apprentissage de l'écriture : « le découpage en mots distincts les uns des autres et séparés par des blancs n'a de sens que pour celui qui prend le langage pour *objet* d'attention et de manipulation » (*ibid.*, p. 84) et « l'insensibilité aux découpages "corrects" est l'indice d'un rapport au langage, et non l'indice d'une mal-compréhension en-soi » (*ibid.*, p. 85). Par ailleurs, la ponctuation est aussi considérée comme un « indicateur tout à fait pertinent de l'aptitude réflexive du scripteur » (*ibid.*, p. 117).

[47] « can be defined as a person who makes his or her literacy skills available to others, on a formal or informal basis, for them to accomplish specific literacy purposes » (Baynham, 1995, p. 39).

[48] D'autres sociologues ont étudié la notion de « rapport au langage » notamment P. Bourdieu (1966) et B. Bernstein (1975).

2.1.4. Les apports de la linguistique

La linguistique a aussi contribué à l'élaboration d'une théorie de l'écriture. Nous citerons d'abord É. Benveniste (2012) qui, dans le cadre de cours dispensés au Collège de France en 1969, interroge l'écriture et son apprentissage. Selon le linguiste, l'acquisition de l'écriture suppose une abstraction de haut degré pour plusieurs raisons : - « on s'abstrait de l'aspect sonore – phonique – du langage avec toute sa gamme d'intonation, d'expression, de modulation » (Benveniste, 2012, p. 92) ; - « il y a conversion soudaine de la langue en image de la langue » (*ibid*., p. 93) ; - « l'enfant doit s'abstraire du besoin qui le fait parler, d'aller jouer avec un camarade, ou de manger une pomme pour "objectiver" la donnée linguistique /jouer/ ou /pomme/ alors qu'il s'ennuie à s'occuper de ces choses qui n'existent pas pour lui. Il s'agit d'une langue qui ne s'adresse ni à ses camarades ni à ses parents, une langue dont on ne sait qui la parle ni qui l'entend » (*ibid*., p. 94) ; - l'enfant doit prendre conscience de la langue ou du langage intérieur « pour assimiler le mécanisme de la conversion en écrit » (*ibid*.) ; d'autre part, É. Benveniste définit l'écriture en affirmant qu'elle a toujours et partout été « *l'instrument de l'auto-sémiotisation de la langue »* (*ibid*., p. 114).

La linguistique de l'écrit s'interroge aussi sur le fonctionnement de l'orthographe avec notamment les travaux de N. Catach (1980/2003) qui décrivent le « pluri-système orthographique » du français. La linguiste propose une grille typologique des erreurs d'orthographe en distinguant les « erreurs extragraphiques », les « erreurs à dominante extragraphiques » ainsi que les « erreurs graphiques proprement dites ». En outre, parmi les difficultés rencontrées, l'auteure montre par exemple la contradiction entre syllabe phonique et syllabe graphique dans les cas de *e* caduc final. Elle constate aussi que « les déterminants du nom et le pronom sont, en français, pratiquement porteurs de toute la charge du nombre, et en partie du genre » (*ibid*., p. 215).

Dans le champ de la linguistique génétique, J.-P. Jaffré et J. David (1993) affirment que deux principes sous-tendent l'écriture : le *principe sémiographique* et le *principe phonographique*. Selon eux, « le premier, sémiographique, porte sur le développement de la représentation des unités significatives ; le second, phonographique, concerne la représentation des segments linguistiques (syllabes ou phonèmes) » (Jaffré & David, 1993, p. 112).

2.2. Production d'écrits de l'apprenti-scripteur

L'entrée dans l'écrit constitue un apprentissage difficile pour un enfant de maternelle et de CP et l'école joue sur ce point un rôle fondamental, étant indissociablement liée à l'écriture comme instrument de la culture écrite (Goody, 1987/1994). De nombreux travaux issus des « creative » ou « invented spelling » (francisé en orthographes / écritures approchées, inventées, tâtonnées ou essayées selon les chercheurs) montrent pourtant l'intérêt d'une pratique précoce de l'écriture dès la maternelle.

2.2.1. Accéder à l'écrit pour un enfant apprenti-scripteur

L'acquisition de l'écriture suppose une abstraction de haut degré pour l'enfant apprenti-scripteur (Vygotsky, 1934/1995, voir *supra,* pp. 88-89 ; Benveniste, 2012, voir *supra*, p. 91).

Accéder à l'écrit n'est pas une opération facile et le pointage des difficultés qu'éprouve le jeune apprenti-scripteur nous parait indispensable à mettre en évidence afin de comprendre ce qui peut faire obstacle à l'apprentissage de l'écriture.

E. Ferreiro et C. Pontecorvo (1993) affirment que la pratique du découpage graphique n'a rien de naturel ou d'évident. De même, A. Teberosky (2002, p. 54) constate que « passer des énoncés oraux à la segmentation de mots à l'écrit n'est pas une opération facile », les premiers textes des enfants montrant une tendance à l'hypo-segmentation (*ibid.*). L'auteure montre aussi que la segmentation syllabique facilite l'accès à la structure phonémique et que la lecture de sa propre écriture sert à vérifier la correspondance graphèmes-phonèmes ainsi que la segmentation.

M. Fayol (1996) souligne quant à lui la difficulté qu'a l'enfant apprenti-scripteur à se représenter un destinataire nécessitant un effort d'adaptation pour s'adresser à lui. Ainsi préconise-t-il « de fabriquer des situations intermédiaires entre l'oral dialogique interactif et l'écrit formel et solitaire » (Fayol, 1996, p. 13). De plus, chaque idée produite à l'écrit nécessite d'être maintenue en mémoire tout le long de la transcription. L'écrit a aussi des caractéristiques formelles beaucoup plus normées qu'à l'oral et en français, la syntaxe de l'écrit diffère de celle de l'oral.

En français, la syllabe phonique et la syllabe graphique peuvent différer notamment dans le cas de *e* caduc (Catach, 1980/2003). De plus, certains graphèmes sont muets, notamment les

morphogrammes marquant le pluriel (*-S, -NT, -X*), les déterminants portant toute la charge du nombre (*ibid.*).

2.2.2. Les pratiques d'écriture « avant la lettre »

Nous empruntons à E. Ferreiro (2000) l'expression « avant la lettre » pour qualifier les pratiques d'écriture en maternelle et jusqu'à l'âge de 7 ans. De nombreux travaux sur les écritures inventées en maternelle (« *invented spelling* ») ont montré l'intérêt d'une pratique précoce de l'écriture[49]. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présentons ceux que nous considérons comme les plus significatifs pour notre recherche : si C. Chomsky (1971) défendait déjà l'idée qu'il faut écrire avant d'apprendre à lire, à la suite de cette auteure, les travaux d'E. Ferreiro (Ferreiro & Gómez Palacio, 1988 ; Ferreiro, 2000), étudiant la psychogenèse de l'écrit, ont établi que les enfants conceptualisent la langue écrite avant son apprentissage.

L'auteure montre notamment que l'« évolution psychogénétique » des processus cognitifs d'appropriation de l'écrit chez des enfants hispanophones de 3 à 7 ans se déroule en plusieurs étapes :

- **le stade pré-syllabique :** l'enfant n'établit pas de rapport entre les éléments sonores et les éléments graphiques de son écriture mais il a l'intention de signifier avec par exemple des pseudo-lettres ou des lettres. L'enfant va par exemple écrire *opfdese* pour *mariposa* (papillon).
- **le stade syllabique :** chaque syllabe du mot est généralement représentée par une lettre. L'enfant va par exemple écrire *aioa* pour *mariposa* (papillon). Cette étape de l'« hypothèse syllabique » où l'enfant décompose le mot en syllabes joue un rôle primordial dans l'évolution de l'écrit de l'enfant (Ferreiro, 2000). En effet, « pour la première fois, l'enfant trouve un moyen général qui lui permet de comprendre le rapport entre la totalité et les parties la composant » (p. 50).
- **le stade syllabico-alphabétique :** le mode syllabique et le mode alphabétique coexistent : certaines syllabes sont rendues alphabétiquement alors que d'autres le sont syllabiquement. L'enfant va par exemple écrire *maiosa* pour *mariposa* (papillon) avec les premières et

[49] Pour une synthèse, voir David et Morin (2013).

dernières syllabes rendues alphabétiquement alors que les deux autres syllabes sont rendues syllabiquement.

- le stade alphabétique : à ce stade, « chaque signe graphique représente un phonème de la langue » (Ferreiro & Gómez Palacio, 1988, p. 14).

D'autre part, dans le cadre d'une recherche pendant la première année scolaire au Mexique (élèves de 6 ans), E. Ferreiro (2000, p. 217) constate que 87 % des enfants qui sont au stade syllabique en début d'année parviennent au stade alphabétique avant ou à la fin de l'année. Par ailleurs, 55,5 % des enfants qui sont au stade présyllabique parviennent au niveau alphabétique, 14,5 % au niveau syllabico-alphabétique, 15 % au niveau syllabique et 15 % n'ont toujours pas compris les règles de correspondance entre écrit et oral.

Cependant, comme ces recherches portent sur l'espagnol considéré comme une langue transparente, il convient de s'intéresser aussi à celles effectuées en contexte francophone (Besse, 2000 ; Montésinos-Gelet & Morin, 2006), le français écrit étant considéré comme une langue opaque dans le sens de l'écriture. Mais les deux langues sont dites alphabétiques c'est-à-dire qu'elles nécessitent la correspondance des phonèmes à des graphèmes pour écrire, ce qui rend le modèle d'E. Ferreiro tranférable au français écrit. Certains chercheurs contestent cependant le caractère étapiste de ce modèle car il ne permet pas de prendre en compte les variations individuelles (par ex. David, 2008).

Lors de pratiques d'« écritures approchées » d'apprentis scripteurs de maternelle, J.-M. Besse (2000) a identifié des préoccupations visuographiques lors du stade pré-syllabique d'E. Ferreiro (2000), l'enfant étant attentif aux aspects formels de l'écriture. Une deuxième période se caractérise par des préoccupations phonographiques puisque l'enfant prend en compte le « **principe phonographique** » c'est-à-dire « **la relation entre les marques graphiques et la chaîne sonore** » (Besse, 2000, p. 145). Enfin, à la troisième période, l'enfant a des préoccupations orthographiques puisqu'il prend en compte le « **principe morphographique** ("comprendre pourquoi par exemple, il faut écrire 'tabac' autrement que 'taba'") et le **principe logographique** (comprendre pourquoi l'on écrit différemment une même chaîne sonore, comme avec 'aire, erre, hère', ces homophones hétérographes que l'écriture du français permet de distinguer efficacement, là où l'oral maintient des ambiguïtés) » (*ibid.*, p. 147). I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2006) ainsi

que M.-F. Morin et I. Montésinos-Gelet (2007) ont montré que la pratique des « orthographes approchées » favorise le développement orthographique.

D'autre part, en analysant les traces écrites des enfants et en ayant recours à des entretiens métagraphiques, J. Parent et M.-F. Morin (2005) mettent en évidence trois stratégies de l'apprenti lecteur-scripteur : la stratégie phonographique (l'enfant fait correspondre les phonèmes et les graphèmes), la stratégie lexicale (l'enfant lit ou écrit des mots qu'il a mémorisés) et la stratégie analogique (l'enfant établit une relation du mot à lire ou à écrire avec un mot qu'il connait). Les deux premières stratégies font d'ailleurs écho au modèle de la double voie orthographique (Écalle & Magnan, 2002). M. Saada-Robert et L. Rieben (1993) étudient les stratégies d'écriture-copie d'enfants de 5-6 ans « c'est-à-dire la manière dont les enfants découpent les mots (préalablement cherchés dans un texte de référence) pour les "transporter" avant de les écrire » (p. 84). Cette procédure peut aussi être qualifiée de « transport-copie » (Rieben, 1993).

S'agissant du CP, soit pour justifier la pratique de l'écriture dès le début d'année (Garcia-Debanc, 2003), soit dans le cadre de l'« atelier dirigé d'écriture »[50] centré sur l'agir enseignant et les gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009a), soit dans le cadre de l'analyse des interactions verbales en contexte de production écrite (Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015), les conclusions sont identiques : elles revendiquent l'interaction du lire-écrire-parler. En analysant et en comparant les actions et interactions pédagogiques et didactiques dans des séances d'écriture de deux classes de CP, ces auteurs constatent d'ailleurs que les « actions à vocation didactique », notamment celles tournées vers l'encodage phonographique, constituent un élément de l'expertise professionnelle. D'autre part, l'enseignante la plus efficace « privilégie une démarche réflexive » alors que l'autre enseignante « mène de front les différents niveaux d'élaboration du texte, de l'élaboration du message à sa mise en mots » (*ibid.*, p. 138).

De plus, des travaux récents souhaitent contribuer au débat sur les relations entre pratiques enseignantes et apprentissages des élèves en lecture-écriture au début de l'école élémentaire (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015 ; Totereau & Dreyfus, 2017).

[50] Au sens d'atelier de production d'écrits en petit groupe avec présence de l'enseignant.

2.2.3. Une remise en question des modèles étapistes : le modèle génétique de la production écrite (David)

Les travaux de J. David s'inscrivent dans le champ de la linguistique génétique « au sens de genèse, et en l'occurrence d'ontogenèse pour ce qui concerne les aspects développementaux » (David, 2004, p. 70) : l'attention est portée sur le travail des jeunes scripteurs pour comprendre le processus d'acquisition de l'écriture, ainsi que sur l'objet écrit (*ibid*, p. 68). À l'instar de J.-P. Jaffré (2003), J. David (2008) met en évidence l'intérêt des « commentaires métagraphiques » de jeunes enfants dans le cadre d'entretiens liés à leur production écrite, ceux-ci permettant de mieux comprendre les procédures d'acquisition de l'écriture.

L'analyse de ces « commentaires métagraphiques » est associée à l'analyse des écrits produits par les jeunes scripteurs de 5-7 ans, l'objectif étant de mieux comprendre les stratégies « intelligentes » mises en œuvre ainsi que les procédures déployées. L'auteur montre notamment « en quoi les composantes de la langue, les propriétés du système d'écriture et de son orthographe historiquement construite pèsent sur les performances scripturales des jeunes élèves » (David, 2008, p. 163), ces composantes étant la sémiographie, la phonographie et la morphographie.

Parmi les procédures déployées pour écrire, J. David (2008) relève notamment la procédure phonographique[51] consistant à établir une correspondance entre phonèmes et graphèmes (celle-ci comprenant les procédures phonogrammiques, analogiques, syllabiques et épellatives), la procédure dite de « transport-copie » (Rieben, 1993, voir *supra*, p. 95) ainsi que la procédure morphographique.

Ex. 1 (procédure phonographique) :

> « **Lorie (5,11 ans) – GS d'école maternelle**
> **Récit de vie écrit en juin : Ce matin j'ai bu du coca-cola**
> EM pour *semat* (= ce matin)
> Lol : *je sais pas l'écrire alors j'ai cherché dans ma tête – j'ai dit [səmatɛ̃] et j'ai trouvé ces lettres là.*

[51] J. David (2008, p. 171) constate que « le recours à la phonographie constitue un passage décisif dans la genèse de l'écriture des jeunes enfants ».

EM pour *ckcl* (= coca-cola)
Lol : *j'ai mis quatre lettres parce que ça fait quatre lettres dans [ko-ka-ko-la] et pi [ka] je sais l'écrire c'est comme au début de Karine – c'est ma copine. »*
Corpus David (2008, p. 170)

Ex. 2 (procédure de « transport-copie ») :

« **Jamila (5,6 ans) – GS d'école maternelle**
Texte écrit en mai : david marion / piscine (= David et Marion vont à la piscine)
(…)
Ad : *comment tu as fait pour écrire ces mots*
Jam : *et ben* david *et* marion *je sais déjà l'écrire – on l'a déjà mis ici* (montre une affiche)
Ad *: et pour* piscine
Jam : *je l'ai copié du livre de la classe*. »
Corpus David (2008, p. 169)

Ex. 3 (procédure morphographique) :

« …classe de CP, au début de novembre, lors de la découverte d'une phrase à analyser, dans une situation de dictée dialoguée : *Dans la classe, huit enfants mangent à la cantine.*
Ens : pourquoi on doit lire [mãj] et non [mãjã] ? À quoi ils servent le *N* et le *T* ?
Yéliz : c'est parce qu'y a plusieurs enfants qui mangent ! »
Corpus David et Dappe (2011, p. 26)

J. David (2008) donne l'exemple du marquage du pluriel avec les morphogrammes *-S*, *-X, -NT* qui engendre, selon lui, des difficultés d'acquisition de la part des apprenti-scripteurs.

J. David a ainsi une conception dynamique et « multidimensionnelle » du processus d'acquisition de l'écrit qui remet en question le modèle étapiste et constructiviste d'E. Ferreiro et M. Gómez-Palacio (1988). Cette conception prend en compte de manière complémentaire les problèmes de mise en mots et de mise en texte (David, 1996). Au niveau des propositions didactiques, J. David (2008) préconise des activités telles que les ateliers

d'écriture, les « explicitations autographiques » ou la pratique des orthographes « approchées », celles-ci permettant de résoudre des problèmes linguistico-graphiques.

2.3. La révision de texte

Depuis les travaux d'Hayes et Flower (1980) proposant un modèle sur le processus d'écriture de textes, il est reconnu que la planification, la mise en texte et la révision[52] sont des composantes de ce processus, mais aussi que ces phases sont récursives. M. Fayol et J.-É. Gombert (1987) distinguent trois processus dans la révision textuelle : la détection, l'identification et la modification alors que K. Balslev et O. Dezutter (2008) ajoutent la recherche des moyens pour modifier le texte et la validation (positive ou négative). La révision de texte constitue un objet de recherche à part entière (Allal, Chanquoy & Largy, 2004 ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1987), les travaux à l'école primaire concernant majoritairement le Cours Moyen (Blain & Lafontaine, 2010 ; Crinon & Marin, 2008 ; Moussi, 2016 ; Turco, Plane & Mas, 1994). Dans le cadre de l'étude de la révision au début de l'école élémentaire, C. R. Beal (1996) montre que la capacité du jeune scripteur à réviser un texte dépend notamment de celle qui consiste à contrôler la compréhension (« *comprehension monitoring* »). À l'instar de C. Bereiter et M. Scardamalia (1987), l'auteure souligne aussi le rôle primordial de l'enseignant compte tenu de la complexité du processus de révision, celle-ci insistant aussi sur l'importance d'un environnement de classe propice au soutien (« *high supportive classroom environment* »). D'autre part, les premiers résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* montrent le peu de temps consacré à la tâche de révision au CP : en effet, le temps consacré à la planification et à la révision des textes représente 10 % du temps d'écriture soit 7 %, 11 % et 9 % en novembre, mars et mai (Brissaud, Dreyfus, Dupuy, Pasa & Totereau, 2016, pp. 237-238). En outre, le temps passé à réviser l'écrit est bénéfique notamment pour les 12 % des élèves les plus faibles (Goigoux, 2016).

Certains travaux, influencés par les approches vygotskiennes, traitent de la révision collaborative[53] en contexte didactique : dans le cadre des recherches anglophones, J. Moffett

[52] B. Kervyn et J. Faux (2014) soulignent l'importance de s'intéresser à la planification et à la révision pour les élèves apprentis scripteurs.

[53] Au sens de J. Crinon, B. Marin et A. Cautela (2008, p. 460) : « situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision monogérée, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec des pairs ».

et B. Wagner (1968) ont initié la pratique de la révision par équipe (« *peer editing* »). La plupart d'entre elles portent sur la révision collaborative en dyade avec des effets bénéfiques sur les performances scripturales des élèves : P. Boscolo et K. Ascorti (2004) montrent notamment qu'ils sont liés à leur capacité à anticiper leurs besoins de lecteur pour comprendre les textes, la « conscience des besoins du lecteur pour comprendre » (« *awareness of the readers' need for understanding* ») se développant par le biais de la co-révision. En comparant trois conditions différentes d'écriture de textes narratifs pour la mise en texte et la révision (individuel/individuel, individuel/dyade et dyade/dyade), V. L. Zammuner (1995) constate que les textes avec révision collaborative sont plus élaborés et que la configuration I/D (individuel/dyade) est celle qui permet le plus de modifications du texte. Y. Rouiller (2004) défend quant à elle l'idée que ces effets bénéfiques sont variables car la révision collaborative en dyade ne garantit pas toujours des interactions productives, ce qui interroge le rôle de l'enseignant. Ainsi, l'auteure suggère-t-elle de favoriser un enseignement explicite sur les finalités de la tâche de révision, de proposer des outils de révision avec interventions de l'enseignant afin de favoriser la réflexivité et la co-construction du savoir.

Certains chercheurs ont proposé des dispositifs avec des variantes : pour pallier les inconvénients de cette pratique (manque d'expertise du scripteur, perte du contrôle de la classe par l'enseignant), M. H. Graner (1987) soutient que le dispositif des « *Revision Workshops* »[54] constitue une solution alternative. Le « *peer review* » accorde aussi une place à l'expert puisque M. Nystrand (1986) le définit comme une révision par équipe de quatre avec intervention minimale du formateur. Quant au « *peer response group* » (Dipardo & Freedman, 1988), il consiste en la lecture à haute voix du texte du scripteur avec commentaires oraux de ses pairs sur le fond et la forme. S. Blain et L. Lafontaine (2010) ont utilisé ce dispositif avec des groupes de 3, 4 élèves de 10 ans. Deux rencontres permettent de dissocier les commentaires sur le fond (organisation, cohérence, etc.) et ceux portant sur la forme (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, etc.). Les auteures montrent notamment que les révisions de surface sont intégrées plus fréquemment que les révisions portant sur les révisions majeures avec notamment un transfert des connaissances en orthographe grammaticale lorsque les élèves rédigent seul.

[54] Révision collaborative et comparaison en classe de deux écrits successifs avec supervision de l'enseignant en s'aidant d'une liste de contrôle.

Dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture de textes explicatifs en Cours Moyen, J. Crinon et B. Marin (2008) montrent que la pratique réitérée de la révision collaborative en dyade à partir d'échanges par écrit permet une amélioration de la qualité des textes surtout pour les tuteurs. Les auteurs affirment notamment qu'elle permet « d'entrer dans un processus de 'secondarisation' du langage et des objets du monde favorable à l'ensemble des apprentissages scolaires » (*ibid.*, p. 12) en modifiant le rapport au langage et aux objets de savoir.

Dans un contexte de co-révision, J. Crinon, B. Marin et A. Cautela (2008) affirment que « l'activité discursive de reformulation (…) et d'explicitation lors de l'émission de critiques et de conseils est au cœur d'un processus de conceptualisation qui permet aux apprentis scripteurs de réviser de plus en plus efficacement leurs textes » (*ibid.*, p. 460).

Dans le cadre des interactions argumentatives à visée de construction de connaissances, J. Douaire, C. Hubert et J. Isidore-Prigent (2004) font l'hypothèse que les « débats » sur des questions relatives à l'orthographe grammaticale en CM1 favorisent le développement des compétences métalinguistiques et orthographiques notamment pour les élèves en difficulté. Les auteurs soutiennent que l'argumentation à fonction heuristique constitue un « moteur de l'apprentissage » favorisant un comportement métalinguistique dans ce contexte car « les erreurs et les raisonnements sont exprimés, repris et discutés » (*ibid.*, p. 49). En outre, « un des intérêts de ces situations de confrontation est que ces comportements s'élaborent par les échanges qui font naître les questions et provoquent les justifications » (*ibid.*, p. 52). Mais ces situations amènent aussi les élèves à expliquer leurs choix graphiques tout en ayant à se justifier sur les « raisons avancées pour chaque transformation proposée » (*ibid.*, p. 73).

3. La didactique de la production écrite

La didactique de la production écrite est à construire (Reuter, 1996) : les conditions d'une formalisation de l'écriture pour la didactique du français est d'être « *heuristique* » c'est-à-dire qu'« elle doit aider à comprendre, à décrire, à expliquer, etc. » (*ibid.*, p. 57), « *plausible* » en n'adoptant pas une position dogmatique autrement dit, en prenant en compte le maximum d'apports des différents courants de recherche sur l'écriture, la plus « *explicite* » possible mais aussi « *intégrative* ». Ces principes s'appliquent aussi à la formalisation de l'action pédagogique. Nous présentons d'abord les différents modèles didactiques pour

l'enseignement de la production écrite, nous abordons ensuite la didactique de l'orthographe qui est très présente au CP, nous faisons état de quelques travaux défendant l'idée que la production d'écrits s'enseigne (par ex. Crinon & Marin, 2014) puis nous abordons l'atelier de production d'écrits notamment au CP (Bucheton & Soulé, 2009a). Enfin, nous analysons les programmes de 2002, 2008 et 2015 dans le cadre de d'enseignement-apprentissage de la production écrite en nous focalisant sur le cycle 2.

3.1. Les différents modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture

Nous choisissons le terme « production d'écrits » car le terme « écriture » est polysémique tout en sachant que « la manière dont on dénomme les tâches d'écriture est significative des modèles pédagogiques qui les fondent » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 20). En effet, D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2002) distinguent quatre modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture : le « modèle de la rédaction », le « modèle de l'expression écrite », le « modèle de la production d'écrits et de l'évaluation critériée » ainsi que le « modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires ».

Le modèle de la rédaction réduit l'écriture à une compétence technique, la maitrise de la langue[55] étant une priorité, avec au niveau culturel le recours à l'imitation par l'imprégnation (*ibid.*, p. 27).

Les « textes libres » de la pédagogie Freinet sont par contre emblématiques du modèle de l'expression écrite, celui-ci accordant une large part au fait que « chacun ait quelque chose à dire ». Les ateliers d'écriture d'É. Bing (1976) s'inscrivent aussi dans ce modèle didactique de l'enseignement de l'écriture.

Le modèle de la production d'écrits et de l'évaluation critériée s'est développé à travers le groupe de travail sur l'évaluation de l'écrit de l'INRP dirigé par C. Garcia-Debanc de 1984 à 1991 (par ex. Groupe EVA, 1991) prolongé par le groupe de travail sur la révision des écrits (par ex. Turco, Plane & Mas, 1994), le groupe REV. Les travaux s'appuient sur les modèles du processus rédactionnel (Hayes & Flower, 1980) pour la didactique de la

[55] D. Bucheton (2014, p. 11) défend l'idée que cette expression institutionnelle est à interroger car elle « a prôné la priorité aux exercices et aux leçons de langue et de grammaire en lieu et place de pratiques régulières et longues de lecture et d'écriture ».

production écrite[56], avec le souci d'alléger la tâche par des « *facilitations procédurales* » (Garcia-Debanc, 1990, p. 28), l'apprenti-scripteur étant en surcharge cognitive (*ibid.*). Parmi ces facilitations procédurales figure le petit groupe « par la répartition des tâches qu'il permet » (*ibid.*, p. 29), la répétition des tâches ainsi que les échanges oraux (interactions entre élèves et étayage de l'adulte). D'autre part, l'auteure souligne aussi l'intérêt d'activer l'opération de révision à d'autres moments que ceux de l'élaboration des textes (*ibid.*, p. 32), notamment par le biais de la révision par un pair (*ibid.*, p. 44) et l'élaboration d'« outils de travail » (*ibid.*, p. 52). Finalement, ce modèle de production d'écrits peut se résumer par la formulation suivante : « *Il est important d'écrire, mais aussi de savoir ce qu'on doit écrire (caractéristiques du produit) et comment on peut écrire (savoirs sur les processus)* » (*ibid.*, p. 54).

Enfin, le dernier modèle didactique de l'enseignement de l'écriture est le « modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires » (Bucheton & Chabanne, 2002) ou le « modèle culturel du sujet écrivant » (Bucheton, 2014) qui considère l'élève scripteur ou apprenti-scripteur comme un « sujet écrivant » : celui-ci est considéré comme « une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier » (Bucheton, 2014, p. 11). Autrement dit, l'écriture ne peut se réduire à une technique, D. Bucheton (2014, p. 70) défendant l'idée qu'il faut tenir compte du sujet en tant qu'auteur de son texte :

> « La mission de l'école en matière d'enseignement du français ne peut se réduire à la transmission de normes linguistiques et communicatives ; elle est de donner l'occasion aux élèves de faire fonctionner, au maximum de leurs possibilités, cet instrument psychique et social supérieur qu'est le langage, et ce faisant de le développer. Elle est de faire advenir des sujets singuliers, auteurs de leur parole, en diversifiant, en démultipliant les pratiques de l'oral et de l'écrit. Elle est de favoriser toutes les formes possibles de réflexivité en ouvrant des espaces intersubjectifs communs où la pensée-parole des élèves peut s'exercer dans des espaces protégés ».

Ainsi, les affects ont un rôle primordial dans les processus d'écriture notamment pour les élèves les plus fragiles. Ce modèle met aussi l'accent sur le rôle réflexif de l'écriture permettant le développement de la pensée (Chabanne & Bucheton, 2002). Par ailleurs, il

[56] C. Garcia-Debanc (1990, pp. 24-27) distingue les opérations de planification, de mise en texte et de révision dans le processus rédactionnel, celles-ci étant récursives. L'auteure montre cependant les limites du modèle d'Hayes et Flower (1980) pour la didactique de la production écrite (Garcia-Debanc, 1990 ; Garcia-Debanc & Fayol, 2002).

accorde une importance fondamentale au rapport au langage notamment à l'écriture[57] pour penser et se développer en particulier pour les élèves en difficulté, celui-ci se construisant dans les pratiques langagières :

> « Nous postulons clairement que le rapport au langage, notamment à l'écriture, peut être l'objet d'une reconstruction, parce qu'il est construit, et en grande partie par l'école. Nous postulons en particulier que les différences de performance observées dans des classes différentes travaillant avec des élèves de milieu socio-culturel équivalent sont en partie explicables par la manière dont il est tenu compte, au-delà des savoirs et des savoir-faire, de cette dimension de l'apprentissage. (…) Le rapport au langage ne peut pas être directement objet d'un enseignement : *il se construit dans les pratiques langagières* qui associent des conduites linguistiques écrites et orales et des formes d'*action* prises dans des *contextes* au sein desquels elles prennent sens « (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 54).

Le rôle des enseignants est déterminant afin d'aider les élèves à construire un rapport positif à l'écriture. D'où l'importance accordée aux gestes professionnels (Bucheton & Dezutter, 2008) et aux postures des enseignants (Bucheton & Soulé, 2009b). Le modèle souligne aussi l'importance des interactions avec les pairs ainsi que l'écoute bienveillante de l'enseignant qui doit parfois apprendre à se taire.

Par ailleurs, la pratique de réécriture (« épaississement ») par le biais d'« écrits intermédiaires » est valorisée mais cette pratique semble peu envisageable au Cours Préparatoire pour des élèves apprenti-scripteurs.

3.2. Une didactique très présente au CP : la didactique de l'orthographe

Dans l'ouvrage de référence sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe à l'école élémentaire, C. Brissaud et D. Cogis (2011, p. 116) constatent la place prépondérante de la didactique de l'orthographe à l'école : « Faire du français à l'école primaire, c'est surtout faire de l'orthographe. L'acquisition de l'orthographe est l'objectif premier de l'école primaire qui s'y consacre presque entièrement ». Les auteures ne défendent pas pour autant cette suprématie en affirmant que

[57] Le rapport à l'écriture « désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De Miniac, 2000, p. 13).

> « dans l'enseignement de la production écrite, il n'est pas souhaitable que l'orthographe occupe la première place. Mais, pour apprendre à gérer l'orthographe dans les écrits, il est bon d'en faire une préoccupation de premier plan à certains moments, sans perdre de vue pour autant les enjeux propres de l'écriture » (*ibid.*, p. 281).

Parmi les « principes qui fondent un enseignement raisonné de l'orthographe » (*ibid.*, p. 11), C. Brissaud et D. Cogis préconisent de « différencier connaissance et mise en œuvre » (*ibid.*), la prise en compte de cette différence emmenant l'enseignant à favoriser les activités où les élèves révisent l'orthographe dans leurs écrits. Un second principe est de « distinguer savoirs reposant sur la mémorisation et savoirs reposant sur l'analyse » (*ibid.*), autrement dit l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Enfin, la proposition d'activités qui engagent les élèves intellectuellement constitue un autre principe important, l'attitude de bienveillance de l'enseignant étant aussi indispensable. Ainsi, selon les auteures, « enseigner l'orthographe aujourd'hui, c'est transmettre des connaissances, mais aussi amener les élèves à mobiliser ces connaissances dans leurs écrits » (*ibid.*, p. 12). Parmi les pistes pédagogiques favorables aux élèves en difficulté, la confrontation pour la révision d'un texte est présentée comme une « véritable activité d'apprentissage de l'orthographe » : elle s'avère particulièrement bénéfiques car « les réactions des destinataires donnent des clés pour la réécriture » (*ibid*, p. 289), le rôle de la révision étant d'ailleurs central chez les scripteurs débutants. Les auteures précisent d'ailleurs que

> « la correction d'un écrit est souvent fastidieuse et difficile (...). Plus les élèves sont jeunes, moins ils disposent de formes normées stockées en mémoire, plus la détection est aléatoire. Construire l'apprentissage de la correction en enseignant de façon explicite des stratégies de révision est bien une nécessité » (*ibid.*, p. 68).

3.3. La production d'écrits s'enseigne

J. Crinon et B. Marin (2014) défendent l'idée que la production d'écrits s'enseigne : cette affirmation se concrétise par le fait d'« intégrer aux situations d'écriture une explicitation des objectifs et des critères » et « conduire les élèves, au cours même de leur activité d'écriture, à maîtriser progressivement les savoirs qui sous-tendent ces critères de réussite, en se référant à des exemples et à des modèles » (Crinon & Marin, 2014, p. 11).

Il en va de même pour M.-C. Penloup (1990)[58] qui soutient que l'on peut enseigner à écrire en contexte d'atelier d'écriture. De même, C. Garcia-Debanc (1989, p. 41) affirme que « l'apprentissage de la production écrite relève d'une **didactique**, en ce qu'elle met en jeu des contenus d'enseignement, dont la maîtrise est indispensable à l'enseignant ». L'auteure propose des ateliers d'écriture en formation d'enseignants notamment pour que les formés « éprouvent le fonctionnement des opérations requises dans l'écriture » (*ibid.*, p. 43).

Pour D. Bucheton et Y. Soulé (2009a, p. 131), « enseigner l'écriture, c'est apprendre à un élève **à devenir auteur de sa pensée** ». C'est aussi lui « apprendre à penser le stylo à la main, en dehors de l'immédiateté de l'action, à garder la trace de la solution du problème ». Cela « demande la capacité à s'ajuster aux élèves et non l'inverse, sans lâcher sur les enjeux de savoir des tâches demandées » (Bucheton, 2014, p. 190). Ainsi, le dispositif de l'« atelier dirigé d'écriture » (voir *infra*, p. 107) est propice à tout cela car il permet de voir la singularité des élèves.

3.4. L'atelier d'écriture ou de production d'écrits

Depuis le colloque de Cerisy sur les ateliers d'écriture en 1983, deux courants se distinguent entre les ateliers formalistes de J. Ricardou et C. Oriol-Boyer et les ateliers d'É. Bing davantage centrés sur la personne et ses affects. Depuis, de nombreux travaux sur le sujet mettent davantage l'accent sur la dimension identitaire du sujet en accordant une importance primordiale au rapport à l'écriture (Barré-De Miniac & Poslaniec, 1999 ; Bucheton & Soulé, 2009a ; Lafont-Terranova, 2009 ; Artaux, 1999 ; Delamotte-Legrand & Penloup, 2000 ; Niwese & Bazile, 2014 ; Fouquet, 2015). Cependant, sans nier l'impact de l'atelier d'écriture sur la personne, C. Garcia-Debanc (1989) estime que les contenus d'enseignement priment sur la dimension du sujet écrivant alors qu'Y. Reuter (1996) semble adopter une position plus consensuelle par une approche pluri-dimensionnelle sans dominante particulière.

En effet, Y. Reuter (1996) définit l'atelier d'écriture comme

> « un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un " expert ", produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent

[58] Citée par J. Lafont-Terranova (2009).

cette production, afin de développer les compétences scripturales[59] et métascripturales[60] de chacun de ses membres » (p. 35).

L'auteur affirme d'ailleurs

qu'« il convient de se demander si l'atelier d'écriture ne représente pas une structure propre au *changement*, adaptée notamment aux enseignants désireux de rompre avec les pratiques traditionnelles sans pour autant – au moins dans un premier temps – bouleverser la totalité de leur mode de fonctionnement » (Reuter, 1989, p. 76).

C. Garcia-Debanc (1989) considère quant à elle que l'atelier d'écriture est « un lieu physique de production et de travail du texte » (p. 34) l'accent étant mis sur le processus d'élaboration plutôt que sur la qualité du produit final.

Certaines approches se centrant davantage sur le sujet écrivant considèrent l'atelier d'écriture comme « une aide au passage à l'écriture » (Delamotte-Legrand & Penloup, 2000, p. 85). J. Lafont-Terranova (2009) affirme par ailleurs que ce dispositif favorise les compétences scripturales, en soulignant l'importance du rapport à l'écriture dans le développement de celle-ci, et métascripturales, ces dernières étant « à l'articulation de la question du sujet-écrivant et de celle des savoirs et savoir-faire » (Lafont-Terranova, 2009, p. 92). La dimension très ritualisée de ces ateliers est aussi mise en évidence (Lafont-Terranova, 2009 ; Delamotte-Legrand & Penloup, 2000). D'autre part, la médiation langagière est une dimension fondamentale pour J. Lafont-Terranova (2009, p. 50) puisqu'elle affirme que l'« atelier d'écriture créative » est une « situation de parole » où l'on « écrit à voix haute » en reprenant le slogan d'É. Bing pour ses ateliers d'écriture. Elle souligne ainsi l'importance des interactions liées aux productions écrites car « le fait d'être en groupe aide chacun à produire son texte » (*ibid.*, p. 54). L'auteure constate d'ailleurs que l'atelier d'écriture favorise la reformulation (*ibid.*, p. 202). De même, C. Barré-De Miniac et C. Poslaniec (1999, p. 41) affirment que l'oralisation est « *préalable à l'écriture* » afin d'aider les enfants à progresser et à *« penser collectivement* » mais elle « sert aussi à communiquer les parties déjà rédigées afin

[59] Y. Reuter (1996, pp. 67-68) distingue trois composantes de la compétence scripturale : les savoirs (linguistiques et textuels, sémiotico-scripturaux, sémiotico-sociaux et sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture), les investissements et les valeurs ainsi que les opérations (*planification-maturation*, *textualisation*, *scription* et *révision*).

[60] Y. Reuter (1996, p. 86) affirme que « la compétence apparaît (…) formée indissociablement d'une capacité à faire et d'une capacité à penser ce faire ; son développement nécessitant du faire, de la réflexion sur ce faire et une clarté cognitive quant aux situations mises en place pour faciliter ce développement ».

de les critiquer », le passage incessant de l'oral à l'écrit permettant aux élèves de se construire une image de lecteur.

Il en va de même pour D. Bucheton et Y. Soulé (2009a) qui considèrent la réussite d'un « atelier dirigé d'écriture » au CP comme étant « **tributaire de la part langagière des gestes combinés du maître et des élèves** » (Bucheton & Soulé, 2009a, p. 167). Les auteurs le définissent ainsi comme un « lieu où un groupe d'élèves travaille à produire un texte » et où « c'est l'enseignant qui dirige le travail » (*ibid.*, p. 13). Ce dispositif permet notamment le développement des compétences en écriture et en lecture mais aussi une acculturation à l'écrit. Ils précisent aussi que « la tâche est la même pour tous les élèves, et peut d'ailleurs conduire à une réalisation collective, mais l'objectif premier est que chacun essaye de l'accomplir, en se confrontant aux autres et en profitant de l'étayage du maître, pour réaliser **sa propre production** » (*ibid.*, pp. 16-17) afin d'être « **auteur de sa pensée** » (*ibid.*, p. 131). Selon eux, la dimension langagière de l'activité est primordiale avec trois niveaux d'échanges :

> « - **des pratiques langagières ordinaires** (l'engagement et le maintien des élèves dans l'activité relèvent de la pédagogie et de la didactique attendues de l'oral dans la classe).
> - **une conduite langagière exploratoire propre à l'atelier** (les échanges conduisent le groupe à identifier et traiter l'ensemble des difficultés posées par le texte à produire).
> - **une « conversation réflexive »** (amener progressivement et régulièrement les élèves à verbaliser leur rapport à l'écriture) » (*ibid.*, p. 167).

Les auteurs précisent aussi que

> « l'analyse interactionnelle permet donc d'évaluer les **trois paliers caractéristiques de la médiation langagière** dans un atelier : le palier de l'activité, celui de la co-activité comme conversation participative, celui enfin de la " conversation réflexive " qui apparaît comme l'enjeu ultime du dispositif » (*ibid.*, p. 173).

Ils défendent aussi l'idée que l'atelier d'écriture apporte une « réponse à l'hétérogénéité des élèves au CP » grâce à la médiation langagière et notamment les gestes professionnels langagiers du maitre qui agissent sur les postures d'apprentissage des élèves. La posture de l'enseignant doit ainsi permettre à celui-ci de pouvoir observer les élèves, l'« atelier dirigé d'écriture » au CP étant ainsi considéré comme un « observatoire » des pratiques de l'élève et de l'enseignant.

3.5. Ce que disent les programmes de 2002, 2008 et 2015

Avant de comparer les programmes de 2002, 2008 et 2015, il convient de rappeler que la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 a modifié les cycles : le cycle 2 des programmes de 2002 et 2008 comprend la GS, le CP et le CE1 alors que le cycle 2 des programmes de 2015 inclut le CP, le CE1 et le CE2. Que disent les programmes de 2002, 2008 et 2015 sur la production écrite au cycle 2 et plus particulièrement au CP ?

A. Vibert (2018) constate des éléments de continuité mais aussi des évolutions plus marquées en lien avec la conception de la production d'écrits et de sa didactique, les rapports entre apprentissages linguistiques et apprentissage de l'écriture ainsi que l'élargissement de la question de l'écriture à la notion plus large de littératie. Parmi les éléments de continuité, l'auteure relève notamment :

- la nécessité d'écrire beaucoup et souvent ce qui est selon elle le signe que l'écriture peine à trouver sa place dans les pratiques de classe ;
- l'articulation lecture-écriture mais celle-ci va le plus souvent de la lecture vers l'écriture, les textes servant de modèles pour écrire.

Pour la production d'écrits, elle constate que les programmes de 2015 se démarquent assez nettement de ceux de 2008, ces derniers étant caractérisés par le retour de la « rédaction » avec une mise au premier plan de l'étude de la langue placée au service de la « correction rédactionnelle ». Par contre, les programmes de 2015 renouent en partie avec les programmes de 2002, la production d'écrits étant considérée comme une activité pluridimensionnelle, un processus inscrit dans la durée et une démarche qui s'enseigne. Ces programmes vont cependant plus loin que ceux de 2002 en distinguant notamment la phase de préparation à l'écrit dès le cycle 2. De plus, ils prennent aussi en compte l'articulation écriture-lecture en allant de l'écriture vers la lecture.

En outre, les rapports entre apprentissages linguistiques et apprentissages de l'écriture oscillent entre intégration et séparation : en 2002, l'étude de la langue est intégrée aux autres domaines du français, celle-ci n'étant pas une fin en soi alors qu'en 2008, l'étude de la langue est séparée des autres domaines du français[61], les savoirs sur la langue conditionnant la pratique de l'écriture. Enfin, en 2015, il y a une volonté d'intégration des apprentissages

[61] C. Brissaud et D. Cogis (2011, p. 278) constatent aussi que les programmes de 2008 « ne fournissent aucun élément de progression pour parvenir à la maitrise de l'orthographe dans les productions écrites ».

linguistiques, et notamment orthographiques, à l'écriture, sans renoncement à l'étude de la langue en tant que système. Ainsi, la vigilance orthographique est exercée dès le cycle 2, les élèves apprenant à utiliser des outils d'aide à la correction.

De surcroit, en ce qui concerne la production d'écrits au cycle 2, les programmes de 2002 préconisent de privilégier la dictée à l'adulte ou l'écriture appuyée sur des matériaux prérédigés car ils considèrent que l'écriture est encore trop difficile pour les élèves de GS-CP-CE1. L'encodage de mots est cependant préconisé afin d'en mémoriser les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsque les mots sont lus. Le travail d'écriture est aussi au service de la compréhension d'un texte (écrire pour mieux comprendre). Dans les programmes de 2008, un élève de CP doit être capable d'encoder des mots simples de manière autonome mais aussi d'écrire une phrase puis plusieurs collectivement et avec l'aide de l'enseignant. La production d'écrits d'une ou de plusieurs phrases est une compétence de CE1, de même que la révision de son propre écrit par la relecture de celui-ci. D'autre part, les programmes de 2015 affirment qu'au CP,

> « la production de textes courts est (…) articulée avec l'apprentissage de la lecture ; des textes d'appui, juste transformés sur quelques points, peuvent constituer de premières matrices pour une activité qui articule copie et production d'un texte neuf et cohérent. Le guidage du professeur est nécessaire pour l'élaboration de textes ; les échanges préparatoires sont constitutifs du travail du langage oral. L'aide apportée par la dictée à l'adulte reste indispensable pour nombre d'élèves » (p. 22).[62]

4. Les reformulations dans les pratiques d'écriture « collaborative »

Certaines recherches, en contexte de dyade collaborant à l'écriture d'un texte commun dans le cadre de l'acquisition d'une L2, utilisent les expressions de « rédaction conversationnelle », de « rédaction collaborative » ou de « conversation rédactionnelle » (Bouchard & De Gaulmyn, 1997 ; De Gaulmyn, 2000 ; De Gaulmyn, Bouchard & Rabatel, 2001 ; Bouchard & Mondada, 2005). En étudiant « le travail de co-reformulation destiné au texte définitif » dans des tâches de rédaction conversationnelle, M.-M. De Gaulmyn (2000) constate que « la co-reformulation négociée entre les locuteurs vise la recherche du consensus » (*ibid.*, p. 83) sur l'écrit à produire. En outre, la présence de la *réflexivité* « permet au discours de se prendre

[62] L'importance de la production d'écrits au CP est réaffirmée dans le *Guide fondé pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* (Éduscol, 2018) en pointant notamment le rôle fondamental des feedbacks du maitre, des outils référentiels construits collectivement ainsi que de la planification et de la révision de l'écrit des élèves.

pour objet et au locuteur de se distancer de son dire et de le commenter (…) » (*ibid.*, p. 80). En contexte didactique, c'est plutôt l'expression d'« écriture collaborative » qui est usitée. Nous présentons les travaux de didactique du français qui portent sur la reformulation orale en contexte d'« écriture collaborative » sans prétendre à l'exhaustivité.

4.1. Quelques travaux en contexte didactique

Quelques travaux portent sur la reformulation orale en contexte d'écriture collaborative dans le cadre de dyades élève-élève : à partir d'une séquence en classe d'écriture collaborative de deux élèves de CE1, C. Boré (2014, p. 59) montre par exemple « comment différentes formes de reprises dialogiques orales et écrites, matérialisation du discours intérieur, permettent d'expliquer la naissance du texte ». De même, E. Calil (2013) définit la « rature orale » comme une forme de retour dans un processus de création mis en place par deux élèves de six ans qui écrivent ensemble une histoire, celle-ci reflétant les configurations possibles de la version finale du manuscrit. En analysant l'impact des groupes de révision rédactionnelle entre pairs en quatrième année de primaire, L. Lafontaine et S. Blain (2007) constatent que les élèves les plus forts progressent dans les habiletés de reformulation alors que les plus faibles s'améliorent en écoute.

Dans le cadre d'une recherche qui « s'interroge sur les apports cognitifs des reformulations écrites et orales qui ont accompagné l'écriture d'une "synthèse" en géométrie, en classe de CM2 » (Boré, 2002, p. 259), C. Boré montre « l'entrelacement des formes langagières écrites et orales que suppose un apprentissage » (*ibid.*). L'auteure s'intéresse en particulier aux « reformulations orales issues de l'écrit » ainsi qu'aux « reformulations écrites issues de l'oral » (*ibid.*, p. 260). Elle affirme que « la trace des reformulations orales est perceptible (…) dans les versions écrites » (*ibid.*, p. 264) et que « l'emploi de certaines formes linguistiques, repérées à l'oral, est intégré progressivement à l'écrit au fur et à mesure qu'il y a eu maturation cognitive » (*ibid.*, p. 266).

D. Moussi (2015) aborde l'étayage de l'enseignant, notamment sous l'angle de la reformulation, en analysant les pratiques de trois enseignantes de CM2 plus ou moins expérimentées lors de séances de « révision interactive » de textes : les élèves sont groupés par trois ou quatre autour d'un même texte problématique afin de le réviser, l'enseignant circulant entre les groupes en apportant une aide, notamment pour repérer les

dysfonctionnements et proposer une réécriture. L'analyse des hétéro-reformulations, selon la classification de Gülich et Kotschi/De Gaulmyn (1987), montre que l'hétéro-paraphrase est plus présente chez l'enseignante la plus expérimentée. Ainsi, l'auteure affirme qu'« il semblerait que l'expertise puisse résider dans l'utilisation plus prononcée de ce type de reformulation et dans la diminution des répétitions et des corrections » (Moussi, 2015, p. 69). Ces résultats sont d'ailleurs différents de ceux de S. Volteau (2009) qui montrent que c'est la répétition qui semblerait être un indicateur de l'expertise professionnelle.

Enfin, dans le cadre de l'« atelier dirigé d'écriture »[63] au CP, D. Bucheton et Y. Soulé (2009a, p. 141) affirment que le « système interactionnel en écho (...) qui constitue une des composantes langagières de l'atelier, permet (...) de raisonner pas à pas sur les difficultés ponctuelles à partir d'une sélection-orientation-simplification des tâches », les jeux de reformulations autour de l'écrit à produire ou produit les caractérisant. Les auteurs considèrent d'ailleurs que « la part langagière des gestes combinés du maître et des élèves » (*ibid.*, p. 167) est déterminante pour la réussite d'un atelier.

4.2. Les travaux utilisant le modèle de Marty (1991b) : « l'écrit dans l'oral »

N. Marty (1991b) étudie la genèse de l'écrit de trois élèves de CM2 qui écrivent un conte ensemble en se servant d'un traitement de texte sur ordinateur. Elle constate qu'« ils sont amenés à énoncer, de manière polyphonique, parfois conflictuelle, parfois plus constructive, de l'écrit dans l'oral » (Marty, 1991b, p. 57). Elle présente sous forme de tableau la genèse de cet écrit pour chaque élève en s'inspirant du modèle syntaxique du GARS[64] (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987). Elle distingue cinq types d'« écrits dans l'oral » : écrit que l'on est en train d'inventer à plusieurs, écrit que l'on corrige, écrit que l'on se remémore, écrit que l'on dicte et écrit que l'on relit. Ce modèle est repris par M. Milian (1999 ; 2005) ainsi qu'A. Camps, O. Guasch, M. Milian et T. Ribas (2001) dans le cadre de l'étude de la reformulation orale en contexte d'écriture collaborative.

La thèse de M. Milian (1999) porte sur l'analyse des interactions et des contextes au sein de trilogues ou quadrilogues avec des collégiens catalans qui écrivent ensemble un texte explicatif en catalan sur le kaléidoscope : elle consacre un chapitre sur le rôle de la

[63] Atelier de production d'écrits avec présence constante de l'enseignant.
[64] Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe.

reformulation qu'elle définit comme une « fonction rétroactive, de retour sur ce qui a été dit ou écrit, pendant le processus d'élaboration du discours » (Camps, Guasch, Milian & Ribas 2001, p. 301)[65] et qu'elle considère donc comme un phénomène dialogique. Pour l'auteure, la reformulation est un indice de l'activité métalinguistique mais aussi un moyen de construire des connaissances métalinguistiques (Milian, 2005), les reformulations étant souvent accompagnées d'énoncés rendant explicites une activité de réflexion sur la langue.

> « J : *dintre del tub / ells veuen* [*dans le tube* / *ils voient*]
> E : però [mais]
> J : *dintre del tub* [*dans le tube*]
> E : no podemos poner *ells veuen* porque / porque / que haremos nosotros para ellos / en parte / decir qué es el calidoscopi [nous ne pouvons pas mettre *ils voient* parce que / ce que nous ferons pour eux / en partie / dire ce que c'est que le kaléidoscope] »
> Corpus Camps *et al.* (2001, p. 304)

Dans cet extrait, les mots en italiques correspondent à de l'« écrit dans l'oral » selon l'expression de N. Marty (1991b). En effet, l'équipe de l'Université Autonome de Barcelone (Milian, 1999, 2005 ; Camps *et al*., 2001) analyse les reformulations selon le modèle de Marty (1991b). Ce modèle présente les reformulations « selon l'axe paradigmatique des changements progressifs dans une même position syntactique » (Camps *et al*., 2001, p. 300) mais « l'objectif n'est pas celui de faire une syntaxe de l'oral mais plutôt d'observer le processus de production d'un texte écrit à partir de l'oral et poursuivre, par les changements qui se produisent, les facteurs qui interviennent et qui ont une incidence sur la tâche envisagée et sur le contexte d'apprentissage » (*ibid*., pp. 300-301). Le tableau suivant (issu de Camps *et al*., 2001, p. 306) permet d'illustrer notre propos :

[65] Nous nous référons le plus possible à cet article co-écrit par M. Milian afin d'éviter une traduction qui pourrait trahir ou déformer la pensée de l'auteure.

171 E	el calidoscopi (le kaléidoscope)	Es (est)	un objecte (un objet)	que pot ser de moltes formes (qui peut avoir plusieurs formes)
173 E				moltes formes (plusieurs formes) rectangular (rectangulaire)
177 E	el calidoscopi	Es	un objecte	que pot ser rectangular rodó o hexagonal (qui peut être triangulaire rond ou hexagonal)
179 E	el calidoscopi	Es	un objecte	que pot ser (qui peut être) que pot ser triangular (qui peut être triangulaire) que és (qui est)
181 J				que és triangular

Tableau 2 : représentation de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991) à partir d'un extrait du corpus Camps et al. (2001).

La reformulation n'est pas seulement considérée comme un indice de l'activité métalinguistique : elle est aussi un indice de la négociation pour le contrat de conversation (entre les élèves) mais aussi pour le contrat de communication (entre émetteurs et destinataires).

M. Milian (1999) distingue cinq motifs de la reformulation : - la correction normative des écrits ; - la cohésion du texte ; - la simplification ; - la position énonciative des locuteurs ; - la dimension pragmatique en prenant en compte le destinataire. Cette opération langagière facilite donc la production du texte et elle favorise les processus de révision, notamment par la prise de recul par rapport au texte, l'observation, l'évaluation et la modification du texte. A. Camps, O. Guasch, M. Milian et T. Ribas (2001, p. 306) soutiennent aussi que « la reformulation constitue une sorte de brouillon oral qui permet de rendre objectif et de partager le texte que l'on est en train de produire » et qu'elle est un « important instrument d'apprentissage » (*ibid*., p. 308), notamment dans la construction du savoir sur le processus d'écriture et le développement des compétences métalinguistiques et métadiscursives (Milian, 2005). De plus, M. Milian (1999) constate des variations entre les groupes étudiés dans la distribution des reformulations, notamment au niveau de la phase de révision alors que

l’apparition des épisodes de reformulation durant la phase de mise en texte demeure constante.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE III

Dans ce chapitre, nous avons d'abord pu constater que le concept de *literacy* (francisé en « littératie » par les chercheurs québécois) ne fait pas consensus dans la communauté des chercheurs francophones (Hébert & Lépine, 2013) : celui-ci renvoie au savoir lire-écrire (par ex. Barré-De Miniac *et al*., 2004) dans un sens restreint mais il englobe aussi l'oral selon la conception de M. Hébert et L. Lafontaine (2010). Cette conception fait écho au « modèle culturel du sujet écrivant » (Bucheton, 2014) qui combine des activités prenant en compte « le dire – lire – écrire – parler – regarder » (p. 220) ainsi que le développement de la personne, à l'instar de M. Hébert et M. Lépine (2013).

D'autre part, l'intérêt porté à l'enseignement-apprentissage de l'écriture nous a permis de faire un certain nombre de constats : - de nombreux travaux sur les écritures inventées en maternelle (« *invented spelling* ») ont montré l'intérêt d'une pratique précoce de l'écriture (par ex. Chomsky, 1971) ; - en étudiant la psychogenèse de l'écrit, les travaux d'E. Ferreiro (par ex. Ferreiro & Gómez Palacio, 1988) ont montré que des enfants hispanophones de 3 à 7 ans conceptualisent la langue écrite avant son apprentissage, l'« évolution psychogénétique » des processus cognitifs d'appropriation de l'écrit se déroulant en plusieurs étapes ; - le modèle génétique de la production écrite de J. David (2008) remet en question le modèle étapiste d'E. Ferreiro avec une conception dynamique et « multidimensionnelle » du processus d'acquisition de l'écrit. Les « commentaires métagraphiques » de jeunes enfants (5-7 ans) dans le cadre d'entretiens liés à leur production écrite permettent de comprendre les procédures d'acquisition de l'écriture (procédures phonographique, de « transport-copie » et morphographique) ; - la révision de texte est bénéfique pour les élèves « fragiles » (Goigoux, 2016), certains travaux ayant montré l'intérêt de la révision collaborative en contexte didactique : elle permet par exemple de modifier le rapport au langage et aux objets de savoir (Crinon & Marin, 2008) mais la confrontation pour la révision d'un texte est aussi considérée comme une « véritable activité d'apprentissage de l'orthographe » particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté (Brissaud & Cogis, 2011) ; l'atelier de production d'écrits au CP se caractérise par un « système interactionnel en écho » (Bucheton & Soulé, 2009a), autrement dit de jeux de reformulations autour de l'écrit à produire ou produit, « la part langagière des gestes combinés du maître et des élèves » (*ibid*., p. 167) étant déterminante ; le concept d'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991b) permet de rendre compte de cet écrit à produire ou produit au sein des interactions notamment dans le cadre de l'étude des reformulations orales (Milian, 2005).

CHAPITRE IV
REFORMULATION(S) ORALE(S), ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ET PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

Nous venons de rendre compte des travaux sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture ainsi que sur la didactique de la production d'écrits puisque notre contexte d'étude est celui de l'atelier de production d'écrits. Nous avons aussi fait état de quelques travaux qui traitent de la reformulation orale en contexte d'écriture collaborative. Mais ce processus langagier est aussi considéré comme un « analyseur de l'activité enseignante » (Marin, 2011) comme nous l'avons vu au chapitre II, ce qui nous amène à nous intéresser aux théories de l'activité et à la didactique professionnelle au sens large dans ce chapitre.

Depuis le XXe siècle, les Sciences Humaines et Sociales portent un intérêt à l'action, certains chercheurs évoquant un « tournant praxéologique » (Mondada, 2004), un « virage actionnel » (Filliettaz, 2004) ou un « tournant actionnel » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Fluckiger, 2007) ayant marqué le siècle dernier.

Selon L. Mondada (2004, p. 269),

> « ce renouveau de l'intérêt théorique pour l'action a pour effet intéressant de redéfinir et resituer la place du langage dans le paysage des sciences humaines et sociales : si dire c'est faire, si la parole est une activité, si l'usage du langage est une pratique, alors il y a nécessairement continuité entre son étude et celle des autres pratiques sociales ».

Ainsi, les Sciences du langage s'intéressent-elles dorénavant aux faits linguistiques en essayant de comprendre leur contribution à l'effectuation de l'action (Bange, 1992 ; Mondada, 1995 ; Borzeix & Fraenkel, 2001 ; Boutet, Gardin & Lacoste, 1995 ; Boutet, 2005 ; Canelas-Trevisi, Guernier, Cordeiro & Simon, 2009 ; Filliettaz & Bronckart, 2005). Nous portons donc un intérêt à l'analyse de l'action et des discours en contexte scolaire en définissant d'abord les termes d'*agir*, d'*action* et d'*activité* (Bronckart, 2005/2010). Après avoir présenté les différentes conceptions de la notion de « geste professionnel », nous nous intéressons en particulier aux modèles d'analyse de l'agir enseignant (Bucheton, 2014) et des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009b) ainsi qu'à l'« analyse du faire des élèves dans une perspective didactique » (Reuter, 2005). Puis nous présentons les travaux ayant pris en compte la dimension praxéologique des reformulations orales. Les reformulations orales sont ensuite étudiées dans une perspective de développement professionnel des enseignants

après avoir abordé la problématique du parler professionnel par l'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale et continue.

1. Analyse de l'action, de l'activité et des discours en contexte scolaire

De nombreux travaux traitent de l'analyse de l'action ou de l'activité en contexte didactique en portant notamment la focale sur l'enseignant (Tardif & Lessard, 1999 ; Baudoin & Friedrich, 2001 ; Goigoux, 2002, 2007 ; Lenoir & Pastré, 2008 ; Vinatier & Altet, 2008). Certains sont axés sur la formation enseignante (Yvon & Durand, 2012 ; Vinatier, 2012 ; Goigoux & Serres, 2015), la pratique des enseignants débutants (Saujat, 2004 ; Carnus, Garcia-Debanc & Terrisse, 2008) ou sur les interactions didactiques (Goigoux, 1998 ; Gilly, Roux & Trognon, 1999 ; Grandaty & Dupont, 2008 ; Mauroux, Garcia-Debanc & Duvignau, 2017).

Il existe un consensus sur l'interpédendance de l'action de l'enseignant avec celui des élèves, la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique ou TACD (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011) étant à l'origine du concept d'« action conjointe » : cette expression signifie que l'on ne peut comprendre l'action de l'élève sans faire le lien avec l'action de l'enseignant dans le savoir. Nous choisissons d'employer plutôt l'expression « activité didactique » plutôt qu'*activité conjointe* (*ibid.*) ou *co-activité* (Bucheton & Dezutter, 2008), le terme didactique permettant de « s'intéresse(r) à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers » (Simard, 1997, p. 3). Dans cette approche à laquelle nous adhérons, les savoirs sont étudiés en lien avec des pratiques (agir, action, activité), la didactique étant considérée comme une « science de la pratique » (Sensevy & Mercier, 2007).

Certains chercheurs se sont davantage intéressés au pôle enseignant dans le cadre de l'étude des gestes professionnels (par ex. Bucheton, 2014) alors qu'Y. Reuter (2005) s'est focalisé sur le « faire des élèves ». Mais le modèle des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009b) prend davantage en compte la co-activité dans les interactions didactiques en contexte scolaire. Par ailleurs, la dimension praxéologique est appréhendée à travers l'étude des reformulations.

1.1. Agir, action et activité enseignante

Dans le cadre de l'ergonomie, l'activité enseignante correspond à leur faire ainsi qu'au vécu de ce faire mais celle-ci prend un sens différent pour J.-P. Bronckart (2005/2010) qui définit

aussi l'*action* et l'*agir* comme nous allons le voir. L'agir enseignant est ensuite appréhendé avec la notion de « geste professionnel ». Nous présentons ensuite le modèle d'analyse de l'agir enseignant ou du multi-agenda (Bucheton, 2014).

1.1.1. Les définitions d'*agir*, d'*action* et d'*activité* (Bronckart, 2005/2010)

L'« interactionnisme socio-discursif » (Bronckart, 1996, 2005/2010, 2009 ; Buléa, 2010) étudie la « nature des rapports praxis-langage » dans diverses situations de travail (Bronckart, 2009, p. 17), son objectif principal étant d' « *analyser le rôle que joue l'activité langagière dans le développement humain* » (*ibid*., p. 19). L'activité sociale médiatisée par le langage constitue le principe explicatif des actions de la personne (Bronckart, 1996), les conduites verbales étant perçues comme des formes d'action (*ibid*.).

Selon J.-P. Bronckart (2005/2010, p. 82), le concept d'*activité* désigne « une lecture de l'agir impliquant les dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisées au niveau *collectif* », l'*agir* étant défini comme « toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde » (*ibid.*, p. 81). Le concept d'*action* désigne quant à lui « une lecture de l'agir impliquant les mêmes dimensions mobilisées au niveau des personnes singulières » (*ibid.,* p. 82).

1.1.2. La notion de geste professionnel

La notion de *geste professionnel* intéresse depuis le début des années 2000 les recherches en didactique du français (Bernié & Goigoux, 2005 ; Bucheton & Dezutter, 2008 ; Chabanne & Dezutter, 2011 ; Wirthner, 2011), compte tenu de l'attention portée à l'agir enseignant et à l'analyse du travail de l'enseignant. En effet, celle-ci est « surtout liée originellement au monde de l'ergonomie où elle est employée comme concept » (Chabanne & Dezutter, 2011, p. 167) et « en formation des enseignants, la notion émerge au début des années 2000 comme concept fédérateur au sein d'une communauté de chercheurs » (*ibid*.). Cependant, la définition de cette notion, initiée par A. Jorro (1998), diffère selon les chercheurs avec « une très grande diversité d'approches, d'arrière-plans théoriques, de méthodologies, d'objets mêmes englobés sous l'appellation de "gestes" » (Bernié, 2008, p. 237) et souffre à l'évidence d'une « indétermination conceptuelle » (Cizeron, 2010, p. 257).

1.1.2.1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel ?

Considérés comme « des *gestes d'ajustement* à ce qui se déroule en classe » (Bucheton, 2014, p. 195) ou comme « des arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe » (Bucheton, Brunet & Liria, 2005, p. 2), les gestes professionnels désignent « de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 32). Les gestes professionnels sont « épais », ceux-ci renvoyant au « *multi-agenda* de la parole du maitre » (Bucheton, 2014, p. 197) illustré par le *modèle d'analyse de l'agir enseignant ou du multi-agenda* conçu par l'équipe ERTe[66]. En outre, l'étude du « jeu des postures de l'enseignant » dans le cadre d'« ateliers dirigés d'écriture au CP », conduit D. Bucheton et Y. Soulé (2009b, p. 45) à proposer une « conceptualisation de l'organisation modulaire, systémique et dynamique des gestes professionnels ». Enfin, les gestes professionnels sont appréhendés dans le cadre de la co-activité, d'où la prise en compte des *gestes d'étude* des élèves considérés *en miroir* à ceux de l'enseignant comme « les moyens, les petites méthodes cognitives et langagières, efficientes et nécessaires pour résoudre des classes de problèmes dans des contextes didactiques précis » (Bucheton, 2014, p. 204). Les *gestes de métier* « par lesquels le maître met en œuvre un certain nombre de rituels didactiques et les contrôle » sont à distinguer des *gestes professionnels* qui sont des *gestes d'ajustement* (Bucheton, 2005, p. 20). Les gestes professionnels sont majoritairement véhiculés par la parole, une importance particulière étant donc accordée aux *gestes langagiers* (Jorro, 2005) car « le langage constitue une fenêtre sur l'activité enseignante » (Bucheton & Jorro, 2009, p. 13).

On constate cependant des spécificités voire des différences selon les chercheurs : en effet, la notion de *geste professionnel* peut être aussi associée au concept de *professionnalité* (Jorro, 2016), de *schème* (Goigoux & Vergnaud, 2005 ; Dufays, 2005), d'*actions d'expertise* (Alin, 2010), d'*actions signifiantes* (Crocé-Spinelli, 2014), de *genre professionnel* (Jaubert & Rebière, 2005), de *pratique* (Bronner, 2005, 2009), de *technique didactique* (Sensevy, 1998) ou de *technique efficace* (Ria, 2016) :

- A. Jorro affirme que les gestes professionnels renvoient à la professionnalité au sens de F. Aballéa (1992) c'est-à dire à une expertise du métier associée à une éthique et un système de valeurs (Jorro, 2016). À l'instar de D. Bucheton *et al.* (2005), l'auteure les considère aussi comme des « arts de faire » (Jorro, 2018), cette expression permettant de « mettre en lumière

[66] Équipe de Recherche Technologique rattachée au LIRDEF sous la direction de D. Bucheton.

l'ingéniosité qui réside dans l'usage de savoirs tacites, presque invisibles aux acteurs eux-mêmes et tellement pertinents pour la conduite de l'action » (*ibid*., p. 9). Ceux-ci intègrent une dimension plus singulière que les *gestes de métier* qui sont des « gestes répertoriés dans la mémoire du métier » (Jorro, 2018, p. 14). Parmi les composantes de l'agir enseignant figurent les *gestes langagiers* (Jorro, 2016). En outre, l'auteure développe une approche plurimodale des gestes langagiers de l'enseignant en prenant en compte la dimension corporelle, autrement dit *le corps parlant de l'enseignant* (Jorro, 2004) qui semble faire la différence en situation didactique :

> « (…) la corporéité de l'activité enseignante opère dès qu'une classe perçoit le corps hésitant du maître débutant, le corps instituant du maître chevronné. Ces deux gestuelles qui mobilisent des dimensions non verbales et des pratiques langagières constituent des "expressions primordiales" interprétées par les élèves. Le corps parlant de l'enseignant est donc le vecteur de processus de sémiotisation » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p. 127).

Compte tenu des difficultés des enseignants novices à utiliser de manière efficace la communication non verbale, les auteures affirment qu'« une formation aux gestes professionnels nécessite de pouvoir descendre dans le grain fin de l'analyse du langage verbal et non verbal de l'enseignant » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010, p. 137). Mais comment passer de l'analyse de l'activité à la transformation d'un agir (Jorro, 2016) ? L'auteure affirme à juste titre que le plus difficile est de passer de la posture de recherche à la posture de formation (*ibid*.). Par ailleurs, en s'inspirant des travaux de G. Gebauer et C. Wulf (2004), elle met l'accent sur le caractère créatif de l'agir humain à travers le concept de *mimesis sociale* (Jorro, 2016), un concept dynamique qui intègre la reprise de pratiques existantes et leurs modifications, ceci n'étant pas la duplication de ce qu'on a vu ailleurs et que l'on prend pour soi. C'est un processus créatif qui fait qu'on déplace des gestes ou des pratiques qu'on a vu faire par autrui et qu'on fait sienne avec sa propre biographie, son propre système de valeurs, sa propre culture (*ibid.*) ;

- afin de comprendre l'« activité cognitive » de l'enseignant, R. Goigoux et G. Vergnaud (2005) ont recours au concept de « schème professionnel » qu'ils définissent comme « *une forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe »* (Goigoux & Vergnaud, 2005, p. 7). À partir de l'exemple du schème professionnel « aide à la localisation de phonème » par une enseignante expérimentée de CP, les auteurs montrent l'intérêt qu'il y a à utiliser ce concept

pour décrire ce savoir-faire professionnel afin de mettre en évidence les invariants de l'activité mais aussi les variations qui incluent les conduites d'accommodation ;

- J.-L. Dufays (2005) utilise aussi le concept de schème, plus précisément de « schème d'action » en contexte d'enseignement-apprentissage de la littérature qui permet de distinguer des « gestes *pédagogiques »* et des « gestes *didactiques »* liés à un objet d'enseignement. L'auteur prend en compte les gestes professionnels et les gestes d'étude qu'il définit comme des « micro-activités langagières et corporelles que le maitre et les élèves effectuent tant dans le cadre de la classe qu'en préparation ou en prolongement de celle-ci » (Dufays, 2005, p. 11) ;

- selon la conception de C. Alin (2010), « les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée » (p. 54). Mais l'auteur considère qu'ils ne relèvent ni de la didactique, ni du pédagogique car « ils leur sont transversaux » (*ibid.*), ceux-ci traduisant les caractéristiques techniques d'un métier. Cependant ces actes, gestes ou micro-gestes, comme par exemple « reformuler », peuvent appartenir à plusieurs métiers (*ibid.*) ;

- dans le *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (Jorro, 2014), H. Crocé-Spinelli affirme que « l'usage du concept de " geste professionnel " – étym. lat. *gestum,* action ou mouvement du corps pour faire ou signifier quelque chose – montre que l'activité des acteurs est étudiée à travers l'analyse des actions signifiantes » (Crocé-Spinelli, 2014, p. 145) ;

- en se référant aux concepts de genres et styles en analyse du travail (Clot & Faïta, 2000), M. Jaubert et M. Rebière (2005) établissent un lien entre les gestes professionnels et les *genres professionnels*. En effet, les *genres professionnel*s, définis comme des « configurations relativement stables d'actions (langagières ou non) » et qui sont « inscrits historiquement dans la tradition scolaire » (*ibid*., p. 23), sont indissociables des gestes professionnels ;

- A. Bronner (2005, 2009) s'appuie sur la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), un modèle praxéologique, en considérant le geste professionnel comme « une pratique qui peut s'analyser et se décomposer selon les quatre dimensions proposées par Y. Chevallard : *type de tâche*, *technique* (manière de réaliser la tâche), *technologie* (justification de la technique) et *théorie* (niveau supérieur de la justification) » (Bronner, 2009, p. 163). À l'instar des gestes d'étude des élèves, les gestes professionnels ne sont pas figés, l'ajustement étant « l'adaptation d'un geste professionnel aux contraintes de la situation » (Bronner, 2005, p. 21) ;

- selon G. Sensevy, « geste professionnel » signifie geste « du métier » (Sensevy, 2005, p. 4), celui-ci le définissant comme « une technique (ou un ensemble de techniques) didactique dont

la production vise à l'instauration ou au maintien de la relation didactique » (Sensevy, 1998, p. 124), la technique étant considérée comme un « art du faire » (Sensevy, 2005). D'autre part, cette notion permet notamment de reconnaitre le travail du professeur, d'où l'intérêt de sa description (*ibid.*). En outre, afin d'éviter la dichotomie gestion de la classe *versus* contenus d'enseignement, G. Sensevy (2010) emploie aussi l'expression de *geste d'enseignement* « considéré comme une stratégie didactique spécifique, qui actualise dans la transaction didactique, à travers un jeu d'apprentissage, ce dont il s'agit d'instruire » (p. 9) ;
- par ailleurs, lors de la journée d'étude intitulée « Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? » (IFÉ, 2016), L. Ria définit le geste professionnel comme une « **technique corporelle et cognitive** en usage dans un milieu professionnel, porteuse d'une **efficacité**, d'une **efficience** (économie de soi) et d'un **sens** (valeurs) reconnus par les professionnels ». Cette conception se démarque des autres conceptions puisque le geste professionnel est nécessairement efficace.

Finalement, la notion de geste professionnel « peut être entendue comme geste propre à une activité relevant d'un domaine professionnel ou comme le geste caractérisant l'exécution experte de professionnels d'un groupe » (Leplat, 2013, p. 16).

1.1.2.2. Le modèle d'analyse de l'agir enseignant ou du multi-agenda (Bucheton, 2014)

Nous retenons pour notre part la conception de D. Bucheton *et al.* (2005), ce qui nous permet de prendre en compte le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) dans le cadre de notre thèse. Selon D. Bucheton (2016), les gestes professionnels, qui sont corporels autant que verbaux, s'adressent à un autre pour interagir. Ils sont pluri-signifiants, hiérarchisés, modulaires, systémiques, dynamiques et culturellement partagés, le « rôle intégrateur et central du langage » étant déterminant dans son modèle (*ibid.*).

L'activité de l'enseignant contient des invariants qui s'organisent à partir de cinq préoccupations centrales constituant le substrat des gestes professionnels :
- l'*étayage* du travail en cours ;
- le *pilotage* et l'organisation de l'avancée de la leçon ;
- le *tissage* du savoir ;

- l'*atmosphère* ou le « maintien d'un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 32) ;
- l'ensemble des préoccupations précédentes ayant pour cible un apprentissage.

La figure suivante permet de représenter le modèle des gestes professionnels en rendant compte d'un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé, 2009b) :

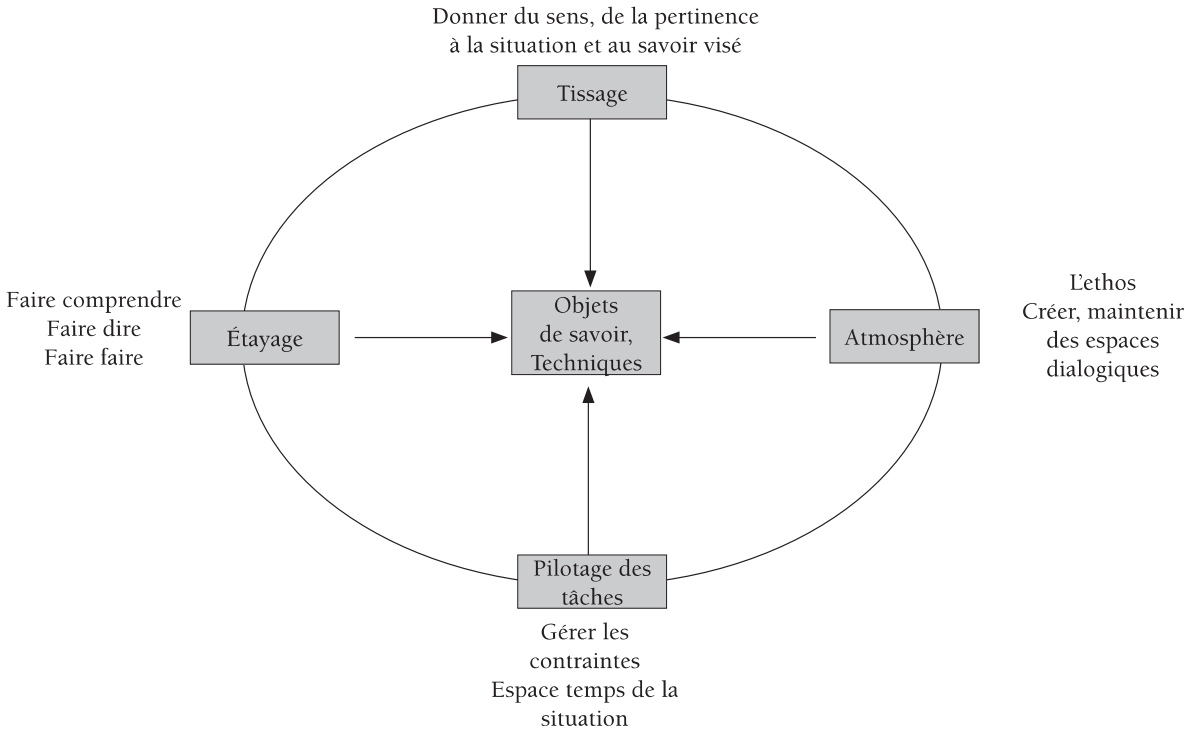


Figure 2 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé 2009b, p. 33).

D. Bucheton et Y. Soulé (2009b) définissent alors le geste professionnel de la manière suivante :

> « Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme *geste* traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même *a minima*. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton & Soulé, 2009b, pp. 32-33).

Enfin, malgré le fait que ce modèle soit centré sur l'agir enseignant, nous pouvons considérer, à l'instar de J.-C. Chabanne et O. Dezutter (2011) qu'il s'inscrit dans une approche de co-activité :

> « (…) le geste devient " professionnel " quand il ne se focalise plus seulement sur l'action de l'enseignant (qui est l'objet souvent exclusif de l'attention des enseignants en formation) mais prend en compte un destinataire qui répond au geste par le geste » (Chabanne & Dezutter, 2011, p. 18).

D'ailleurs, le colloque international intitulé « Pratiques enseignantes – Activité des élèves dans la classe de français » organisé par D. Bucheton et J.-C. Chabanne (Montpellier, 1997) montre bien l'importance que les auteurs accordent à la co-activité. En outre, le concept de « geste d'étude »[67] permet de rendre compte de l'intérêt porté au pôle « élève » dans le triangle didactique. A. Jorro (2004, p. 2) affirme d'ailleurs que « la professionnalité d'un enseignant tient à l'instauration d'une co-activité professeur-élèves, autrement dit, dans la mobilisation de gestes professionnels sollicitant des gestes d'étude chez les élèves ».

1.2. Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique (Reuter, 2005)

L'intérêt porté à l'agir enseignant nous semble insuffisant pour rendre compte du processus d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire. Il parait aussi important de se focaliser sur l'activité des élèves : Y. Reuter (2005) a élaboré un cadre conceptuel pour « analyser le faire des élèves dans une perspective didactique ».

Le faire est selon lui soumis à des déterminations telles que l'*ordre scolaire* et l'*ordre pédagogique* qui structurent les modalités du travail scolaire et pédagogique mais il est aussi spécifié par les configurations inhérentes aux disciplines scolaires. Le faire sollicité par le maitre, qu'Y. Reuter appelle « faire central », est spécifié par six catégories d'activités : - « comprendre ce qui est demandé » ; - « effectuer les tâches demandées » ; - « mettre en scène une attitude "positive" face au travail en manifestant son intérêt » avec par exemple « construire une image du scripteur valorisée » ; - « organiser son travail » ; - « intégrer les contenus (savoirs, savoir-faire…) en cherchant à apprendre et à comprendre » ; - « manifester l'intégration des contenus en extériorisant les contenus demandés selon les modalités

[67] « Part de l'apprenant, de ses apprentissages en y annexant le rôle de l'enseignant qui régule ceux-ci » (Balslev, 2011, p. 28).

évaluatives sollicitées » (*ibid.*, pp. 35-36). Cette catégorie permet ainsi de rendre compte de la complexité du faire des élèves en montrant notamment qu'ils peuvent « faire » sans apprendre ou sans volonté d'apprendre. Mais le faire des élèves produit aussi des effets, la *valeur didactique* du faire des élèves se construisant « dans une articulation complexe entre pertinence du travail sollicité, pertinence des manières de faire, signification construite par l'élève et production d'effets d'apprentissages disciplinaires » (Reuter, 2005, p. 39). Ainsi, l'auteur souligne-t-il l'importance du faire des élèves pour les didacticiens, celui-ci étant notamment « un effet de l'enseignement et donc, potentiellement de ses (dys)-fonctionnements » (*ibid.*, p. 39). L'auteur souligne en particulier l'importance de l'erreur considérée comme un « dysfonctionnement » (Reuter, 2013a), cette conception permettant de ne pas stigmatiser l'élève en le rendant entièrement responsable de celui-ci.

1.3. Le modèle des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009b)

Nous venons de décrire des approches soit plutôt axées sur l'agir enseignant, soit axées sur l'agir élève en soulignant l'importance de prendre en compte conjointement l'activité de l'enseignant avec celle des élèves.

Le modèle des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009b) s'inscrit dans le paradigme de l'activité conjointe ou de la co-activité puisqu'il fait l'« hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves » (*ibid.*, p. 42).

D. Bucheton et Y. Soulé (2009b, p. 38) précisent

> qu'*« une posture est un schème préconstruit du "penser-dire-faire", que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets ».*

Les auteurs distinguent six postures d'étayage du maitre :

- la *posture d'enseignement* où les objets de savoir sont nommés ;
- la *posture de lâcher-prise* où l'enseignant n'intervient pas ou très peu ;

- la *posture de contrôle* où l'enseignant est placé en « tour de contrôle » ;
- la *posture de contre-étayage* est une variante de la posture de contrôle, l'enseignant pouvant aller jusqu'à faire à la place des élèves ;
- la *posture d'accompagnement* où l'enseignant évite de donner la réponse en favorisant les échanges entre les élèves ;
- la *posture dite du « magicien »* où le savoir est à deviner car il n'est pas nommé.

Ils distinguent par ailleurs six postures d'étude des élèves (*ludique/créative, première, dogmatique, réflexive, de refus, scolaire*) « traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches » (*ibid*., p. 39).

Le tableau suivant permet de faire le lien avec le modèle du pluri-agenda (Bucheton) ainsi qu'avec les postures de l'enseignant et des élèves :

Posture d'étayage de l'enseignant	**Pilotage**	**Atmosphère**	**Tissage**	**Objets de savoir**	**Tâche élèves postures**
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et Hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher-prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maitre	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon Moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâches Posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture Ludique

Tableau 3 : les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 41).

On peut constater que lorsque l'enseignant est en posture d'accompagnement dominante, les élèves sont en posture réflexive (dominante) et que lorsque l'enseignant est en posture de contrôle dominante, les élèves sont en posture scolaire et en posture première (« faire[68] »).

[68] D. Bucheton / Y. Soulé (2009b) et Y. Reuter (2005) ont une conception différente du verbe « faire ».

D. Bucheton et Y. Soulé (2009b) font ainsi l'hypothèse de l'« ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves » comme l'illustre la figure suivante :

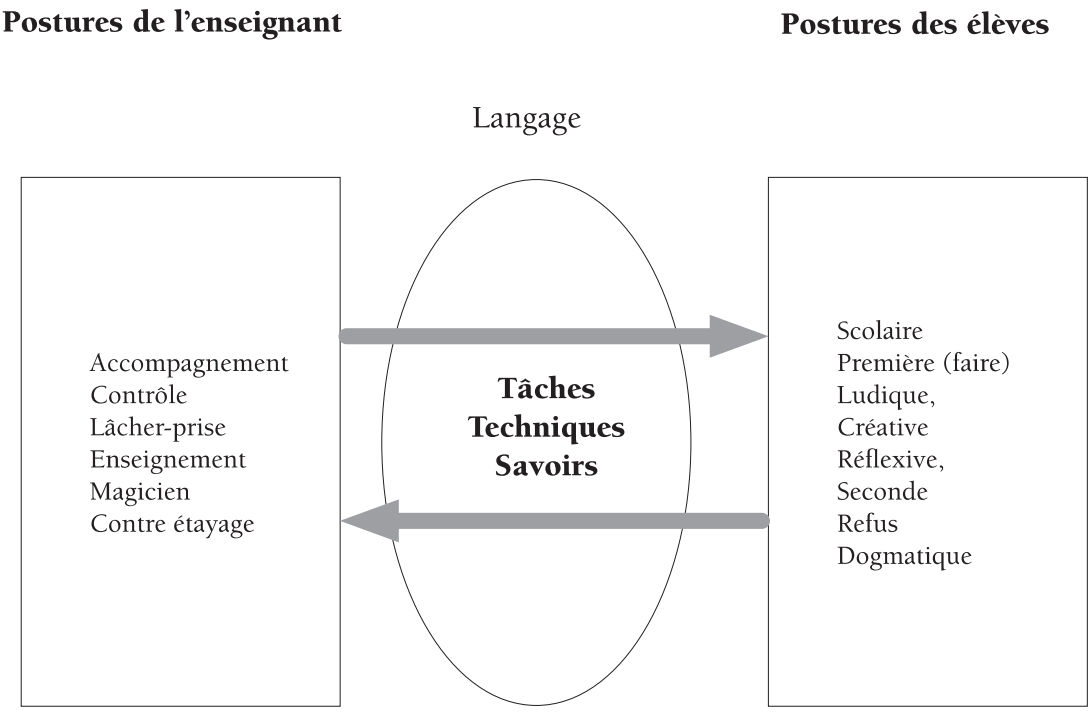


Figure 3 : hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 42).

D'ailleurs, cet ajustement réciproque est particulièrement visible dans le dispositif « atelier dirigé d'écriture » que l'on peut considérer comme un « observatoire » (Bucheton & Soulé, 2009a). Les auteurs affirment que le repérage des invariants dans ces systèmes d'ajustements réciproques « permettrait alors de comprendre certains mécanismes de "l'effet maître" ou de l'"effet élèves" » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 41). Certains indicateurs ont déjà été mis en évidence notamment le fait que « les élèves les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme plus variée de postures » (*ibid.*, p. 39) en contexte d'écriture ce qui leur « permet d'utiliser pleinement l'écriture comme *outil cognitif* » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 129). D'autre part, l'enseignant expert circule sur plusieurs postures d'étayage (Bucheton, 2016).

1.4. Approche praxéologique des reformulations orales

É. Buléa (2010) étudie le rôle des reformulations dans le cadre d'entretiens à propos de l'activité d'infirmières en milieu hospitalier. À l'instar de D. Apothéloz (2007), l'auteure

partage la nécessité d'« affranchir la reformulation de l'idée d'invariant sémantique » (Apothéloz, 2007, p. 146), cette conception permettant de « rendre compte de phénomènes relevant de l'activité verbale effective » (Buléa, 2010, p. 239) et de prendre en compte des unités linguistiques inférieures au mot :

> « […] la prise en compte *simultanée* des versants sémantique et structurel, et ce à un niveau dépassant les unités lexicales ou les relations inter-phrastiques, permet de mettre en évidence un des rôles majeurs que jouent les reformulations dans le processus de l'interprétation de l'agir » (*ibid*., p. 251).

Ainsi souligne-t-elle la difficulté à identifier l'énoncé-source de toute reformulation dans le cadre de son approche « praxéologique-intégrée du *langage* » (*ibid*., p. 239) qui ne dissocie pas les couples langue/discours ainsi que signifiant/signifié dans la lignée de la théorie saussurienne. É. Buléa (2010, p. 252) montre ainsi que

> « les reformulations servent (…) à la construction d'une *pluralité d'angles de saisie de l'agir*, qui permettent, *de par leur co-occurrence même* à l'intérieur d'un seul et même texte, d'appréhender un référent éminemment complexe et mouvant, qui ne semble supporter *par nature* quelque formulation univoque que ce soit ».

Dans le cadre de son étude, les reformulations orales sont au service de l'interprétation de l'agir et de la construction de *figures d'action*.[69]

D'autre part, le numéro de *Recherches* consacré à la reformulation (« Reformuler », 2015, 62), considère la reformulation orale comme un geste de métier :

> « La reformulation au sein des interactions portant sur un objet de savoir est à ce point essentielle qu'elle apparait comme un geste de métier de premier plan. Et comme tout geste de métier, il s'apprend, s'affine, s'améliore avec l'expérience. Ce qui vaut pour l'enseignant vaut pour l'élève, qui a son *métier*, lui aussi : la reformulation est un savoir d'enseignement, mais c'est également un objet et un moyen d'enseignement, et c'est une visée d'apprentissage dans toutes les matières et plus particulièrement dans la matière *français,* encline plus que d'autres à faire de la langue et des discours un objet à objectiver » (p. 6).

[69] « (…) les figures d'action sont des configurations sémiotiques à caractère *bi-face* et *différentiel,* infra-ordonnées par rapport aux textes, et supra-ordonnées par rapport aux unités lexicales et aux structures prédicatives. Ces configurations procèdent de l'association, a priori aléatoire et qui s'établit dans le cours même de l'interaction verbale, entre une certaine organisation discursive (ou un type de discours) et des éléments thématiques ayant trait à l'agir, et elles proposent chacune un certain angle d'attaque, ou un certain point de vue interprétatif sur ce référent éminemment dynamique qu'est l'agir humain » (Buléa, 2010, p. 251).

C. Garcia-Debanc (1998, p. 99) affirme qu'« un usage pertinent des répétitions et des reformulations constitue l'un des gestes professionnels d'un enseignant », la reformulation orale étant un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007). De même, S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008c) défendent l'idée que la reformulation est « un objet d'analyse pertinent pour interroger la compétence professionnelle à gérer les interactions en classe » (p. 193), B. Marin (2011) la présentant d'ailleurs comme un « analyseur de l'activité enseignante ».

Cependant, peut-on se contenter de dire que ce geste de métier « s'améliore avec l'expérience » ? Peut-on en faire un objet de formation sachant que le parler professionnel est un impensé de la formation enseignante (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro & Larguier, 2004) ? Peut-on considérer la reformulation orale comme un geste professionnel qui soit « l'ajustement d'un geste de métier à l'ici et maintenant de l'interaction » (Chabanne & Dezutter, 2011) ?

2. Reformulation(s) orale(s) et professionnalité

Depuis la création des IUFM[70] en 1991, la construction d'une professionnalité enseignante est au centre de la formation des enseignants (Perez-Roux, 2012). Des dispositifs de formation intégrant la vidéoformation (Mottet, 1997 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Leblanc & Sève, 2012 ; Leblanc, 2014 ; Santagata, 2014) associée à une reprise réflexive de l'activité professionnelle (entretiens d'auto-confrontations) s'avèrent être une piste prometteuse, surtout depuis la mise en place de la masterisation en 2010. T. Perez-Roux (2012, p. 13) constate que « l'alternance intégrative privilégiée jusqu'à cette date durant la deuxième année de formation en IUFM, se transforme sur la base d'une double volonté institutionnelle : adosser les masters aux savoirs de la recherche et donner les moyens aux futurs enseignants de se préprofessionnaliser ».

F. Aballéa (1992) insiste sur la dimension complexe de l'expertise pour définir la professionnalité, qu'il considère comme « une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en oeuvre » (Aballéa, 1992, pp. 46-47). Dès lors, l'enseignant n'est pas considéré comme un bricoleur, un ouvrier, un artisan ou un

[70] Institut Universitaire de Formation des Maitres.

artiste mais comme un expert, la professionnalisation des enseignants étant un « mythe nécessaire » afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement (Bourdoncle, 1993).

2.1. La formation par l'analyse des pratiques professionnelles : le parler professionnel

La formation par l'analyse des pratiques professionnelles est à la mode depuis que l'on est passé d'une logique de qualification à une logique de compétences (Le Boterf, 1994). Depuis les années quatre-vingt, la formation des enseignants est centrée sur l'analyse réflexive de l'agir enseignant, D.-A. Schön (1983), M. Altet (2007, 2008, 2010) et P. Perrenoud (1994, 1996, 2001) ayant joué un rôle déterminant dans ce courant de la formation.

A. Specogna et S. Caens-Martin (2008) donnent les objectifs de l'analyse des situations de travail sous forme d'étapes, celle-ci servant à « 1. comprendre l'activité des professionnels en situation, 2. définir les compétences qui sont mises en œuvre par les professionnels pour effectuer les diverses tâches qui leur incombent, 3. les caractériser pour les modéliser, et 4. concevoir la formation professionnelle et ainsi, développer les compétences professionnelles et l'activité » (Specogna & Caens-Martin, 2008, p. 93).

Qu'en est-il de la formation au parler professionnel ? J.-C. Chabanne, M. Parayre, É. Villagordo et P. Dequin (2011, p. 92) affiment

> qu'« une grande partie du travail de l'enseignant est un travail langagier, et un des objectifs central d'une formation d'enseignant est de rendre visible ce travail langagier, de le rendre conscient et réfléchi, d'enrichir les formes d'intervention, leur pertinence. (…) cette orientation "praxéologique" n'est en rien exclusive d'une approche "théorique", bien au contraire, elle suppose son approfondissement, car elle impose de considérer *ensemble :* 1) les objets d'enseignement (dimension épistémologique), 2) les pratiques d'enseignement (dimension didactique), 3) les outils et dispositifs de formation (ingénierie de la formation) ».

D. Bucheton, A. Bronner, D. Broussal, A. Jorro et M. Larguier (2005) constatent que le parler professionnel n'est pas encore un objet d'étude commun en formation malgré quelques initiatives locales comme les modules « corps et voix » à l'ESPE[71] de Montpellier. De plus, même si ces auteurs accordent une importance primordiale à la dimension langagière des

[71] École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

« gestes d'ajustement » de l'enseignant, ils affirment aussi qu'« il reste à trouver, en formation initiale, les situations, les formes d'étayage qui permettent le développement de cette composante de la professionnalité » (Bucheton *et al*., 2005, p. 42). Ils préconisent l'usage de la vidéoscopie, en émettant cependant une réserve :

> « Un problème : l'oeil des novices, insuffisamment frotté à l'expérience, à la perception du vécu de la classe, ne peut pas encore distinguer certains détails pourtant essentiels pour l'expert. Sa représentation pragmatique est naissante. Comment, alors, lui procurer cette expérience en accéléré pour aiguiser sa perception ? Quelles simulations sont nécessaires pour l'entraîner à réagir aux évènements toujours complexes qui surviennent ? » (*ibid*., p. 43).

Dans le même ordre d'idée, C. Gaudin et S. Chaliès (2012) constatent les difficultés des enseignants novices à observer et analyser efficacement les vidéos.

D'autre part, Y. Soulé (2008)[72] préconise de pointer des « gestes-témoins » en formation, autrement dit des gestes didactiques[73] révélateurs de l'expertise enseignante. Cependant P. Mayen (2016) défend l'idée qu'il ne faut pas proposer une modalité d'acquisition comme la panacée. En précisant que le geste professionnel est produit dans l'interaction et avec la situation, l'auteur nous invite à nous montrer vigilante si l'on souhaite en faire un objet de formation : en effet, le risque est que l'on soit dans les règles d'action ou la procédure, les catégories perceptives et interprétatives des gestes professionnels nous empêchant de « suspendre le jugement ». V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (2015, p. 12) vont dans le même sens en affirmant qu'« une utilisation "étroite" de l'analyse du travail peut nourrir le discours de la prescription » en pointant le « bon geste » ou la « bonne pratique » : en effet, « les formateurs doivent souvent résister à la demande de "recettes", de procédures codifiées que les étudiants n'auraient qu'à réitérer pour atteindre leurs objectifs » (Lussi Borer *et al.*, 2015, p. 12), la normativité n'étant jamais loin.

J. Rogalski et A. Robert (2015, p. 104) soutiennent que « les pratiques doivent être travaillées dans une ZPDP – zone proximale de développement des pratiques – » et S. Leblanc (2014) affirme qu'il faut prendre en compte les préoccupations et les activités typiques des

[72] Dans l'article suivant : Bucheton, Brunet, Dupuy et Soulé (2008).
[73] « (…) les gestes de l'enseignant sont didactiques dès lors qu'ils visent des savoirs, des modes de pensée et d'agir qui dans leur ensemble contribuent au développement cognitif, langagier, social et psycho-affectif de l'élève » (Bucheton, 2009, p. 39).

enseignants novices. Le parler professionnel fait-il partie des préoccupations des enseignants débutants ?

2.2. De l'approche linguistique et didactique de la reformulation vers l'approche professionnelle

Qu'en est-il des recherches sur la reformulation en lien avec la professionnalité enseignante ? Les travaux de C. Garcia-Debanc et S. Volteau ont créé une dynamique en considérant la reformulation comme un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) et en mettant en évidence des indicateurs d'expertise professionnelle (*ibid.*). D'autre part, la reformulation est considérée comme un geste professionnel (Garcia-Debanc, 1998 ; Volteau, 2015), C. Garcia-Debanc (1998, p. 99) précisant qu'« un usage pertinent des répétitions et des reformulations constitue l'un des gestes professionnels d'un enseignant ». C'est à la journée d'étude sur la reformulation, organisée en 2012 à l'université de Poitiers (Garcia-Debanc, 2015) qu'est évoquée la préoccupation de faire de la reformulation un objet de formation (Garcia-Debanc, 2015 ; Rançon, 2015 ; Roquelaure & Garcia-Debanc, 2015). Les travaux du GRIDIFE ont aussi fait le constat que les enseignants avaient des difficultés à mettre en œuvre des modes de reformulation efficaces pour les apprentissages. B. Marin (2011) montre, quant à elle, que l'analyse des reformulations constitue un « analyseur de l'effet maître dans la régulation des inégalités entre élèves » (Marin, 2011, p. 83) mais aussi, de manière plus générale, « un analyseur de l'activité enseignante et un prisme d'observation particulièrement intéressant » (*ibid.*, p. 88).

Dans le cadre d'une « didactique du bi-plurilinguisme », C. Noyau (2010, 2011) a par exemple conçu une démarche (projet de conception d'un DVD) comme outil de formation et de perfectionnement linguistique fondée sur des observations de pratiques de classe, l'objectif étant de montrer l'efficacité pédagogique de la reformulation avec les méthodes pour la faire pratiquer. Cet outil s'adresse à des maitres de l'école francophone en contexte plurilingue (subsaharien), où l'exposition à la langue française s'avère restreinte en dehors de la classe. L'auteure préconise d'encourager chez les maitres les reformulations autres que définitoires et de les inciter à faire reformuler leurs élèves afin de développer leurs compétences linguistiques (Noyau & Onguéné Essono, 2014).

Dans le cadre d'un enseignement explicite de la reformulation au sein de cercles de lecture entre pairs, L. Lafontaine et M. Hébert (2015) proposent un dispositif à partir d'« ateliers formatifs » sur la reformulation, ceux-ci formant les enseignants à un enseignement explicite de la reformulation auprès de leurs élèves. L'objectif, en termes d'apprentissage, est d'amener les élèves à reformuler de manière plus efficace.

Une première expérimentation d'une séance de vidéoformation sur la reformulation dans le cadre de la formation continue des enseignants de maternelle (Castany-Owhadi, 2014, 2015) nous a permis de nous interroger sur la pertinence de la reformulation comme objet de formation sachant qu'elle l'est déjà dans les écoles d'infirmière.

La description de pratiques effectives est, certes, une piste prometteuse pour la formation des enseignants. Cependant, C. Garcia-Debanc, E. Sanz-Lecina et M. Margotin (2002, p. 224) affirment qu'« il reste à déterminer les modalités les plus efficaces de l'appropriation de ces pratiques par les jeunes enseignants ». C. Garcia-Debanc (2007) propose quelques pistes pour la formation :

> « Ces énoncés peuvent également être utilisés, dans la perspective de la formation, pour aider le jeune enseignant à prendre conscience de ses zones de réussite et de ses zones de fragilité. Le formateur peut ainsi demander de sélectionner dans la transcription un moment où elle est plus discutable. Les enseignants en formation peuvent alors inventer des variantes dans les modes de reformulation. L'interaction verbale est ainsi décomposée au ralenti » (Garcia-Debanc, 2007, p. 168).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE IV

Depuis le « tournant praxéologique » (Mondada, 2004) du XXe siècle, les Sciences du langage s'intéressent dorénavant aux faits linguistiques en essayant de comprendre leur contribution à l'effectuation de l'action (Boutet, 2005). L'analyse de l'*agir*, de l'*action* et de l'*activité* (Bronckart, 2005/2010) de l'enseignant et des élèves est appréhendé dans les recherches plutôt du côté de l'enseignant (*modèle du multi-agenda* de D. Bucheton) ou plutôt du côté des élèves (Reuter, 2005). Le *modèle des postures d'étayage* (Bucheton & Soulé, 2009b) s'inscrit davantage dans le cadre de l'« activité conjointe » (Sensevy & Mercier, 2007), autrement dit de l'*activité didactique* puisque le terme didactique permet de « s'intéresse(r) à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers » (Simard, 1997, p. 3). La notion de *geste professionnel* intéresse depuis le début des années 2000 les recherches en didactique du français (par ex. Bernié & Goigoux, 2005 ; Bucheton & Dezutter, 2008) compte tenu de l'attention portée à l'agir enseignant et à l'analyse du travail de l'enseignant. Cependant, la définition de cette notion, initiée par A. Jorro (1998), diffère selon les chercheurs et souffre à l'évidence d'une « indétermination conceptuelle » (Cizeron, 2010, p. 257). Considérés comme « des *gestes d'ajustement »* (Bucheton, 2014) ou comme « des arts de faire et de dire » (Bucheton *et al*., 2005, p. 2), les gestes professionnels désignent « de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 32). Cependant le *geste professionnel* renvoie aussi au concept de *professionnalité* (Jorro, 2016), de *schème* (Goigoux & Vergnaud, 2005 ; Dufays, 2005), d'*actions d'expertise* (Alin, 2010), d'*actions signifiantes* (Crocé-Spinelli, 2014), de *genre professionnel* (Jaubert & Rebière, 2005), de *pratique* (Bronner, 2005), de *technique didactique* (Sensevy, 1998) ou de *technique efficace* (Ria, 2016). Sachant que les gestes professionnels renvoient à la professionnalité de l'enseignant (Jorro, 2016) et que la reformulation orale est considérée comme un geste professionnel (par ex. Garcia-Debanc, 1998), il convient d'essayer de le montrer et de voir si l'on peut en faire un objet de formation initiale des enseignants. Ce phénomène langagier étant épilinguistique (Garcia-Debanc, 2012) donc non conscient, les gestes de reformulation sont-ils transmissibles pour paraphraser Y. Clot (1999) ? Selon quelles modalités (Garcia-Debanc *et al.*, 2002) en formation ? Est-ce pertinent de pointer des « gestes-témoins » (Soulé, 2008) de reformulation en formation, autrement dit des gestes didactiques révélateurs de l'expertise professionnelle ? Peut-on en faire un analyseur de l'activité enseignante (Marin, 2011) voire didactique ?

DEUXIÈME PARTIE

LES REFORMULATIONS ORALES EN CONTEXTE D'ATELIER DE PRODUCTION D'ÉCRITS DE LA RECHERCHE *LIRE ET ÉCRIRE AU CP*

Dans cette partie, nous nous intéressons aux reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits de l'étude *Lire et Écrire au CP* : comme nos données proviennent de cette recherche, nous décrivons et présentons quelques résultats de la recherche IFÉ intitulée « Étude de l'influence des choix didactiques des enseignants sur la qualité des apprentissages des élèves en lecture et en écriture entre 5 et 8 ans ». La finalité de cette étude est d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires qui s'avèrent efficaces et équitables dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP. Mais qu'entend-on par efficacité et équité des pratiques ? Le discours de l'enseignant ou plus précisément les gestes professionnels langagiers du maitre (notamment les reformulations orales) sont-ils déterminants ? Nous venons d'aborder la problématique de la formation des enseignants par l'analyse des pratiques professionnelles en évoquant celle du parler professionnel et notamment de la reformulation comme objet de formation (par ex. Noyau, 2010). Mais peut-on affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier ? La constitution d'un outil d'analyse nous aiderait peut-être à répondre à cette question. Nous en présentons donc un qui sera mis à l'épreuve dans la troisième partie lors de l'analyse des jeux de reformulations : après avoir mentionné les problèmes théoriques et méthodologiques, notre conception de la reformulation ainsi que la typologie des actes de reformulation d'É. Gülich et T. Kotschi / M.-M. De Gaulmyn (1987), nous présentons ce que nous entendons par reformulation de l'« écrit dans l'oral » avant de proposer une typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral ». Nous prenons notamment en compte la dimension multimodale (Rabatel, 2010b), la modalité oral/écrit (Cadet, 2014) ainsi que la modalité verbale à dimension « méta » autrement dit, l'« écrit dans l'oral » avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984, p. 41). Un tableau récapitulatif permet de rendre compte de cette typologie avec un exemple-type pour chaque sous-catégorie de modalité. Enfin, nous présentons quelques fonctions à dominante didactique des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant avec des exemples-types à l'appui ainsi qu'un tableau récapitulatif des fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant en lien avec les procédures de production écrite. Enfin, nous expliquons comment nous avons constitué notre corpus avec les contraintes liées à la recherche *Lire et Écrire au CP*, comment nous avons eu accès aux données, choisi les classes, les séances et recueilli les données.

CHAPITRE V
LA RECHERCHE *LIRE ET ÉCRIRE AU CP*

Les données étudiées dans notre thèse proviennent du corpus produit par la recherche *Lire et Écrire au CP*[74] coordonnée par R. Goigoux (2012-2015). La finalité de cette étude est d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires qui s'avèrent efficaces et équitables mais aussi de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur les caractéristiques des pratiques efficaces. Après avoir décrit les enjeux, interrogé la première finalité de l'étude et décrit les modalités d'évaluation, de recueil et d'analyse statistique des données, nous présentons les retombées dans les recommandations faites aux enseignants ainsi que les résultats concernant la production d'écrits, les performances en écriture et les performances en lecture-écriture. Certains candidats à l'explication des pratiques efficientes sont interrogés puis les classes de notre corpus étudiées dans d'autres travaux sont citées.

1. Les enjeux

La recherche *Lire et Écrire au CP* a pour titre « Étude de l'influence des choix didactiques des enseignants sur la qualité des apprentissages des élèves en lecture et en écriture entre 5 et 8 ans » (2012-2015). Celle-ci a bénéficié du soutien de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ), de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et de plusieurs laboratoires de recherche. La finalité de cette étude est d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires qui s'avèrent efficaces et équitables[75] dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP. Autrement dit, sa finalité est plus précisément de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur les caractéristiques des contenus, des tâches et des formes d'enseignement les plus efficaces et les plus équitables « toutes choses égales par ailleurs »[76]. Une attention particulière est portée aux élèves socialement les moins favorisés car les plus dépendants de l'intervention pédagogique. Elle s'inscrit dans la continuité des recherches sur l'efficacité scolaire (Van Damme *et al*., 2009 ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Feyfant, 2011 ; Cusset, 2014) et

[74] Pour une première synthèse des résultats de cette recherche voir le Rapport de recherche, *Lire et Écrire* , 2016. En ligne sur le site de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lireecrire>.
[75] L'équité de l'enseignement est évoqué dans le n°55 de *Repères* (Crinon & Dias-Chiaruttini, 2017b).
[76] « signifie (…) que sont pris en compte à la fois le niveau initial des élèves, leurs caractéristiques socio-démographiques et (…) six variables de contrôle liées aux caractéristiques des classes et des enseignants » (Goigoux, 2016, p. 389).

particulièrement sur l'effet-maitre (Bressoux, 1994 ; Mingat, 1991 ; Felouzis, 1997 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; Talbot, 2012) dans un contexte où les gouvernements des pays industrialisés se préoccupent de l'efficacité de leur politique éducative : en ce qui concerne la France, les enquêtes internationales comme PIRLS[77] ou PISA[78] montrent régulièrement qu'un grand nombre d'élèves français ont un niveau insuffisant en lecture-écriture et que le système éducatif français ne parvient pas à réduire les inégalités sociales. Cette recherche part du postulat que certains indicateurs didactiques[79], transversaux (enseignement explicite, modalités d'aide et de différenciation aux élèves en difficulté, climat de classe et d'engagement des élèves dans les apprentissages) ou liés à l'acculturation à l'écrit peuvent être considérés comme de bons « candidats » (Nonnon & Goigoux, 2007) à l'explication de ce qui produit des différences d'efficacité et d'équité. Autrement dit, les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture constituent les variables cibles de l'étude. C'est donc une recherche qui a une visée descriptive et une visée explicative (Crinon & Dias-Chiaruttini, 2017b, p. 9).

Le paradigme écologique de cette étude (*educational effectiveness research*) permet d'étudier l'ordinaire du travail des classes à partir d'un échantillon de 131 classes de CP (soit 2507 élèves) comprenant des enseignants expérimentés ayant plus de trois ans d'ancienneté dans le métier. Le choix de partir du travail réel des enseignants se justifie notamment par l'intention de transposer les savoirs issus de cette recherche en « savoirs pour l'action » (Goigoux, 2017). Trois semaines d'enquête ont été retenues : novembre (semaine 47), mars (semaine 12) et mai (semaine 21). La description des pratiques s'est effectuée sur la base de 3000 heures d'enseignement filmées, d'informations données par l'enseignant et de l'analyse des traces écrites (cahiers, affichages, etc.) stockées sur le site web du groupe de recherche (IFÉ).

2. Identifier les pratiques pédagogiques efficaces et équitables ?

Depuis les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964, 1970), un constat est fait en ce qui concerne l'école française : celle-ci ne parvient pas à réduire les inégalités d'origine socioéconomique ou socioculturelle en neutralisant les effets des inégalités sociales sur les inégalités scolaires. Ce constat est plus ou moins identique dans les autres pays développés

[77] Progress in International Reading Literacy – Programme international de recherche en lecture scolaire.
[78] Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
[79] L'enseignement du code alphabétique et des procédures d'identification des mots, l'enseignement de la compréhension des textes, l'enseignement de la production d'écrits et l'enseignement de la langue.

mais les enquêtes internationales PISA montrent que la France fait partie des pays de l'OCDE[80] les plus inéquitables, celle-ci ne parvenant pas à réduire les écarts entre les meilleurs élèves et ceux ayant des difficultés.

Dès lors, certains sociologues et chercheurs en Sciences de l'éducation interrogent les principes de justice en milieu scolaire (par ex. Dubet, 2004 ; Crahay, 2000/2012 ; Duru-Bellat & Meuret, 2009) en apportant des réponses en fonction de leur propre vision de la justice à l'école. Il semble cependant se dégager un consensus : une école est juste quand elle permet de satisfaire la majorité des élèves en prenant en compte les élèves les plus faibles. Le « principe de réparation »[81]permet en particulier de corriger les inégalités de naissance et de dons naturels par des compensations (Rawls, 1997/2009) : « ce principe affirme que pour traiter toutes les personnes de manière égale, pour offrir une véritable égalité des chances, la société doit consacrer plus d'attention aux plus démunis quant à leurs dons naturels et aux plus défavorisés socialement par la naissance » (p. 131). En outre, cette égalité des chances peut être considérée comme une « *fiction nécessaire* » (Dubet, 2004, p. 35).

La recherche *Lire et Écrire au CP* tente d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires efficaces et équitables en accordant une attention particulière aux élèves socialement les moins favorisés. Cet objectif est d'autant plus pertinent au CP que « la lecture/français est à la fois plus sensible aux caractéristiques socio-démographiques des élèves et plus sensible aux différences d'efficacité des maîtres » (Mingat, 1984, p. 59).

Qu'entend-on par efficacité et équité ? J. Crinon et A. Dias-Chiaruttini (2017b, p. 8) différencient « les pratiques en termes d'efficacité (les progrès des élèves dans leurs apprentissages) (…) et d'équité (leur capacité à réduire les écarts initiaux entre élèves) ». Les pratiques qui allient les deux sont dites « efficientes » (Elalouf *et al*., 2017, p. 183). Appartenant aux théories de la justice et intimement lié au principe d'égalité[82], l'équité a ainsi pour objectif de réduire les inégalités sociales. Cependant, c'est « une notion politique et idéologique qui se caractérise par la multiplicité, la coexistence, voire la lutte entre différentes approches » (Herbaut, 2011, p. 56). Nous retiendrons aussi celle de G. Sensevy (2011) qui

[80] Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
[81] Ou « principe compensatoire » (Dupriez & Dumay, 2009, p. 144).
[82] C'est « l'existence d'inégalités qui pose la question de l'équité, c'est-à-dire du caractère juste de certaines inégalités (Hutmacher *et al.,* 2001)» (Friant, 2013, p. 2). Ainsi, « un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité » (Demeuse & Baye, 2005, p. 15).

définit l'équité de l'enseignement comme « la capacité de celui-ci à ce qu'aucun élève ne soit exclu de son processus » (p. 690) en nous focalisant sur les élèves « fragiles ». Notre approche est ainsi en adéquation avec celle de F. Dubet (2004) qui considère que « l'équité d'un système scolaire se juge (…) à la manière dont il traite les plus faibles » (p. 8) en évitant de les « humilier ».

Mais peut-on concilier efficacité et équité à l'école ? Depuis 2000, les résultats de l'enquête PISA montrent que les systèmes éducatifs les plus efficaces sont aussi les plus équitables, ce qui permet d'en conclure que « l'équité apparaît comme indispensable à la réussite d'un système éducatif dans son ensemble » (Herbaut, 2011, p. 56). D'ailleurs les enseignants les plus efficaces sont aussi souvent les plus équitables (Dubet, 2004).

L'attitude des enseignants vis-à-vis de leurs élèves semble expliquer en partie les résultats moyens de la France aux enquêtes PISA en jouant sur l'efficacité et sur l'équité de l'enseignement (Meuret, 2003). Dans le cadre d'une enquête en classe de seconde, G. Felouzis (1997) montre que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont des attentes positives envers leurs élèves, les relations établies avec les élèves étant déterminantes. Cela se manifeste notamment par un regard positif sur les potentialités et les capacités à progresser, ainsi qu'une valorisation des élèves, la manière d'évaluer, qui combine indulgence et exigence, étant aussi un indicateur du rapport positif de l'enseignant aux élèves.

Au CP, l'impact des interactions verbales s'avère plus déterminant que les méthodes pédagogiques employées par le maitre (Bressoux, 1990) sur l'efficacité de l'enseignement du français et des mathématiques. L'auteur constate « qu'en français c'est le fait que l'enseignant adopte un discours non directif et également le fait qu'il accorde beaucoup de temps de parole aux élèves qui s'avèrent favoriser leurs acquisitions » (*ibid*., p. 24). P. Perrenoud (1995) montre quant à lui que le discours de l'enseignant est un outil de différenciation[83] qui peut réduire ou renforcer les inégalités :

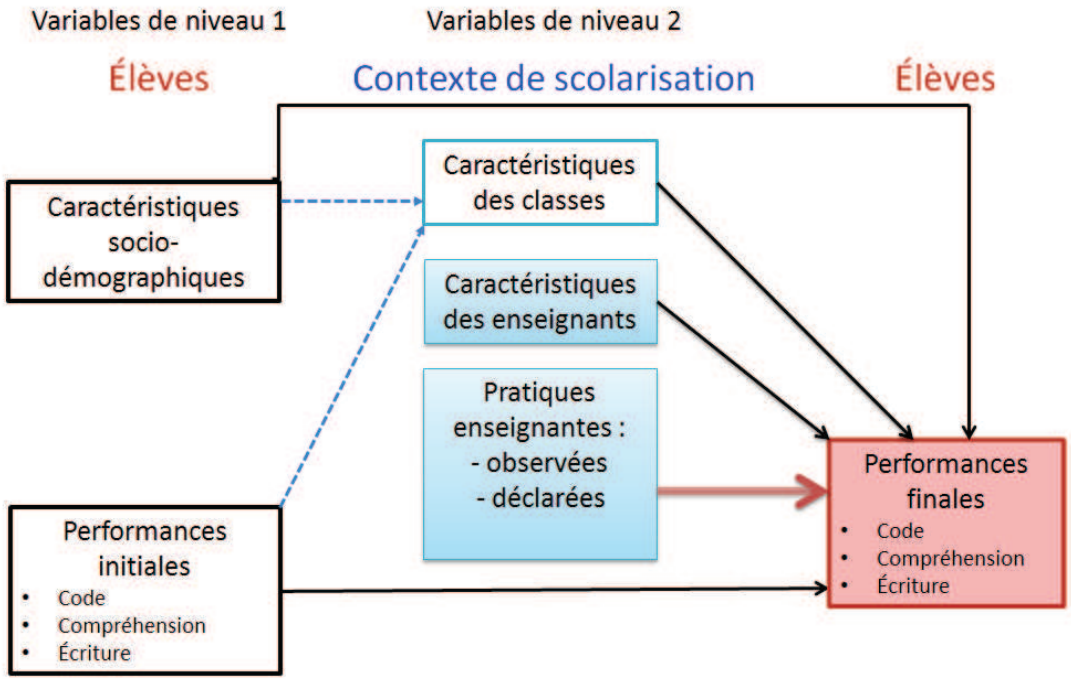
> « Dans le discours destiné en apparence à l'ensemble du groupe, coexistent en fait des fragments de discours s'adressant plus particulièrement à un sous-groupe, voire à un élève en particulier. C'est une forme de différenciation. Favorise-t-elle les favorisés ou vient-elle au contraire en aide aux défavorisés ? Tout dépend des élèves auxquels se réfère le maître.

[83] Selon P. Perrenoud (1995, p. 32), « différencier l'enseignement (…) c'est maîtriser l'individualisation des parcours. Et c'est surtout faire en sorte que les aspects créateurs d'inégalités soient neutralisés au profit d'une "discrimination positive" ».

Il navigue entre deux écueils : n'être pas compris des plus lents ou ennuyer les plus vifs. Dans les deux cas, l'enjeu est de retenir l'attention, de garantir l'efficacité du message et d'éviter l'agitation et l'indiscipline » (p. 83).

3. Les modalités d'évaluation, de recueil et d'analyse statistique des données

La modélisation statistique correspond à une modélisation multiniveau avec des variables de niveau 1 (les élèves) et des variables de niveau 2 (contexte de scolarisation) afin de « séparer les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves et dégager leur impact respectif » (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015, p. 5). Le modèle d'analyse est le suivant :



Légende : A→B signifie que B est en partie déterminé par A. La flèche double (rouge) part des variables cibles. Les flèches noires en gras partent des variables de contrôle. Les flèches en pointillés indiquent la source des variables agrégées.

Figure 4 : modèle d'analyse de la recherche Lire et Écrire au CP (Goigoux, 2016, p. 52).

Les données recueillies relèvent des deux niveaux d'observation et d'analyse :

- les élèves avec leurs caractéristiques socio-démographiques (âge, sexe, redoublement, caractéristiques socio-professionnelles des parents et langue(s) parlées à la maison) ainsi que les résultats au pré-test de début d'année en code, compréhension et écriture ;

- le contexte de scolarisation ou d'enseignement de chaque classe qui contient quatre variables (les groupes-classes, l'environnement des élèves, les enseignants et les pratiques effectives des enseignants). Les analyses quantitatives et statistiques présentées dans le rapport de recherche ont permis de dégager ce qui, dans les différences de résultats aux épreuves finales, peut être imputé aux pratiques d'enseignement, une fois contrôlé l'impact des autres facteurs (Jarlégan, Piquée & Goigoux, 2016, p. 53 et suiv., p. 311 et suiv.). Les pratiques d'enseignement sont donc les variables-cibles de l'étude, des indicateurs ou de bons candidats ayant été identifiés pour expliquer ce qui pourrait faire la différence d'efficacité dans les pratiques des enseignants (voir *supra*, p. 140).

Dans le cadre d'une analyse du contexte d'enseignement de chaque classe et afin de reconstituer le budget-temps d'une classe, l'enquêteur ayant assisté à toutes les séances durant les trois semaines d'enquête devait coder et recueillir des informations dans un tableau Excel pré-formaté, le fichier « tâches »[84]. Chaque ligne correspond à une tâche[85] assignée aux élèves par l'enseignant (cf. Annexe 1 pour la typologie des tâches d'écriture) minute par minute et chaque colonne correspond à une rubrique particulière (ex : la colonne D pour le type de tâche et la colonne G pour la configuration pédagogique).

De plus, il est aussi demandé à l'enquêteur de rédiger un avis facultatif qui complète les grilles et les questionnaires à remplir. Cet avis subjectif est orienté vers ce qui pourrait être au fondement de l'efficacité (faible ou forte) de l'enseignement.

Afin de juger de l'efficacité d'une pratique d'enseignement, les élèves ont été évalués en début et en fin d'année. Ces évaluations ont permis de classer les 131 classes, de la classe qui fait le plus progresser les élèves à la classe qui le fait le moins dans trois domaines : code, compréhension et écriture. La somme de toutes les compétences évaluées correspondant à la performance globale de chaque classe a aussi fait l'objet d'un classement. L'étude quantitative a été complétée par une analyse qualitative notamment pour les quinze classes les plus efficaces et pour les quinze classes les moins efficaces de l'échantillon (voir par ex. *Repères* n°55).

[84] La prise de données a été facilitée par un cahier des charges qui contient en particulier une typologie des tâches ainsi que le codage permettant à l'enquêteur de recueillir les données de manière homogène.
[85] Les tâches portent sur cinq domaines d'enseignement du lire-écrire (phonographie, lecture, compréhension, écriture et étude de la langue) ainsi que sur la mémoire didactique.

D'autre part, l'intérêt porté aux élèves les plus « fragiles » s'est manifesté de différentes manières : en début d'année, l'enquêteur a demandé à l'enseignant de dire quels étaient les élèves qui allaient probablement éprouver de sérieuses difficultés au CE1 en lecture-écriture. Le numéro de matricule de ces élèves figure sur le site web du groupe de recherche (mais pas systématiquement) ainsi que leurs résultats au pré-test (septembre) et au post-test (juin). L'enseignant a aussi dû désigner un élève (B), « dont l'avenir en lecture et en écriture est jugé, au début du CP, inquiétant par l'enseignant au sens où il ne sait pas si l'élève parviendra à réaliser les apprentissages attendus à la fin du cours préparatoire » (Goigoux, 2016, p. 192)[86]. Il a aussi désigné les élèves qui, selon lui, seraient susceptibles d'être maintenus au CP (en fin d'année).

4. Les retombées dans les recommandations faites aux enseignants

L'article de B. Kervyn et C. Brissaud (2015) établit une première synthèse de cette recherche suivie d'un rapport (Goigoux, 2016) beaucoup plus exhaustif. Compte tenu de la densité des résultats, nous ne présentons que ceux ayant eu des retombées dans les recommandations faites aux enseignants (Goigoux, 2016, 2018) :

- l'effet positif du temps consacré aux activités d'encodage[87] sur les apprentissages des élèves initialement faibles a amené le ministre, en 2015, à inciter les enseignants à faire des dictées de manière quotidienne dès le CP. En effet, « l'écriture sous la dictée et l'encodage autonome exercent une influence significative et positive sur les performances des élèves en lecture-décodage » (Riou & Goigoux, 2016, p. 350). De plus, « les élèves initialement faibles progressent davantage avec des durées d'écriture sous la dictée supérieures ou égales à 15 minutes hebdomadaires » (*ibid.*) ;
- suite au résultat montrant le bénéfice d'un enseignement rapide de l'étude des correspondances entre lettres et sons, celui-ci s'est transformé en recommandation sur le site Eduscol en 2017 : le rapport de recherche précise qu'« un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP[88] étudiées pendant les neuf premières semaines » (collectif *LireÉcrireCP*, 2016, p. 394) ;

[86] Les enquêteurs ont notamment photographié et déposé sur le site web de l'IFÉ dédié à la recherche *Lire et Écrire au CP* les traces d'écriture de l'élève B lors des trois semaines d'observation.
[87] Tâche E4 (écrire sous la dictée, le maitre décidant des unités à écrire) + tâche E7 (produire en encodant soi-même, les élèves choisissent).
[88] Correspondance grapho-phonologique.

- en montrant que les compétences nécessaires pour la compréhension du langage écrit entendu influençaient de manière significative les compétences en lecture autonome, les programmes de 2015 préconisent un enseignement de la compréhension de textes entendus dès le début du CP. L'étude montre notamment la faiblesse de l'enseignement de la compréhension au CP : en effet, seulement 15,5 % du temps global d'enseignement du lire-écrire est consacré à l'enseignement de la compréhension (collectif *LireÉcrireCP*, 2016, p. 399) ;
- à partir du résultat montrant que les élèves faibles pouvaient bénéficier d'un enseignement de la lecture si leur support didactique est suffisamment déchiffrable, une plateforme numérique gratuite (Anagraph[89]) a été conçue pour permettre aux enseignants d'évaluer leur part déchiffrable : en effet, un rendement effectif[90] supérieur à 57 % est bénéfique pour les élèves les plus faibles sachant que « les rendements inférieurs à 29 % sont pénalisants » (Riou & Goigoux, 2016, p. 348).

Les résultats de cette recherche ont ainsi permis d'influer sur le pilotage du système éducatif français.

5. Les résultats concernant la production d'écrits, les performances en écriture et les performances en lecture-écriture

Les chercheurs du groupe écriture ont une problématique centrale qui est « de préciser dans quelle mesure et de quelle manière les pratiques d'écriture influencent les apprentissages de la lecture (code et compréhension) et ceux de l'écriture elle-même » (Dreyfus & Brissaud, 2016, p. 36). Ils s'attachent notamment à analyser les gestes professionnels de l'enseignant lors des tâches d'écriture « afin d'arriver à une modélisation de la compétence professionnelle de l'enseignant » (*ibid.*, p. 37). Nous présentons dans les grandes lignes les résultats des recherches du groupe écriture en décrivant en particulier les pratiques favorables aux élèves les plus faibles dans les tâches de lecture-écriture et d'écriture.

[89] Élaborée par J. Riou dans le cadre de sa thèse de doctorat sous la direction de R. Goigoux et G. Serres.
[90] « La variable rendement effectif correspond à la part de texte directement déchiffrable par les élèves » (Riou & Goigoux, 2016, p. 347).

5.1. Les tâches de production d'écrits, de planification et de révision

Si l'on se réfère à la typologie des tâches consacrée à la tâche d'écriture (E), la production d'écrits correspond aux tâches E5 (produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées), E6 (produire en dictant à autrui) et E7 (produire en encodant soi-même, les élèves choisissent). En outre, 30 % du temps de la tâche d'écriture est consacré à la production d'écrits, l'unité phrase étant la plus représentée (Pasa *et al*., 2015). L'activité de production d'écrits est donc rare au CP (*ibid*., p. 248).

La tâche consistant à produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (E5) exerce un effet négatif sur les performances finales de tous les élèves en écriture (Brissaud *et al.,* 2016, p. 360).

La tâche de production en dictant à autrui (E6) plus communément nommée « dictée à l'adulte » est très faiblement représentée, 39 classes sur 131 ne la pratiquant pas (Brissaud, Dreyfus, Dupuy, Pasa & Totereau, 2016, p. 243).

La tâche E7 (produire en encodant soi-même, les élèves choisissent) est la tâche de production d'écrits la plus représentée mais elle n'est pas proposée par 38 enseignants sur 131 en novembre, soit un enseignant sur trois (Pasa *et al.,* 2015). Elle exerce un effet positif global sur l'ensemble des élèves notamment pour les élèves les plus forts (32,4%) (Brissaud, Totereau, Pasa & Dreyfus, 2016, p. 360). Elle exerce aussi un effet positif sur les performances en code et en compréhension ainsi que sur le score global (*ibid.,* p. 361). D'autre part, « les enseignants qui consacrent plus de 29 minutes par semaine à l'encodage autonome permettent aux élèves initialement intermédiaires ou forts de progresser davantage en comparaison d'enseignants qui y consacrent plus de 17 minutes. La durée de l'encodage autonome n'influence pas significativement les performances des élèves initialement faibles en code » (Riou & Goigoux, 2016, p. 350).

Depuis les travaux de J. R. Hayes et L. S. Flower (1980), il est communément admis que les tâches de planification et de révision font partie intégrante de la tâche de production de texte. Le choix opéré par les chercheurs du groupe écriture est de les traiter séparément. Ceux-ci considèrent que « les opérations de planification et de reprise des écrits caractérisent des activités qui engagent la complexité de la production écrite » (Brissaud, Dreyfus, Dupuy, Pasa & Totereau, 2016, p. 242). Les principaux résultats concernant ces deux tâches sont

notamment que la planification-révision n'occupent que 10 % des tâches d'écriture (Pasa *et al*., 2015) et que les tâches de planification (E8) et de révision (E9) ont un impact positif sur le score en écriture notamment pour les 12 % des élèves les plus faibles (Brissaud, Totereau, Pasa & Dreyfus, 2016, p. 359) : les classes qui pratiquent la planification et la révision au moins 17 minutes par semaine (1/3 des classes) progressent davantage que celles qui en font le moins c'est-à-dire moins de 7 minutes par semaine (1/3 des classes). En outre, « passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit (E8 et E9) a un effet positif significatif sur les scores de compréhension en fin de CP » (collectif *LireÉcrireCP*, 2016, p. 404).

D'autre part, compte tenu de la performance des élèves à l'épreuve de production de texte en fin de CP (77 % des élèves ont obtenu plus de la moyenne), il est pertinent de proposer aux élèves de produire de l'écrit à la fin de CP (Soulé *et al*., 2016, p. 169). D'ailleurs, « les tâches d'écriture sont sans doute celles au cours desquelles l'intervention didactique (explicitation, tissage), et donc la compétence professionnelle des maitres, doit jouer un rôle très important dans l'étayage des apprentissages et la régulation des inégalités entre élèves » (*ibid.*).

5.2. Quelques résultats concernant les performances en lecture-écriture et en écriture

Sans se vouloir exhaustif, nous présentons quelques résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* produits par le groupe écriture. En étudiant les pratiques d'enseignement de l'écriture lors de la semaine 1 (novembre), B. Kervyn, J. Riou, A. Roderon et J.-C. Chabanne (2014) montrent notamment que la production d'écrits en encodant soi-même s'inscrit dans une didactique intégratrice car elle permet de travailler ce qui relève de la lecture (combinatoire), de la lecture-écriture (lien phonie-graphie) et de l'écriture (encodage et rapport à l'écrit). D'autres résultats figurant dans le rapport de recherche méritent d'être mentionnés :

- il n'y a pas d'effet de l'allongement de l'enseignement de l'écriture sur les progrès en lecture-écriture (Brissaud, Totereau, Pasa & Dreyfus, 2016, p. 357) ;
- les performances finales en écriture sont plus fortement influencées par ce qui se passe en classe que celles en compréhension, une des hypothèses explicatives étant que « les performances en écriture sont plus dépendantes de l'enseignement scolaire » (collectif *LireÉcrireCP*, 2016, p. 388) ;

- les résultats aux évaluations en fin de CP dans l'épreuve de dictée de phrases montrent que les notions de pluriel et d'accord ne sont pas acquises en fin de CP, celles-ci méritant sans doute d'être travaillées au CP (collectif *LireÉcrireCP*, 2016, p. 405) ;
- la tâche E4 (écrire sous la dictée) exerce un effet positif sur les performances des élèves en production de texte (Brissaud *et al*., 2016, p. 357) ;
- les activités d'encodage favorisent les performances des élèves en décodage et en orthographe (collectif *LireÉcrireCP*, 2016, p. 396 ; Riou, 2017) ;
- « La confrontation au récit et le travail sur la compréhension de texte, la production d'écrits (avec la phrase comme unité de traitement préférentielle) et l'étude de la langue (particulièrement dans des tâches d'écriture) favorisent le développement des compétences narratives des élèves » (Pasa, Crinon, Espinosa, Fontanieu & Ragano, 2017, p. 21).

D'autre part, les premiers résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* n'ont pas pu montrer d'effets positifs exercés par la production de textes au CP mais cette hypothèse est formulée par plusieurs chercheurs du groupe écriture (Kervyn *et al*., 2014 ; Brissaud & Dreyfus, 2015 ; Totereau & Soulé, 2015 ; Brissaud *et al*., 2016).

5.3. Description des pratiques favorables aux élèves les plus faibles dans les tâches de lecture-écriture et d'écriture

Au niveau des élèves les plus faibles, l'étude fait le constat que ceux-ci progressent plus en lecture-écriture ou en écriture avec un-e enseignant-e qui :
- consacre au moins 15 minutes hebdomadaires à la tâche E4 (écrire sous la dictée, le maitre décidant des unités à écrire) (Riou & Goigoux, 2016, p. 350) ;
- consacre un temps conséquent aux tâches de planification et de révision soit plus d'une heure par semaine (Brissaud *et al*., 2016, p. 244) ;
- propose des tâches de production d'écrits (Brissaud *et al*., 2016, p. 360) ;
- propose aux élèves la lecture de textes comprenant plus de 57 % de graphèmes déchiffrables (Riou & Goigoux, 2016, p. 348) ;
- leur demande de lire à haute voix plus de 30 minutes par semaine (Riou & Goigoux, 2016, p. 351) ;
- propose un tempo compris entre 12 et 14 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines (collectif *LireÉcrireCP*, 2016, p. 394) ;

- se soucie d'une acculturation à l'écrit (Vadcar, Fontanieu & Frier, 2016, p. 368) ;
- consacre un temps important à l'enseignement de l'étude de la langue (collectif *LireÉcrire CP*, 2016, p. 389) ;
- passe du temps avec eux en lecture-écriture (collectif *Lire ÉcrireCP*, 2016, p. 389) ;
- propose une différenciation pédagogique basée sur la proposition de tâches identiques assorties de moyens supplémentaires (Piquée & Virio-Goeldel, 2016, p. 373) ;
- favorise l'engagement de ses élèves ainsi qu'un climat positif (Piquée & Virio-Goeldel, 2016, pp. 372-373) ;
- a recours à au moins une explicitation lors des tâches d'écriture (calligraphie, copie, dictée et production) portant sur les lettres, les syllabes et les mots (Brissaud *et al*., 2016, p. 360).

6. De bons candidats à l'explication des pratiques efficientes ?

D'autres travaux interrogent l'efficacité et l'équité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au CP, une analyse à grain fin de certaines classes associée aux résultats plus globaux (Goigoux, 2016) permettant de faire des hypothèses sur ce qui pourrait expliquer les différences entre les classes (notamment *Repères* n°55, coordonné par J. Crinon et A. Dias-Chiaruttini, 2017a).

Dans le cadre de l'étude de la tâche EL (étude de la langue), « les enseignants des classes les plus efficientes proposent un rapport à la langue plus réflexif et une transmission plus transitive » (Elalouf *et al*, 2017, p. 190), autrement dit avec un fort degré de vigilance métalinguistique et une circulation de la parole entre les élèves. D'autre part, « les enseignants des classes les moins efficientes proposent majoritairement une transmission intransitive (plutôt frontale) et non réflexive (plutôt une attitude d'attente de la bonne réponse) » (*ibid*.) avec notamment peu de « gestes de tissage » et une faible attention métalinguistique. Les auteurs font notamment l'hypothèse que « le rapport à la langue manifesté par l'enseignant permet un jeu de postures offrant un levier significatif pour aider les élèves à mieux lire et à mieux écrire » (*ibid.*, p. 191).

Une autre hypothèse est que « la présence dans les pratiques enseignantes de conduites explicitantes jouerait un rôle dans la réussite des apprentissages, notamment pour les élèves les plus faibles et pour les moins à l'aise socialement/culturellement, en les aidant à clarifier les buts des tâches, les stratégies à mettre en œuvre, ainsi que les fonctions et le

fonctionnement du langage écrit » (Leclaire-Halté, Gremmo, Kreza & Espinosa, 2017, p. 206). En procédant à l'analyse des vidéos, les auteurs constatent cependant « la complexité du repérage des conduites explicitantes » (*ibid.*, p. 207). J. Crinon *et al.* (2015) ont aussi montré que les explicitations en *pourquoi* sont moins nombreuses que les explicitations en *comment* et qu'il y a très peu d'enseignants qui recourent aux deux types d'explicitation. La mémoire didactique est aussi peu observée, les phases d'institutionnalisation en fin de séance étant très rares.

D'autre part, dans le cadre de l'enseignement de la lecture-compréhension, le traitement de l'erreur apparait comme un bon candidat à l'explication des différences d'efficacité entre les pratiques d'enseignement (Breugghe, 2017), les enseignants les plus efficaces la considérant plutôt comme un « dysfonctionnement » (Reuter, 2013a) au service des apprentissages.

M. Dreyfus, Y. Soulé, C. Dupuy et H. Castany-Owhadi (2017) s'intéressent quant à eux à la part langagière de l'activité à travers l'étude de la reformulation orale du maitre en se posant la question suivante : « en quoi les échanges enseignant-élèves pendant le déroulement des tâches de production d'écrit peuvent-ils expliquer les performances des classes ? ». En effet, les résultats de cette recherche (Goigoux, 2016) nous ont conduit à approfondir le rôle des reformulations orales du maitre dans une visée compréhensive de l'activité de l'enseignant pour l'apprentissage du lire-écrire-parler (Castany-Owhadi *et al.,* 2019). Certains chercheurs ont d'ailleurs souligné le rôle fondamental de la reformulation orale du maitre dans le développement des compétences langagières notamment pour le lexique et l'étude de la langue (Pasa *et al.*, 2017) mais aussi la compréhension de textes entendus (Bishop, Boiron, Schmehl-Postaï & Royer, 2017). Enfin, la reformulation de l'élève pour favoriser l'intercompréhension est mentionnée par A. Dias-Chiaruttini et N. Salagnac (2017).

7. Les classes de notre corpus étudiées dans d'autres travaux

Être associée à une recherche de grande ampleur présente l'avantage de pouvoir tirer profit des différents travaux de l'étude. Pour cela, nous avons répertorié dans les différents articles tous les éléments se référant aux classes de notre corpus afin d'apporter un éclairage supplémentaire à notre étude.

B. Kervyn *et al*. (2014) mentionnent la classe 23 de par la présence d'ateliers d'écriture dès le début de l'année, avec l'hypothèse que « l'écriture pourrait devenir l'un des moyens privilégiés pour découvrir et mémoriser les correspondances graphophonologiques, puis automatiser leur reconnaissance » (p. 92), ceci pour plusieurs raisons : une organisation pédagogique vraisemblablement d'une grande stabilité ainsi que la fréquence de la tâche E7 (encoder soi-même).

Dans le cadre de l'étude de l'enseignement de la compréhension au CP, L. Breugghe (2017) utilise un échantillonnage de dix classes dont la classe 61 (rang 1 en compréhension générale) et la classe 68 (rang 51 en compréhension générale) de notre corpus. L'auteure donne un extrait de la classe 68 (séance 4, semaine 2) pour illustrer ce qu'elle nomme « questions monopolistes » :

> 66. M : il va le manger parce qu'il a faim,+/ qu'est'-ce qui te fait penser Arthur que le loup a faim,+/ pourquoi' tu me dis ça,+/ pourquoi' tu me dis qu'il a faim,+/ qu'est'-ce qui te fait penser,+/
> Corpus Breugghe (2017).

Celles-ci sont des « (…) questions répétées à l'identique ou bien modifiées légèrement avec le remplacement d'un mot par un autre, le sens de la question étant toujours le même, ou accompagnée d'un bref développement ou d'une sollicitation nominative. L'enseignant assaille les élèves par toutes ces questions énoncées les unes à la suite des autres. Il monopolise la parole » (Breugghe, 2017, pp. 116-117).

En ce qui concerne l'étude de la langue, M.-L. Elalouf *et al*. (2017) comparent une classe du quartile inférieur et une classe du quartile supérieur, la classe 23 en analysant les gestes langagiers des enseignants. Les auteurs montrent que l'enseignante de la classe 23 aborde la notion d'homonymie avec un discours métalinguistique[91] plus dense et diversifié qui « suscite un rapport plus distancié à la langue » (Elalouf *et al*., 2017, p. 201) en précisant que « les énoncés métalinguistiques produits dans la classe 23+ sont assez remarquables » (*ibid*., p. 200).

[91] « La dimension métalinguistique d'un discours peut se reconnaitre au métalexique qui le compose, c'est-à-dire à la présence de mots autonymes et de mots métalinguistiques » (Elalouf *et al*., 2017, p. 200).

Dans le cadre de l'analyse des conduites d'explicitation de l'enseignant, A. Leclaire-Halté *et al*. (2017) comparent deux classes dont la classe 23 en se centrant sur « trois des dimensions qui jouent un rôle dans l'apprentissage du lire et de l'écrire au CP : la présentation des savoirs de lecture et d'écriture, les consignes et enfin l'aide à la prise en charge du rôle d'élève » (Leclaire-Halté *et al*., 2017, p. 205). Elles montrent en particulier que la « conduite explicitante » dominante de la maitresse de la classe 23 concerne le dernier aspect c'est-à-dire ce qui est en rapport avec le rôle d'élève.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE V

Les objectifs généraux de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016) sont de dresser un état des pratiques effectives d'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP, comparer les progrès des élèves entre les classes de l'échantillon (131 classes, 2500 élèves) et tester des hypothèses sur ce qui peut faire la différence en matière d'efficacité et d'équité des pratiques. Une attention particulière est portée aux élèves socialement les moins favorisés car les plus dépendants de l'intervention pédagogique, d'où le concept d'équité de l'enseignement défini comme « la capacité de celui-ci à ce qu'aucun élève ne soit exclu de son processus » (Sensevy, 2011, p. 690). Cette recherche part du postulat que certains indicateurs didactiques, transversaux ou liés à l'acculturation à l'écrit peuvent être considérés comme de bons « candidats » (Nonnon & Goigoux, 2007) à l'explication de ce qui produit des différences d'efficacité et d'équité. C'est donc une recherche qui a une visée descriptive et une visée explicative (Crinon & Dias-Chiaruttini, 2017b, p. 9). Le paradigme écologique de cette étude se justifie notamment par l'intention de transposer les savoirs issus de cette recherche en « savoirs pour l'action » (Goigoux, 2017). Cependant, devant la difficulté à identifier les « bonnes pratiques » (Goigoux *et al*., 2015) compte tenu de la complexité du travail enseignant et de son caractère situé et pluri-factoriel, J. Crinon et A. Dias-Chiaruttini (2017a) en appelle à la prudence, l'enseignant parfait n'existant pas.

Les chercheurs du groupe écriture ont notamment fait l'hypothèse que la production de phrases et de textes dès le CP influence de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Brissaud & Dreyfus, 2015). Ils s'attachent notamment à analyser les gestes professionnels de l'enseignant lors des tâches d'écriture « afin d'arriver à une modélisation de la compétence professionnelle de l'enseignant » (Dreyfus & Brissaud, 2016, p. 37). Au niveau des élèves les plus faibles, ceux-ci progressent plus en écriture avec un enseignant qui consacre un temps conséquent aux tâches de planification et de révision soit plus d'une heure par semaine (Brissaud *et al*., 2016, p. 244) et qui propose des tâches de production d'écrits (Brissaud *et al*., 2016, p. 360). Cependant, l'activité de production d'écrits est rare au CP, celle-ci représentant 30 % du temps de la tâche d'écriture (Pasa *et al*., 2015). Or, la production d'écrits en encodant soi-même s'inscrit dans une didactique intégratrice car elle permet de travailler ce qui relève de la lecture, de la lecture-écriture et de l'écriture (Kervyn *et al*., 2014). Par ailleurs, les résultats aux évaluations en fin de CP dans l'épreuve de dictée de phrases montrent que les notions de pluriel et d'accord ne sont pas acquises, celles-ci méritant sans doute d'être travaillées (collectif *LireÉcrireCP*, 2016, p. 405).

CHAPITRE VI
CONSTITUTION D'UN OUTIL D'ANALYSE

Dans le chapitre précédent, nous avons pu constater que les résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* nous conduisent à nous interroger sur le rôle des échanges enseignant-élèves et notamment des reformulations orales comme facteur explicatif des performances des classes en écriture, certains travaux ayant d'ailleurs souligné le rôle fondamental de la reformulation orale du maitre (Pasa *et al.*, 2017 ; Bishop *et al*., 2017) et des élèves (Dias-Chiaruttini & Salagnac, 2017). Dès lors, comment mesurer et transposer en formation l'efficacité d'une pratique que certains indicateurs – nature des tâches, temps alloué, modalités de travail – n'ont pas permis d'appréhender suffisamment ? Peut-on montrer que le discours de l'enseignant, en particulier la reformulation orale, joue un rôle dans l'explication de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement ?

Dans ce chapitre, nous allons d'abord voir qu'étudier les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits pose des problèmes d'ordre théoriques et méthodologiques. Comment rendre compte du « système interactionnel en écho » (Bucheton & Soulé, 2009a) caractérisant l'atelier d'écriture ou de production d'écrits sachant que certaines répétitions à visée didactique portent sur des unités linguistiques inférieures au mot (phonème, syllabe, lettre) ? Pour cela, nous adoptons une définition large de la reformulation qui permet notamment de les prendre en considération. De surcroit, nous mettons à l'épreuve un outil d'analyse à partir de l'élaboration du concept de « l'écrit dans l'oral » (Marty, 1991b) qui permet de qualifier le discours qui prend pour objet l'écrit à produire ou l'écrit produit. Cependant, nous utilisons aussi de manière complémentaire la typologie des actes de reformulation de Gülich & Kotschi/De Gaulmyn (1987). En effet, comme celle-ci ne permet pas d'analyser à grain fin les fonctions didactiques des reformulations, nous avons été amenée à prendre en considération d'autres aspects de la communication orale. Notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » prend en compte la multi-modalité (Rabatel, 2010b ; Cadet, 2014) en prenant en considération la modalité verbale à dimension « méta » correspondant à de l'« écrit dans l'oral » distancé. Nous analysons ensuite quelques fonctions à dominante didactique des reformulations de l'« écrit dans l'oral » à partir de notre typologie.

1. Problèmes théoriques et méthodologiques

Dans le cadre de leur recherche portant sur l'« atelier dirigé d'écriture » au CP, D. Bucheton et Y. Soulé (2009a) constatent qu'un « système interactionnel en écho » de répétitions d'unités inférieures au mot « constitue une des composantes langagières de l'atelier » et « permet ainsi de raisonner pas à pas sur les difficultés ponctuelles à partir d'une sélection-orientation-simplification des tâches » (p. 141). Or, les recherches antérieures en contexte didactique ont une approche sémantique de la reformulation avec un empan de discours minimum portant la plupart du temps sur le mot (Rabatel, 2010b) voire le prédicat (Martinot, 2017).

Comment s'inscrire dans la continuité des travaux sur la reformulation qui utilisent un modèle classificatoire portant sur un énoncé-source et un énoncé reformulateur (Gülich & Kotschi, 1987 ; De Gaulmyn, 1987) ? Le phonème étant la plus petite unité distinctive (et non signifivative) de la chaine orale, peut-on parler de noyau sémantique commun entre « énoncé-source » (ou plutôt de « segment-source » selon É. Berger, 2015) et « énoncé reformulateur » quand l'unité du discours est un phonème ? D'autre part, peut-on considérer qu'un mot épelé est une reformulation lorsque l'énoncé-source est le mot ? Toutes ces interrogations nous montrent bien la difficulté à concilier linguistique et didactique dans le contexte de cette étude, les préoccupations didactiques remettant en question les recherches purement linguistiques. De plus, le contexte pluri-sémiotique et multi-modal (Rabatel, 2010b) de l'atelier de production d'écrits nous invite aussi à poser les limites entre ce qui relève de la reformulation et ce qui relève du « transcodage » (Peytard, 1993 ; voir *supra*, p. 59). Il nous invite aussi à interroger les fonctions didactiques de certaines reformulations où les dimensions multimodales (Rabatel, 2010b ; Azaoui, 2014a) semblent jouer un rôle fondamental dans l'atelier de production d'écrits.

Par ailleurs, à l'instar de M. Milian (2005) ainsi qu'A. Camps *et al.* (2001), l'analyse des reformulations en contexte d'atelier de production d'écrits au CP nous amène à prendre en considération l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991b). Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » ne permettent-elles pas de mettre en évidence l'émergence des compétences méta-scripturales de la part des élèves ? Ce qui veut dire qu'il faudrait aussi analyser les reformulations des élèves (Martinot, 2000).

2. Conception de la reformulation

Nous employons le mot « reformulation » comme terme générique recouvrant ce qui, au plan théorique, relève de la « reformulation », mais aussi de la « reprise » et de la « répétition » (Rabatel 2010b). On notera l'importance qu'il convient d'accorder au préfixe « re » qui, quel que soit le terme retenu, signifie qu'un énoncé « re-vient » sur ce qui vient d'être dit par la même personne (auto-reformulation) ou par une personne différente (hétéro-reformulation).

La reformulation est ici définie comme *toute unité linguistique produite dans l'interaction orale à partir d'une unité linguistique antérieure, en contexte scolaire et plus précisément didactique : l'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler.* Cette définition s'inspire de celle de D. Apothéloz (2007, p. 145) qui la considère comme « une répétition purement formelle d'une séquence de format quelconque » mais nous prenons en compte les aspects sémantiques. Notre définition permet d'intégrer dans notre analyse des reformulations portant sur des unités inférieures au mot (syllabe, lettre, phonème) car ces reformulations sont importantes dans les situations de lecture et d'écriture.

Entre également en compte ce qui relève de la paraphrase et de la correction, procédures langagières qui, au même titre que la répétition, sont considérées par É. Gülich, T. Kotschi et M.-M. De Gaulmyn (1987) comme des actes de reformulation : ceux-ci nous semblent jouer un rôle décisif dans la dynamique d'intercompréhension que constitue le discours didactique en interaction.

Cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux qui étudient la reformulation orale en contexte didactique dans le cadre de la construction des savoirs (Brixhe & Spécogna, 1999 ; Jaubert & Rebière, 2001 ; Milian, 2005 ; Moussi, 2015 ; Volteau & Garcia-Debanc, 2008). Nous prenons notamment en compte le fait qu'elle soit considérée comme « un élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) ainsi qu'un « analyseur de l'activité enseignante » (Marin, 2011). Cependant, la présente étude explore le rôle des reformulations orales dans une visée compréhensive de l'activité didactique pour le développement des compétences en littératie[92] : les jeux de reformulations maitre/élèves et élèves/élèves sont donc aussi analysés.

[92] Au sens de « lire-écrire-parler » selon la conception de M. Hébert et L. Lafontaine (2010).

Notre étude prend en compte les reformulations qui lient deux énoncés éloignés qu'É. Gülich et T. Kotschi (1987) nomment « reformulations différées ». Compte tenu de l'importance du « geste de tissage » (Bucheton, 2014) et des reformulations pour « raviver la mémoire didactique » (Garcia-Debanc, 2012) en contexte scolaire, l'énoncé-source peut parfois se situer dans une séance précédente.

La plupart des recherches sur la reformulation en contexte didactique font référence aux travaux d'É. Gülich et T. Kotschi (1987) notamment en utilisant les termes d'« énoncé-source » (ES) et d'« énoncé reformulateur » (ER) qui sont constitutifs de toute reformulation, l'« auto-reformulation » et l'« hétéro-reformulation » (selon qu'il s'agit de l'énoncé du même locuteur ou non) ainsi que leur modèle classificatoire. Nous utilisons celui affiné par M.-M. De Gaulmyn (1987) qui distingue trois actes de reformulation : la paraphrase, la répétition et la correction. À ce modèle classificatoire qui rend plutôt compte de l'usage linguistique et discursif de la reformulation dans l'interaction, nous proposons une typologie qui prend en considération les dimensions multimodales (Rabatel, 2010b ; Azaoui, 2014a) ainsi que les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral »[93] (Marty,1991b) distancé en inventoriant leurs fonctions didactiques.

3. Les actes de reformulation

Rappelons que nous avons distingué trois actes de reformulation : la paraphrase, la répétition et la correction (Gülich & Kotschi, 1987 ; De Gaulmyn, 1987). Nous présentons des exemples provenant de la classe 61 (sem. 21, séance 8) en donnant une définition de ces trois actes de reformulation que nous affinerons par la suite (voir *infra*, p. 218 et suiv.), la confrontation avec le corpus nous contraignant à préciser leurs caractéristiques afin de pouvoir les distinguer :

- la paraphrase : elle se caractérise par une relation sémantique entre l'énoncé-source (ES) et l'énoncé reformulateur (ER) (équivalence sémantique de « faible » à « forte »).

[93] Nous empruntons à N. Marty (1991b) l'expression d'« écrit dans l'oral » pour qualifier le discours qui prend pour objet l'écrit à produire ou l'écrit produit.

601.M : *non+ non+ non,+/ il faut que ça aille avec+ avec les cauchemars [ES]+* ***il faut que ça parle de la même chose [ER]+ il faut que les deux parties de la phrase elles parlent de la même chose, [ER]+/***

- la répétition : les mêmes mots réapparaissent mais il peut y avoir abrègement, expansion ou réarrangement (De Gaulmyn, 1987). Pour cet acte de reformulation, l'équivalence sémantique est maximale entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur.

308. M : *(à une élève) hélicoptèrE [ES]+* ***hélicoptèrE, [ER]+/***

- la correction : elle se caractérise par une relation sémantique de « contraste » (Gülich & Kotschi, 1987) avec une modification d'un élément de l'énoncé-source considéré comme « fautif ».

53.E1 : *il y a des mamans i(ls) travaillent à la mairie, [ES]+/*
54. M *:* ***il y a des mamans QUI travaillent à la mairie, [ER]+/***

Cette typologie rend plutôt compte de l'usage linguistique et discursif de la reformulation dans une interaction. Nous gardons les termes d'« énoncé-source » et d'« énoncé reformulateur » même si « segment-source » (Berger, 2015) et « segment reformulateur » seraient plus appropriés compte tenu de notre définition de la reformulation. Les limites de ce modèle sont les suivantes : - la relation sémantique n'est pas pertinente si on prend en compte les unités inférieures au mot ; - la limite entre la répétition et la paraphrase pose problème (De Gaulmyn, 1987) ; - il ne permet pas d'analyser à grain fin les fonctions didactiques des reformulations ;

Afin de compléter cette typologie dans une perspective didactique, nous affinons notre analyse par la prise en compte de la multimodalité (Rabatel, 2010b ; Azaoui, 2014a) ainsi que l'« écrit dans l'oral » distancé. Nous proposons une typologie des reformulations qui traitent de l'écrit à produire ou produit, celle-ci étant complémentaire avec la typologie des actes de reformulation (Gülich & Kotschi, 1987 ; De Gaulmyn, 1987) qui s'attache à la forme des reformulations. La seconde typologie précise les formes et les fonctions des reformulations dans la situation spécifique d'accompagnement à l'écriture.

4. Élaboration du concept de reformulation de l'« écrit dans l'oral »

Nous nous intéressons particulièrement aux reformulations qui, dans le cadre des ateliers de production d'écrits de notre corpus, traitent de l'écrit négocié, en train d'être produit ou révisé. Nous empruntons à N. Marty (1991b) l'expression d'« écrit dans l'oral » pour qualifier le discours qui prend pour objet l'écrit à produire ou l'écrit produit. L'auteure propose un modèle qui met en exergue les traces de la genèse de l'écrit dans les interactions entre pairs d'élèves de CM2 écrivant un conte ensemble à l'ordinateur : les bribes d'« écrit dans l'oral » sont présentées de manière chronologique sous forme de tableau comportant trois parties : le « texte inventé », le « texte dicté » et le « texte imprimé sur le papier ». A. Camps *et al.* (2001) utilisent aussi ce modèle dans un contexte d'écriture collaborative en milieu scolaire en identifiant « deux types d'énoncés de production d'un texte écrit dans l'interaction pour la composition écrite des textes : le texte proposé (Tp), des énoncés formulés oralement pour être écrits, et le texte écrit (Te), ensemble d'énoncés oraux qui accompagnent l'action d'écrire ou l'activité de donner une forme graphique aux idées élaborées » (p. 296). Les reformulations sont représentées selon le modèle de Marty (1991b) « selon l'axe paradigmatique des changements progressifs dans une même position syntactique » (*ibid*, p. 300 ; voir *supra*, p. 111).

En nous inspirant de ces travaux, nous présentons sous forme de tableau[94] l'élaboration progressive de l'écrit d'Ayoub (classe 23, semaine 47, séance 14[95]) en distinguant deux phases, l'une correspondant au « texte négocié » et l'autre au « texte écrit et révisé » :

[94] Les énoncés d'Ayoub sont en caractère gras, ceux du maitre sont en caractère normal et ceux des autres élèves sont soulignés. L'« écrit dans l'oral » figure en italiques alors que ce qui est en bleu correspond aux commentaires sur l'« écrit dans l'oral ».

[95] La séance 14 se déroule en novembre dans le cadre d'un projet d'écriture à partir de l'album sans texte *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal. Les six élèves de l'atelier doivent écrire une phrase à partir d'une illustration de l'album. Au tour de parole 102, au terme de la phase de négociation, Badredine va proposer d'écrire « le loup va te dévorer » que les élèves vont ensuite écrire.

TEXTE NÉGOCIÉ

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*
103. M : *le loup va te dévorer'*
105. M : *non+ non+ n'entre pas+*
le loup va te dévorer
le loup va te dévorer
106. Ay : pa(r)ce que
le loup **il a dévoré sa mère+ la grand-mère**
123.M: *le loup va te dévorer*

TEXTE ÉCRIT ET RÉVISÉ

156. Ay : à la fin un
e- **muet+ à la fin**
160. Ay : *le loup va te dévorer*
163. Li : *l-* ça fait
l-o-u- après ça fait
p-
164. Na : *le loup va te dévorer*
166. Ay : sinon ça fait
loup
167. Ba : *loup va te*
le loup va te dévorer
168. M : on a tous écrit
loup déjà'
197. Ay : *le loup*
198. M : là+ tu+ tu m'as écrit
le loup [vatədevore] et moi je dis
le loup+++va
te
+++dévorer
216. M : écoute c(e) que Ba. a dit pour le mot
va
217. Ba. : *le loup va te dévorer*
218. M : qu'est'-ce que tu as dit pour le mot
va
235. M : ça y est,+/ toi tu l'as écrit
va
246. Ay : j'arrive à faire le
b-
247. M : *va* comment' ça s'écrit
va
250. Ba. : un
v- et un
a-
252. Ay : (il) (n') y a que deux lettres pour écrire
va
255. M : après le petit mot
va (il) y a le petit mot
te
256. Ya : *te* c'est facile,+/ un
t- et un

	e-	
257. Na :	*t-e-*	
262. M :	*TE*	
272. M :	*te*	
	te	c'est
	te	
300. M :		non+ ça fait le
	[e]	de
	dévorer	
304. M :		le
	[e]	de
	dévorER	
305. Li :		ça s'écrit
	e-r-	
308. M :		je vous laisse écrire
	dévorer	
309. Ay :	***dévorer***	
310. Na :	*dé+V:::-*	il y a un
	v-	
314. M :		(il) y a le
	[e]	de Éloi+++ le
	[e]	de Éloi+++ et là le
	[e]	de
	dévorer	
	dévorer	c'est un verbe,+/ c'est le
	[e]	
	e-r-	
	dé+vo+Rer	il est où le dernier
	[e]	de
	dévorer	
317. M :		
	le loup va te dévorer	
	dévorer	
	dévorer	
	dévorer	
346. M :		
	le+ loup+ va+ te+ dévorer	
348. M :		ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase
	le loup va te dévorer	tout seul
422. M :		
		tu as *non+ non+ n'entre+ pas*
	le loup va te dévorer	

Tableau 4 : élaboration progressive de l'écrit d'Ayoub de la classe 23 selon le modèle de Marty (1991).

Les tours de parole où l'enseignant s'adresse à Ayoub figurent dans le tableau mais nous avons aussi mis les tours de parole où le maitre s'adresse au groupe, tout en sachant que l'oral polygéré pose de redoutables problèmes d'analyse. En effet, Ayoub peut aussi tirer profit des échanges entre un autre élève et le maitre ou entre plusieurs élèves. Cependant, cette représentation permet de mettre en exergue certains traits saillants dans les interactions en contexte d'atelier de production d'écrits au CP :

- la majorité des échanges lors d'un atelier de production d'écrits au CP porte sur l'écrit à produire ou produit que l'on nommera « écrit dans l'oral » (Marty, 1991b) ;
- cet « écrit dans l'oral » est repris-modifié par des jeux de reformulations de manière dialogique, d'où l'importance de prendre en compte les « reformulations différées » (Gülich & Kotschi, 1987). Cependant, il est parfois plus pertinent d'identifier l'« énoncé-source » à proximité de l'énoncé reformulateur dans une logique de continuité/développement thématique (Traverso, 2005). Nous appellerons dorénavant ces reformulations, les « reformulations de l'« écrit dans l'oral ».

5. Typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral »

Nous mettons à l'épreuve une typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » qui prend en compte la dimension multimodale (Rabatel, 2010b ; Cadet, 2014) qui inclut le corps, la voix et la dimension « oralo-graphique » (Bouchard, 1998) c'est-à-dire la modalité oral/écrit (Cadet, 2014). À cela s'ajoute la modalité verbale à dimension « méta », autrement dit l'« écrit dans l'oral » distancé.

5.1. La dimension multi-modale (Rabatel, 2010b ; Cadet, 2014)

La prosodie semble jouer un rôle didactique important dans ce type de reformulation : l'intonation (ex : T103), l'accentuation (T304, 310) et les pauses (ex : T198, 314). Mais ces reformulations sont aussi souvent accompagnées de l'acte de lecture (T346, 422) ou de mouvements de la main ou des mains (pointage au T314, démarcation des mots au T199)[96]. Nous appellerons dorénavant les « reformulations multi-modales » (au sens de Rabatel, 2010b), les reformulations de l'écrit dans l'oral » qui englobent les dimensions linguistiques, les paramètres voco-gestuels paraverbaux ainsi que la modalité oral/écrit (Cadet, 2014).

5.1.1. Les modalités vocale/verbale

Afin de limiter le risque de surinterprétation comme le préconise B. Azaoui (2014a, voir *supra*, p. 57), nous ne prenons en compte que certains des éléments relevant de la prosodie :

[96] La dimension multimodale ne figure pas dans le tableau : nous invitons le lecteur à se référer au *verbatim* de la séance (cf. Annexe 3).

intonation montante à la fin d'une répétition que nous nommons « répétition questionnante »[97], accentuation expressive[98] et pauses.

5.1.2. Les modalités gestuelle/verbale

Cela concerne ici la gestualité communicative, notamment le mouvement des mains et des bras incluant en particulier la gestualité de type « déictique » (pointage du doigt ou toute gestuelle favorisant l'attention conjointe), la gestualité de type « illustratif »[99] et l'acte graphique (écrire, souligner, surligner, biffer, tracer des lignes, etc.).

5.1.3. Les modalités oral/écrit (Cadet, 2014)

La modalité oral/écrit (Cadet, 2014, voir *supra*, p. 57) ou « oralo-graphique » (Bouchard, 1998) est aussi prise en considération puisque la dimension « oralo-graphique » permet de mettre en exergue l'acte de lecture (la lecture à haute voix) et l'acte graphique qui appartient aussi à la modalité gestuelle.

5.2. La modalité verbale avec mise à distance de l'« écrit dans l'oral »

Nous sommes également attentive aux commentaires, aux explications métagraphiques (Jaffré, 1998 ; David, 2008) ou de manière plus générale aux reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984) : celles-ci figurent en bleu dans le tableau 4 (voir *supra*, pp. 161-162). Nous appellerons dorénavant ces reformulations, « reformulations avec de l'écrit dans l'oral distancé » : celles-ci relèvent d'une modalité verbale à dimension « méta ».

5.3. Tableau récapitulatif de la typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral »

Le tableau suivant permet de rendre compte des différents types de configurations de reformulations de l'« écrit dans l'oral », le choix des modalités étant didactiquement orienté :

[97] Nous définissons la « répétition questionnante » comme une répétition avec intonation montante à la fin de l'énoncé.
[98] Voir les types d'accentuation selon É. Guimbretière (2014) p. 55.
[99] Selon la typologie du geste de Mc Neill (1992/2005), voir *supra*, p. 58.

Modalités vocale/verbale	RQ	*Répétition Questionnante*	Répétitions avec intonation montante en fin d'énoncé
	AE	Accentuation Expressive	Reformulations avec accentuation expressive sur un phonème (p) ou une syllabe (s)
	P	Pause	Reformulations avec pauses exagérées entre les phonèmes (p), les syllabes (s) ou les mots (m) ou absence de pause entre les mots (⌀)
Modalités gestuelle/verbale	D	Déictique	Reformulations avec pointage
	I	Illustratif	Reformulations avec mouvement des mains et des bras sur un phonème (p), entre les syllabes (s), entre les mots (m) ou à la fin d'un énoncé (→)
Modalités oralo-graphique	AG	Acte Graphique	Reformulations associées à l'acte graphique
	LHV	Lecture à Haute Voix	Reformulations associées à l'acte de lecture
Modalité verbale à dimension « méta »	EOD	« Écrit dans l'Oral » distancé	Reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé

Tableau 5 : configurations de reformulations de l'« écrit dans l'oral » regroupées par modalité ou combinaison de modalités.

5.4. Un cheminement de pensée ou de l'évolution d'une typologie

Cette typologie a évolué (Castany-Owhadi *et al.*, 2018, 2019), celle-ci étant dorénavant plus ouverte et plus à même de décrire la multimodalité de la parole à travers des configurations plus nombreuses de reformulations de l'« écrit dans l'oral ». En effet, en première approche, nous avions élaboré une typologie de « reformulations multimodales » axée sur les modalités avec des dénominations rendant compte des combinaisons possibles. Nous les illustrons à partir d'exemples de la classe 23[100], l'énoncé-source se situant au tour de parole 102 (E : « sinon *le loup va te dévorer* ») :

- la *reformulation oralo-graphique* : c'est une répétition d'un énoncé-source de l'« écrit dans l'oral » par la relecture de l'écrit produit.

318.M : (…) (en relisant l'écrit d'Ay.) ***le loup va te dévorer***,+/ (…)

[100] Séance 14 en novembre où les élèves sont amenés à écrire « Le loup va te dévorer. ».

- la *reformulation gestuo-oralo-graphique* : la répétition-relecture de l'écrit produit est associée à un geste de pointage des mots par l'enseignant ou par l'élève.

264.M : (en relisant l'écrit de Li. avec pointage du doigt) ***le loup va*** (Li. écrit),+/

- la *reformulation prosodique* : cette répétition se caractérise par une accentuation sur un phonème, une syllabe ou un mot. Elle peut aussi se distinguer de l'énoncé-source par une pause entre les phonèmes, les syllabes ou les mots, mais aussi par une variation de l'intonation.

231.M : (…) ***le loup V:::a***,+/

- la *reformulation prosodico-gestuelle* : elle se distingue par une pause importante entre les syllabes ou les mots avec un geste de démarcation avec les mains.

Ex : 203.M : (…) (avec geste de démarcation avec les mains) ***le++ loup+++ va*** (…) /

- la *reformulation phono-gestuelle* : nous pouvons la définir comme une répétition avec accentuation sur un phonème accompagné d'un geste des mains.

342. M : (avec geste Borel-Maisonny) ***[d]+ [d]+ [d]***,+/

- la *reformulation gestuelle* : un geste accompagne une répétition de l'« écrit dans l'oral ». Nous donnons ici un exemple de la classe 61.

378. E : *(...) a-i-m-* [ES]
379. M *:* ***a-i-m*** (gesticulation de la main) **[ER]**
380. E et Sh. : *e-,*+/
(61, sem. 21, s. 8)

Nous avons aussi pris en compte les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé que nous avons appelé les *reformulations avec un commentaire sur l'« écrit dans l'oral ».* Nous avons essayé de trouver des sous-catégories suivant que la mise à distance du langage

ou plus précisément de l'« écrit dans l'oral » porte sur le contenu (le discours oral ou écrit), la relation (les dimensions psycho-affective et relationnelle) ou la procédure (d'écriture).

Ex. 1 (contenu) :

> 404. Sig. *: il+ donne+ à manger à le cheval* [ES],+/
> (…)
> 411. M : (…) **on dit *AU cheval* [ER],+/**
> (68, sem. 21, s. 9)

Ex. 2 (relation) :

> 347. M : (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) *le + loup+ va+ te+ dévorer* [ES],+/
> 349. M : (…) **ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase+ *le loup va te dévorer* tout seul [ER],+/**
> (23, sem. 47, s. 14)

Ex. 3 (procédure) :

> 324. M (…) (en relisant) *riana saute à la piscine* [ES],+/
> (…)
> 388. M : (…) (avec pointage sur « *sot* ») **dans *saute*+ ce n'est pas ce *[o]*+ c'est le *[o]* de+ je (ne) sais plus quoi** (en regardant vers la droite)+++ **le *[o]* de auto** (avec geste de pointage vers la droite) **[ER]**
> (61, sem. 12, s. 8)

Après l'élaboration de cette première typologie et à l'examen du corpus, il est apparu plus pertinent d'établir un codage pour chaque sous-catégorie de modalités afin de rendre compte des différentes configurations pour chaque fonction à dominante didactique. La nouvelle typologie permet ainsi de mettre la focale sur quatre configurations multimodales : vocale/verbale (*Répétition Questionnante* codée « RQ » ; Accentuation Expressive codée « AE » ; Pause codée « P »), gestuelle/verbale (Déictique codé « D » ; Illustratif codé « I » ; Acte Graphique codé « AG »), oral-écrit ou oralo-graphique (Acte

Graphique codé « AG » ; Lecture à Haute Voix codée « LHV ») et verbale à dimension « méta » (« Écrit dans l'Oral » distancé codé « EOD »). Nous pouvons constater que la reformulation associée à l'acte d'écrire (« AG ») combine à la fois une dimension gestuelle/verbale et une dimension oralo-graphique. Nous présentons un ou plusieurs exemples pour chaque type de sous-catégorie de configuration multimodale :

- « Répétition Questionnante » (RQ) : la répétition questionnante peut être une « reprise dubitative » (Hudelot, 1997) comme dans l'exemple 1 (T481) mais l'intonation montante à la fin de cette répétition peut aussi correspondre à une demande de confirmation comme dans l'exemple 2 (T533).

Ex. 1 :

480. Sh. : (en relisant *« Il y a des mamans qui aiment ler papa. et des mamans qui von au super marchè. »* avec suivi du crayon**) *il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ [zɛm]*** [ES]
481. M : ***qui [zɛm]'* [ER]+/**
482. Sh. : ***qui Aiment***
483. M : ah,+/
(61, sem. 21, s. 8)

Ex. 2 :

530. Ka. : est-ce' que pour faire *[ŋ]*+ c'est *n-g-* ou *g*
531. M : pour faire quoi'+/
532. Ka. **: [ŋ],** [ES]+/
533. M : **[ŋ]' [ER]** +/
534. Ka. : oui,+/
535. M : *g-n-*,+/
(61, sem. 21, s. 8)

La reprise dubitative est une forme de répétition en écho intéressante car elle combine le « parler avec », le « laisser parler » et le « faire parler » (Delamotte-Legrand, 1997). Cependant, l'intention de l'enseignant n'est pas toujours comprise par l'élève compte tenu de

l'implicite de ce type de répétition[101] comme le montre l'extrait suivant où l'effet langagier n'est pas celui escompté (François, 1990 ; Hudelot, 1993), la répétition questionnante correspondant à une demande de confirmation :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
103. M : ***le loup va te dévorer'*** **[ER]+/**
104. Ba. : non,+/
105. M : ah ben si+ c'est ça,+/ (en montrant l'illustration et en théâtralisant) ***non+ non+ n'entre pas + le loup va te dévorer*****,+/ on écrit ça'+** ***le loup va te dévorer,*****+/**
106. Ay. : **par(r)ce que *le loup* il a *dévoré* sa mère+ la grand-mère,+/**

(23, sem. 47, s. 14)

- « Accentuation Expressive » (AE) : l'acccentuation expressive à visée didactique peut porter sur un ou des phonèmes (AEp) ou sur une ou des syllabes (AEs).

Ex. (AEp au T195) :

191. M : qu'est'-ce que tu veux écrire,+/
192. E2 : **je veux écrire *il y a des mamans qui sont coiffeuses*,** [ES] **+/**
193. M : ***qui sont coiffeuses*****,**+/ il y a deux *s*-'+/
194. E2 : oui pa(r)ce que
195. M : non,+/ ***coiffeuSe*****, [ER] +/**
196. E2 : oui (il) (n')y a que :: un *s*-,+/
197. M : oui pa(r)ce que sinon
198. E2 : après ça va chanter *[s],+/*
199. M : **ça va chanter *[s]*+ d'accord,**+/

(61, sem. 21, s. 8)

Ex. (AEs) :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/

[101] L'intonation spécifique de la *répétition questionnante* peut par exemple manifester l'étonnement (Jefferson, 1972 ; Selting, 1996), l'incrédulité (Jefferson, 1972 ; Hudelot, 1997) ou la moquerie (Jefferson, 1972).

(…)

405. M : (…) ***DÉvorer*, [ER]+/** (avec Geste Borel Maisonny pour [d]) c'est d'abord la lettre *d*-+ je suis d'accord,+/ **mais la lettre *d*-+ elle fait le son *[D]+[D]+[D]*+ donc** (en pointant du doigt l'écrit de Na.) **là+ elle (ne) fait pas le son *dé*-,**+/ **qu'est'-ce qui manque pour faire le son+ *dé-,+/***

(23, sem. 47, s. 14)

- « Pause » (P) : la pause exagérée à visée didactique peut se faire entre les phonèmes (Pp), les syllabes (Ps) ou les mots (Pm). Il peut aussi ne pas y avoir de pause entre les mots (P⌀).

Ex. (Pp) :

473. M : ça (ne) fait rien+ tu permets hein'+/ allez+ tant pis j'efface,+ (efface la phrase sauf « *Il y a des mamans qui* ») / c(e) (n')est pas sympa hein'+/ **tu avais bien écrit mais bon+ alors tu vas m'écrire+** (en lisant avec suivi du doigt) ***il y a des mamans qui*** (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne) ***jouent au ballon***, [ES]+/ **tu écris *jouent au ballon* et tu m'appelles**,+/ d'accord' ba.,++++++++++++++/ (à un autre élève) ***qui J::::::: J::::::: j ::ouent au ballon*, [ER]+/**

474. E : il faut un *g-,+/*

475. M : (à un autre élève) non + le *u*- et le *n*- ça chante XXXXX++++++ un+ voilà, XXXX /

476. E : **il faut un *g*-,+/ il faut un *g*-,+/**

477. M : un *j*-,+/

(61, sem. 21, s. 8)

Ex. (Ps) :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/

344. M : (…) (à Na.) ***dévorer*,**+/ ***dé*+++ *vo*+++ *rer*, [ER]++++/**

(23, sem. 47, s. 14)

Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec pause exagérée entre les mots à visée didactique (Pm) sont la plupart du temps associées à au moins une autre sous-catégorie comme dans l'exemple suivant avec la gestualité de type « illustratif » sur les mots (Im).

Ex. (Pm/Im) :

154. M : (…) (en relisant avec un geste de pointage) ***riana fait+ l'étoile de mer*** [ES]**,+/** alors le problème c'est que là+ il faut que tu me::: décolles les mots,+/ (avec geste de démarcation avec les mains) ***riana++ fait++ l'étoile++ de++ mer*** **[ER],+/**
(61, sem. 12, s. 4)

Ex. (P∅) :

227. M : (…) / (en relisant l'écrit d'Hu.) ***il va manger des galettes,*** [ES]**+/**
(…)
231. M : attends es.,+/ (en relisant) ***il++ [vamãʒe]+ des+ galettes,+/ [vamãʒe]*** **[ER]++++++++++/** où est'-ce que t(u) (n')as pas séparé tes mots là,+/
(106, sem. 12, s. 14)

- « Déictique » (D) : les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec « une gestualité de type "déictique"» permettent de désigner un référent par la monstration : elles se caractérisent par un pointage sur l'écrit (ex. 1) mais aussi parfois sur l'image[102] (exemple 2).

Ex. 1 (D) :

199. M : (…) ***qui sont coiffeuses***,+++++/ alors attends,+/ ***il y a des mamans qui sont coiffeuses*** (avec suivi du doigt)**+ *et des mamans***
200. E2 : *qui se coiffent*, [ES] +++++++/
201. M : ***qui***+ (en montrant « *sont* » sur le cahier) **[ER]** / il faudrait que tu reprennes le même verbe,+/ ***il y a des mamans qui sont coiffeuses et des mamans qui sont***++++++++++/ **qu'est'-ce qu'elles pourraient faire comme métier les *mamans*,++++++++++++++++/**
202. E2 : *jardinière*,+/
203. M : ***jardinière+ si tu veux*,+/ *il y a des mamans qui sont coiffeuses et des mamans qui sont jardinières*,+/** allez vas-y,+/ (…)
(61, sem. 21, s. 8)

[102] Dans les séances de la classe 68 où les élèves écrivent à partir d'images séquentielles, le pointage se fait aussi souvent sur l'image.

Ex. 2 (D) :

172. M : ***il rentre chez lui XX*** [ES]
(…)
260. M : (baisse la tête d'un air désespéré) dis- moi+ (avec pointage du crayon sur l'image) ça c'est lui,+/ ***il rentre chez lui,*** **[ER]** +/ regarde là,+/ qu'est'-ce qu'il fait,+/
261. Dj. : XXXX
(68, sem. 21, s. 9)

- « Illustratif » (I) : les reformulations de l'« écrit dans l'oral » associées à « une gestualité de type "illustratif" » entretiennent une relation étroite avec le contenu sémantique. Elles peuvent porter sur un phonème notamment en utilisant la méthode Borel-Maisonny (exemple 1), sur une syllabe (exemple 2), sur un mot (exemple 3) ou à la fin d'un énoncé pour inciter à poursuivre (exemple 4).

Ex. 1 (Ip) :

440. M : (à Mo.) vas-y mo.,+/ ***dé+vo+rer***, [ES]+/ (en parlant de Li.) on l'aide'+ **on l'aide'**+/ on (ne) va pas la laisser toute seule comme ça,+++++++/ ***dé-***+++++ (avec geste Borel-Maisonny pour le [d]), **[ER]+/** (…)
(23, sem. 47, s. 14)

Ex. 2 (Is) :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
(…)
384. M : (à Na. en relisant avec pointage des mots) ***le+ loup+ va+ te++ dé::::-***
385. Na. : ***-vorer*,+/**
386. M : (en pointant le pouce levé) ***dé:::-+*** **[ER] /** (en pointant le deuxième et le troisième doigts levés) il manque les deux autres syllabes hein,+/ alors attends,+/ là tu+ tu n'auras pas la place,+ (barre « *dé* ») / **réécris *dévorer***,+/
(23, sem. 47, s. 14)

Ex. 3 (Im) :

464. E : (en relisant) ***mickael nous explique+ comment+ faire+ le+ dauphin, [ES]+/***
(…)
467. M : (…) / **alors+** ***NOUS explique+*** **là c'est moi qui te dit qu'il y a deux mots**,+/ (avec geste de démarcation) ***nous++*** **[ER]**
468. E : *[ze]*
469. M : ***explique***,+/ (avec geste de démarcation) ***nous++ explique***,+/
(61, sem. 12, s. 4)

Ex. 4 (I→) :

378. E : *(...) a-i-m-* [ES]
379. M *:* ***a-i-m*** (gesticulation de la main) **[ER]**
380. E et Sh. : *e-,+/*
(61, sem. 21, s. 8)

- « Acte Graphique » (AG) : la reformulation de l'« écrit dans l'oral » associée à un acte graphique peut correspondre à la répétition d'auto-dictée (De Gaulmyn, 1987).

Ex. (AG) :

663. M : (…) / (à Sha.) alors je t'aide,+/ regarde,+/ ***réveillent***, [ES] +/ ***[re]*** (écrit « *ré* » à côté de *« révetign* ») **[ER]++++++/** ***[vɛ]*** (écrit « *vei* ») **[ER]** **++++++/** alors là je t'aide,+/ ***[j]*** (le maitre écrit « *lle* ») **[ER]** **+++++/** **et comme *i(l) y a* beaucoup de *mamans qui se réveillent*+ on va mettre ++++**
(61, sem. 21, s. 8)

Elle peut aussi correspondre à l'acte de tracer des lignes lors de la phase de mise en texte mais aussi de surligner ou de souligner lors de la phase de révision pour pointer l'erreur.

- « Lecture à Haute Voix » (LHV) : cette reformulation de l'« écrit dans l'oral » correspond à un acte de relecture de l'écrit de l'élève par l'enseignant[103].

[103] L'enseignant peut aussi demander à l'élève de relire son écrit, ce que fait très fréquemment le maitre de la classe 61 en suivant du doigt l'écrit de l'élève.

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/

(…)

317. M : (…) (en relisant l'écrit d'Ay.) ***le loup va te dévorer*, [ER]+/ *dévorer*,+/** tu n'as plus assez de place+ tu recommences ici,+++++++/ ***dévorer***,+/ ***dévorer***,++++/ (en relisant l'écrit de Na.) ***le loup*** **[ER]**

(23, sem. 47, s. 14)

- « Écrit dans l'Oral » distancé (EOD) : ce sont des reformulations de l'« écrit dans l'oral » associées à de l'écrit distancé : l'écrit à produire ou produit est ainsi mis à distance en devenant un objet de discussion. Nous rappelons que nous avons distingué trois sous-catégories suivant que l'« écrit dans l'oral » distancé porte sur le contenu (le discours oral ou écrit), la relation (les dimensions psycho-affective et relationnelle) ou la procédure (d'écriture).

Ex. 1 (EOD / contenu) :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/

(…)

105. M : ah ben si+ c'est ça,+/ (en montrant l'illustration et en théâtralisant) ***non*+ *non n'entre pas*+ *le loup va te dévorer*,+/ on écrit ça'+ *le loup va te dévorer*, [ER]+/**

(23, sem. 47, s. 14)

Ex. 2 (EOD / contenu) :

103. M : *le loup va te dévorer*, [ES]+/

(…)

199.M: (à Ay.) **là+ tu+ tu m'as écrit *le loup [vatədevore],* [ER]+/**

(23, sem. 47, s. 14)

Ex. 3 (EOD / relation) :

405. M : (…) *DÉvorer*, [ES]+/

(…)

418.M : (à Li.) **allez+ *dévorer* ma grande, [ER]+/**

(23, sem. 47, s. 14)

Ex. 4 (EOD / relation) :

561. Ba. *: à l'ordinateur*, [ES]+/
562. M : ***à l'ordinateur*+ t(u) as raison+ très bonne idée, [ER]+/**
(61, sem. 21, s. 8)

Ex. 5 (EOD / procédure) :

2. Au. : (…) *je rêve*,+/
3.M : (…) ***je*+ c'est un mot de notre petit carnet donc on sait déjà l'écrire, [ER] +/**
(106, sem. 47, s. 9)

Ex. 6 (EOD / procédure) :

413. M. *: quand on va jouer*, [ES]+/ (en gommant) **c'est très bien mais le *[e]* de *jouer*+ c'est le *[e]* des verbes encore, [ER]+ /**
(23, sem. 12, s. 10)

En réalité, lorsque l'on procède à l'analyse des reformulations de l'« écrit dans l'oral » à partir de cette typologie, on se rend compte que la combinaison de ces configurations est fréquente, comme dans l'exemple suivant extrait du tableau 4 (voir *supra*, pp. 161-162) :

198. M : *le loup [vatədevore]* là+ tu+ tu m'as écrit et moi je dis
le loup+++va te+++dévorer

198. M : là+ tu+ tu m'as écrit *le loup [vatədevore]* et moi je dis *le loup+++va te+++dévorer*

Cette reformulation de l'« écrit dans l'oral » combine une modalité vocale/verbale « P » (Pause) avec une absence de pause entre les mots « va », « te » et « dévorer » suivie d'une pause exagérée entre ces mots ainsi qu'une modalité verbale à dimension « méta » puisque « là tu m'as écrit » et « et moi je dis » correspondent à de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD). Ainsi, cette reformulation sera codée Pø-Pm-EOD dans notre analyse des reformulations.

Qu'en est-il précisément des reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé ? Le tableau représentant l'élaboration progressive de l'écrit d'Ayoub permet de montrer que certaines reformulations combinent de l'« écrit dans l'oral » (ce qui figure en italiques) avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (en bleu).

Ex. 1 :

198. M : là+ tu+ tu m'as écrit
le loup [vatədevore]

198. M : (à Ay.) **là+ tu+ tu m'as écrit *le loup [vatədevore]*, [ER]+/**

Ex. 2 :

348. M : ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase
le loup va te dévorer tout seul

348. M : (…) **ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase+ *le loup va te dévorer* tout seul, [ER]+/**

L'étude de ces reformulations nous semble aussi pertinente car elle permet de mettre en exergue les activités de réflexion sur le langage. J.-P. Jaffré (1995) et J. David (1995) ont notamment montré le rôle fondamental des « explications métagraphiques »[104] dans le développement des compétences scripturales d'élèves mais leur approche ne prend pas en compte le rôle de l'enseignant. J.-P. Jaffré (1995) affirme que « l'auto-explication systématique contribue efficacement au développement d'une clarté cognitive sur les activités métalinguistiques elles-mêmes » (*ibid.*, p. 138). J. David (1995) constate par ailleurs que l'explicitation des démarches graphiques favorise l'emploi des métatermes comme « mot », « lettre », « point » « majuscule », etc.

Les acceptions des termes « métadiscursif », « métalangagier », « métalinguistique » et « métacommunicationnel » (Jakobson, 1963/2003 ; Benveniste, 1974 ; Authier-Revuz, 1995 ; Borillo, 1985 ; De Gaulmyn, 1986 ; François, Hudelot & Sabeau-Jouannet, 1984 ; Gombert, 1990 ; Rey-Debove, 1978/1997) ne font pas consensus dans la communauté des

[104] Les explications métagraphiques désignent les commentaires ou auto-explications qui précèdent, accompagnent ou suivent les productions graphiques et textuelles d'apprentis-scripteurs.

linguistes et des psychologues. Cela nous invite à la plus grande prudence quant à l'emploi de ces termes : les psychologues utilisent le terme *métalinguistique* dans le champ de la métacognition qui étudie les processus métacognitifs à caractère conscient (Gombert, 1990). Dans le domaine de la linguistique qui nous concerne, R. Jakobson (1963) a montré que le langage a une fonction métalinguistique et qu'il joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du langage oral. Alors qu'É. Benveniste (1974) définit la faculté métalinguistique comme « capacité de distanciation, d'abstraction, d'éloignement entre la langue et les objets concrets qu'elle décrit » (*ibid*, p. 35), J. Rey-Debove (1978/1997) définit la *compétence métalinguistique* comme une « compétence pour le métalangage » même si elle reconnait que « *métalangagière* » serait plus approprié que « *métalinguistique* ». Dans une perspective énonciative, J. Authier-Revuz (1995) appréhende le métalangage en étudiant la « modalisation autonymique ».

En première approche, nous avions qualifié de *métadiscursives* les reformulations qui contiennent de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991b) distancé en nous référant aux travaux d'A. Borillo (1985). Selon l'auteur, le métadiscours est un « métalangage présent dans du discours » celui-ci étant « à la fois discours et glose sur le discours dans lequel il est immergé » (Borillo, 1985, p. 50). Cependant, J. Authier-Revuz (1995) montre que le terme « métadiscours » est polysémique : en effet, il peut soit être considéré comme « actualisation, au plan du discours, de ce qui, dans la langue, est caractérisé comme relevant de la métalangue », soit correspondre à « tout élément de discours ayant pour objet « du discours » » (Authier-Revuz, 1995, p. 21) ou enfin être défini comme « élément de discours ayant pour objet ce discours même » (*ibid.*, p. 22). De plus, pour M.-M. De Gaulmyn (1986), la « reformulation métadiscursive » est une reformulation « où l'acte de reformuler est verbalisé sous la forme de prédicats ou de connecteurs qui réfèrent à cet acte et qui sont de ce fait à un niveau métalangagier par rapport aux deux énoncés mis en relation » (De Gaulmyn, 1986, p. 98).
Nous avons ensuite opté pour l'expression « reformulation associée à un commentaire sur l'écrit dans l'oral » ». Cependant, le terme « commentaire » nous a encore semblé inapproprié.

Plusieurs recherches en didactique peuvent être considérées comme des références sur le concept d'activité métalinguistique : nous pouvons citer le numéro 9 de la revue *Repères* intitulé « Activités métalinguistiques à l'école » (Brigaudiot & Brossard, 1994) et les actes du

colloque de Lyon sur les métalangages de la classe de français (Bouchard & Meyer, 1995) et des journées d'étude de Cartigny – *Activités métalangagières et enseignement du français* – (Dolz & Meyer, 1998).

Les travaux de C. Gomila (2011) nous paraissent par ailleurs intéressants dans le cadre de notre étude car ils portent sur une description linguistique et didactique du discours métalinguistique lors de séances de lecture de textes au CP en privilégiant la parole de l'enseignant. L'auteure constate que « les échanges métalinguistiques entre les maîtres et leurs élèves peuvent porter sur tous les niveaux de l'analyse linguistique : graphophonologique, lexical, morphosyntaxique et textuel » (Gomila, 2011, p. 67). Ces échanges s'effectuent en grande partie par le recours à l'autonymie « où le signe cessant de renvoyer directement au monde réfère au signe » (*ibid.*, p. 71), ce qui permet de parler et de focaliser l'attention de la classe sur des mots ou des unités lus en les commentant, sans nécessiter d'apprentissage spécifique. L'auteure constate ainsi que le phénomène autonymique « constitue la clef de voûte du discours didactique de la lecture » (*ibid.*, p. 91) en facilitant les échanges sur l'écrit à lire.

« *Elle n'a pas peur des sorcières qu'elle rencontre*[105].

L elle + n'a + pas + peur + des [mm] qu'elle [mm]

M alors qui veut proposer un mot Vincent + des quoi ?

Vin. sorcières

M ***des sorcières*** **alors est-ce que ça se dit** elle n'a pas peur des sorcières ?

L oui

M dites-moi ***sorcières*** **par quelle lettre ça commence ?**

L [ɛs]

M alors je vous écris je vous écris le mot et maintenant je vais vous écrire *sorcières* regardez bien vous savez qu'il faut attendre que j'ai tout écrit hein est-ce que c'est ça ?

L oui

M **ce mot c'est *sorcières* regardez on les voit dans le texte les sorcières vous avez vu ?** hein ? donc on les voit dans le texte ça se dit *elle pas n'a peur des sorcières* et en plus on voit que c'est le même mot donc c'est vraiment ça (CP – textes 15.11.01) » ; Corpus Gomila (2011, p. 75).

[105] Séquence à lire dans le texte de lecture.

Dans l'exemple suivant, les séquences *des* et *maîtresses* sont autonymisées afin d'expliquer les règles d'accord du nom au pluriel :

> « *Liste des maîtresses et des maîtres*
> M Alexandra **quand on dit *des*** ça nous montre qu'il y en a plusieurs c'est le pluriel donc **on met un [ɛs] à la fin de *maîtresses*** (CP – textes 10.09.02) »
> Corpus Gomila (2011, p. 80).

La description linguistique et didactique que fait C. Gomila (2011) comporte des similitudes avec notre étude des reformulations avec mise à distance de l'« écrit dans l'oral » car dans les deux cas, il y a « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984). Par ailleurs, D. Apothéloz (2001) met aussi en évidence le recours à l'autonymie dans une tâche de rédaction conversationnelle d'un texte argumentatif entre deux adultes.

Nous optons finalement pour l'emploi de *reformulation avec « écrit dans l'oral » distancé* ou *reformulation de l'« écrit dans l'oral » avec « extraction de signes »* : en effet, C. Bonnet et J. Tamine-Gardes (1984) affirment que « le facteur essentiel qui caractérise le développement de la connaissance et de la conscience qu'a l'enfant du langage est un processus d'extraction et de décontextualisation du signe » (p. 41), ce processus étant par ailleurs précoce. Ce type de reformulation relève de la modalité verbale à dimension « méta » afin de « laisser volontairement plusieurs interprétations possibles » (Brigaudiot, 1994, p. 13).

6. Les fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant

Nous allons à présent rendre compte des fonctions à dominante didactique des reformulations de l'« écrit dans l'oral » à partir de configurations les plus typiques de l'agir enseignant. Il s'agit d'une étude à visée exploratoire (Gagné *et al*., 1989) sachant que nous avons privilégié les exemples de la classe 61 car nous avons les traces des écrits des élèves. Précisons aussi que notre interprétation est didactiquement orientée car nous nous référons autant que faire se peut aux effets didactiques de ces reformulations sur les élèves[106].

[106] Le fait de ne pas avoir les traces des écrits des élèves dans les classes 23, 106 et 68 posent problème car l'élève peut manifester qu'il a compris sans pour autant agir, autrement dit, il peut y avoir un décalage entre le dire et le faire (comme il peut aussi y avoir un décalage d'ailleurs entre le dire et l'appris, voir Nonnon, 2006).

6.1. Reformulations et production écrite

Dans le cadre des reformulations étayantes de l'enseignant pour aider l'élève à produire de l'écrit, nous avons constaté que celui-ci incite l'élève à utiliser quatre procédures (David, 2003, 2008 ; Catach, 1980/2003) : la procédure phonographique, la procédure logographique par le biais du « transport-copie » (Rieben, 1993), la procédure morphographique et la procédure extra-graphique[107] (segmentation de l'écrit).

6.1.1. Procédure phonographique

Les reformulations de l'enseignant pour inciter l'élève à utiliser une procédure phonographique ont deux composantes : la première, de type phonogrammique, facilite l'analyse phonique d'un mot graphique alors que la seconde, de type analogique, permet à l'élève d'encoder en ayant recours à l'analogie.

6.1.1.1. Analyse phonique d'un mot graphique

Dans le cadre de ces reformulations qui ont pour fonction de faciliter l'analyse phonique d'un mot graphique pour faciliter l'encodage, nous avons relevé quatre configurations :

- les reformulations avec accentuation sur un phonème ou/et une syllabe : cette reformulation avec accentuation expressive sur une syllabe ou un phonème du mot permet d'attirer l'attention de l'élève afin de l'aider à identifier certaines correspondances grapho-phonologiques et de faciliter l'encodage. Dans l'exemple suivant, l'accentuation sur la syllabe *re* (AEs), notamment le *e* muet[108] permet à Wassim de comprendre qu'il doit écrire la lettre *e-* à la fin du mot « hélicoptère » :

> 307.M : *(à un élève) hélicoptèRE [ES]+* ***hélicoptèRE [ER],****+++++++++++++++/*
> 308.Was. : un *e-,+/*
> (61, sem. 21, s. 8)

[107] Voir *supra*, p. 91, typologie des erreurs de Catach (1980/2003) pour l'emploi du terme « extragraphique ».
[108] N. Catach (1980/2003) affirme qu'il y a contradiction entre syllabe phonique et syllabe graphique dans les cas de *e* caduc.

Cette reformulation se fait souvent pendant la (re)lecture de l'écrit de l'élève (LHV) comme dans l'exemple suivant au tour de parole 258 où elle est associée à l'acte de relecture (AEs-LHV) puis à un pointage (AEs-D) afin d'attirer l'attention de l'élève sur l'erreur de graphie :

215. San. : (en relisant « *c lé group* » avec geste de pointage du maitre) *c'est+ les+* ***c'est+ les groupes,*** [ES] ***+/***
(…)
258. M : oui,+/ (en relisant « *C'est les group* ») ***c'est les grouPES*, [ER]+/** (avec pointage à la fin de « *group* ») ***les grouPES*, [ER] +/**
259. San. : *e-*,+/
260. M : **vas-y,+** (…)
(61, sem. 12, s. 4)

L'accentuation peut aussi porter sur un phonème (AEp) comme dans l'exemple suivant où l'accentuation sur le [z] de coiffeuse au tour de parole 195 permet à l'élève d'appliquer la règle orthographique stipulant que le graphème *s* correspond au phonème [z] entre 2 voyelles :

190. E2 : **maitre+ est'-ce que dans *coiffeuse* il y a deux *s-*,**+/
191. M : qu'est'-ce que tu veux écrire,+/
192. E2 : **je veux écrire *il y a des mamans qui sont coiffeuses*,+/**
193. M : ***qui sont coiffeuses*,** [ES]+/ il y a deux *s*-'+/
194. E2 : oui pa(r)ce <u>que</u>
195. M : <u>non,</u>+/ ***coiffeuSe*, [ER]+/**
196. E2 : oui (il) (n')y a que :: un *s*-,+/
197. M : oui pa(r)ce que sinon
198. E2 : après ça va chanter *[s],+/*
199. M : **ça va chanter *[s]*+ d'accord,**+/ (…)
(61, sem. 21, s. 8)

L'extrait suivant montre un autre cas de figure où l'enseignant accentue la syllabe (AEs) avec un acte graphique (AG) et de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) au tour de parole 327 lors d'une première auto-reformulation. Celle-ci est suivie d'une seconde auto-reformulation avec accentuation sur cette syllabe (AEs) :

320. E5 : (en lisant *« Il y a des mamans qui vant a la plage et des mamans qui fans ninport qoi. »*) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ vont+ à la plage++++*** (avec suivi du doigt par le maitre) ***et des mamans+ qui+ font+ n'importe quoi,*** [ES]+/

(…)

327. M : oui,+/ (en relisant) ***et des mamans qui+ FONT*** (souligne « *fans* »)**+ pas *des mamans qui [fã]*,** [ER]+/ ***qui FONT*, [ER]++++++++/**

(61, sem. 21, s. 8)

- les reformulations en segmentant le mot en syllabes : afin d'aider l'élève à encoder, l'enseignant a aussi parfois recours à la segmentation syllabique des mots. La reformulation se caractérise par une pause exagérée entre les syllabes du mot à encoder (Ps) :

344. M : (…) (à Na.) *dévorer* [ES], +/ ***dé+++ vo+++ rer* [ER],++++/**

(23, sem. 47, s. 14)

Cette reformulation est souvent accompagnée d'une gestuelle de type « illustratif » comme dans l'exemple suivant (Ps-Is) au tour de parole 306 :

304. M : **le *[e]* de d*évorER*** [ES]

305. Li. : ça s'écrit *e-r-*,+/

306. M : **c'est le *[e]+* c'est+ attention+ c'est pas le+ attention,**+/ ***dé+vo+rer*** (en énumérant chaque syllabe aves ses doigts), **[ER]+/** le premier [e] ici (en montrant le premier doigt levé)+ c'est le [e] de Éloi,++++++++/ (…)

(23, sem. 47, s. 14)

Dans l'exemple d'après, la gestuelle de type « illustratif » porte sur la syllabe et sur le mot (Is-Im) et la reformulation est associée à de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) et à une pause entre les syllabes (Ps) au tour de parole 355 :

354. Aym. : (en relisant) ***dis+pu+ter*, [ES]+/**

355. M : ***disputer+ disputer+ disputer*,+ / (il) y a *dis+pu+ter*** (en marquant chaque syllabe avec un doigt) **trois syllabes+ mais dans le mot *disputer*+** (en joignant les trois doigts avec l'autre main) **est'-ce que tu m'as écrit le mot *disputer* [ER],+/**

356. Aym. : (fait non de la tête) non,+/

357. M : alors on y va,+ (la maitresse gomme) /

(23, sem. 12, s. 10)

- la reformulation en segmentant le mot en phonème : cette reformulation avec pause exagérée entre les phonèmes (Pp) et accentuation expressive (AEp) facilite l'encodage en permettant de les discriminer comme dans l'extrait suivant (T63, 67 et 69) :

61. M : ***S::U:I:S***, [ES]+/ qu'est'-ce

62. May. : ah oui

63. M : que tu entends ch.-he.,+/ ***S:::U::*** **[ER]**

64. Ch.-He. : <*u*-,+>

65. M : avant,+/ ***S:::*** (avec geste Borel-Maisonny)

66. Ch.-He. : le *s*-,+/

67. M : **ah un *s*-+ effectivement,** (écrit au tableau « *s* » en capitales et en cursive)+/ ***S::U:::I:::S*****, [ER]+/ qu'est'-ce qu'on va mettre après le *s*-,**++++/ qu'est'-ce que t(u) en penses max.,+/

68. Max. : **le *u*-,+/**

69. M : **très bien+ un *u*,+** (écrit « *u* » au tableau en capitales et en cursive après le « *s* »),+/ ***S::U:::I:::S*****, [ER]** **++/** ***U:::I:::S*****, [ER]+/** t(u) entends quoi' na.,+/ ***S::U:::I:::S*** **[ER]**

70. E : un *i*,+/

(106, sem. 47, s. 9)

- les reformulations en accentuant sur un phonème ou/et une syllabe et en segmentant le mot en syllabes : les reformulations de l'« écrit dans l'oral » pour inciter l'élève à utiliser une procédure phonographique peuvent combiner accentuation expressive (AE) et pause (P). Dans l'exemple qui suit, la deuxième reformulation du tour de parole 321 est accompagnée d'accentuation expressive sur un phonème (AEp), de pauses entre les syllabes du mot (Ps) avec un pointage (D) :

317. M : (…) *dévorer* [ES],++++/ (en relisant l'écrit de Na.) *le loup*

(…)

321.M : (…) (en montrant son écrit) ⟨c'est toi qui a ⟩ donné la règle mo.,+/ regarde

bien,+/ (avec pointage sur l'écrit) ***dé-*** **[ER]+** (Mo. regarde son écrit) ***dé+vo+Rer*** **[ER],+/**

322. Mo. : *r-*,+/

323. M : (fait oui de la tête) oui (…)

(23, sem. 47, s. 14)

Dans l'extrait suivant, nous avons même la configuration AEs-AEp-Ps au tour de parole 83 et AEs-AEp-Ps-EOD au tour de parole 85 :

82. E : (en relisant « *Le krocodile va monzés savana.* ») j'ai écrit *le crocodile va [mãze] savana* [ES],+/

83. M : ***va MAN-*** [ER]+ ***va MAN+ Ger*** **[ER]+** ***MAN+Ger+ s:::avana*** **[ER],+/ (**avec pointage sur « *savana* ») ***savana+*** **c'est un prénom,+/** par quoi' ça commence un prénom+ toujours'**+/ par quoi' ça commence un prénom+ toujours'**+/ ++++++++++++++/ par une

84. E : ma+ majuscule,+/

85. M : oui,+/ **alors je veux que tu mettes la majuscule+ et que tu m'écrives** (avec geste de pointage sur « *monzés* ») ***MAN+Ger*** **[ER],+/**

86. E : un *s-*,+/

87. M : ***MAN+Ger*** **[ER],+++++++++/**

88. E : un *c-* qu'on écrit comme ça (geste de tracé de la lettre),+/

89. M : **avec un *g-+* c'est ça**,+/ vas-y,+/

(61, sem. 12, s. 4)

Au tour de parole 346 de l'exemple suivant, nous avons la configuration « Accentuation Expressive sur une syllabe – Pause entre les syllabes – Illustratif » (AEs-Ps-Is) dans les deux énoncés reformulateurs consécutifs (T346) :

342. M : **lis-moi TOUte cette syllabe,+/**

343. E : ***bal*****,+/**

344. M : et la dernière (en cachant le « *bal* » de « *balne* »)

345. E : ***ne-*****,+/**

346. M : ***balne*,+/ *baLEIne*,** [ES]+++++/ **il manque un *[ɛ]* quelque part**,+/ (avec geste des mains à chaque syllabe prononcée) ***ba*++*lei*++*NE*,** **[ER] +/** (en tapant les syllabes) ***ba*++*lei*++*NE*,** **[ER] +/**

347. E : (avec geste de pointage sur *« fai »*)
c'est le même que lui,+/

348. M : **c'est presque le même que lui**,+/ XXXXX,+/

349. E : **le *[ɛ]* de+ de flèche,++++/**

(61, sem. 12, s. 4)

On peut aussi avoir la configuration AEs-Ps comme dans l'extrait suivant :

425. Wah. : **comment on écrit *jouer*'** [ES]+/

426. M : ***JOU*+*er*** **[ER]**

427. Wah. : un *g*-,+/

(61, sem. 21, s. 8)

- les reformulations avec une gestuelle de type « illustratif » associée à un phonème pour en faciliter la mémorisation et la relation phonème-graphème : ces reformulations se caractérisent par une gestuelle de type « illustratif » accompagnant un phonème la plupart du temps issue de la méthode Borel-Maisonny. Cette méthode phonétique et gestuelle permet de faciliter la mémorisation des phonèmes ainsi que la relation phonème-graphème par un mouvement de la main (Ip) associé à un phonème accentué (AEp). Dans notre corpus, la maitresse de la classe 23 ainsi que celle de la classe 106 utilisent cette méthode comme dans l'exemple suivant (T65) :

61. M : ***S::U:I:S*** [ES] ,+/ qu'est'-ce

62. May. : ah oui

63. M : que tu entends ch.-he.,+/ ***S:::U::*** **[ER]**

64. Ch.-He. : ⟨ *u*-,+⟩

65. M : avant,+/ ***S:::*** (avec geste Borel-Maisonny) **[ER]**

66. Ch.-He. : le *s*-, [ES]+/

67. M : **ah un *s*-+ effectivement**, [ER] (écrit au tableau *s*- en capitales et en cursive)+/

(106, sem. 47, s. 9)

Dans l'extrait suivant, la reformulation au tour de parole 339 associe une gestuelle de type « illustratif » portant sur le phonème (Ip), de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) ainsi qu'une accentuation expressive sur un phonème (AEp) alors que les reformulations du tour de parole 341 ont une configuration AEp-Ip :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer,* [ES]+/
(…)
339. M : ***Dévorer*** (avec geste Borel-Maisonny pour [d]) **[ER],+/ quel est' le premier son qu'on entend dans+** ***Dévorer,*** (avec geste Borel-Maisonny pour [d]) **[ER]+/**
340. Mo. : le h-,+/
341. M : (avec geste Borel-Maisonny) ***[D],*** **[ER]+/ +** ***[D],*** **[ER],+/ +** ***[D],*** **[ER]+/**
342. Mo. : le *d-,*+[ES] /
343. Ya. : **le *d-* de *dévorer,* [ER]+/**
(23, sem. 47, s. 14)

6.1.1.2. Procédure analogique

Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » pour aider l'élève à utiliser la procédure analogique se présentent sous la forme d'une reprise d'un phonème de l'« écrit dans l'oral » avec mise à distance de l'écrit produit ou à produire (EOD) parfois accompagnée d'une gestuelle de type « déictique » (D). L'enseignant se réfère en général aux affichages de la classe, notamment les « affiches sons ».

Ex. (D-EOD) :

106. Ma. : ***il faut faire des équipes***, [ES]+ /
107. M : de quel mot tu veux' parler,+ /
108. Ca. : ***[fɛ]+ [fɛ],+/***
109. M : (geste d'approbation) **c'est le *[ɛ]* de mai+ de maison**++ (Ma. se lève et se dirige vers les affichages muraux)**+ <u>de chaise,</u> [ER] +/**
110. Aym. : ***<u>m-</u>* et le *<u>[ɛ]</u>*,+/**
111. Ca. : *a-i* ,+/
112. Ma. : (revient s'asseoir) ***a-i*** ,+/
(23, sem. 12, s. 10)

Ex. (EOD) :

411. M. : *quand on va jouer*, [ES]+/ (en gommant) **c'est très bien mais le *[e]* de *jouer*+ c'est le *[e]* des verbes encore, [ER]+ /**
(23, sem. 12, s. 10)

Dans l'extrait suivant, c'est Mayane (T281) qui aide Gabriel à encoder « galette » en faisant l'analogie avec son prénom : la maitresse va reformuler ses propos avec accentuation expressive sur le « ga » de « Gabriel » et de « galette » (AEs) avec un geste de démarcation entre les syllabes (Is) au tour de parole 285 :

281. May. : (à Ga. en lui montrant son écrit) oh ça fait comme dans gabriel+ regarde,+/
282. E : ah mais arrête,+/
283. M : alors, / (à May.) ***galette* effectivement ça commence comme**+[ES]
284. May. : par un g-,+++ gabriel,+/
285. M : **gabriel**,+/ eh ben oui,+/ ***GAlette*+ GAbriel++ ils ont le même+ début++ la même première syllabe,+/ *GA*+*lette*+ GA+briel** (avec geste de démarcation de la syllabe « ga ») **[ER]**
286. May. : **GÂteau+ *GAlette*+ GAbriel,**+/
(106, sem. 12, s. 14)

6.1.2. Procédure logographique

L'enseignant incite parfois l'élève à avoir recours à une procédure logographique par le « transport-copie » (Rieben, 2003) de mots disponibles dans la classe (affichages, carnet de mots, mot écrit au tableau…). Les reformulations de ce type se caractérisent souvent par un pointage sur le mot à recopier avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (D-EOD) avec parfois une accentuation expressive sur les mots monosyllabiques à recopier (AEs) :

27.M : (…) je vais dire *je rêve que JE*+ (en posant une main sur la poitrine) SUIS, [ES]+/
(…)

59.M : (…) **ALORS on a dit *je rêve*+ on l'a écrit au tableau** (pointage du doigt sur « *rêve* ») ***que*** (pointage du doigt sur « *que* ») ***JE*+ on sait l'écrire+ mot du petit carnet et tu nous as dit *SUIS*, [ER]+/**
(106, sem. 47, s. 9)

Elles permettent aussi d'aider l'élève à s'auto-corriger en ayant recours aux affichages de la classe comme au tour de parole 233 de l'exemple suivant, les deux énoncés reformulateurs ayant la configuration Déictique – « Écrit dans l'oral » distancé (D/EOD) :

233. M : (…) *des* [ES]**+ *des*+ *des*+/** attention,+ (en montrant le « *e* » de « *de* ») / ça en français ça chante [e],+/ **des**,+/ **comment' on écrit *des*+ regarde**, (pointe un affichage) **[ER] / *des* + c'est écrit en haut, [ER]+** (Ra. ajoute un s-) /
(61, sem. 21, s. 8)

6.1.3. Procédure morphographique : le morphogramme grammatical S et le morphogramme lexical D

Dans le cadre de cette catégorie, nous prenons seulement en compte le morphogramme S pour marquer le pluriel des noms ainsi que la lettre finale muette d'un mot.

Les reformulations de l'enseignant pour aider l'élève à accorder en nombre les noms peuvent être accompagnées d'« écrit dans l'oral » distancé du type « il y a plein de… » pour expliciter le pluriel comme dans l'exemple suivant (EOD) :

381. Wah. : j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail,* [ES]+/
(…)
388. M : **alors+ *i(l) (y) a* plein de *mamans qui aiment*, [ER]+/**
389. Wah. : *s*-,+/
(61, sem. 21, s. 8)

Dans la classe 61, le maitre utilise aussi des reformulations en relisant à haute voix l'écrit de l'élève avec pointage sur « des » (D/LHV) qui porte toute la charge du nombre (Catach, 1980/2003). L'extrait suivant permet d'en mesurer les effets sur les élèves :

597. M : ALORS+ (en lisant avec pointage du doigt) *il y a des mamans qui+ f :::ont des+ cauchemars+* [ES] (en pointant du doigt « *des* ») ***des cauchemars,*****[ER]** **+++++/**
598. E : *des+++++++ s-,+/*
(61, sem. 21, s. 8)

Dans l'exemple suivant (D-EOD), le maitre combine le pointage sur « les » (puis à la fin du mot à mettre au pluriel) avec un commentaire permettant d'expliciter le pluriel (« il y a plusieurs … ») au tour de parole 260 :

215. San. : (en relisant « *c lé group* » avec geste de pointage du maitre) *c'est+ les+* ***c'est+ les groupes****,* [ES] **+/**
(…)
260. M : (…) (avec pointage à la fin de « *groupe* ») **et quand il y a plusieurs *groupes*** (avec geste de pointage sur « *les* » puis à la fin de « *groupe* »)+ **qu'est'-ce qu'on rajoute à la fin de *groupe* [ER],+++++/ quelle est' la lettre que l'on rajoute quand il y en a plusieurs,+/**
261. San. : *s-*,+/
262. M : **vas-y,+/**
263. San. : ***s-,*** (ajoute un « *s* »),+/
(61, sem. 12, s. 4)

Par ailleurs, le maitre de la classe 61 parvient aussi à faire raisonner les élèves sur le morphogramme -X (voir *infra*, p. 291) avec un geste de tissage dans l'exemple au T431 : « on a dit quelque chose l'autre jour quand on a écrit une phrase tous ensemble ») et le morphogramme -NT notamment lors d'une séance de révision collective et collaborative sur TBI (voir *infra*, p. 290).

Les reformulations pour inciter l'élève à utiliser une procédure morphographique peuvent aussi concerner le morphogramme lexical D comme dans l'extrait suivant, le maitre s'aidant du verbe correspondant au mot avec accentuation expressive sur la syllabe finale (AEs) et de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) :

1.M : (…) (en relisant) *il prend de l'herbe pour donner au cheval,* [ES]+/
(…)

74. M : (…) / **puisqu'on dit *prenDRe*+ qu'est'-ce que tu vas mettre à la fin**, **[ER]+/**

75. Ya. : *d-,+/*

76. M : ***d*-+ bien**,+/ (…)

(68, sem. 21, s. 12)

6.1.4. Procédure extragraphique : la segmentation des mots graphiques

Les reformulations pour inciter l'élève à utiliser une procédure extragraphique sont notamment celles qui relèvent entre autres de la segmentation des mots graphiques. Nous empruntons le terme d'« extragraphique » à N. Catach (1980/2003) qui l'utilise dans sa « grille typologique des erreurs d'orthographe », les « erreurs extragraphiques » relevant entre autres de la « reconnaissance et coupure des mots » ainsi que d'erreurs à dominante calligraphique : nous ne prenons en compte que la segmentation des mots graphiques car l'enseignant se préoccupe rarement de la calligraphie lors des ateliers de production d'écrits de notre corpus.

Afin de faire comprendre à l'élève qu'il faut qu'il segmente son écrit en mot graphique, le maitre utilise parfois des reformulations avec une pause exagérée entre les mots (Pm) accompagnée parfois d'un geste de démarcation avec les mains (Im) ou/et d'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) ou/et d'un pointage (D). Nous retrouvons les configurations Pm-EOD (T261), Pm-EOD-D (T265), Pm-Im (T267) dans l'extrait suivant :

256. E3 : (en relisant « *Il y a des mamans qui vont a la plage* ») ***il*+ *y*+ *a*+ *des*+ *mamans*+ *qui*+ *vont*+ *à*+ *la*+ *plage*+**

257. M : oui,+/ continue,+/

258. E3 : (en relisant « *Et des mamans qui fes ninportecoi.* ») *et+ des+ mamans+ qui+ fait+ n'importe quoi,* [ES]+/

(…)

261. M : ***alors n'importe quoi ça s'écrit n'importe++++ quoi*** **[ER],**+/ écris-le moi correctement,+/ tout ça c'est+ tout ça c'est la même phrase,+/ oui'+/

262. E3 : non,+/

263. M : non'+/

264. E3 : si,+/

265. M : si,+/ alors pourquoi est'-ce qu'il y a une majuscule ici,+++ (montre le mot « *et* ») / si c'est la même phrase+++ i(l) faut pas qu'i(l) y ait de majuscule+ en plein milieu,+/ t(u) es d'accord'+/ (en pointant successivement sur les mots écrits à corriger) **tu m'écris *font*+ *n'importe*++ *quoi*+ correctement, [ER]+/**

266. E : ***n'importe quoi*+ i(l) faut mettre un espace**, +/

267. M : (geste de démarcation avec les mains) ***n'importe*++++ *quoi* [ER],+/**

268. E3 : i(l) faut mettre un espace,+/

(61, sem. 21, s. 8)

On peut constater par ailleurs que l'élève peut utiliser la pause exagérée entre les mots accompagnée d'un geste de démarcation entre les mots (Pm-Im) comme dans l'extrait suivant (T302) :

300. E : (en relisant « *Le crocodile est afamé car il n'a pas mangé sematin.* » avec pointage des mots par le maitre) *le*+ *crocodile*+ *est*+ *affamé*+ *car*+ *il*+ *n'a*+ *pas*+ *mangé*+ *ce*+ *matin*, [ES]+/

301. M : ***il n'a pas mangé*++**

302. E : (avec geste de démarcation) ***ce*++ *matin*, [ER]+/**

303. M : d'accord'+/

304. E : oui,+/

305. M : **tu sépares ces deux mots,+/** quel' était la+ le numéro de la photo,+/

(61, sem. 12, s. 4)

Dans l'exemple qui suit, la maitresse ne marque pas d'espace entre les mots (P⌀) pour signifier l'absence de blanc graphique en relisant l'écrit de l'élève (LVH) avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/

(…)

198. M : (à Ay.) **là+ tu+ tu m'as écrit *le loup [vatədevore]*, [ER]+/**

(23, sem. 47, s. 14)

D'autre part, l'acte de relecture avec suivi du doigt (D-LHV) joue un rôle fondamental dans la conceptualisation de la langue écrite notamment la conscience du mot comme l'ont montré É. Fijalkow et J. Fijalkow (2001) :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
(…)
346. M : (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) ***le+ loup+ va+ te+ dévorer,* [ER]+/**
(23, sem. 47, s. 14)

Une autre configuration possible est l'acte graphique (AG) associé à de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) comme dans l'exemple suivant au tour de parole 286 (première reformulation) :

282. M : (en relisant « *Mkaél et tu di le dofin.* » avec un geste de pointage) ***mickael,*+/** il manque une lettre après le *m-*,+/
283. E : *i-*,+/
284. M : oui,+/
285. E : (en relisant avec geste de pointage) *étudie+ le+ dauphin* [ES],+/
286. M : **alors+++++** (en traçant un arc de cercle sous « *et tu di* ») ***étudie+* c'est en un seul mot, [ER]+/** (en relisant avec geste de démarcation) ***mickael++ étudie++ le++ dauphin,*+/** tu vas corriger,+/
287. E : XXX
288. M : (en relisant avec geste de pointage) ***mickael,*+/** tu rajoutes un *i-,+/*
289. E : ***é-***
290. M : ***étudie+ le++ étudie***
291. E : ***étudie+* c'est collé** (avec geste des mains)
292. M : **oui c'est un seul mot**,+/ (…)
(61, sem. 12, s. 4)

6.1.5. Démarche d'écriture sous la dictée

Dans la classe 68, à la séance 9 de la semaine 21, le maitre a recours à la dictée à l'adulte avec Djibril, un élève « fragile » bénéficiant d'un suivi psychologique, les reformulations étant donc des répétitions d'auto-dictée (AG) comme dans l'extrait suivant (T180/182) :

Ex. (AG) :

172. M : ***il rentre chez lui XX*** [ES]
(...)
180. M : (tout en écrivant) ***il rentre,*** **[ER]+++++/** eh j(e) t'ai+ je t'ai dit d'arrêter de découper + tu vas me donner les ciseaux + (lui prend les ciseaux des mains et les pose sur la table) tu n'es pas concentré sur c(e) que tu fais,+/ (en relisant) ***il rentre***
181. Dj. : ***chez lui*** [ES]
182. M : (le maitre écrit) ***chez lui*** **[ER]**
(68, sem. 21, s. 9)

6.2. Reformulations et acte de relecture

L'acte de relecture de l'enseignant permet de favoriser une attention conjointe pour réviser l'écrit, la reformulation du premier extrait (T176) étant un acte de relecture simple (LHV), alors que dans le deuxième exemple, la reformulation est accompagnée de la lecture avec suivi du doigt (LHV-D) au tour de parole 154 :

Ex. 1 (LVH) :

165. Sh. : (en lisant) ***il+ ne+ faut+ pas+ se+ disputer+ pour+ le+ ballon*****,** [ES]+/
(…)
176. M : (…) (en relisant) ***il+ ne+ faut+ pas+ se disputer pour le ballon*****, [ER]+ /** et où est'-ce que je vois que la phrase est terminée,+/
177. Sh. : le point,+ /
178. M : je te le fais'+ /
179. Sh. : (geste d'approbation) oui,+/
(23, sem. 12, s. 10)

Ex. 2 (LVH-D) :

143. Em. : (en relisant avec pointage « *riana fai les toildemère* ») *ri+ ana+ fait+ l'é+toile+ de+ mer*, [ES]+ / (…)
(…)
154. M : alors tu iras le rajouter et t(u) iras m'effacer cette horreur-là,+/ (en relisant avec un geste de pointage) ***riana fait+ l'étoile de mer*, [ER]+/** alors le problème c'est que là+ il faut que tu me::: décolles les mots,+/ (avec geste de démarcation avec les mains) ***riana++ fait++ l'étoile++ de++ mer*,+/**
(61, sem. 12, s. 4)

Par ailleurs, l'enseignant peut aussi inciter l'élève à se relire, ce qui est le cas dans la classe 61, le maitre accompagnant souvent la lecture de l'élève par un suivi du doigt (ou avec un outil scripteur) comme dans l'exemple suivant (T133) :

82. E : (en relisant « *Le krocodile va monzés savana.* ») j'ai écrit *le crocodile va [mãze] savana,* [ES]+/
(…)
132. M : (…) vas-y+ je t'écoute, +/
133. E : (en lisant avec pointage du doigt du maitre « *Le krocodile va manger Savana.* ») ***le crocodile+ va+ [mãze] + savana*, [ER]+/**
(61, sem. 12, s. 4)

D'autre part, il permet aussi d'aider à la mémorisation de l'écrit produit (réduction du cout cognitif) pour que l'élève puisse se souvenir de la suite à écrire (LHV) :

27. M : très bien may.+/ **je vais dire *je rêve que JE*+** (en posant une main sur la poitrine) ***SUIS***, [ES]+/
(…)
243. M : (…) (en relisant l'écrit d'An.) **alors+ *je rêve que je* [ER]**
244. An. : **<*suis*>**
(106, sem. 47, s. 9)

L'enseignant peut accompagner cette lecture avec un suivi du doigt (LHV-D) et de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) pour inciter à poursuivre (T190) :

190. M : (en relisant tout en pointant du doigt l'écrit de Max.) **tu m'as écrit+** ***je+*** ***[rɛve]+ rê-,*** [ES]+/ ***je rêve+ que+ je+ suis+ un*** **quoi', [ER]+/**
191. Max. : est'-ce que je XXXX,+
192. E : *un tigre,*+/
193. M : (à Max.) par exemple,+/ **donc j'écris** ***un*** (en levant le pouce) ++ **et** ***tigre,+++/***
(106, sem. 47, s. 9)

D'autre part, l'acte de relecture (LHV) permet aussi de faire prendre conscience à l'élève de son erreur en pointant sur celui-ci (D) avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) au tour de parole 337 (première reformulation) :

336. Was. : (en lisant) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ sont+*** (le maitre pointe du doigt « *qui* ») ***qui+ sont+ pilotes+ d'avion*** [ES]
337. M : **alors tu as écrit** ***[da] avion***,+ (en pointant du doigt) **[ER] /** je vais t'aider (le maitre gomme le « *a* » de « *da* » et ajoute une apostrophe) *d-* apostrophe,+/ ***d'avion***,+/
(61, sem. 21, s. 8)

On peut aussi avoir la configuration AEs/AG/LHV, la mise en évidence de l'erreur graphique étant marquée par une accentuation expressive sur une syllabe (AEs) associée à un acte graphique (AG) en entourant la graphie à corriger pendant la relecture (LHV) au tour de parole 650 (première reformulation) :

647. Sha. : (en lisant « *Il y a des mamans qui f on des cochmards et des mamans qui se retvetign* ») ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ font+ des+***
648. M : em.+ va t'asseoir,+/
649. Sha. : ***cauchemars+ et+ des+ mamans+ qui+ se+ réveillent*****,** [ES] **+/**
650. M : ***qui se+ RÉveillent*****,**+ (en entourant « *et* » avec son doigt) **[ER] / alors le** ***[e]*** **de** ***réveillent*** **c'est le** ***[e] e-*** **accent aigu+ c(e) (n')est pas** ***e-t-***,+/
651. Sha. **:** ***e-*** **accent aigu,**+/ comme ça,+ (ajoute un accent aigu sur le « *e* ») /
652. M : oui ben il faut que tu m'enlèves le *t-,* +/ (…)
(61, sem. 21, s. 8)

L'enseignant peut aussi relire ce que l'élève a écrit (LHV) pour lui faire prendre conscience de son erreur par la *reprise dubitative* (RQ) comme dans l'extrait suivant (T136) :

254. Max. : XXXXXXXX *je rêve que je suis en feu,* [ES]+/
(…) (106, sem. 47, s.9)
136. M : (en relisant) ***je rêve que je suis [na] feu'*** **[ER]+/**
137. Max. : ***[na] feu,+*** (rires de Max., Hu. et Na.) /
138. M : ***EN feu,***+/ (…)
(106, sem. 47, s. 21)

D'ailleurs, il peut aussi y avoir une accentuation expressive sur un phonème (AEp) sur la graphie à modifier avec la configuration RQ-AEp-LHV comme dans l'extrait suivant (T211) :

211. M : (à Au. en relisant sa phrase) ***je rêve que je suis un zèbre,*** [ES]+/ (…) / (en relisant) ***je rêve que je suis un+ un [zɛbL]'*** **[ER]+/** ***un [zɛbL]'+/***
212. Hu. : ***un zèb-+ [b]+ [b]+ [b],+/***
213. M : ***-bRe+ -bRe+ -bRe,***+/ qu'est'-ce que tu vas mettre,+/
214. Au. : *r-*,+/
215. M : et oui+ donc on corrigera la prochaine fois,+/
(106, sem. 47, s. 21)

Cependant, l'enseignant n'a pas toujours recours à la relecture dans sa reformulation de l'« écrit dans l'oral » pour évaluer l'écrit comme le montre l'extrait suivant, la reformulation du maitre (T392) ayant la configuration Acte Graphique (AG) – Écrit dans l'Oral Distancé (EOD) :

391. E : (en relisant « *Shayna et an trin de metre le tuba.* ») *shayna+ est+ en+ train+ de mettre+ le tuba*, [ES]+/
392. M : **alors+ c(e) (n')est pas celui là *[e]*** (en entourant « *et* »)**, [ER]+/** c'est l'autre,+/
393. E : *e-s-t-*,+/
394. M : ok,+/ tu vas le remplacer,+/ d'accord'+/
395. E : **d'accord,+/**
(61, sem. 12, s. 4)

6.3. Reformulations et développement des compétences langagières orales et écrites

Les reformulations pour aider au développement des compétences langagières orales et écrites sont révélatrices du lien oral-écrit en montrant notamment que les activités de production d'écrits renforcent les compétences langagières orales des élèves. On peut distinguer deux types de reformulations de l'« écrit dans l'oral » : les corrections et les reformulations pour définir les mots inconnus de l'« écrit dans l'oral ».

6.3.1. Les énoncés « fautifs »

Les reformulations pour corriger les énoncés « fautifs » correspondent à la norme langagière autrement dit, au « bon usage » de la langue française en contexte scolaire. Cette norme langagière peut concerner l'oral et l'écrit comme dans les exemples suivants :

Ex. 1 (AEs-EOD) :

403. Si. : *il+ donne+ à manger à le cheval*, [ES]+/
410. M : (…) **on dit *AU cheval*, [ER]+/**
(68, sem. 21, s. 9)

Ex. 2. (AEs-EOD ; AEs) :

200. E : (en lisant « *Le crocodil il va manje Le nefe d'un maman tortu* » le maitre pointant les mots) *le+ crocodile+ il+*
(…)
202. E : *va+ manger*
(…)
205. E : *le+ le+ [nøf]+ d'un+ ma+man+ tortue* [ES]+/
206. M : on dit++++ (le maitre tape sur la table) mais EH+ CHUT,+/ **on dit** (avec geste de pointage sur « *un* ») **on dit *UN maman tortue*' [ER]++++++/ on dit *UN maman*' [ER]+/**
207. E : non,+/
208. M : qu'est'-ce qu'on dit,+/ **on dit *UN maman*' [ER]+++/ on dit++**
209. E : *le*
210. M : ***LE maman*'++/ non on dit**

211. E : ***LA maman*,+/**

212. M : ***LA maman*, [ER]+/ UNE maman,+/ UNE maman,+/ donc tu vas m'écrire *une*** (entoure avant « *maman* »),+/ (…)

(61, sem. 12, s. 4)

On retrouve des échanges similaires à l'exemple 2 de la classe 61 dans l'exemple 3 de la classe 68 :

Ex. 3 (AEs-EOD) :

151. Sig. *: il donne à manger le cheval* [ES],+/

152. M : ***il donne à manger le cheval'*+/**

153. Sig. : ***au cheval***,+/

154. M : voilà,+/ ***AU cheval*, [ER]+ /** ok'+/ **tu écris le petit mot *au***,+/ **comment' tu écris le petit mot *au*,+/**

155. Sig. : *a-u-*,+/

156. M : alors vas-y,+/ (…)

(68, sem. 21, s. 12)

Cette reformulation peut aussi avoir la configuration AEs-Im-EOD, une gestuelle de type « illustratif » favorisant l'intercompréhension (T31) :

30. E : ***il y a des mamans qui aiment jouer à la corde*,** [ES]+/

31. M : ***il a des mamans*** (geste du saut à la corde) ***qui aiment* plutôt+++ *SAUter à la corde* [ER]**

(61, sem. 21, s. 8)

Parfois, le maitre peut avoir recours à la *reprise dubitative* (Hudelot, 1997) comme dans l'exemple suivant (RQ) suite à une erreur de lecture de la part de l'élève :

480. Sh. : (en relisant *« Il y a des mamans qui aiment ler papa. et des mamans qui von au super marchè. »* avec suivi du crayon**) *il*+ *y*+ *a*+ *des*+ *mamans*+ *qui*+ *[zɛm]*** [ES]

481. M : ***qui [zɛm]'* [ER] +/**

482. Sh. : ***qui Aiment***

483. M : ah,+/

(61, sem. 21, s. 8)

Certaines corrections peuvent correspondre aux normes de l'écrit comme l'usage de « ne » à la forme négative qu'il est d'usage d'omettre à l'oral (Blanche-Benveniste, 1997/2000), l'enseignant ayant recours à une correction avec accentuation (AEs) sur cette particule. Dans l'exemple suivant, elle est associée à une gestuelle de type déictique (D), le pointage se faisant sur un élément du discours (« ne ») :

72. Sh. : *il (ne) faut pas se bagarrer pour le ballon*, [ES]+/

73. M : ***il*** (en levant l'index) ***NE faut pas+ se bagarrer pour le ballon*****, [ER]+/**

(23, sem. 12, s. 10)

Cependant, on peut se demander si la correction avec accentuation sur « ne » suffit durant la phase de planification de l'écrit pour que l'élève comprenne l'implicite et l'utilise à l'écrit. Dans l'extrait suivant, l'élève a vraisemblablement oublié d'écrire « ne » et la maitresse procède à l'ajout de cette particule avec accentuation (AEs) tout en relisant (LHV) :

292. M : (…) / (en relisant l'écrit de Ca.) ***quand le ballon SOrt*** [ES]+/

319. M : (en relisant) ***quand le ballon sort+++++ il+ NE faut pas+*** **[ER]**

320. Aym. : on peut écrire <sautiller>

321. M : (en gommant) **il NE faut pas [ER]**

322. Aym. : *n-* et *e-*+ et *f-* et e-

323. M : là+ je pense que sh. va pouvoir t'aider,+ / ***il NE faut pas*** **[ER]**

324. Aym. : ***n-n- f-*****e-** **et *[pa]***

325. M : je vous laisse tous les deux+ / ***il NE faut pas*****,+[ER]**/ (à Sh.) tu l'aides'+/ (…)

(23, sem. 12, s. 10)

6.3.2. La définition des mots inconnus

Des épisodes métalexicaux peuvent parfois être initiés par les élèves pour définir un mot de l'« écrit dans l'oral » avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD). Dans l'exemple suivant,

le maitre définit « factrice » par une cascade d'auto-reformulations paraphrastiques que l'on peut aussi considérer comme des gloses de mot (T160 et 165-167) :

155. Ry. : (en lisant « *factrise* ») ***factrice*,** [ES]+/
156. M : ***factrice*,+/ *factrice*,**+/ d'accord,+/
157. E : **c'est quoi' *factrice*,+/**
158. M : **qu'est'-ce que c'est une *factrice*,**+/
159. E : c'est une dame qui vend le courrier,+/
160. M : **c'est une dame qui apporte+ le courrier,+/ c'est une dame qui est facteur,+/ son métier c'est d'être facteur à cette dame,+/ elle est *factrice*, [ER]+/**
161. E : **ça veut dire quoi'+/**
162. M : **qu'est'-ce que c'est un facteur,+/** tu ne sais pas ce que c'est un facteur,+/
163. E : oui,+/
164. E : moi j'en ai déjà vu,+/
165. M : **le facteur c'est celui qui apporte le courrier dans les boites aux lettres+++ et quand c'est une dame+ on appelle ça une++**
166. E : ***factrice*,+/**
167. M : ***factrice*, +/**

(61, sem. 21, s. 9)

La réplique de l'élève « ça veut dire quoi ? » (T161) montre cependant que les reformulations du maitre au tour de parole 160 ne fonctionnent pas.

Les épisodes métalexicaux peuvent aussi être initiés par l'enseignant comme dans l'extrait suivant :

381. E : (en relisant « *Soumya mes léven.* ») *soumya+ met+ l'évent*, [ES]+/
(…)
430. M : (…) (en relisant « *Soumya mes léven de la balène.* ») **alors *l'évent de la baleine* + alors+ le trou qu'elle a *la baleine* sur euh+ derrière la tête [ER] là on va dire+ ça s'appelle un+ *évent*,**+/ (…)

(61, sem. 12, s. 4)

6.4. Reformulations et développement des compétences métalinguistiques : les métatermes et la mise à distance de l'écrit à produire ou produit

Les reformulations pour aider au développement des compétences métalinguistiques incluent les reformulations où l'écrit à produire ou produit est mis à distance, autrement dit avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984, p. 41), en particulier celles où l'enseignant introduit les métatermes (mot, verbe, syllabe, point, majuscule, phrase, etc.).
Les reformulations avec extraction de signes de l'« écrit dans l'oral » (EOD) sont donc souvent l'occasion pour l'enseignant de les employer, notamment dans la classe 23 :

268. M. : *quand*, [ES]+/ **en plus Ca. elle a réfléchi au *quand*** [ES]+ **au petit mot *quand*, [ER] +/**
(23, sem. 12, s. 10)

La maitresse de la classe 23 emploie très souvent les métatermes. Dans l'extrait suivant, elle essaie de faire comprendre aux élèves qu'un mot graphique est entouré de blancs graphiques par des auto-reformulations en cascade (T202, 204, 208, 210) souvent repris en écho par les élèves (T203, 209, 211). Un élève explicite d'ailleurs ce que la maitresse cherche à leur faire comprendre (T207 : « il faut faire un espace ») :

202. M : (…) / (avec geste de démarcation avec les mains) ***le*++ *loup*+++ *va* +++** [ES] / **tu as écrit' le petit mot *va*, [ER]+/**
203. Ba. : ***va***,+/
204. M : ben c(e) (n')est pas un petit mot,+/ **est'-ce que c'est un mot *va*+ là** (avec geste de pointage sur l'écrit de Ba.) **comme tu l'as écrit, [ER]+/**
205. Ba. : non,+/
206. M : est'-ce que tu comprends ce que je veux te dire ba.,+/
207. Ba. : oui,+/ **i(l) faut faire un espace**,+/
208. M : (geste d'approbation de la maitresse) +++++++**c'est un petit mot+ le petit mot *va*+ [ER] / si vous voulez tout savoir même+ c'est le verbe aller**,+/ ***va*** (avec geste de la main) **tout droit, [ER]+/ *va* aux toilettes**, **[ER]+/ *va* au tableau**, **[ER]+/ *va*+++hum en cour de récréation**,+/ ***va* à ta place**, **[ER]+/**
209. Ba. : ***va* là-bas**,+/
210. M : **c'est un petit mot** (avec geste de démarcation avec les mains) + **le petit mot *va***, **[ER]+/**

211. Li. : ***va* dans ta classe,**+/

(23, sem. 47, s. 14)

Les reformulations de la maitresse ont la configuration EOD (T202/208), D-EOD (T204) et Im-EOD (T208/210). Celle-ci emploie d'ailleurs dans cet exemple le métaterme « verbe » ce qui est très rare, du moins en contexte de lecture au CP (Gomila, 2011).

6.5. Tableau récapitulatif des fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant en lien avec les procédures d'acquisition de l'écriture

Le tableau suivant permet de faire une synthèse des fonctions à dominante didactique des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant analysées précédemment, notamment lorsque l'enseignant aide les élèves à produire de l'écrit.[109] Il permet de percevoir les différentes configurations « typiques » pour chaque fonction didactique[110] :

[109] Nous rappelons la signification des abréviations : RQ (Répétition Questionnante) ; AEp (Accentuation expressive sur un phonème) ; AEs (Accentuation Expressive sur une syllabe) ; Pp (Pause entre les phonèmes) ; Ps (Pause entre les syllabes) ; P∅ (absence de pause) ; D (Déictique) ; Ip (Illustratif-phonème) ; Is (Illustratif-syllabe) ; Im (Illustratif-mot) ; I→ (Illustratif-fin d'énoncé) ; AG (Acte Graphique) ; LHV (Lecture à Haute Voix) ; EOD (Écrit dans l'Oral Distancé).

[110] Nous précisons toutefois qu'il s'agit d'une dominante, l'agir enseignant étant pluri-dimensionnel comme le montre le modèle du pluri-agenda (Bucheton, 2014).

	RQ	AEp	AEs	Pp	Ps	Pm	Pø	D	Ip	Is	Im	I→	AG	LHV	EOD
Procédure phonographique															
-<u>Phonogrammique</u>			X												
			X											X	
➢ en accentuant sur un phonème ou/et une syllabe			X					X							
		X													
			X										X		X
➢ en segmentant le mot en Syllabes					X										
					X					X					
					X					X	X				X
➢ en segmentant le mot en phonèmes															
		X		X											
➢ en accentuant sur un phonème ou/et une syllabe et en segmentant le mot en syllabes		X			X										
		X	X		X			X							
		X	X		X										X
			X		X					X					
			X		X										
➢ avec un geste illustratif associé à un phonème pour en faciliter la mémorisation		X							X						
		X							X						X
<u>- Analogique</u>															X
➢ avec de l' « écrit dans l'oral » distancé								X							X
			X							X					X
Procédure logographique															
- Transport-copie			X					X							X
								X							X
Procédure morphographique															
- Accord en nombre des noms															X
								X						X	
- Morphogramme lexical D								X							X
			X												X
Procédure extragraphique															
						X									X
- Segmenter l'écrit avec des mots graphiques						X		X							X
						X					X				
							X							X	X
								X						X	
													X		X

Tableau 6 : quelques fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant en lien avec les procédures d'acquisition de l'écriture.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE VI

Étudier les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au CP réinterroge les conceptions traditionnelles de la reformulation basées sur un empan de discours allant au-delà du mot : en effet, le « système interactionnel en écho » (Bucheton & Soulé, 2009a) de répétitions d'unités inférieures au mot à visée didactique « constitue une des composantes langagières de l'atelier » et « permet ainsi de raisonner pas à pas sur les difficultés ponctuelles à partir d'une sélection-orientation-simplification des tâches » (p.141). Pour cela, nous adoptons une définition large de la reformulation qui permet notamment de les prendre en considération : *toute unité linguistique produite dans l'interaction orale à partir d'une unité linguistique antérieure, en contexte scolaire et plus précisément didactique : l'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler.* Cette définition s'inspire de celle de D. Apothéloz (2007, p. 145) qui la considère comme « une répétition purement formelle d'une séquence de format quelconque » mais nous prenons en compte les aspects sémantiques. D'autre part, nous mettons à l'épreuve un outil d'analyse à partir de l'élaboration du concept de « l'écrit dans l'oral » (Marty, 1991b) qui permet de qualifier le discours qui prend pour objet l'écrit à produire ou l'écrit produit tout en utilisant de manière complémentaire la typologie des actes de reformulation de Gülich & Kotschi / De Gaulmyn (1987). Notre typologie prend en compte la multi-modalité (Rabatel, 2010b ; Cadet, 2014) c'est-à-dire les modalités verbales, vocales, gestuelles et oral/écrit. Celle-ci inclut aussi la modalité verbale à dimension « méta » correspondant à de l'« écrit dans l'oral » distancé, autrement dit, avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984). Nous avons établi un codage pour chaque sous-catégorie de modalités afin de rendre compte des différentes configurations pour chaque fonction à dominante didactique. Notre typologie permet ainsi de mettre la focale sur quatre configurations multimodales : vocale/verbale (*Répétition Questionnante* codée « RQ » ; Accentuation Expressive codée « AE » ; Pause codée « P »), gestuelle/verbale (Déictique codé « D » ; Illustratif codé « I » ; Acte Graphique codé « AG »), oral-écrit ou oralo-graphique (Acte Graphique codé « AG » ; Lecture à Haute Voix codée « LHV ») et verbale à dimension « méta » (« Écrit dans l'Oral » distancé codé « EOD »). À partir de configurations typiques de modalités combinées, nous mettons en évidence quelques fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant. Nous analysons en particulier celles en lien avec les procédures de production écrite.

CHAPITRE VII
CONSTITUTION DU CORPUS

Dans le chapitre précédent, nous avons élaboré une typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » comme outil d'analyse. Nous expliquons à présent comment nous avons constitué notre corpus sachant que les données étudiées dans le cadre de notre thèse proviennent du corpus de la recherche *Lire et Écrire au CP*. Dans un premier temps, nous verrons pourquoi on peut dire que ce corpus est contraint pour ensuite expliquer comment nous avons eu accès aux données. Les classes et les séances choisies sont ensuite présentées. Enfin, nous exposons les modalités de recueil des données c'est-à-dire la méthode de transcription ainsi que les modalités de transcription des reformulations dans les *verbatims* des séances de production d'écrits.

1. Un corpus contraint

Recueillir des données à partir du site Web de la recherche *Lire et Écrire au CP* engendre un certain nombre de contraintes qu'il convient de mentionner. En effet, le film de classe est une « méthodologie de recherche sémiotiquement risquée » (Guernier, 2009, p. 111) car la perception du film de classe est une image qui ne « **représente pas la réalité de la classe** » (*ibid*., p. 114). L'auteure insiste aussi sur le caractère « opaque » du film de classe car on ne connait pas les raisons de l'action de l'enseignant. D'où la nécessité de prendre en compte le point de vue de l'acteur en ayant par exemple recours à des entretiens d'auto-confrontation : nous n'avons pas pu le faire car il y avait un laps de temps de deux années entre le moment où les séances ont été filmées et le début de notre thèse.

De plus, l'usage d'une seule caméra fixe placée en position de ¾ arrière ne nous permet pas de voir systématiquement les interlocuteurs simultanément et elle ne nous donne pas accès aux écrits des élèves (sauf dans la classe 61).

En outre, comme l'affirment C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean (1987, p. 94), « l'écoute enregistrée diffère toujours de l'écoute directe » avec toutes les difficultés de transcription que cela représente.

Cependant, ces inconvénients sont remplacés par un avantage non négligeable : la possibilité d'observer des séances de classe sur une durée de trois semaines à des périodes différentes de l'année, ce qui permet de contextualiser les séances au sein d'une séquence, d'une période ou de trois semaines d'observation.

M.-C. Guernier (2009, p. 125) affirme aussi que le film de classe ne permet pas de rendre compte de l'apprentissage : en effet, « le dit n'étant pas forcément un appris, ce qui n'est pas dit pouvant être appris, ce que l'on voit et ce que l'on entend ne permettent pas de déterminer ce qui est appris par les élèves ». Mais le fait que notre objet d'étude porte sur la production d'écrits nous permet peut-être d'avoir une trace du processus d'apprentissage *via* le geste graphique.

Par ailleurs, la charte de recherche de l'étude *Lire et Écrire au CP* stipule que les films de classe de cette recherche ne doivent pas être utilisés en formation, ce qui nous contraint à utiliser uniquement les *verbatims* en formation.

2. L'accès aux données

Voici comment nous avons procédé pour accéder aux données : à partir de la plateforme dédiée à la recherche *Lire et Écrire au CP* (site web de l'ENS-Lyon), nous avons dans un premier temps sélectionné les classes dans lesquelles sont proposées des tâches de productions d'écrits en atelier en visionnant les vidéos. Nous avons ensuite pris connaissance du cahier des charges de l'enquêteur[111] afin de comprendre la méthode d'investigation ainsi que le codage. Pour chaque semaine d'enquête (novembre, mars et mai), l'enquêteur devait coder les séances selon un découpage temporel spécifié par un changement de tâche correspondant à ce que les élèves doivent faire (le prescrit). Ce codage est visible dans le fichier « Tâches »[112] du site pour chaque séance dans un tableau Excel pré-formaté où chaque ligne correspond à une tâche. Nous avons repéré les séances comportant le codage GGPG (un grand groupe et un petit groupe, le maitre intervenant auprès de l'un des deux groupes, l'autre travaillant en autonomie) dans la colonne G « groupement » ainsi que les tâches E7, E8 et E9

[111] Dans le cadre de la recherche *Lire et Écrire au CP*, un enquêteur par classe avait notamment pour mission de décrire les pratiques des enseignants ainsi que le contexte selon une méthodologie de travail définie par un cahier des charges. En ligne sur le site de l'IFÉ : http://ife.ens-lyon/recherche/lire-ecrire/rapport/annexe-a.3.4.1-cahier-des-charges-de-lenque302teur.

[112] Le fichier « Tâches » est le fichier général où les tâches prescrites par l'enseignant sont notées par l'enquêteur minute par minute.

dans la colonne D : la tâche E7 correspond à « produire en encodant soi-même, les élèves choisissent », la tâche E8 à « définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture » et la tâche E9 à « revenir sur l'écrit produit ». Cependant, « les configurations de tâches n'ont pas toujours été observées, soit parce qu'elles n'ont pas été repérées (grain d'analyse trop fin ?), soit parce que leur durée n'excédait pas une minute (durée minimale fixée pour coder une tâche) » (Dreyfus *et al.*, 2017, p. 50). La lecture minutieuse de vidéos a donc été nécessaire afin de sélectionner les séances. Puis nous avons procédé à la transcription des verbatims ainsi qu'à l'analyse des reformulations des enseignants et des élèves (cf. Annexe 3).

3. Le choix des classes et des séances

Le paradigme écologique de la recherche *Lire et Écrire au CP* a certes des avantages mais un des inconvénients réside dans la difficulté à constituer un corpus homogène et cohérent. En effet, nous avons répertorié seulement 13,74 % des classes du corpus de cette étude avec des ateliers de production d'écrits. D'où la difficulté à trouver deux classes parmi les 15 plus efficaces et deux classes parmi les 15 classes les moins efficaces avec des ateliers de production d'écrits. Nous aurions pu tenir compte de la production d'écrits en privilégiant un corpus contrasté comme décrit précédemment mais devant ce choix cornélien, nous avons privilégié de nous focaliser sur l'atelier de production d'écrits.

Notre corpus comporte donc quatre classes dont 2 se situant parmi les 15 classes les plus efficaces de l'échantillon en écriture (la classe 61 se situant au rang 8 au score en écriture et rang 2 au score global et la classe 23, rang 15 – écriture et rang 17 – global), 1 classe se situant parmi les 15 classes les moins efficaces de l'échantillon en écriture (la classe 68, rang 118 – écriture et rang 105 – global) et 1 classe se situant au rang 98 en écriture et au rang 83 au score global (classe 106). Compte tenu de l'efficacité de la classe 61 et de la configuration particulière des ateliers de production d'écrits dans cette classe (séquence comprenant une phase collective de planification, deux ateliers de production d'écrits et une phase de révision collective sur TBI), nous avons retranscrit quatre séances avec deux séances de révision collective sur TBI (séance 8, sem. 12 et séance 9, sem. 21). Le corpus étudié de 11 séances représente 6 heures 43 minutes et 35 secondes (nous avons soustrait les temps hors atelier de production d'écrits), les temps respectifs pour chaque classe étant les suivants :

- classe 61 : 3 heures 3 minutes 35 secondes
- classe 23 : 1 heure 1 minute 11 secondes
- classe 106 : 1 heure 4 minutes 43 secondes
- classe 68 : 1 heure 34 minutes 6 secondes

Le tableau suivant rend compte de la constitution du corpus :

Novembre (Semaine 47)	Mars (Semaine 12)	Mai (Semaine 21)
	Classe 61 *Séance 4* (53 min.) *Séance 8* (32 min.) Rang 8 (écriture) Rang 2 (global)	**Classe 61** *Séance 8* (66 min.) *Séance 9* (32 min. 35 sec.) Rang 8 (écriture) Rang 2 (global)
Classe 23 *Séance 14* (31 min. 17 sec.) Rang 15 (écriture) Rang 17 (global)	**Classe 23** *Séance 10* (29 min. 54 sec.) Rang 15 (écriture) Rang 17 (global)	
Classe 106 *Séances 9 et 21* (42 min. 17 sec.) Rang 98 (écriture) Rang 83 (global)	**Classe 106** *Séance 14* (22 min. 26 sec.) Rang 98 (écriture) Rang 83 (global)	
		Classe 68 *Séance 9* (48 min. 41 sec.) *Séance 12* (45 min. 25 sec.) Rang 118 (écriture) Rang 105 (global)

Tableau 7 : constitution du corpus.

3.1. La classe 61

La classe 61 est classée au rang 8 au score en écriture et au rang 2 au score global. Nous avons choisi 4 séances : la séance 4 (53 min.) et la séance 8 (32 min.) de la deuxième semaine d'enquête (mars) ainsi que la séance 8 (66 min.) et la séance 9 (32 min. 35 sec.) à la troisième semaine d'enquête (mai), sachant que deux séances sont pleinement consacrées à la révision collective d'écrits d'élèves sur TBI[113] (séance 8, sem. 12 ; séance 9, sem. 21).

[113] Tableau Blanc Interactif.

3.1.1. Caractéristiques de la classe

Le CP de la classe 61 est un cours simple de 23 élèves (20 élèves lors de la semaine 21), bénéficiant d'un maitre surnuméraire et d'un maitre pour l'aide aux élèves nouvellement arrivés (CRI[114]) qui n'est pas en éducation prioritaire mais qui en présente les caractéristiques. En effet, selon l'enquêteur une majorité des élèves de la classe sont non-francophones, « dont beaucoup sont sans papiers, vivent dans des squats et changent fréquemment d'école. La question de l'enseignement du langage est réservée au maitre CRI donc ne concerne que les primo-arrivants alors qu'elle se pose pour la grande majorité des élèves de la classe ». Le climat de la classe est très bon : le maitre se comporte très souvent avec bienveillance en manifestant très rarement de l'irritabilité et il fait très souvent preuve d'une autorité de bon aloi. Les élèves sont très souvent coopératifs, ils manifestent très souvent leur intérêt et sont très rarement dans le conflit. Par ailleurs, la plupart des élèves sont engagés dans les tâches proposées, le maitre favorisant très souvent les élèves en circulant dans les rangs, en observant leur travail ou en les incitant à poursuivre.

3.1.2. L'enseignant

Celui-ci a seize ans d'ancienneté dans le métier dont six ans au CP. Il a étudié les mathématiques à la Faculté des Sciences. Le manuel de lecture-écriture qu'il utilise (« Je lis, j'écris, Lettres bleues, 2009) est une méthode syllabique. Il organise des groupes de niveau ou de besoin deux à trois fois par semaine ainsi que des ateliers « tournants » hétérogènes plusieurs fois par semaine : nous en déduisons que les groupes des ateliers d'écriture sont hétérogènes compte tenu aussi des commentaires de l'enquêteur que nous présentons ci-après. Selon lui, six élèves vont éprouver de sérieuses difficultés au CE1 en lecture-écriture.

3.1.3. L'avis de l'enquêteur

Le maitre de la classe 61 a une pratique fréquente de l'atelier dirigé pendant que les autres élèves fonctionnent en autonomie. Selon lui, « il s'agit d'un héritage de son passé d'enseignant de maternelle ». L'enquêteur affirme être frappé par la pertinence et par l'efficacité du maitre malgré un contexte difficile et la méthode de lecture utilisée. Selon lui, cette efficacité est due à plusieurs causes combinées :

[114] Cours de Rattrapage Intégré.

« - la mise en place d'ateliers qui permet un suivi individuel des élèves, particulièrement lors des activités d'encodage,
- l'utilisation du tableau numérique lors des phases de confrontation et de réécriture des écrits de groupes et individuels,
- la ritualisation des activités qui rassure et guide les élèves,
- mais peut-être surtout des reformulations (et non répétitions) très fréquentes mais trop brèves pour être notées comme tâches spécifiques[115] ».

3.1.4. Séances de la classe 61

Les séances 8 et 9 de la classe 61, qui ont lieu pendant la troisième semaine d'enquête (mai), sont consécutives. La séance 8 (66 minutes) comporte un atelier de production d'écrits en petit groupe avec au début, une phase E8 de définition et d'organisation de l'écrit à produire de 20 minutes. Le support d'écriture est le début d'une phrase extraite d'un album *Le livre des mamans*, que les enfants ont lu à plusieurs reprises. Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maitre écrit au tableau blanc interactif (TBI) « il y a des mamans qui… », et il demande aux élèves : « alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ? ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves, ensuite une partie des élèves réalise un travail en autonomie alors que l'enseignant prend avec lui un petit groupe d'enfants qu'il guide dans le travail d'écriture. La séance 9 (32 minutes) est une séance de révision des productions d'écrits avec l'ensemble des élèves, les productions sont projetées sur le TBI. Le maitre est la plupart du temps en retrait en laissant les élèves interagir librement.

La séance 4 (53 min.) et la séance 8 (32 min.) de la deuxième semaine d'enquête (mars) sont aussi consécutives avec la même configuration que les 2 séances précédentes de notre corpus en ne présentant pas toutefois de phase de planification collective. Les élèves de l'atelier de production d'écrits sont invités à choisir des photos prises lors d'une séance à la piscine, la consigne étant d'écrire une phrase par photo choisie. À la séance 8, certains écrits des élèves sont projetés sur le TBI afin de réviser collectivement chaque écrit.

[115] Cet avis, facultatif, est proposé à la fin des trois semaines d'enquête avant le traitement des données. Il n'a pas de valeur scientifique en soi, mais il nous intéresse parce qu'il pointe l'importance des reformulations.

3.2. La classe 23

La classe 23 est classée au rang 15 au score en écriture et au rang 17 au score global. Nous avons choisi 2 séances : la séance 14 (31 min. 17 sec.) à la première semaine d'enquête (novembre) et la séance 10 (29 min. 54 sec.) à la deuxième semaine d'enquête (mars.)

3.2.1. Caractéristiques de la classe

La classe 23 est un cours simple de 23 élèves qui bénéficie d'un maitre surnuméraire.

3.2.2. L'enseignant

La maitresse a neuf ans d'ancienneté dans le métier dont quatre au CP, son diplôme le plus élevé étant une Licence de géographie. Celle-ci utilise le manuel *Rue des contes* (Magnard, 2006). Elle se comporte très souvent, voire souvent avec bienveillance et fait très souvent, voire souvent preuve d'une autorité de bon aloi. À la semaine 47 (novembre), elle manifeste souvent, voire très souvent de l'irritabilité et menace ou punit souvent ses élèves alors que tout cela arrive rarement à la semaine 12 (mars). Les élèves sont souvent, voire très souvent coopératifs et ils manifestent rarement, voire très rarement de l'irrespect envers autrui. D'autre part, l'enquêteur fait part d'une remarque à la semaine 47 (novembre) : un seuil de tolérance au bruit élevé.

3.2.3. L'avis de l'enquêteur

Celui-ci donne un avis général en posant les limites de la recherche IFÉ liées aux contraintes de codage :

- elles « interdisent de mesurer des gestes professionnels qui semblent influer sur l'activité de la classe » ;
- certains moments importants, relevant de la mémoire didactique ou de l'explicitation en pourquoi et comment, n'ont pu être codés car ils n'excèdent pas une minute ;
- le temps de travail effectif d'un élève est souvent difficile à mesurer pour une tâche donnée ;
- les indicateurs liés au climat et à l'engagement sont très scolaires : ils ne prennent pas en considération la capacité d'empathie professionnelle notamment l'accompagnement au plus près de chaque élève dans sa singularité.

3.2.4. Séances de la classe 23

La séance 14 de la classe 23, d'une durée de 31 minutes, se déroule en novembre dans le cadre d'un projet d'écriture à partir de l'album sans texte *Le Petit Chaperon rouge* de M. Rascal (2015). Les six élèves de l'atelier doivent écrire une phrase à partir d'une illustration de l'album. Au tour de parole 102, au terme de la phase de négociation, Badredine va proposer à l'oral d'écrire « le loup va te dévorer » que les élèves vont ensuite écrire.

La séance 10, d'une durée de 29 minutes, a lieu quant à elle pendant la deuxième semaine d'enquête (mars). Dans le cadre de l'activité « football », les quatre élèves de l'atelier doivent chacun écrire une règle de jeu : la maitresse a d'abord écrit sur une affiche un écrit (« je joue au football et je respecte les règles ») que les élèves essayent de lire ensemble. À partir des commentaires des élèves, elle va donner une première consigne au tour de parole 22 : « on va essayer de donner les règles, toutes les règles de l'école, comment on doit se tenir sur le terrain ». Après une première phase de « brouillonnement » (Bucheton) oral, la maitresse explique aux élèves qu'il va falloir rédiger une phrase en leur demandant s'ils préfèrent rédiger tout seul ou ensemble. C'est la proposition de Shahid qui va être prise en compte (écrire sa propre phrase) au tour de parole 55 puis elle demande aux élèves d'énoncer à l'oral ce qu'ils ont l'intention d'écrire (T56), l'approbation de la maitresse signifiant que l'élève peut se mettre à écrire la phrase de l'énoncé proposé. La maitresse propose un étayage individuel durant la phase d'écriture/révision et les élèves ont ensuite cinq minutes pour faire une illustration.

3.3. La classe 106

La classe 106 est classée rang 98 au score en écriture et au rang 83 au score global. Nous avons choisi 3 séances : les séances 9 et 21 (42 min. 17 sec.) à la première semaine d'enquête (novembre) et la séance 14 (22 min. 26 sec.) à la deuxième semaine d'enquête (mars).

3.3.1. Caractéristiques de la classe

La classe 106 est un cours double CP-CE1 constitué de 14 CP et 7 CE1 et qui ne bénéficie d'aucun dispositif particulier (maitre surnuméraire, CRI, etc.).

3.3.2. L'enseignant

La maitresse a neuf ans d'ancienneté dans le métier et en CP. Le diplôme le plus élevé qu'elle a obtenu est une maitrise AES. Elle n'utilise pas (ou très rarement) de manuel pour enseigner la lecture-écriture. Elle se comporte très souvent avec bienveillance, fait très souvent preuve d'une autorité de bon aloi et manifeste très rarement de l'irritabilité. Les élèves sont souvent coopératifs et la plupart d'entre eux sont engagés dans les tâches proposées.

3.3.3. L'avis de l'enquêteur

Ce qui ressort d'emblée est l'excellent climat qui règne dans la classe avec une maitresse qui « a établi une relation de qualité avec ses élèves faite de respect mutuel et d'autorité bienveillante ». Son enseignement est très structuré et structurant pour les élèves, les habitudes de travail ayant permis de constituer un cadre très rassurant pour les élèves. Elle fait aussi preuve d'une grande maitrise de la gestion du temps. Elle a instauré un fonctionnement comme en maternelle avec notamment un regroupement le matin et des ateliers à plusieurs moments de la semaine. Les TICE[116] (ordinateur, tablette numérique) sont utilisées pour des tâches d'entrainement, de réinvestissement et de production d'écrits. De plus, un enseignement différencié est mis en place très tôt dans l'apprentissage de la lecture et la maitresse mène un travail important en Littérature avec un projet sur l'auteur A. Browne durant l'année avec la Bibliothèque intercommunale. Pour donner du sens et motiver les élèves, des projets de lecteur sont formulés à l'écrit et affichés sur les murs de la classe. Cependant, « l'enseignante, dans son désir de tout vouloir "maîtriser", laisse, en conséquence, **peu de place à l'initiative de l'élève**. On observe **peu d'interactions entre les élèves** (sauf lorsqu'ils sont en travail autonome certaines fois). Sinon il s'agit essentiellement de relations enseignant/élève et élève/enseignant. En début de séquence et de séance, on observe très peu de « **EP** » (explicitation des finalités de la tâche (...)). En fin de séance ou de séquence, on observe très peu de « **MD2** » (rappel explicite des connaissances instituées) ».

3.3.4. Séances de la classe 106

Le premier atelier d'écriture de notre corpus (novembre) se divise en 2 séances (la séance 9 d'une durée de 23 minutes et la séance 21 d'une durée de 19 minutes) espacées de 4 jours

[116] Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

avec respectivement 7 puis 6 élèves. À partir de l'album *Marcel le rêveur* d'A. Browne (1997) qui a été lu au préalable par la maitresse, les élèves doivent écrire « à la manière » d'une structure syntaxique de l'album (« Marcel rêve que ») transformé en « je rêve que » et ils doivent écrire la suite. La maitresse a écrit au tableau les mots « rêve », « que » et « suis » en lettres cursives et en capitales. Elle s'y réfèrera systématiquement pour que l'élève puisse les recopier lors de la phase d'écriture en se référant aussi au mot « je » du petit carnet.

À la séance 14 de la semaine 12 (mars) d'une durée de 22 min., les élèves (7) commencent d'abord par présenter leur dessin au groupe : ils doivent « expliquer ce qu'ils ont dessiné et ce qui se passe » (1er tour de parole) sachant qu'ils doivent imaginer la suite de l'histoire par une illustration à partir de l'album *Le plus féroce des loups* de S. Poillevé et O. Tallec (2013), la lecture de l'album s'étant arrêté à « Le loup bondit et SNIP-SNAP ». Cette phase fait office de négociation de l'écrit car la maitresse se réfère toujours à l'écrit à produire ce qui entraine parfois des « interférences » entre description et narration. Au tour de parole 93, Mayane demande si le mot loup s'écrit « l-o-u ». La maitresse l'incite ensuite à chercher la bonne réponse en lui tendant un dictionnaire, la séance se « transformant » en un travail de recherche dans le dictionnaire : les élèves encodent donc très peu.

3.4. La classe 68

La classe 68 est classée au rang 118 au score en écriture et au rang 105 au score global. Nous avons choisi deux séances : la séance 9 (48 min. 41 sec.) et la séance 12 (45 min. 25 sec.) à la troisième semaine d'enquête (mai).

3.4.1. Caractéristiques de la classe

La classe 68 est un cours simple de 20 élèves en éducation prioritaire. Elle bénéficie du dispositif « plus de maitres que de classes » avec un maitre surnuméraire.

3.4.2. L'enseignant

Le maitre de la classe 68 a quatorze ans d'ancienneté dans le métier dont sept ans en CP. La discipline de son diplôme le plus élevé correspond aux Sciences de l'éducation. Il a par ailleurs une expérience de maitre d'accueil temporaire de deux ans et il n'utilise pas (ou très

rarement) de manuel pour enseigner la lecture-écriture. Il favorise rarement l'engagement des élèves en circulant dans les rangs, en observant leur travail ou en les incitant à poursuivre mais la plupart des élèves sont engagés dans les tâches proposées. Au niveau du climat de classe, il se comporte souvent avec bienveillance en manifestant rarement de l'irritabilité et il fait très souvent preuve d'une autorité de bon aloi. Les élèves sont très souvent coopératifs et ils manifestent la plupart du temps du respect envers autrui. Il organise des groupes de niveau ou des groupes de besoin ainsi que des ateliers « tournants » hétérogènes plusieurs fois par semaine. Selon lui, quatre élèves vont éprouver de sérieuses difficultés au CE1 en lecture-écriture.

3.4.3. L'avis de l'enquêteur

Celui-ci constate un climat de classe favorable aux apprentissages avec une bonne gestion du groupe, le maitre faisant confiance à ses élèves. L'organisation de la semaine est très ritualisée avec des séances identiques (atelier, production d'écrits) qui favorisent l'autonomie des élèves, l'enseignant travaillant souvent en ateliers comme à l'école maternelle. Cette organisation favorise une individualisation des apprentissages mais elle laisse peu de place à l'innovation car elle ne varie pas pendant l'année. L'enquêteur constate aussi que « même si un travail différencié est visible en semaine 21, il ne porte que sur les supports. Les différentes variables de la différenciation ne sont pas réellement utilisées. Les élèves lecteurs sont donc sous alimentés et ne sont pas toujours sollicités à la hauteur de leur capacité. »

D'autres constats sont aussi émis par l'enquêteur :

« - les remarques orthographiques ou grammaticales soulevées en cours de lecture ne sont pas institutionnalisées. Le travail sur l'étude de la langue est de manière explicite pour les élèves repoussée au CE1. Par conséquent, il n'existe pas de cahier de remarques et très peu d'affichage pour garder mémoire de ce qui a été rencontré au cours des lectures ou des séances d'écriture ;

- les outils des élèves sont très réduits : cahier de texte, lutin de lecture identique pour tous, cahier de production d'écrits, cahier de poésie, cahier d'écriture ;

- la place de la réflexion métacognitive n'est pas le centre des apprentissages. Elle est très diffuse et jamais institutionnalisée ».

3.4.4. Séances de la classe 68

Les séances d'ateliers de production d'écrits de la classe 68 (séances 9 et 12 en mai) de notre corpus se présentent de la manière suivante : trois ateliers (15 min.) de 2 à 4 élèves se succèdent avec une tâche d'écriture identique : écrire au moins une phrase à partir d'images séquentielles avec des supports différents pour chaque élève. Les images sont traitées de manière isolée sans phase de planification préalable.

4. Le recueil des données

Nous présentons la méthode de transcription ainsi que les modalités de transcription des reformulations dans les *verbatims* des séances de production d'écrits.

4.1. Méthode de transcription

Toute transcription dépend de la conception que l'on se fait du langage et des objectifs du chercheur. Les travaux de l'équipe du GARS[117] (Benveniste & Jeanjean, 1987) sont précurseurs, ceux-ci ayant présenté une réflexion ainsi qu'une proposition pour « présenter du parler par écrit » : les difficultés de transcription sont très importantes car elles posent notamment des problèmes d'écoute (interprétation de certains passages, décalage entre écoute enregistrée et écoute directe, effet d'attente) et de lisibilité. Doit-on plutôt transcrire en orthographe ou en phonétique ? Doit-on faire apparaitre le marqueur négatif « ne » alors qu'il est quasiment toujours absent à l'oral ? La même question se pose pour la transcription du pronom sujet de la troisième personnel singulier et pluriel (il/ils) souvent tronqué à l'oral (« i ») car « transcrire de la langue parlée tient un peu du paradoxe : garder dans une représentation écrite certaines caractéristiques de l'"oralité" ; faire le "rendu" de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987, p. 115). Il faut donc rester fidèle aux caractéristiques de l'« oralité » tout en étant lisible. Ainsi, le transcripteur doit-il aussi prendre en compte le non-verbal, la prosodie et les chevauchements de parole ? Les auteurs nous répondent que celui-ci doit centrer son attention sur les aspects qu'il veut étudier.

[117] Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe.

Les conventions de transcription du corpus (cf. Annexe 2) s'inspirent de celles élaborées par R. Vion (1992) : l'intérêt de ces conventions réside dans le fait qu'elles prennent en compte les phénomènes de prosodie, qui sont des éléments déterminants d'analyse des reformulations. Chaque tour de parole est numéroté et tous les énoncés sont retranscrits intégralement en tenant compte de la fin d'un énoncé (barre oblique), des chevauchements de parole (soulignement des paroles perçues comme simultanées), du non verbal (description mise entre parenthèses) et de la prosodie (signe « + » indiquant une pause d'une seconde ; capitales d'imprimerie pour les unités linguistiques accentuées ; apostrophe pour l'intonation montante et virgule pour l'intonation descendante ; signe « : » pour l'allongement de la syllabe ou du phonème qui précède). Une interprétation orthographique est adoptée : les lettres correspondant à des sons non réalisés sont indiquées entre parenthèses. Les mots inaudibles d'une ou plusieurs syllabes sont indiqués par le signe « X » et les séquences où la transcription est incertaine sont mises entre crochets. Les parties en italiques à l'intérieur des reformulations correspondent à de l'« écrit dans l'oral », les reformulations figurant en caractère gras. Les parties grisées correspondent à des échanges hors atelier d'écriture que nous avons décomptés. Les contraintes liées à la recherche *Lire et Écrire au CP* ne nous ont pas permis de retranscrire les écrits produits par les élèves sauf dans la classe 61 car l'enquêteur n'a pas respecté le cahier des charges de la recherche IFÉ[118] : les écrits produits par l'élève figurent en italique bleu et ceux du maitre figurant en italique violet dans les parties entre parenthèses.

Les *verbatims* (cf. Annexe 3) se présentent sous la forme d'un tableau à deux colonnes. À gauche, figure l'enchainement des tours de parole numérotés et transcrits alors que la colonne de droite est consacrée à l'analyse des reformulations (en caractère gras dans la colonne de gauche), celle des élèves étant soulignée.

4.2. Les modalités d'analyse des reformulations

Pour chaque reformulation, nous avons indiqué les informations suivantes :

- le type d'acte de reformulation (répétition, paraphrase ou correction) en précisant si c'est une auto-reformulation ou une hétéro-reformulation[119] ainsi que le tour de parole où se situe l'énoncé-source (ES) ;

[118] La caméra fixe devait être placée en position de ¾ arrière.

[119] Afin de rendre compte des interactions entre élèves nous précisons si l'hétéro-reformulation est en lien avec un énoncé-source de l'enseignant-e (avec le codage « [M] ») ou d'un autre élève (avec le codage « [E] »).

- lorsque la reformulation est une répétition nous utilisons les « patterns de reformulation » d'Apothéloz (2005) pour les caractériser (voir *supra*, p. 49) : *répétition (simple), répétition incomplète à droite, répétition avec continuation, répétition avec substitution et répétition avec insertion.* Nous avons ajouté la *répétition avec suppression* comme sixième catégorie. Cette sous-catégorie nous aide à analyser finement les répétitions lorsque nous analysons les extraits de *verbatim* ;
- lorsque la reformulation contient de l'« écrit dans l'oral », nous avons mentionné « écrit dans l'oral » entre parenthèses ;
- la description de la reformulation de l'« écrit dans l'oral » est indiquée en italiques selon le codage suivant : *RQ* (Répétition Questionnante) ; *AEp* (Accentuation Expressive sur un (ou des) phonème(s)) ; *AEs* (Accentuation Expressive sur une (ou des) syllabe(s)) ; *Pp* (Pause entre les phonèmes) ; *Ps* (Pause entre les syllabes) ; *Pm* (Pause entre les mots) ; *P*□ (absence de Pause) ; *D* (gestuelle de type « Déictique ») ; *Ip* (Illustratif portant sur un phonème) ; *Is* (Illustratif portant sur des syllabes) ; *Im* (Illustratif portant sur un mot) *; I→* (Illustratif à la fin d'un énoncé) ; *AG* (Acte Graphique correspondant à toute trace laissée sur un support graphique) ; *LHV* (Lecture à Haute Voix) ; *EOD* (« Écrit dans l'Oral » Distancé). Le surlignage en bleu correspond à ce qui relève de la prosodie alors que celui en rouge correspond à la gestualité. Le surlignage en jaune correspond à la dimension oralo-graphique, le surlignage en orange correspondant à l'acte graphique qui relève à la fois de l'oralo-graphique et de la gestualité. Enfin, le surlignage en vert correspond à de l'« écrit dans l'oral » distancé. Cette analyse fine des reformulations permettra de procéder à une quantification de celles-ci (voir *infra*, p. 238 et suiv.).

Nous avons essayé dans un premier temps de définir notre conception des actes de reformulation (voir *supra*, p. 158 et suiv.). La confrontation avec le corpus nous fait prendre conscience de la difficulté à les distinguer, c'est pourquoi nous exposons nos choix sachant que comme le dit C. Fuchs (1982), il y a une grande part de subjectivité dans le jugement de paraphrase. Nous affinons nos choix de distinction entre la répétition et la paraphrase notamment pour certaines reformulations de l'« écrit dans l'oral » : seront considérées comme des paraphrases, les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé ayant comme énoncé-source de l'« écrit dans l'oral » comme dans l'exemple suivant :

268. M : (en relisant « *Riana fai les toil de mère.* ») *riana+ fait+ l'étoile+ de mer*, [ES]+/ **alors tss+ tss+** (avec geste de pointage sur « *toil de mère* ») **ce qu'elle *fait* c'est *une*+ ce qu'elle *fait* c'est *une*+ *[twal] de mère* ou *une Étoile de mer'* [ER]/**
(61, sem. 12, s. 4)

Nous avons fait le choix de qualifier de « paraphrase » ces reprises d'énoncé avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, qui sont des gloses autour de l'écrit à produire ou produit plutôt que des paraphrases *stricto sensu,* car cela permet de renforcer notre analyse d'un point de vue didactique.

Cependant nous considérerons l'ajout d'un appréciatif (ex : très bien, d'accord…) ou d'un marqueur (ex. : bon, alors, euh…) à de l'« écrit dans l'oral » comme une répétition.

Ex. 1 :

70. Ma. : ***il faut faire les équipes***, [ES]+ /
(…)
113. M : (…) ***il*++ très bien+ *faut*, [ER]+/**
(23, sem. 12, s. 10)

Ex. 2 :

38. Sl. : **<*faire un bâton*>** [ES]
(…)
98. M : (à Sl. en relisant à l'envers) **alors+ *pour faire un bâton* [ER]+/**
(68, sem. 21, s. 9)

D'autre part, nous avons considéré que l'épellation relève du transcodage (Peytard, 1993 ; voir *supra*, p. 59) et non de la reformulation lorsque l'énoncé-source est un mot, une syllabe ou une partie de mot.

Ex. :

241. M : qu'est'-ce que+ comment' tu l'as écrit *va*,+/

242. E : *v-a*,+/
(23, sem. 47, s. 14)

Cependant, si l'énoncé-source est une épellation, l'énoncé en question sera considéré comme une reformulation.

Ex. :

378. E : *(...) a-i-m-* [ES]
379. M *:* ***a-i-m*** (gesticulation de la main) **[ER]**
380. E et Sh. : *e-,+/*
(61, sem. 21, s. 8)

SYNTHÈSE DU CHAPITRE VII

Les données étudiées dans le cadre de notre thèse proviennent du corpus de la recherche *Lire et Écrire au CP*. Le fait de les avoir recueillies à partir du site Web de cette étude nous permet d'affirmer que notre corpus est contraint, ceci pour différentes raisons : - le film de classe ne « **représente pas la réalité de la classe** » (Guernier, 2009, p. 114) avec un caractère opaque ne permettant pas de connaitre les raisons de l'action de l'enseignant (*ibid*.) et une différence entre écoute directe et écoute enregistrée (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987) ; - le laps de temps de deux années entre le début de notre thèse et le moment où les séances ont été filmées nous empêche de connaitre le point de vue de l'acteur par des entretiens d'auto-confrontation ; - l'usage d'une seule caméra fixe placée en position de 3/4 arrière ne permet pas toujours de voir les interlocuteurs simultanément et ne nous donne pas accès aux écrits des élèves (sauf dans la classe 61) ; - ce que l'on voit et ce que l'on entend ne rend pas forcément compte de l'apprentissage (Guernier, 2009) mais le geste graphique et l'écrit de l'élève peuvent constituer des traces du processus d'apprentissage dans le cadre de notre étude ; - les vidéos de la recherche *Lire et Écrire au CP* ne doivent pas être utilisées en formation ce qui nous oblige à utiliser uniquement les *verbatims.*

Cependant, la possibilité d'observer des séances de classe sur une durée de trois semaines à des périodes différentes de l'année permet de contextualiser les séances au sein d'une séquence, d'une période ou de trois semaines d'observation et constitue un avantage non négligeable. En outre, l'accès à la plateforme dédiée à la recherche *Lire et Écrire au CP* nous a fourni des informations et nous a permis de sélectionner 4 classes à partir de la lecture minutieuse de certaines vidéos : la classe 61 (rang 8 – écriture / rang 2 – global, la classe 23 (rang 15 – écriture / rang 17 – global), la classe 106 (rang 98 – écriture / rang 83 – global) et la classe 68 (rang 118 – écriture / rang 105 – global). Le corpus étudié de 11 séances représente environ 6 heures 43 minutes (61 – 3h. 3min. / 23 – 1h. 1min. / 106 – 1h. 4min. / 68 – 1h. 34min.). Compte tenu de l'efficacité de la classe 61 et de la configuration particulière des ateliers de production d'écrits dans cette classe (séquence comprenant une phase collective de planification, deux ateliers de production d'écrits et une phase de révision collective sur TBI), nous avons retranscrit quatre séances avec deux séances de révision collective sur TBI. Nous avons ensuite procédé à la transcription des *verbatims* ainsi qu'à l'analyse des reformulations des enseignants et des élèves : les conventions de transcription s'inspirent de celles de R. Vion (1992) car elles permettent de prendre en compte les dimensions vocales et corporelles dans les échanges.

TROISIÈME PARTIE
REFORMULATIONS ET JEUX DE REFORMULATIONS POUR COMPRENDRE L'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

Un enseignant reformule en permanence. Qu'en est-il des élèves en contexte scolaire ? En faisant l'hypothèse que l'étude des reformulations orales permet d'analyser l'*activité didactique*, autrement dit l'activité qui prend en compte « ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers » (Simard, 1997, p. 3), nous nous inscrivons aussi du côté de la didactique professionnelle au sens large mais aussi de la didactique de la production écrite, de la lecture et de l'oral. Notre approche s'inscrivant dans le champ de la linguistique, de la didactique (du français) et de l'analyse de l'activité, nous tentons de montrer dans cette troisième partie que :

- la recherche des invariants et des spécificités à partir de l'analyse quantitative des reformulations à visée didactique des enseignants et des élèves permet de distinguer ce qui relève du « genre professionnel » et ce qui relève du « style de l'action singulière » (Clot & Faïta, 2000) ;
- comme C. Garcia-Debanc (2007) considère la reformulation orale comme un « élément clé de l'expertise professionnelle », nous faisons l'hypothèse que l'étude de la reformulation orale constitue un indice de l'expertise langagière ou plus précisément pragmatico-didactique de l'enseignant mais aussi de l'attention partagée entre enseignant et élèves ;
- l'étude des jeux de reformulations et des reformulations des enseignants rendent compte de manières de faire (à un niveau macro et micro) et du pouvoir d'agir des enseignants, la reformulation orale pouvant notamment être considérée comme une *figure d'action langagière de l'étayage* ;
- l'étude des jeux de reformulations permet de considérer la reformulation orale comme un phénomène interactionnel « caché » avec un effet-miroir, les reformulations de l'enseignant étant parfois modélisantes pour les élèves ;
- la reformulation orale peut être considérée comme un « analyseur de l'activité » (Marin, 2011), un geste professionnel langagier ainsi qu'un objet de formation enseignante.

Nous mettons à l'épreuve notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » lors de l'étude des jeux de reformulations associée aux modèles de Gülich et Kotschi/ De Gaulmyn (1987), d'Apothéloz (2005), des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009b) et du multi-agenda (Bucheton, 2014) : celle-ci permet notamment de montrer que la reformulation orale intervient à tous les niveaux de la démarche et du processus d'écriture en permettant un accompagnement de la complexité de la tâche rédactionnelle.

CHAPITRE VIII
REFORMULATIONS, GENRE ET STYLE

Dans le cadre de l'analyse du travail, Y. Clot et D. Faïta (2000) distinguent ce qui relève du « genre social du métier » et ce qui relève du « style de l'action singulière » : le « genre social du métier » ou « genre professionnel » correspond aux «"obligations" que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail » (*ibid.*, p. 9), celui-ci étant en lien avec une situation. Les auteurs s'inspirent du concept de « genre du discours » (Bakhtine, 1984) qui aide à « penser des phénomènes didactiques » (Reuter, 2007/2010). D'autre part, le style se définit comme « une métamorphose du genre en cours d'action » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). À partir de nos analyses quantitatives des reformulations orales de l'enseignant et des élèves, nous tentons de mettre en évidence les « invariants du genre » entendu ici comme « patron(s) sociocommunicatif(s) et sociohistorique(s) que les groupes sociaux se donnent pour organiser les formes de la langue en discours » (Adam, 1992/2011, p. 33). Nous étudions aussi les « variations du style » autrement dit, les points communs et les spécificités de notre corpus d'étude.

1. Les invariants du genre

L'analyse quantitative des reformulations orales permet de dégager des invariants de l'activité didactique en contexte d'atelier de production d'écrits au CP à savoir : la présence à des degrés divers des reformulations de l'« écrit dans l'oral », de l'auto-reformulation de l'enseignant, de l'« écrit dans l'oral » distancé ainsi que de reformulations multimodales qui rendent compte de la complexité de l'agir enseignant. Nous essayons de voir si ces processus sémiotiques sont contraints par les genres.

1.1. La présence massive des reformulations de l'« écrit dans l'oral »

L'analyse quantitative du pourcentage de reformulations de l'« écrit dans l'oral », autrement dit de reformulations contenant de l'écrit à produire ou produit permet de mettre en exergue la présence massive de ce type de reformulation dans notre contexte d'étude. Celui-ci varie de

62,42 % à 83,67 % du côté de l'enseignant, ces pourcentages se référant d'ailleurs aux enseignants des deux classes les plus efficaces en écriture :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Nombre de reformulations « écrit dans l'oral »/ nombre total de reformulations	668/1070 62,42 %	323/386 83,67 %	384/464 82,75 %	441/588 75 %

Tableau 8 : nombre de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant.

Du côté des élèves, ces pourcentages sont encore plus importants puisqu'ils oscillent entre 80,44 % dans la classe la plus efficace en écriture et 95,36 % dans la classe la moins efficace en écriture :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Nombre de reformulations « écrit dans l'oral »/ nombre total de reformulations	358/445 80,44 %	184/219 84,01 %	152/178 85,39 %	144/151 95,36 %

Tableau 9 : nombre de reformulations de l'« écrit dans l'oral » / nombre total de reformulations des élèves.

On peut ainsi faire l'hypothèse que les reformulations de l'« écrit dans l'oral » constituent un invariant générique de l'« atelier de production d'écrits » au CP. Mais on peut aussi faire l'hypothèse que le type de tâche (écrire) ou le niveau de classe (CP) autorise aussi ce pourcentage élevé.

1.2. L'auto-reformulation de l'enseignant

Si l'on s'intéresse aux reformulations des enseignants, notamment celles de son propre énoncé (auto-reformulation) mais aussi celles de l'énoncé d'un élève (hétéro-reformulation), on constate un usage plus important de l'auto-reformulation par rapport à l'hétéro-reformulation (de 58,69 % dans la classe la plus efficace en écriture à 70,74 % dans la classe la moins efficace en écriture) :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Auto-reformulation	628/1070 58,69 %	264/386 68,39 %	270/464 58,18 %	416/588 70,74 %
Hétéro-reformulation	442/1070 41,3 %	122/386 31,6 %	194/464 41,81 %	172/588 29,25 %

Tableau 10 : répartition par classe des reformulations de l'enseignant : auto-reformulation et hétéro-reformulation.

Cet écart est très net dans une des classes + (23) mais aussi dans une des classes – (68) ce qui ne permet pas d'inférer un lien avec l'expertise langagière de l'enseignant. Si l'on prend aussi en compte les actes de reformulation, on constate que c'est la catégorie des auto-répétitions qui est la mieux représentée :

	61	23	106	68
Auto-répétition	359/1070 33,55 %	164/386 42,48 %	163/464 35,12 %	280/588 47,61 %
Auto-correction	14/1070 1,3 %	1/386 0,25 %	6/464 1,29 %	8/588 1,36 %
Auto-paraphrase	255/1070 23,83 %	99//386 25,64 %	101/464 21,76 %	128/588 21,76 %
Hétéro-répétition	218/1070 20,37 %	68//386 17,61 %	127/464 27,37 %	112/588 19,04 %
Hétéro-correction	22/1070 2,05 %	5/386 1,29 %	7/464 1,5 %	3/588 0,51 %
Hétéro-paraphrase	202/1070 18,87 %	49/386 12,69 %	60/464 12,93 %	57/588 9,69 %

Tableau 11 : répartition des actes de reformulation de l'enseignant en tenant compte du caractère auto -et hétéro- des reformulations.

Ces résultats sont différents de ceux de S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008c) puisque c'est l'hétéro-répétition qui est la mieux réprésentée dans leur corpus d'étude (4 séances en grammaire, vocabulaire, orthographe et littérature avec une enseignante expérimentée de CM2). Compte tenu de la fréquence des auto-répétitions pour aider l'élève à encoder, on peut

faire l'hypothèse que cela pourrait expliquer les différences de résultats : en effet, dans notre contexte d'étude, les reformulations d'étayage sont souvent des auto-répétitions.

Ex. :

89. M : *quand*,+++++ / ***quand***,+++++ ***quand*** +++++++ /
90. Aym. : **le *[k]* et le *[ã]*+ /**
(23, sem. 12, s. 10)

De même, en comparant les reformulations d'une enseignante novice et d'une enseignante expérimentée lors de séances de réécriture d'un texte littéraire, les auteures constatent encore que l'hétéro-répétition est la plus représentée. Ainsi, nos résultats ne font que confirmer l'« influence des objets enseignés sur les types de reformulation » (*ibid.*).

1.3. L'« écrit dans l'oral » distancé

Nous avons quantifié les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984 ; voir *supra*, p. 164). Nous rappelons que ce sont des reformulations où l'écrit à produire ou produit est distancé, les élèves ou l'enseignant étant amenés à parler de cet écrit. Ces reformulations représentent *a minima* 1/3 des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant :

	61	23	106	68
Reformulations avec « écrit dans l'oral » distancé	363/1070 33,92 %	151/386 39,11 %	173/464 37,28 %	191/588 32,48 %

Tableau 12 : pourcentage de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant contenant de l'« écrit dans l'oral » distancé / nombre total de reformulations de l'enseignant.

Du côté des élèves, les pourcentages oscillent entre 7,94 % et 31,91 %. On peut d'ailleurs constater que plus la classe est efficace en écriture, plus les pourcentages sont élevés :

	61	23	106	68
Reformulations avec « écrit dans l'oral » distancé	142/445 31,91 %	48/219 21,91 %	28/178 15,57 %	12/151 7,94 %

Tableau 13 : pourcentage de reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves contenant de l'« écrit dans l'oral » distancé / nombre total de reformulations des élèves.

Nous faisons l'hypothèse que cela signale davantage de capacité à se distancer et à analyser l'écrit de la part des élèves des classes les plus efficaces en écriture.

1.4. Des micro-gestes didactiques qui rendent compte de la complexité de l'agir enseignant ?

Dans notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » (voir *supra*, p. 164 et suiv.) nous avons distingué des modalités ainsi que des sous-modalités : l'analyse quantitative des sous-modalités nous permet de faire un certain nombre de constats :

- les modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale caractérisent davantage l'enseignant :

	61	23	106	68
Répétition Questionnante	6/1070 0,56 %	11/386 2,84 %	7/464 1,5 %	16/588 3,62 %
Accentuation	89/1070 8,31 %	102/386 26,42 %	66/464 17,18 %	85/588 14,45 %
Pause	44/1070 4,11 %	42/386 10,88 %	18/464 3,87 %	13/588 2,21 %
Déictique	185/1070 17,28 %	42/386 10,88 %	30/464 6,46 %	37/588 6,29 %
Illustratif	32/1070 2,99 %	35/386 9,06 %	20/464 4,31 %	5/588 0,85 %

Tableau 14 : répartition des sous-modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant.

	61	23	106	68
Répétition Questionnante	2/445 0,44 %	1/219 0,45 %	0/178 0 %	3/151 1,98 %
Accentuation	12/445 2,69 %	5/219 2,28 %	2/178 1,12 %	0/151 0 %
Pause	9/445 2,02 %	3/219 1,36 %	1/178 0,56 %	0/151 0 %
Déictique	11/445 2,47 %	1/219 0,45 %	2/178 1,12 %	0/151 0 %
Illustratif	3/445 0,67 %	3/219 1,36 %	0/178 0 %	1/151 0,66 %

Tableau 15 : pourcentage de sous-modalités des reformulations vocale/verbale et gestuelle / verbale de l'« écrit dans l'oral » des élèves / nombre total de reformulations des élèves.

En effet, les pourcentages du côté des élèves ne dépassent pas 2,69 % alors qu'ils peuvent atteindre 26,42 % du côté de l'enseignant. On peut ainsi faire l'hypothèse que les modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » sont au service de l'étayage de l'enseignant pour produire de l'écrit. Ces reformulations remplissent principalement des fonctions de démonstration ou de modèle (Bruner, 1983) accompagnées parfois de l'explicitation de la démarche à suivre ou de l'erreur comme dans l'exemple suivant (AEs/D/EOD pour la deuxième reformulation ; EOD pour la troisième reformulation) :

> 215. San. : (en relisant « *c lé group* » avec geste de pointage du maitre) *c'est+ les+* ***c'est+ les groupes*****,** [ES]+/
> (…)
> 222. M : ***[s] les groupes*****, [ER]++++++/** (avec pointage sur « *c* ») **là (il) (n') y pas écrit *C'EST les groupes*, [ER]+/ (il) y a écrit *[s]* ou *[k] les groupes,* [ER]+/** (en entourant « *lé* ») est'-ce qu'il existe ce mot san.,+/
> (61, sem. 12, s. 4)

- l'analyse détaillée des modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale rend compte de la complexité et de la diversité de l'agir enseignant. Le tableau suivant permet de constater la

diversité des sous-modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant :

	61	23	106	68
Répétition Questionnante	6/1070 0,56 %	11/386 2,84 %	7/464 1,5 %	16/588 3,62 %
Accentuation Expressive Phonème	20/1070 1,86 %	48/386 12,43 %	24/464 5,17 %	22/588 3,74%
Accentuation Expressive Syllabe	69/1070 6,44 %	54/386 13,9 %	42/464 9,05 %	63/588 10,71 %
Pause Phonème	3/1070 0,28 %	14/386 3,62 %	6/464 1,29 %	2/588 0,34 %
Pause Syllabe	17/1070 1,58 %	12/386 3,1 %	2/464 0,43 %	5/588 0,85 %
Pause Mot	24/1070 2,24 %	8/386 2,07 %	6/464 1,29 %	0/588 0 %
Pause ⌀	0/1070 0 %	8/386 2,07 %	4/464 0,86 %	6/588 1,02 %
Déictique	185/1070 17,2 %	42/386 10,88 %	30/464 6,46%	37/588 6,29%
Illustratif Phonème	3/1070 0,28 %	13/386 3,36 %	8/464 1,72 %	0/588 0 %
Illustratif Syllabe	2/1070 0,18 %	8/386 2,07 %	1/464 0,21 %	0/588 0 %
Illustratif Mot	26/1070 2,42 %	14/386 3,62 %	11/464 2,37 %	4/588 0,68 %
Illustratif →	1/1070 0,09 %	0/386 0 %	0/464 0 %	1/588 0,17 %

Tableau 16 : répartition détaillée des sous-modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant.

Ces reformulations servent à aider l'élève à produire de l'écrit : ce sont des *reformulations d'étayage*, celles-ci intervenant à tous les niveaux de la démarche et du processus de production. Les séances des classes 23 et 106 sont extraites de la première et de la deuxième

semaine d'enquête (novembre et mars) alors que les séances des classes 61 et 68 proviennent de la troisième semaine d'enquête (mai) : on aurait pu faire l'hypothèse de retrouver davantage de sous-modalités portant sur la syllabe dans les classes 23 et 106 et davantage de sous-modalités portant sur le phonème en mai (classe 61 et 68) mais ce n'est pas le cas, la variable « moment de l'année » ne semblant pas jouer un rôle déterminant dans ces types de reformulations. Le tableau détaillé permet cependant de rendre compte de la complexité et de la diversité des gestes didactiques de l'enseignant, celui-ci ayant recours à plusieurs manières de faire, autrement dit à différentes formes d'étayage pour aider l'élève à produire de l'écrit. Nous faisons donc l'hypothèse que la répartition détaillée des sous-modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant rend compte des micro-gestes didactiques en montrant la complexité de l'agir enseignant.

- *le geste de relecture* : dans notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » (voir *supra*, p. 165) figure la modalité oral/écrit ou « oralo-graphique » (Bouchard, 1998) avec notamment l'acte de relecture à haute voix. On constate qu'il est présent du côté du maitre et du côté des élèves ce qui nous permet d'affirmer que les reformulations avec acte de relecture sont des *reformulations partagées* :

	61	23	106	68
Lecture à Haute Voix	103/1070 9,62 %	34/386 8,8 %	51/464 10,99 %	61/588 10,37 %

Tableau 17 : pourcentage d'une des modalités « oralo-graphiques » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant (lecture à haute voix) / nombre total de reformulations de l'enseignant.

	61	23	106	68
Lecture à Haute Voix	56/445 12,58 %	10/219 4,56 %	18/178 10,11 %	12/151 7,94 %

Tableau 18 : pourcentage d'une des modalités « oralo-graphiques » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves (lecture à haute voix) / nombre total de reformulations des élèves.

Ce constat du côté des élèves est particulièrement intéressant car il permet de montrer que l'atelier de production d'écrits au CP favorise le développement des compétences en littératie au sens de lire-écrire-parler (Moreau *et al.*, 2010). En effet, le fait de relire son écrit permet à l'élève de renforcer aussi ses compétences en lecture, cette relecture passant par la parole (lecture à haute voix). Autrement dit, quand les élèves de CP produisent de l'écrit, ils sont aussi amenés à lire puisqu'ils relisent aussi leur écrit notamment dans la classe 61 : cette incitation du maitre à relire nous semble être au cœur de l'activité didactique car elle renforce le lien lecture/écriture (décodage/encodage).

2. Les variations du style

Nous considérons que les variations singulières dans nos analyses quantitatives des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant permettent de rendre compte du « style de l'action singulière » (Clot & Faïta, 2000), les reformulations constituant un indice des styles pédagogiques des enseignants (Brixhe & Specogna, 1999). Pour ce faire, nous observons seulement les classes les plus efficaces en écriture de notre corpus (classes 61 et 23).

2.1. Le geste de type « déictique » et l'incitation à faire relire les élèves dans la classe 61

Si l'on compare les pourcentages de sous-modalité de type « déictique » des reformulations de l'« écrit dans l'oral », on peut constater que le maitre de la classe 61 en utilise davantage sachant que les pourcentages de sous-modalité de type « déictique » sont significativement différents (khi-2 = 55,67 ; p <0,05)[120].

	61	23	106	68
Déictique	185/1070 17,28 %	42/386 10,88 %	30/464 6,46 %	37/588 6,29 %

Tableau 19 : répartition des « déictiques » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant.

[120] p correspond au seuil de significativité sachant que nous avons choisi le seuil de significativité de 0,05 pour l'ensemble des analyses statistiques.

Le pointage est donc davantage utilisé par le maitre de la classe 61 notamment lors de l'acte de relecture (lecture avec suivi du doigt). D'ailleurs, il incite davantage les élèves à relire leur écrit (voir tableau 17 p. 240)[121], la tâche d'écriture permettant d'inclure de la lecture (mais aussi du langage oral).

2.2. L'accentuation, la pause et le geste de type « illustratif » dans la classe 23

Dans la classe 23, la maitresse utilise davantage la sous-modalité de type « accentuation » sachant que les pourcentages sont significativement différents (khi-2 = 68,88) :

	61	23	106	68
Accentuation	89/1070 8,31 %	102/386 26,42 %	66/464 17,18 %	85/588 14,45 %
Pause	44/1070 4,11 %	42/386 10,88 %	18/464 3,87 %	13/588 2,21 %
Illustratif	32/1070 2,99 %	35/386 9,06 %	20/464 4,31 %	5/588 0,85 %

Tableau 20 : répartition de quelques sous-modalités (accentuation, pause et illustratif) des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant.

C'est la maitresse de la classe 23 qui a le pourcentage le plus important (26,42 %) et le maitre de la classe 61 qui a le moins élevé (8,31 %). La maitresse utilise aussi davantage la sous-modalité de type « pause » (10,88 %) sachant que les pourcentages en lien avec la pause sont significativement différents (khi-2 = 40,87). En outre, au niveau des modalités « gestuelle/verbale », elle a davantage recours à une gestuelle de type « illustratif » afin de renforcer la compréhension de son énoncé (9,06 %)[122]. On peut peut-être considérer que la maitresse apporte un étayage important aux élèves pour les aider à encoder. Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que les différences de pourcentage avec la classe 61 peuvent s'expliquer par le moment de l'année (mars et mai pour la classe 61 / novembre et mars pour la classe 23), les élèves de la classe 61 étant plus autonomes en fin d'année.

[121] Les pourcentages de modalité « oralo-graphique » de type « lecture à haute voix » sont significativement différents dans les 4 classes (khi-2 = 10,29).
[122] Les pourcentages des modalités « gestuelle/verbale » de type « illustratif » sont significativement différents (khi-2 = 45,26).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE VIII

À partir de nos analyses quantitatives des reformulations orales, nous tentons de mettre en évidence les manières de faire et le pouvoir d'agir des enseignants. En nous référant à Y. Clot et D. Faïta (2000), nous tentons de mettre en évidence les « invariants du genre » ainsi que les « variations du style », autrement dit les points communs et les spécificités de notre corpus d'étude. Au niveau des invariants de l'activité didactique, nous avons notamment relevé : - une présence importante des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'ordre de 62,42 % à 83,67 % du côté de l'enseignant et de 80,44 % à 95,36 % du côté des élèves : ce sont des *reformulations partagées*. Le discours autour de l'écrit à produire ou produit est donc dominant au sein des échanges lors d'un atelier de production d'écrits au CP ; - un pourcentage plus important d'auto-reformulations que d'hétéro-reformulations du côté de l'enseignant. Si l'on prend aussi en compte les actes de reformulation, on constate que c'est la catégorie des auto-répétitions qui est la mieux représentée ; - qu'*a minima* 1/3 des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant sont des reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, autrement dit avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984) ; - les modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » caractérisent davantage l'enseignant, celles-ci étant au service de l'étayage de l'enseignant pour produire de l'écrit ; - la diversité des reformulations de l'« écrit dans l'oral » rend compte de la complexité de l'agir enseignant, celui-ci ayant recours à plusieurs manières de faire pour aider l'élève à produire de l'écrit.

D'autre part, les variations singulières dans nos analyses quantitatives des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant permettent aussi d'affirmer que les reformulations orales constituent un indice des styles pédagogiques des enseignants (Brixhe & Specogna, 1999). Ces variations en termes de pourcentage nous permettent de mettre en exergue ce qui relève du style de l'action enseignante dans les classes les plus efficaces en écriture : l'accentuation, la pause et le geste de type « illustratif » dans la classe 23 ; le geste de type « déictique » et l'incitation à faire relire les élèves dans la classe 61. En incitant souvent les élèves à relire leur écrit, le maitre de la classe 61 renforce le lien entre lire, écrire et parler.

Du côté des élèves, les pourcentages de reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé oscillent entre 7,94 % et 31,91 % sachant que plus la classe est efficace en écriture, plus les pourcentages sont élevés : nous faisons l'hypothèse que cela signale davantage de capacité à se distancer et à analyser l'écrit de la part des élèves des classes les plus efficaces en écriture.

CHAPITRE IX
REFORMULATIONS ORALES ET EXPERTISE LANGAGIÈRE

Dans le chapitre précédent, nous avons pu constater que l'analyse quantitative des reformulations orales nous permet de mettre en évidence quelques invariants génériques de l'« atelier de production d'écrits ». En outre, les variations singulières en termes de pourcentage nous donnent la possibilité de mettre en exergue ce qui relève du style de l'action enseignante, notamment dans les deux classes les plus efficaces en écriture. Comme nous avons vu que C. Garcia Debanc (2007) défend l'idée que la reformulation orale est un « élément clé de l'expertise professionnelle » (voir *supra*, p. 75), nous nous intéressons à présent à l'expertise enseignante eu égard à cette affirmation. Nous utilisons plutôt l'expression d'« expertise langagière » qui est une composante de l'expertise professionnelle mais qui, selon nous, se rapproche plus du style de l'action singulière *in situ* alors que l'expertise professionnelle relève davantage du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000).

Qu'entend-on par expertise ? Alors que F. Aballéa (1992) affirme que l'expertise définit la professionnalité, F. V. Tochon (1993, p. 134) définit l'enseignant expert comme « un professionnel qui réfléchit sans cesse, sur la base des images de cas intériorisées par l'expérience », l'expertise étant selon lui une question de « compétence experte » (*ibid.*). D. Bucheton *et al.* (2005, p.8) définissent quant à eux l'enseignant expert comme « celui qui sait s'ajuster tout en restant tenace sur les enjeux didactiques à construire. ». C. Garcia-Debanc, E. Sanz-Lecina et M. Margotin (2002, p. 201) affirment que « l'expertise professionnelle peut être définie comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire plus ou moins implicites, routinisés, permettant de gérer les situations professionnelles ». Dans la continuité des travaux de C. Garcia-Debanc qui montrent que la reformulation orale est un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007), nous essayons de mettre en évidence que la reformulation constitue un indice de l'expertise langagière ou plus précisément pragmatico-didactique de l'enseignant dans le cadre de l'étude de la reformulation orale. Alors que dans le chapitre VIII les reformulations du maitre et celles des élèves sont traitées de manière juxtaposée afin de montrer parfois que ce sont des reformulations partagées, elles le sont de manière décalée dans ce chapitre afin de mettre en évidence les manières de faire de l'enseignant mais aussi les manières de faire des élèves.

1. Les reformulations de l'enseignant

Nous allons voir dans cette partie que certains types de reformulations semblent être révélateurs de l'expertise langagière. Nous nous aidons pour cela de notre analyse quantitative mais aussi de certains traits récurrents observés dans notre corpus.

1.1. La paraphrase comme élément de l'expertise langagière

Le tableau suivant rend compte du pourcentage d'actes de reformulation de l'enseignant dans les classes de notre corpus. On se rend compte que plus la classe est efficace en écriture et plus il y a de paraphrases (42,71 % dans la classe 61 ; 38,34 % dans la classe 23 ; 34,69 % dans la classe 106 ; 31,46 % dans la classe 68). On peut aussi constater que les pourcentages de paraphrases sont significativement différents (khi-2 = 14,17) ainsi que les pourcentages de répétitions (khi-2 = 11,39).

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Répétition	577/1070 53,92 %	232/386 60,1 %	290/464 62,5 %	392/588 66,66 %
Paraphrase	457/1070 42,71 %	148/386 38,34 %	161/464 34,69 %	185/588 31,46 %
Correction	36/1070 3,36 %	6/386 1,55 %	13/464 2,8 %	11/588 1,87 %

Tableau 21 : pourcentage d'actes de reformulation de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant.

Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de D. Moussi (2015) lors de « séances de révision interactive » de textes narratifs avec des groupes de trois à quatre élèves de CM2 (voir *supra*, pp. 110-111). L'auteure n'a pris en compte que l'hétéro-reformulation, ses résultats montrant que l'expertise professionnelle réside dans un usage plus important de l'hétéro-paraphrase. De plus, le choix des classes est différent car son corpus est constitué d'enseignants débutants et d'enseignants expérimentés. Par ailleurs, S. Volteau (2009) constate que l'enseignante expérimentée utilise davantage la répétition que l'enseignante novice de son corpus de thèse.

1.2. La dimension corporelle de l'enseignant dans les classes les plus efficaces en écriture

Si l'on s'intéresse maintenant aux reformulations de l'« écrit dans l'oral » du maitre ou de la maitresse, on se rend compte que plus la classe est efficace, plus l'enseignant utilise la modalité gestuelle comme le montrent les tableaux suivants :

	61	23	106	68
Modalités vocale / verbale	139/1070 12,99 %	155/386 40,15 %	91/464 19,61 %	114/588 19,38 %
Modalités gestuelle/ verbale	241/1070 22,52 %	80/386 20,72 %	66/464 14,22 %	52/588 8,84 %
Modalité oralo-graphique	127/1070 11,86 %	37/386 9,58 %	67/464 14,43 %	71/588 12,07 %
Modalité verbale à dimension « méta »	363/1070 33,92 %	151/386 39,11 %	173/464 37,28 %	191/588 32,48 %

Tableau 22 : pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant.

	61	23	106	68
Modalités vocale / verbale	139/668 20,8 %	155/323 47,98 %	91/384 23,69 %	114/441 25,85 %
Modalités gestuelle / verbale	241/668 36,07 %	80/323 24,76 %	66/384 17,18 %	52/441 11,79 %
Modalité oralo-graphique	127/668 19,01 %	37/323 11,45 %	67/384 17,44 %	71/441 16,09 %
Modalité verbale à dimension « méta »	363/668 54,34 %	151/323 46,74 %	173/384 45,05 %	191/441 43,31 %

Tableau 23 : pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant.

Que ce soit par rapport au nombre total de reformulations ou par rapport au nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral », l'écart est deux fois et demi supérieur entre la

classe 61 (22,52 %) et la classe 68 (8,84 %) si l'on prend en compte le nombre total de reformulations. Il est par ailleurs trois fois plus important si l'on prend en compte le nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » entre ces deux classes contrastées (36,07 % dans la classe 61 ; 11,79 % dans la classe 68). On peut constater que les pourcentages de modalités gestuelle/verbale des reformulations de l'écrit dans l'oral sont significativement différents si l'on prend en compte le nombre total de reformulations de l'enseignant (khi-2 = 25,19) ainsi que le nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant (khi-2 = 74,92).

Si l'on compare les deux classes faisant partie des quinze classes les plus efficaces en écriture (classe 61 et classe 23), on s'aperçoit que c'est la gestuelle de type « déictique » qui domine dans la classe 61 (27,69 % *vs* 13% dans la classe 23) alors que c'est la gestuelle de type « illustratif » qui domine dans la classe 23 (10,83 % *vs* 4,79 % dans la classe 61) :

	61	23	106	68
Répétition Questionnante	6/668 0,89 %	11/323 3,4 %	7/384 1,82 %	16/441 3,62 %
Accentuation	89/668 13,32 %	102/323 31,57 %	66/384 17,18 %	85/441 19,27 %
Pause	44/668 6,58 %	42/323 13 %	18/384 4,68 %	13/441 2,94 %
Déictique	185/668 27,69 %	42/323 13 %	30/384 7,81 %	37/441 8,39 %
Illustratif	32/668 4,79 %	35/323 10,83 %	20/384 5,2 %	5/441 1,13 %
Acte Graphique	24/668 3,59 %	3/323 0,92 %	16/384 4,16 %	10/441 2,26 %
Lecture à Haute Voix	103/668 15,41 %	34/323 10,52 %	51/384 13,28 %	61/441 13,83 %
« Écrit dans l'Oral » distancé	363/668 54,34 %	151/323 46,74 %	173/384 45,05 %	191/441 43,31 %

Tableau 24 : pourcentage de sous-modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant.

Les pourcentages de sous-modalités de type « déictique » sont significativement différents (khi-2 = 89,85) ainsi que ceux de type « illustratif » (khi-2 = 34,79).

Ces résultats vont peut-être dans le même sens que les travaux d'A. Jorro sur la corporéité de l'activité enseignante (Jorro, 2004, 2016 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 ; voir *supra*, p. 121)

qui montrent les difficultés des enseignants débutants à user d'un « corps parlant », celui-ci semblant faire la différence en situation didactique (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010). Il semble cependant difficile de mesurer l'impact de la gestualité dans les interactions didactiques.

1.3. Les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé pour observer le temps consacré à l'encodage phonographique

À l'instar de F. Mauroux *et al.* (2015), nous faisons l'hypothèse que l'efficacité d'un atelier dépend en partie du temps consacré à l'encodage phonographique pour les élèves durant la tâche E7 (encoder soi-même)[123]. Les résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* montrent d'ailleurs que le temps passé à produire en encodant soi-même a un effet tendanciel positif sur l'ensemble des élèves, la tâche E7 ayant aussi des effets positifs sur les performances en code et en compréhension.

Notre prisme d'observation porte sur les reformulations orales de l'enseignant avec de l'« écrit dans l'oral » distancé portant sur le contenu ou la procédure d'écriture. Le tableau suivant permet de comparer quelques catégories de ces reformulations par rapport au nombre total de reformulations. Nous nous intéressons en particulier aux reformulations avec un commentaire portant sur la formulation de la phrase à produire (contenu) ainsi qu'aux reformulations avec un commentaire incitant à l'utilisation d'une procédure logographique ou de « transport-copie » (procédure) :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Reformulation avec un commentaire portant sur la formulation de la phrase à produire	42/1070 3,92 %	9/386 2,33 %	27/464 5,81 %	63/588 10,71 %
Reformulation avec un commentaire incitant à l'utilisation d'une procédure logographique	9//1070 0,84 %	1/386 0,25 %	26/464 5,6 %	1/588 0,17 %

Tableau 25 : tableau comparatif de quelques catégories de reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant.

[123] Cette affirmation relève d'ailleurs *a priori* d'une évidence car on vient dans l'atelier pour écrire, donc pour encoder.

Nous rappelons que ces reformulations de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991b) contiennent un commentaire métagraphique dans un énoncé contenant la phrase proposée, en cours de production ou écrite. Compte tenu de la diversité de ces reformulations, nous ne présentons que celles qui nous paraissent présenter des variations susceptibles de nous apporter un éclairage sur l'efficacité des pratiques enseignantes dans les différentes classes de notre corpus.

- *la reformulation avec un commentaire portant sur la formulation de la phrase à produire :*

404. Sig. : *il+ donne+ à manger à le cheval* [ES],+/

(…)

411. M : (…) **on dit *AU cheval*, [ER],+/**

(68, sem. 21, s. 12)

Cette reformulation avec de l'« écrit dans l'oral » distancé contient la phrase à produire avec un commentaire portant sur la formulation de celle-ci (EOD, contenu). Si l'on compare les différentes classes du corpus, on s'aperçoit que le maitre de la classe 68 en utilise davantage [124] (10,71 %) alors qu'il y en a 3,92 % dans la classe 61, 2,33 % dans la classe 23 et 5,81 % dans la classe 106 sachant que les pourcentages de ces reformulations sont significativement différents dans les quatre classes (khi-2 = 40,06). Ces reformulations prennent souvent la forme d'une reformulation corrective (mise à la norme morphosyntaxique) comme dans l'exemple ci-dessus mais elles peuvent aussi avoir une valeur de relance sur le « quoi dire » :

81. M : (…) (…) alors *FAIre* [ES],+/

(…)

86. M : **alors *pour faire* quoi' [ER]+/**

(68, sem. 21, s. 9)

[124] Les séances d'ateliers de productions d'écrits de la classe 68 (séances 8 et 12 en mai) de notre corpus se présentent de la manière suivante : trois ateliers (15 min.) de deux à quatre élèves se succèdent avec une tâche d'écriture identique consistant à écrire au moins une phrase à partir d'images séquentielles avec des supports différents pour chaque élève. Les images sont traitées de manière isolée, la planification de l'écrit étant traitée en même temps que la mise en mots.

Dans les ateliers de la classe 68, elles sont souvent suivies d'une cascade d'auto-reformulations (paraphrases et/ou répétitions) afin de soutenir un élève alors qu'il n'a pas compris ou ne connait pas la « réponse » attendue. L'extrait suivant permet d'illustrer notre propos :

> 6. M : (…) (en relisant l'écrit de Sli.) ***il arrache une branche pour*** [ES],+/
>
> (…)
>
> 27. M : (…) (à Sli.) **alors+ *il arrache une branche pour* quoi' faire [ER],+/** qu'est'-ce qu'il va faire après,+/ (en regardant l'image) ça s'appelle comment' ça,+/ **qu'est-ce qu'il va faire avec *une branche*, [ER]+/**
>
> 28. Sli. : XXX
>
> 29. M : (…) (à Sli.) **alors+ *il arrache la branche pour* faire quoi' [ER]+++++/ elle est comment' cette *branche*, [ER] /** ++++++++++++++ Abd.+++++ **elle est comment' cette *branche*,+ [ER]** (…) /
>
> (68, sem. 21, s. 9)

De plus, les questions posées au tour de parole 29 peuvent induire des confusions pour l'enfant en superposant action et description (action : « il arrache la branche pour faire quoi ? » / description : « elle est comment cette branche ? ») avec un jeu complexe des significations mobilisées. Nous pensons comme S. Volteau (2015) que ces auto-reformulations ne semblent pas faire progresser les élèves car elles portent sur des questions fermées que L. Breugghe (2017) nomme « questions monopolistes » pour ce maitre en particulier (voir *supra*, p. 152), celui-ci monopolisant la parole. Le maitre de la classe 68 travaille en éducation prioritaire et ses élèves semblent être dans un contexte de FLS (Français Langue Seconde) compte tenu de leurs compétences langagières au niveau lexical et morpho-syntaxique. Toutes les séances en atelier de production d'écrits en mars et mai sont des séances avec le même contexte d'écriture : chaque élève doit écrire au moins une phrase à chaque séance à partir d'images séquentielles, celles-ci étant différentes pour les élèves de l'atelier. On peut s'interroger sur l'efficacité d'un tel dispositif avec une tâche très, voire trop complexe pour les élèves dans la configuration didactique proposée : le maitre leur demande de maitriser des compétences narratives, langagières et scripturales sans qu'ils puissent s'appuyer sur l'aide de leurs pairs. Les échanges sont donc davantage orientés sur le quoi

dire/écrire plutôt que sur le comment écrire. D'ailleurs, les travaux de F. Mauroux *et al.* (2015) vont dans le même sens : en comparant les actions de deux enseignantes expérimentées de CP lors de tâches d'écriture, les auteurs constatent que, contrairement à l'enseignante la plus efficace, l'enseignante la moins efficace « consacre la majorité de ses interventions à la préparation à l'écriture, au détriment des activités spécifiques d'écriture » et qu'elle « mène de front les différents niveaux d'élaboration du texte, de l'élaboration du message à sa mise en mots » (p. 138).

- la reformulation avec un commentaire incitant à l'utilisation d'une procédure logographique :

> 59. M : (…) ALORS on a dit *je rêve*+ on l'a écrit au tableau (pointage du doigt sur « rêve ») *que* (pointage du doigt sur « que ») *JE*+ on sait l'écrire+ mot du petit carnet et tu nous as dit *SUIS* [ES],+/
>
> (…)
>
> 122. M : (…) **donc tu vas pouvoir écrire *JE*+ mot du petit carnet+ *rêve*** (en pointant le mot au tableau)+ ***que*** (en pointant le mot au tableau)**+ *je* + mot du petit carnet+ *suis*** (en pointant le mot au tableau)**+ et on termine son écriture+ en écoutant BIEN+ les sons, [ER] (…)**
>
> (106, sem. 47, s. 9)

Ce type de reformulation est accompagné d'un commentaire incitant à l'utilisation d'une procédure logographique (le « transport-copie » selon L. Rieben, 2003), c'est-à-dire à écrire en se référant à des mots « disponibles » dans la classe (mot écrit au tableau, mot du carnet, affichage des « mots outils », etc.). C'est surtout dans la classe 106 que l'on trouve ce type de reformulation (5,6 %) alors que dans la classe 23, il y en 0,25 %. Le pourcentage est aussi faible dans la classe 61 (0,84 %) et dans la classe 68 (0,17 %). On peut constater que les pourcentages de ces reformulations sont significativement différents dans les quatre classes (khi-2 = 67,17). L'incitation fréquente de l'enseignante à se référer aux outils de la classe (les mots écrits au tableau des séances 9 et 21 de la semaine 47 et le dictionnaire à la

séance 14 de la semaine 12)[125] empêche souvent les élèves d'avoir recours à l'« autographie » (David & Dappe, 2011), autrement dit à l'encodage phonographique : les élèves procédent donc par « imitation-copie » au détriment de l'analyse du code.

1.4. Nombre de reformulations de l'enseignant et effet d'« encombrement »

Rappelons que dans notre hypothèse de travail, nous avons notamment supposé que la fréquence des reformulations dans l'atelier peut expliquer l'efficacité et l'équité des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser le développement des compétences scripturales et métascripturales. Le tableau suivant permet de rendre compte du nombre de reformulations de l'enseignant par rapport au nombre de tours de parole de celui-ci :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Nombre de reformulations de l'enseignant / nombre de tours de parole de l'enseignant	1070/964 110,99 %	386/344 112,2 %	464/353 131,44 %	588 /389 151,15 %

Tableau 26 : pourcentage de reformulations de l'enseignant / nombre de tours de parole de l'enseignant.

On se rend compte qu'il y a plus d'une reformulation par tour de parole dans toutes les classes de notre corpus d'étude et que plus la classe est efficace en écriture, plus ce pourcentage diminue (110,99 % dans la classe 61 ; 112,2 % dans la classe 23 ; 131,44 % dans la classe 106 ; 151,15 % dans la classe 68).

On peut donc faire l'hypothèse qu'au-delà d'un certain seuil, les reformulations de l'enseignant ne semblent pas efficaces en entrainant un effet d'« encombrement » comme au tour de parole 29 d'un extrait précédent (voir *supra*, p. 243) : ce constat fait écho aux travaux faisant état de la parole trop présente du maitre en classe (voir notamment Florin, 1991) mais aussi au concept de surcharge cognitive issu des théories cognitives. D'ailleurs, le tableau suivant montre que le maitre de la classe 68 occupe davantage l'espace de parole que les enseignants des classes 61, 23 et 106 puisque 51,04 % des tours de parole sont ceux du maitre

[125] Voir *supra*, pp. 213-214 pour le descriptif de ces séances.

alors que dans les autres classes, ce pourcentage est compris entre 41,05 % (classe 23) et 44,74 % (classe 106)[126] :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Nombre de tours de parole de l'enseignant/ nombre total de tours de parole	964/2172 44,38 %	344/838 41,05 %	353/789 44,74 %	389/762 51,04 %

Tableau 27 : nombre de tours de parole de l'enseignant / nombre total de tours de parole.

2. Les reformulations des élèves

Analyser l'activité didactique dans notre contexte d'étude suppose de prendre aussi en considération les reformulations des élèves. D'autant plus que C. Garcia-Debanc (2015) affirme que la capacité de l'enseignant à susciter des reformulations orales chez les élèves constitue un élément de l'expertise professionnelle.

2.1. La paraphrase comme trace du processus d'apprentissage ?

Le tableau suivant présente le pourcentage d'actes de reformulation des élèves dans chaque classe de notre corpus :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Répétition	309/445 69,43 %	166/219 75,79 %	151/178 84,83 %	120/151 79,47 %
Paraphrase	120/445 26,96 %	47/219 21,46 %	26/178 14,6 %	19/151 12,58 %
Correction	16/445 3,59 %	6/219 2,73 %	1/178 0,56 %	12/151 7,94 %

Tableau 28 : pourcentage d'actes de reformulation des élèves / nombre total de reformulations des élèves.

Tel un effet-miroir, nous obtenons les mêmes résultats du côté des élèves au niveau du pourcentage de paraphrases (26,96 % dans la classe 61, 21,46 % dans la classe 23, 14,6 % dans la classe 106 et 12,58 % dans la classe 68). On peut aussi constater que les pourcentages

[126] Les pourcentages de tours de parole de l'enseignant sont significativement différents (khi-2 = 9,3).

de paraphrases des élèves sont significativement différents dans les 4 classes (khi-2 = 15,8). Ceci n'est pas sans rappeler les travaux de C. Martinot (2000) pour qui le passage de la répétition à la paraphrase constitue une trace du processus d'apprentissage de la langue. Autrement dit, plus la classe est efficace en écriture et plus le pourcentage de paraphrases des élèves est important, l'inconvénient de ces résultats étant d'être collectifs et non individuels. Nous faisons l'hypothèse que les paraphrases des élèves constituent une trace de la conceptualisation et de l'appropriation de l'écrit.

2.2. La dimension réflexive, corporelle et vocale des élèves dans les classes les plus efficaces en écriture

Du côté des élèves, voici le tableau avec le pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » par rapport au nombre total de reformulations des élèves :

	61	23	106	68
Modalités vocale / verbale	23/445 5,16 %	9/219 4,1 %	3/178 1,68 %	3/151 1,98 %
Modalités gestuelle/ verbale	18/445 4,0 %	9/219 4,1 %	3/178 1,68 %	3/151 1,98 %
Modalité oralo-graphique	60/445 13,48 %	16/219 7,3 %	23/178 12,92 %	13/151 8,6 %
Modalité verbale à dimension « méta »	142/445 31,91 %	48/219 21,91 %	28/178 15,57 %	12/151 7,94 %

Tableau 29 : pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves / nombre total de reformulations des élèves.

On constate que plus la classe est efficace en écriture, plus les modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale sont importantes dans les reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves. Il en est de même pour la modalité verbale à dimension « méta », autrement dit aux reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé des élèves[127], l'écart étant assez important entre la classe la plus efficace (31,91 % dans la classe 61) et la classe la moins

[127] C. Bonnet et J. Tamine-Gardes (1984, p. 125) montrent qu'à 6 ans, les enfants ont conscience de leur propre activité linguistique et des propriétés sémantiques et formelles des signes.

efficace en écriture (7,94 % dans la classe 68). On constate que les pourcentages de la modalité verbale à dimension « méta » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves sont significativement différents dans les 4 classes (khi-2 = 34,18). Cependant, les pourcentages des modalités vocale/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves ne sont pas significativement différents (khi-2 = 5,6) ainsi que ceux des modalités gestuelle/verbale (khi-2 = 3,35).

D'ailleurs, en prenant en compte le nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » on obtient la même tendance :

	61	23	106	68
Modalités vocale / verbale	23/358 6,42 %	9/184 4,89 %	3/152 1,97 %	3/144 2,08 %
Modalités gestuelle / verbale	18/358 5,02 %	10/184 5,43 %	7/152 4,6 %	2/144 1,38 %
Modalité oralo-graphique	60/358 16,75 %	16/184 8,69 %	23/152 15,13 %	13/144 9,02 %
Modalité verbale à dimension « méta »	142/358 39,66 %	48/184 26,08 %	28/152 18,42 %	12/144 8,33 %

Tableau 30 : pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves / nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves.

Les tests de khi-2 ne valident pas non plus l'hypothèse des modalités vocale/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves (khi-2 = 5,48) ainsi que des modalités gestuelle/verbale (khi-2 = 3,73). Les pourcentages de la modalité verbale à dimension « méta » sont aussi significativement différents dans les 4 classes (khi-2 = 43,27). On peut ainsi faire l'hypothèse que la dimension réflexive est plus importante du côté des élèves dans les classes les plus efficaces en écriture.

2.3. L'hétéro-reformulation des élèves du propos d'un autre élève dans les classes 61 et 23

Toujours du côté des élèves, on constate un nombre plus important d'hétéro-reformulations dans les classes 61 et 23 (66,74 % dans la classe 61 et 58,9 % dans la classe 23) comparé à la

classe 68 où il n'y en a que 33,11 %, comme le montre le tableau suivant :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Auto-reformulation	148/445 33,25 %	90/219 41,09 %	70/178 39,32 %	101/151 66,88 %
Hétéro-reformulation	297/445 66,74 %	129/219 58,9 %	108/178 60,67 %	50/151 33,11 %

Tableau 31 : pourcentage d'auto- et d'hétéro-reformulations des élèves / nombre total de reformulations des élèves.

D'ailleurs les pourcentages d'hétéro-reformulations des élèves sont significativement différents dans les 4 classes (khi-2 = 21,82). Le pourcentage d'hétéro-reformulations est cependant important dans la classe 106 (60,67 %) mais si l'on prend en compte l'émetteur de l'énoncé-source, on se rend compte que dans cette classe, les hétéro-reformulations des élèves sont constituées de 60,18 % d'hétéro-reformulations de l'énoncé de l'enseignant et de 39,81 % d'hétéro-reformulations de l'énoncé d'un autre élève comme le montre le tableau suivant :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Hétéro-reformulation de l'énoncé de l'enseignant	148/297 49,83 %	55/129 42,63 %	65/108 60,18 %	33/50 66 %
Hétéro-reformulation de l'énoncé d'un autre élève	149/297 50,16 %	74/129 57,36 %	43/108 39,81 %	17/50 34 %

Tableau 32 : pourcentage d'hétéro-reformulations des élèves selon l'émetteur de l'énoncé-source / nombre total d'hétéro-reformulations des élèves.

Les résultats sont différents dans les classes les plus efficaces en écriture puisque l'on a plus de 50 % (50,16 % dans la classe 61 et 57,36 % dans la classe 23) d'hétéro-reformulations des élèves qui sont des hétéro-reformulations de l'énoncé d'un autre élève comparé à la classe 68 où il n'y en a que 34 %. Cependant, nous ne pouvons pas valider notre hypothèse car les pourcentages d'hétéro-reformulations d'élèves de l'énoncé d'un autre élève ne sont pas significativement différents dans les 4 classes (khi-2 = 6,11). À cela vient s'ajouter la

difficulté à identifier l'énoncé-source lorsque l'on prend en compte les reformulations différées (Buléa, 2010).

3. Analyse de quelques jeux de reformulations

Après avoir porté notre attention sur les reformulations du maitre et des élèves en nous référant à notre analyse quantitative, nous analysons à présent quelques jeux de reformulations issus d'extraits de notre corpus d'étude. Dans un premier temps, nous comparons deux séquences dans deux classes contrastées en écriture (classe 61 *vs* classe 68). Puis nous étudions les jeux de reformulations d'un extrait de séance de la classe 23. Nous analysons ensuite les jeux de reformulations extraits de deux séances de révision collective sur TBI de la classe 61. Nous nous focalisons ensuite sur les jeux de reformulations portant sur des échanges avec des élèves considérés comme « fragiles » dans les classes 61, 23 et 68.

3.1. Comparaison de deux séquences dans les classes 61 et 68

Nous faisons le choix de comparer deux séquences (plusieurs séances), la première appartenant à la classe la plus performante (classe 61) et la seconde à la classe la moins performante en écriture de notre corpus (classe 68). D'ailleurs, la classe 61 fait partie des quinze classes les plus efficaces en écriture alors que la classe 68 fait partie des quinze classes les moins efficaces en écriture. Après la présentation des points communs de ces deux séquences et de ces deux classes, nous présentons ce qui les différencie.

3.1.1. Points communs

Les deux séquences de chaque classe ont lieu à la semaine 21 (mai) dans un cours simple de 20 élèves avec un maitre qui a environ quinze ans d'ancienneté dont six-sept ans au CP. La classe 68 est en éducation prioritaire et même si la classe 61 ne l'est pas, elle en présente les caractéristiques compte tenu des commentaires de l'enquêteur (« population d'enfants non francophones, dont beaucoup sont sans papiers, vivent dans des squats et changent

fréquemment d'école » ; « la question de l'enseignement du langage réservée au maitre CRI[128] (...) se pose pour la grande majorité des élèves de la classe »).

3.1.2. Variations

Après avoir présenté les points communs de ces deux classes, nous essayons de mettre en évidence les variations en prenant notamment en compte les reformulations orales du maitre, l'hypothèse étant qu'elles jouent un rôle fondamental dans le développement des compétences en littératie.

3.1.2.1. La configuration des ateliers de production d'écrits

Dans la classe 61, la séquence didactique se déroule le même jour sur une durée d'1 heure et 41 minutes. Un petit groupe d'élèves travaille à l'extérieur de la classe (groupe 1 de 8 élèves) avec le maitre surnuméraire donc l'enseignant n'a plus que douze élèves dans sa classe. La séance 8 (66 minutes) comporte deux ateliers de production d'écrits avec le groupe 2 (6 élèves) puis le groupe 3 (6 élèves) avec au début, une phase E8 de définition et d'organisation de l'écrit à produire de 20 minutes qui se déroule avec les deux groupes. Le support d'écriture est le début d'une phrase extraite d'un album *Le livre des mamans* (Parr, 2007), que les enfants ont lu à plusieurs reprises. Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maitre écrit au tableau blanc interactif (TBI) « il y a des mamans qui… », et il demande aux élèves : « alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ? ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves, ensuite le groupe 3 réalise un travail en autonomie alors que l'enseignant prend avec lui le groupe 2 qu'il guide dans le travail d'écriture (18 minutes). Au tour de parole 359 [38 :02], le maitre demande au groupe 3 de venir à l'atelier de production d'écrits, au groupe 2 de partir avec le maitre surnuméraire et au groupe 1 d'aller au coin regroupement. Après avoir expliqué les consignes au groupe 1 pour le travail en autonomie, il rejoint le groupe 3 pour un étayage individuel lors du travail d'écriture d'une durée de 23 minutes. La séance d'après (32 minutes) est une séance de révision de productions d'écrits avec l'ensemble des élèves, les productions sont scannées et projetées sur le TBI. Le maitre est souvent en retrait, celui-ci laissant les élèves interagir librement tout en gérant les interactions.

[128] Cours de Rattapage Intégré (s'adressent à des élèves nouvellement arrivés).

La configuration est tout autre dans la classe 68 : la séance 9 d'une durée de 48 minutes comporte trois ateliers consécutifs d'environ un quart d'heure avec trois élèves pour l'atelier 1, trois élèves pour l'atelier 2 et quatre élèves pour l'atelier 3, les autres élèves ayant un travail autonome à effectuer durant le temps de l'atelier. On retrouve le même mode de fonctionnement à la séance 12 (45 minutes) avec trois ateliers consécutifs de trois élèves à l'atelier 1, trois élèves à l'atelier 2 et deux élèves à l'atelier 3. La tâche d'écriture est la même dans tous les ateliers de production d'écrits lors des trois semaines d'enquête : écrire à partir d'images séquentielles autour de l'action d'un garçon et parfois d'un chien. Ces séances identiques dispensent le maitre de toute explicitation ou de rappel de la consigne, le maitre commençant souvent l'atelier par : « alors on en était où ? »[129], chaque élève ayant des images séquentielles différentes mais le déroulement de l'activité ne change pas. La reprise à l'identique d'un scénario de production « dispense » le maitre d'une explicitation réitérée de la consigne. Est-ce fortement différenciateur ? On peut penser qu'une explicitation insuffisante peut être la source de malentendus et de renforcement des inégalités entre élèves (Bautier, Crinon & Rochex, 2011), notamment pour ceux qui n'ont pas un rapport scriptural scolaire au langage (Lahire, 2008), qui ne peuvent pas adopter une attitude de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). Mais on peut aussi concevoir que le maintien d'une tâche de production ritualisée sur l'année peut stabiliser les premiers apprentissages (Fraquet & David, 2013). Il s'avère cependant que la classe concernée n'a pas obtenu un score satisfaisant au test de fin d'année de CP portant justement sur l'écriture à partir d'images séquentielles. La question qui demeure est la suivante : les élèves ont-ils la possibilité de comprendre les enjeux de l'écriture, ses fonctions pragmatiques et son rôle réflexif qui permet le développement de la pensée (Bucheton et Soulé, 2009a) ? Les interactions avec l'enseignant le permettent-elles ? D'autre part, en écrivant qu'à partir d'images séquentielles, les élèves ont une conception limitée et figée de l'écriture (écrire c'est encoder à partir d'une image), la dimension acculturante de l'écrit étant occultée. Les dimensions psycho-affectives ne sont pas non plus prises en compte, les tâches d'écriture en lien avec le vécu de l'élève favorisant davantage l'engagement de celui-ci dans l'activité.

[129] Sur le fichier « tâches », pas d'explicitation à la séance 9 (de 0 à 2:40) mais MD1 (E7-T), MD codant « mémoire didactique », c'est-à-dire rappel de la séance d'amont ; idem à la séance 12 (de 0 à 5 : 04).

3.1.2.2. Les reformulations efficaces du maitre ?

Nous pouvons constater que plus la classe est efficace, plus l'enseignant fait usage de la reformulation paraphrastique et moins celui-ci utilise la répétition (42,71 % de paraphrases dans la classe 61 *versus* 31,46 % dans la classe 68 ; 53,92 % de répétitions dans la classe 61 *versus* 66,66 % dans la classe 68).

	Classe 61	Classe 68
Répétition	577/1070 53,92 %	392/588 66,66 %
Paraphrase	457/1070 42,71 %	185/588 31,46 %
Correction	36/1070 3,36 %	11/588 1,87 %

Tableau 33 : actes de reformulation du maitre / nombre total de reformulations du maitre.

Tel un effet-miroir, nous obtenons les mêmes résultats du côté des élèves, les élèves de la classe 61 utilisant deux fois plus de paraphrases que ceux de la classe 68 (26,96 % de paraphrases dans la classe 61 *versus* 12,58 % dans la classe 68 ; 69,43 % de répétitions dans la classe 61 *versus* 79,47 % dans la classe 68), ce qui n'est pas sans rappeler les travaux de C. Martinot (2000) pour qui le passage de la répétition à la paraphrase constitue une trace du processus d'apprentissage (de la langue).

	Classe 61	Classe 68
Répétition	309/445 69,43 %	120/151 79,47 %
Paraphrase	120/445 26,96 %	19/151 12,58 %
Correction	16/445 3,59 %	12/151 7,94 %

Tableau 34 : actes de reformulation des élèves / nombre total de reformulations des élèves.

Par ailleurs, le maitre de la classe 68 a très souvent recours à des auto-reformulations successives pour obtenir la réponse attendue, ce qui a comme conséquence de ralentir le temps didactique. On est davantage dans ce que l'enfant doit dire plutôt que dans ce que l'enfant peut dire (François, 2004). Nous pensons comme C. Garcia-Debanc (1998), S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008c) mais aussi S. Volteau (2015) que ces auto-

reformulations ne semblent pas faire progresser les élèves. Le maitre de la classe 68 travaille en éducation prioritaire et ses élèves semblent être dans un contexte de FLS (Français Langue Seconde) compte tenu de leurs compétences langagières au niveau lexical et morpho-syntaxique. Toutes les séances en atelier de production d'écrits en mars et mai sont des séances avec le même contexte d'écriture : chaque élève doit écrire au moins une phrase à chaque séance à partir d'images séquentielles, celles-ci étant différentes pour les élèves de l'atelier. On peut s'interroger sur l'efficacité d'un tel dispositif avec une tâche très, voire trop complexe pour les élèves dans la configuration didactique proposée : le maitre leur demande de maitriser des compétences narratives, langagières et scripturales sans qu'ils puissent s'appuyer sur l'aide de leurs pairs et sans phase de planification de l'écrit. Les échanges sont donc davantage orientés sur le quoi dire/écrire plutôt que sur le comment écrire, le travail effectif d'encodage étant, de fait, moins présent que dans la classe 61.

213. M : (...) (à Yl. avec pointage sur l'image) Alors regarde il est là+/
214. Yl. : *il marche dans un*+++euh++++*un*++ *rocher*,+ [ES] /
215. M : **alors est'-ce qu'*il marche DANS un rocher*, [ER]**+/⟨**est'-ce qu'on dit**⟩ ***DANS un rocher*, [ER]**+/
216. Yl. : euh+ non,+/
217. M : comment' on peut dire,++++++++++++/ **comment' on peut dire,**+/ dj.+ ah j'en ai marre de te voir debout,+/ la prochaine fois+ j(e) te jure+ je t'enlève la chaise,+++++++++/ tu vas avoir mal aux jambes,+/ (à Yl. avec pointage sur l'image) **Alors+ est'-ce qu'*il marche DANS un rocher*, [ER]**++/
218. Yl. : euh+++++++++++++++
219. M : (avec gestuelle pour comprendre « dans ») **est'-ce qu'il va *DANS un rocher*, [ER]**+/
220. Yl. : non,+/
221. M : alors comment' on dit,++++++++ / ***il marche* [ER]**
222. Yl. : ***sur***
223. M : (fait oui de la tête) *il monte sur* quoi'+++++++++/ (à Si.) allez+ c(e) (n')est pas parce que j(e) m'occupe d'un qu'il faut t'arrêter,+/
(68, sem. 21, s. 12)

Les élèves sont donc dans le « faire en réponse ». Il s'agit en quelque sorte de trouver le mot manquant sans s'interroger sur la construction syntaxique et le sens de la relation

marcher/rocher. Ces échanges, outre qu'ils ralentissent le temps didactique, ne favorisent pas la réflexivité. Le maitre ne souhaite certes pas donner trop vite la réponse à des élèves en insécurité linguistique, ce qui est louable, mais les auto-reformulations ne suffisent pas à s'intéresser à la langue, d'autant que l'enquêteur constate qu'« il y a très peu d'affichage pour garder mémoire de ce qui a été rencontré au cours des lectures ou des séances d'écriture » et que « les outils des élèves sont très réduits », entrainant des échanges souvent longs et couteux en temps. L'exemple suivant illustre ainsi notre propos, les auto-répétitions successives étant sources de « malentendus » (Bautier & Rochex, 1997), le maitre n'explicitant pas suffisamment son propos :

350. M : on peut dire *prend*re+ *prenD*RE:: [ES],+/ (avec geste de pointage sur l'écrit de Li.) là+ (il) y a une lettre muette après le n**-,+/ qu'est'-ce que tu mettrais comme lettre muette si on peut dire *prenD*RE:: [ER],+/**

351. Sh. : a- avec un accent,+/

352 M : (avec geste de pointage sur l'écrit de Sh.) si tu mets un a- avec un accent+ ça va faire [prə-na],+/

353. Ab. : (en souriant) **[prəna],**+/

354. M : (avec geste de pointage sur l'écrit de Sh.) **si tu mets un a- là ça va faire [prə-na],**+/ qu'est'-ce qu'il y a comme lettre muette là,+/ **on peut dire *pren-D*RE:: [ER]**,+++++++/ (à un élève qui vient à son cahier) euh non+ XXXXXX,++++/ j(e) n'ai pas le temps,+/ (à Sh.) **Alors+ *prenD*RE:: [ER],**+/ le.+ ta place elle (n')est pas par là+ (avec geste de pointage) elle est par là-bas,+/ toi aussi t(u) as un problème de repérage,+/ je vais vous acheter une carte pour certains,+/ on va travailler le plan de la classe,++++++++++/ (à Sh.) ***prenD*RE+ tu mettrais quelle' lettre muette [ER],+**+++++++++/

355. Sh. : euh+++++++ t,+/

356. M : **un t-,**+/ est'-ce que j'ai dit' *pren-TRE*,+++++++/ écoute Yl. + XXX tout le temps,++++++++/ ya. ,+++/ allez sa.+ accompagne-la,++++++++/ (à Sh.) alors on ne dit pas *prenTRE*+ on (ne) va pas mettre un t- comme lettre muette++++++(à Ab. qui lève le doigt) allez toi+ écris,+/ ne te déconcentre pas,+/

357. Sh. : un e- avec un accent,+/

358. M : **un e- avec un accent+ ça fait [e],**++++++++++++++++++++++++++++++

(68, sem. 21, s. 12)

Dans cet extrait, l'accentuation expressive sur la syllabe finale (codée AEs) de « prendre » insérée dans l'énoncé « on peut dire prendre » est trop implicite pour les élèves. Ce n'est qu'au tour de parole 360, après de nombreuses auto-répétitions inefficaces que le maitre se montre plus explicite en disant : « tu vois *prend*re, *prend* ça vient du mot *prend*re ». Au tour de parole 383, Shainez va donner la réponse attendue par le maitre, le maitre ayant initié l'échange au tour de parole 346 (cf. Annexe 3 pour le *verbatim* de la séance 12 en mai de la classe 68). On peut s'interroger sur l'efficacité de ces échanges qui ralentissent le temps didactique, l'élève ne semblant toujours pas avoir compris pourquoi il faut mettre un d- à la fin de *prend.*

3.2. « Le loup va te dévorer » ou les jeux de reformulations d'un extrait de séance de la classe 23

Nous choisissons à présent d'analyser les jeux de reformulations d'un extrait de séance de la classe 23 qui fait partie des quinze classes les plus efficaces en écriture selon les résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP.* Mais cette analyse s'intègre dans une étude plus globale des gestes langagiers de la maitresse dans les deux séances (séance 14 de la semaine en novembre et séance 10 de la semaine en mars) de notre corpus.

3.2.1. Le contexte des séances du corpus

L'analyse des deux séances de notre corpus permet de mettre en évidence un nombre important de métatermes du côté de la maitresse et assez significatif du côté des élèves. D'autre part, la maitresse favorise aussi les échanges entre élèves.

3.2.1.1. Un nombre important de métatermes

Comme nous l'avons vu précédemment (voir *supra*, p. 152), M.-L. Elalouf *et al*. (2017, p. 200) constatent que « les énoncés métalinguistiques produits dans la classe 23+ sont assez remarquables ». Nous considérons que le nombre de métatermes lors des deux séances de la classe 23 (61 min.) peut être considéré comme un indicateur de la qualité des énoncés métalinguistiques de cette classe. Le tableau suivant le représente par catégorie, la première ligne correspondant à la maitresse (M) alors que la deuxième ligne correspond aux élèves (E) :

	Mot	Phrase	Verbe	Lettre	Son	Syllabe	Liaison	Point	Majucule	Accent	Article	Texte
M	57	30	22	17	10	7	6	4	3	1	1	1
E	1	3	2	3	1	0	0	3	3	5	0	0

Tableau 35 : nombre de métatermes dans les séances 14 (nov.) et 10 (mars) de la classe 23.

Au-delà du nombre important de métatermes employés par la maitresse et le constat qu'ils sont aussi parfois employés par les élèves malgré leur caractère émergent au CP, on constate 22 occurrences du terme « verbe ». P. Gourdet, D. Cogis et M.- N. Roubaud (2016) considèrent d'ailleurs le verbe comme un « concept grammatical particulièrement complexe en raison de la combinaison des différentes dimensions en jeu – sémantique, morphologique, syntaxique – » (Gourdet, Cogis & Roubaud, 2016, p. 154), autrement dit « un objet difficile à enseigner » (*ibid.*). Par ailleurs, « il semblerait que le concept de verbe n'attende pas les séances de grammaire du CE1 pour pouvoir commencer à se construire, il s'amorce avec l'entrée dans l'écrit » (Gomila & Roubaud, 2013, p. 37). La maitresse de la classe 23 l'emploie souvent sous forme d'auto-paraphrase en substituant souvent le terme « mot » de l'énoncé-source par « verbe » :

> 208. M : (geste d'approbation de la maitresse) +++++++**c'est un petit mot+ le petit mot *va* [ES]+ / si vous voulez tout savoir même+ c'est le verbe aller [ER]**,+/ ***va*** (avec geste de la main) **tout droit**,+/ ***va*** **aux toilettes**,+/ ***va*** **au tableau**,+/ ***va*+++hum en cour de récréation**,+/ ***va*** **à ta place**,+/
> (23, sem. 47, s. 14)

Dans l'exemple suivant, une deuxième auto-paraphrase remplace ensuite le terme « verbe » par le terme « action » (T282) :

> 280. M : **elles font le mot *dévorer*** (en mimant) [ES],+/
> 281. Ba. : j'ai terminé,+/
> 282. M : (à Ba.) très bien,+/ (à Mo. en commentant son écrit) **c'est le verbe *dévorer* [ER]**,+/ **c'est une action *dévorer* [ER]**,+/
> (23, sem. 47, s. 14)

Même s'il peut être discutable d'assimiler le verbe à une action puisque certains verbes ne contiennent pas cette idée[130] (Gourdet *et al*., 2016), on peut aussi affirmer que « certains choix pédagogiques sont transitoires et ne correspondent pas toujours au découpage linguistique qui est plus complexe dans certains cas » (*ibid*., p. 167). L'extrait suivant montre cependant la difficulté qu'ont les élèves de CP à comprendre ce concept grammatical (T294) :

> 291. M : **le *[e]* des verbes puisque *dévorer*+ on dit que *dévorer*+ c'est un verbe parce que c'est une action**,+/ ***dévorer*,+/** (en touchant Ay. pour mimer) AH,+/
> 292. Li. : **un verbe'+/**
> 293. M : (en touchant Na. pour mimer) **c'est cette action+ AH** (sourires de Na. et de Li.),+/
> 294. Li. : **je (ne) connais pas un verbe,+/**
> 295. M **: un verbe+ c'est un mot d'action**,+/ HAM (en touchant Ay.),+/ et le (Li. touche Ay.) **et le** (la maitresse tient les mains de Li. pour qu'elle s'arrête) ***[e]* de *dévorER*+ c'est le *[e]* des verbes,+/ c'est le *[e]* *e-r-*,+/**
> (23, sem. 47, s.14)

À la séance 10 de la semaine du mois de mars, l'exemple suivant montre que c'est encore difficile pour les élèves, Ayman parvenant à trouver que « c'est le [e] e-r » par analogie avec le [e] de potager, le [e] des verbes conjugués à l'infinitif ne lui permettant pas de trouver la réponse attendue :

> 191. M : (dubitative) ah bon'+ / ben alors+ à chaque moment+ mais tu (ne) le mets pas dans ta tête hein'+ (Sh. ajoute un « *s* » au mot pas)++++++++ / très bien,+ / **XXXXXXX c'est pas le+ ça c'est un *[e]*+ tu as raison+ mais là c'est *disputer*+ c'est un verbe conjugué à l'infinitif et on**
> 192. Sh. : le *s*-, +/
> 193. M : (geste de désapprobation) on a déjà vu des verbes à l'infinitif++++++
> 194. Sh. : <arrêter>
> 195. Aym. : *i-a*,+ / *a-i*,+/
> 196. M : **non++++c'est le *[e]*+ c'est le *[e]* de potager aussi+ et potager**

[130] C. Gomila et M.-N. Roubaud (2013, p. 38) montrent aussi que cela peut entrainer des erreurs en réinvestissant ce savoir déclaratif, l'élève pouvant par exemple affirmer que « bousculade » est un verbe « parce que quand on pousse on fait quelque chose ».

197. Aym. : *e-r*,+ /

198. M : **ouais+ c'est le *[e]* *e-r*,+**/ (écrit sur le cahier de Sh.) mais ça+ ça+ c'est assez compliqué+ il faut qu'on fasse une affiche avec les *[e]* des verbes à l'infinitif

(23, sem. 12, s. 10)

3.2.1.2. Une maitresse qui favorise les échanges entre élèves

Le tableau suivant rend compte du nombre de tours de parole de l'enseignant par rapport au nombre total de tours de parole :

	Classe 61	Classe 23	Classe 106	Classe 68
Nombre de tours de parole de l'enseignant / nombre total de tours de parole	964/2172 44,38 %	344/838 41,05 %	353/789 44,74 %	389/762 51,04 %

Tableau 36 : nombre de tours de parole de l'enseignant / nombre total de tours de parole.

Le pourcentage le moins élevé est dans la classe 23 (41,05 %) alors que le plus élevé est dans la classe 68 (51,04 %). Autrement dit, c'est dans la classe 23 que la parole des élèves est la plus prégnante.

Cette parole est d'ailleurs souvent adressée à un autre élève comme en témoigne le tableau 32 (voir *supra*, p. 249) : on constate que c'est dans la classe 23 que le pourcentage d'hétéro-reformulations de l'énoncé d'un autre élève est le plus important (57,36 %), la classe 61 ayant aussi un pourcentage important (50,16 %). La classe la moins efficace en écriture (68) a, par ailleurs, un pourcentage de seulement 34 %. Afin de mieux rendre compte de cette collaboration entre élèves lors de l'atelier de production d'écrits, voici l'élaboration progressive de l'écrit de Camélia à la séance 10 de la semaine en mars selon le modèle de Marty (1991b) :

TEXTE NÉGOCIÉ

57. Ca. : *quand la balle sort XXXXXXX*

60. M : oui mais moi
quand la balle Sort du terrain est'-ce que les enfants continuent de jouer au foot

62. M : *quand la balle sort*

63. Aym. : XXXX < et on doit s'arrêter de tirer >

64. M :
on ne joue plus au foot
quand la balle sort on ne joue plus au foot parce que

66. M : *quand la balle sort on ne joue plus au foot*

TEXTE ÉCRIT ET RÉVISÉ

77. M : *quand* on ne l'a pas mis dans les petits mots-outils
quand' il n'y est pas
quand

84. Ca. : *a-u-*

85. M : *<[k] a-u'>*

86. Mar. : non
g-u-

89. M : *quand*
quand
quand

90. Aym. : le
[k] et le
[ã]

91. Mar. : ah c'est le
q- et le
u-

92. M. : le
q- et le
u-

93. Aym. : et le
[ã]

94. M : et après (il) y a le
[ã]

ÉCRITURE COLLABORATIVE EN DYADE

147. Aym. : et le
[ã]

155. Aym. : c'est
p-o-r-
p-o-r-
p-

156. Ca. : *o-*

157. Aym. : *por*
por
s-p-o-r

158. Ca. : ah oui
por
p-

159. Aym. : *r-o-r-*

173. Aym. : *s-*
s-p- non
s-r-p-o-r-

174. Ca. : *sort*

TEXTE ÉCRIT ET RÉVISÉ

181. M :
ballon c'est très bien mais il y a DOUble
l- vous y penserez les copains si vous l'écrivez dans vot(r)e phrase dans
ballon double
l-'

184. Sh. : on a dit dans
ballon double
l-

185. M : dans
balle aussi dans
balle double
l-

ÉCRITURE COLLABORATIVE EN DYADE

203. Aym. : tu peux le faire avec le
e accent
ou
e-t-
t-e-

TEXTE ÉCRIT ET RÉVISÉ

280. M : est'-ce que Ca. elle a bien écrit le petit mot
(le)

284. M : *quand le ballon* qu'est'-ce que j'ai dit dans
BAllon et dans
BAlle

285. Sh. : (il) y a double
l-

293. M : *quand le ballon* *SOrt* alors là tu t'es mélangé les pinceaux tu m'as écrit
[SPɔr]
[SPɔr] alors attends on va tout gommer et on va écrire
SOrt parce que
sort c'est pas compliqué

294. Sh. : c'est double
s-'

295. M : est'-ce qu'on a besoin d'un double
s- quand on commence un mot

297. M : *[S] [ɔr]* c'est juste que c'est le
o- qu'on prononce ouvert

298. Aym. : le
c-

299. M : *SOrt*

300. Aym. : *s-r-o-*

301. M : *SOrt*

302. Ca. : *sOrt*

303. Sh. : ah ouais le
o- il est TOUT ouvert

305. Ca. : *(sort)*

306. Aym. : et le
o-

308. M : on (ne) dit pas
[sOr] on dit
[sɔr]

309. Sh. : c'est le
o-

311. Sh. : *r-*

312. M : à la fin de

	[sɔr]	(il) y a une lettre muette
313. Sh. :	*s-*	
315. Ca. :	***t-***	
320. M. : *quand le ballon*	*sort*	*il NE faut pas*
323. Aym. :	*n-*	et
	e-	et
	f-	et
	e-	
324. M. :	*il NE faut pas*	
ÉCRITURE COLLABORATIVE EN DYADE		
328. Sh. :		(à Ca.)
	ne	
331. Sh .:		(à Ca.)
	f-a-u-t-	
335. Sh .:		(à Ca.)
	a-u- p-a-s-	muet
337. Sh. :		(à Ca.)
	p-a-s-	muet
338. Ca. :		**(tout en écrivant)**
	p-a-s-	**muet**
TEXTE ÉCRIT ET RÉVISÉ		
367. Ca. :	*XXXXXXXXXXXXXXX*	
377. Ca. : *quand le ballon sort il*		
	il ne faut pas	
378. M. :	*il ne faut pas*	
382. M. :	*il ne faut pas*	
383. Aym. :	*pas*	
384. M. :	*il ne faut pas*	
385. Sh. :	*se*	
386. M :	*se disputer*	toi aussi’
390. M :	*se*	
	DISputer	tu peux l’aider hein pour écrire
	Disputer	
ÉCRITURE COLLABORATIVE EN DYADE		
391. Aym. :	*d-i-s-p-u-t-e-r-*	
392. Sh. :		alors
	d-i-s-p-	
397. Sh. :	*i-s-*	
	s-t-	
	p-u-t-e-r-	
398. Aym. :	*t-u-t*	un
	r-	
	e-r-	
	e-r-	
	e-r-	

Tableau 37 : élaboration progressive de l’écrit de Camélia de la classe 23 selon le modèle de Marty (1991).

Les phases d’écriture collaborative en dyade permettent de rendre compte des échanges entre élèves : Ayman/Camélia, Shahid/Camélia ainsi que Shahid/Ayman. Il se trouve que Camélia

est une élève « fragile » (voir *infra*, p. 387) ce qui montre une entraide entre élèves notamment pour ceux qui sont besoin d'un étayage plus important.

3.2.2. Le contexte de la séance de l'extrait étudié

La séance 14 de la classe 23 se déroule en novembre dans le cadre d'un projet d'écriture à partir de l'album sans texte *Le Petit Chaperon rouge* (Rascal, 2015). Les six élèves de l'atelier doivent écrire une phrase à partir d'une illustration de l'album. Au tour de parole 102, au terme de la phase de négociation, Badredine va proposer à l'oral d'écrire « le loup va te dévorer » que les élèves vont ensuite écrire.

La séance d'une durée de 31 minutes comporte 427 tours de parole consacrés à l'atelier de production d'écrits. Au niveau des actes de reformulation, la maitresse a majoritairement recours à l'auto-répétition (40,97 %), ses reformulations étant majoritairement des reformulations de l'« écrit dans l'oral » (84,39 %). Au niveau des reformulations multimodales de l'« écrit dans l'oral » l'accentuation expressive sur un phonème dominent au niveau des modalités vocale/verbale (18,04 %) alors que c'est le geste de type « déictique » au niveau des modalités gestuelle/verbale (13,17 %).

3.2.3. L'extrait choisi de la séance 14

L'extrait que nous allons analyser, qui a lieu à la 26ème minute et d'une durée d'environ six minutes, est le suivant (colonne de gauche), la colonne de droite correspondant à l'analyse des reformulations :

346. M : (à Ay.) excellent,++++++/ OH,+++++/ **eh c'est FORmidable,++++/** alors là tu + tu m'espantes ay.,+/ tu peux être fier de toi,+/ (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) ***le+ loup+ va+ te+ dévorer***,+/ **c'est super mon grand**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 346) - hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 346)
347. Na. : XXXXXXXXXX,+/	

348. M : ah+ t(u) écoutes'+/ t(u) as vu na.'++/ il a été super fort,++++++++++/ ALORS là ay.,++++/ mets-moi la date+ le code mon grand,+/ et BEN,+++++/ tu sais quoi'+/ **ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase+ *le loup va te dévorer* tout seul,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
349. Mo. : ***va+ te++ va***,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 348) [M] ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 348) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
350. Ya. : maitresse ,+/	
351. M : (en regardant l'écrit de Mo.) oui+ Super,+/	
352. Ba. : XXX XXXX++XXXX si je peux XXXX ça va faire *r- e-*,+/	
353. M : attends (la maitresse se lève),+/	
354. Ya. : **maitresse,+/**	- auto-répétition (ES 350)
355. M : (à Ya.) oui,+/ (en relisant l'écrit de Ya. en pointant les mots) ***le+ loup+ va++ [bevore]'+/*** (avec geste Borel-Maisonny pour [d]) ***[bevore]'+/*** tu+ tu l'as dit en plus,+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *Pm* / *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 355) (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *Ip*
356. E : ***d-,+/***	- hétéro-répétition (ES338) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
357. Ya. : **ah le *d-* qui est comme ça** (en traçant dans l'espace),+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 338) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
358. M : **ben il a des grosses fesses le *d-* ++il a un gros derrière,** (rire de Ya.) +/ (en pointant l'écrit de Ya.) est-ce que ça c'est	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 356) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 358)
359. Ya. : comme ça (en traçant « *d* » dans l'espace),++++/	
360. Li. : **des grosses fesses**,+/	- hétéro-répétition (ES 358) [M]

361. M : (à Mo.) alors <tu as des difficultés> avec cette XXXX,+/ mais non+ c'est très bien là,+/ XXXXXXXX tu vas attacher (en traçant des lettres sur l'écrit de Mo.) XXXXX elle remonte,+/ une fois qu'elle arrive en bas XXXXXXXXXX d'accord'+/	
362. Mo. : (fait oui de la tête) oui,+/	
363. M : (à Mo.) EXCEllent++ SUper,+/ ***le loup va te dévorer,***+++/ (à Ya.) **OUI:::++ sauf que+ là je vois** (en relisant avec pointage) ***le loup va dévorer***,+/	- hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 103) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV* / *EOD*
364. Mo. : ***le loup va te***	- hétéro-correction (ES 363) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
365. M : (en montrant Mo.) **il (ne) manque pas+ ah le petit mot *te*,+/ où est'-ce qu'on va le mettre le petit mot *te***,+ (Mo. pointe l'écrit de Ya. avec son crayon puis Ya. pointe son écrit)++++ / (en relisant l'écrit de Li.) ***le loup [vatədevore]***'+/ tout ça c'est attaché'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 364) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *Is* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *P* / *LHV*
366. Li. : (fait oui de la tête) oui,+/	
367. Ya. : ***le loup va te dévorer*,**+/	- hétéro-répétition (ES 365) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
368. M : qu'est'-ce qu'on a dit,+/	
369. Lina : XXXXXXX	
370. M : XXXXXXXXXXXXXX pas de lui va avec lui,+/ **alors+ je te propose *le*+ *loup***+ (en laissant une trace sous chaque mot)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD*
371. Mo. : (en montrant l'écrit de Ya.) elle a mis un *p*- ici,+/	
372. Na. : (à la maitresse en montrant sa feuille) comme ça'+/	

373. M : (en relisant l'écrit de Ba.) **oui+ sauf que *[tədevore]***'+++/ ***[tədevore]***'+++/ (en pointant du doigt tout en touchant Ba.) ***TE***,++++ (en pointant du doigt tout en touchant Ba.) ***TE***,++++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 373) ; (« écrit dans l'oral ») *RQ* - auto-répétition incomplète à droite (ES 373) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *Im* - auto-répétition incomplète à droite (ES 373) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *Im*
374. Mo. : (à Ya.) XXXXXXXXXX mais le XX ne l'attache pas avec XXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX (Ya. gomme)	
375. M : **et *DÉvorer*** (en mimant un loup qui dévore tout en touchant Ba.)+ **est'-ce que ce sont les mêmes mots,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Im* / *EOD*
376. Ba. : non,+/	
377. M : ben alors,+/	
378. Ba. : (en pointant du doigt son écrit) c'est attaché,+/ on n'attache pas,+/	
379. M : ça c'est un mot+ et là XXX	
380. Ba. : XXXXXX	
381. Mo. : (à Ya.) mets un *t*-,+/ **mets un *t*-** (Ya. gomme et écrit),+/	- auto-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
382. M : (à Na.) t(u) as fini XX'+/	
383. Na. : (fait oui de la tête) oui,+/	
384. M : (à Na. en relisant avec pointage des mots) ***le+ loup+ va+ te++ dé::::-***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *LHV*
385. Na. : ***-vorer*,+/**	- hétéro-répétition (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
386. M : (en pointant le pouce levé) ***dé::-*** + / (en pointant le deuxième et le troisième doigts levés) il manque les deux autres syllabes hein,+/ alors attends,+/ là tu+ tu n'auras pas la place,+ (barre « *dé* ») / **réécris *dévorer*,+/**	- auto-répétition (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Is* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
387. Mo. : (en pointant du doigt Ya.) je l'ai aidé,+/	

388. M : ben c'est très bien,+/ merci,++++/ (à Ba.) **oui c'est super sauf que main(te)nant+ il te reste à modifier le dernier *[e]* de *dévorer***,+/ ça+ ça nous casse la tête+ mais regarde (en montrant son écrit),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
389. Mo.: <j(e) peux l'aider'>+/	
390. M : (à Mo.) oui,+++/ (à Li.) super+ ça c'est super bien corrigé,+/	
391. Li. : là j(e) (n')arrive pas à écrire sous XX,+/	
392. M : bon ben c'est pas grave,+/ ça va,+/ XXXXX,+/ (en relisant avec pointage des mots) ***le*+ *loup*+ *va*++ ensuite petit mot+ *te*,**+ (Li. écrit) /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *LHV* / *EOD*
393. Ya. : (en montrant son écrit à la maitresse) <j'ai fini>,+/	
394. M : SUper,+/	
395. Ya. : (en pointant du doigt Mo.) c'est mo. <qui m'a aidé>,+/	
396. M : ben il est là pour ça,+/ c'est chouette de s'aider,+/ j(e) suis TRès contente,+/ allez+ (il) (n')y a plus que na.,+/ il va s'en sortir,+/	
397. Ay. : sans m'aider+ **sans m'aider**+/	- auto-répétition (ES 397)
398. M : mais on a le droit de s'aider,+/ **c'est chouette de s'aider**,+/ (à Ba.) EXCEllent,+/ tu mets la date'+ XX+++++/ allez+ je t'aide na.,+++++++/	- auto-répétition (ES 396)
399. Na. : ***[e],+/***	- hétéro-répétition (ES 215) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
400. M : oui,+/ **tous ces *[e]* dans *dévorer*,+/ le premier c'est le *[e]* de:::**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 400) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
401. Na. **: Éloi**,+/	- hétéro-répétition (ES 306) [M]
402. M : **Éloi**,+/ **tu l'as fait déjà' le *[e]* de Éloi'**+/	- hétéro-répétition (ES 401) - auto-répétition avec continuation (ES 402) ;

	(« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
403. Na. : (fait non de la tête) non,+/	
404. M : (en regardant l'écrit de Na.) ben oui,+++++/ AH+++++ j'ai compris,+/ (au groupe) écoutez bien,+/ (à Ya. qui écrit) attends+ s'il te plait,+/ ***DÉvorer***,+/ (avec Geste Borel Maisonny pour [d]) c'est d'abord la lettre *d*-+ je suis d'accord,+/ **mais la lettre *d*-+ elle fait le son *[D]+[D]+[D]*+ donc** (en pointant du doigt l'écrit de Na.) **là+ elle (ne) fait pas le son *dé-*,+/ qu'est'-ce qui manque pour faire le son+ *dé-*,+/**	- hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-répétition (ES 404) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 404) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 404) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 404) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
405. Ay. : ***[e]*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 285) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
406. Ba. : un accent,+/	
407. M : **il lui manque le *[e]*,**+ (Na. écrit)/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 405) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
408. Ba. : **un accent**,+/	- auto-répétition (ES 407)
409. Ay. : **le *[e]* comme Éloi,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 306) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
410. M : **le *[e]* de Éloi,+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 306) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
411. Li. : (en montrant son écrit) maitresse XX,+++++++/	
412. M : (en relisant avec pointage des mots) **alors +*le*+ *loup*+ *va*+ *te*+** (en laissant une trace sur l'écrit de Li.) **le mot *dévorer*+ *dévorer***+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *AG* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 412) ; (« écrit dans l'oral »)
413. Mo. : (à Na.) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
414. Ya. : ***le loup va te dévorer***,+/ le *e*-+(en regardant vers l'extérieur) le *e*- de XXXX,+/	- hétéro-répétition (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
415. M : (à d'autres élèves) super les	

garçons,+/	
416. Mo. : (à Na.) là+ c'est bon XXX	
417. M : (à Li.) **allez+ *dévorer* ma grande,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 404) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
418. Ay. : je peux laisser ce	
419. M : écoute ay.+ je suis++++ VRAIment très fière de toi,+/ tu es content'+/	
420. Ay. : (fait oui de la tête) oui,+/	
421. M : c'est génial,+/ DONC+ ay.+ tu avais écrit+ ce petit texte+ tu as écrit celui-ci et est'-ce que tu avais écrit le premier aussi,++++++++++/ (en cherchant parmi tous les écrits) oui+ donc t(u) as TOUte l'histoire,++++++/ **c'est absolument fantastique**,+/ **tu as** (en relisant les différents écrits avec pointage des mots) ***non*+ *non*+ *n'entre*+ *pas*++ *le loup va te dévorer***+/ **t(u) as tout+ donc la prochaine fois+ on va TOUT réécrire+ tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 421) - auto-reformulation paraphrastique (ES 105) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 421)

Tableau 38 : verbatim « Le loup va te dévorer » de la classe 23 avec analyse des reformulations.

3.2.4. Analyse de l'extrait

Nous proposons de catégoriser quelques reformulations de la maitresse afin de faciliter la compréhension de son action. Nous précisons encore que ce choix ne permet pas de rendre compte de l'épaisseur des gestes professionnels langagiers de l'enseignant (Bucheton, 2014). Cependant, nous essayons autant que faire se peut de la prendre en considération.

3.2.4.1. Les (re)formulations de la maitresse prenant en compte la dimension psycho-affective

Ce qui frappe en premier lieu, c'est la bienveillance de la maitresse, les « gestes d'atmosphère » (Bucheton & Soulé, 2009b) très nombreux permettant de valoriser les élèves :

en effet, les appréciatifs que l'on retrouve dans les formulations et les reformulations – comme « excellent », « formidable », « génial », « fantastique » ou « super »[131]– sont nombreux. La maitresse a par exemple recours à la métaphore au tour de parole 358 avec deux hétéro-paraphrases accompagnées d'un commentaire sur l'« écrit dans l'oral » (« il a des grosses fesses » / « il a un gros derrière »), ce qui provoque le rire de Yasmine :

355. M : (à Ya.) oui,+/ (en relisant l'écrit de Ya. en pointant les mots) ***le+ loup+ va++ [bevore]'+/*** (avec geste Borel-Maisonny pour [d]) ***[bevore]'+/*** tu+ tu l'as dit en plus,+/
356. E : ***d-, [ES]+/***
357. Ya. : **ah le *d-* qui est comme ça** (en traçant dans l'espace),+/
358. M : **ben il a des grosses fesses le *d-* [ER][ES]++ il a un gros derrière, [ER]** (rire de Ya.)]+/ (en pointant l'écrit de Ya.) est-ce que ça c'est
359. Ya. : comme ça (en traçant « *d* » dans l'espace),++++/
360. Li. : **des grosses fesses**,+/

Ces commentaires de l'« écrit dans l'oral » peuvent aussi contenir des propos valorisant l'élève comme dans l'exemple suivant (« ma grande »), ce que dit la maitresse au tour de parole 417 pouvant aussi être considéré comme un « geste de pilotage » (« allez ») :

404. M : (…) ***DÉvorer***, [ES]+/ (…)
(…)
417. M : (à Li.) **allez+ *dévorer* ma grande, [ER]**+/

Voici un autre exemple de reformulation avec de l'« écrit dans l'oral » distancé permettant de jouer sur la dimension psycho-affective (T348), la maitresse utilisant aussi de nombreux appréciatifs (« excellent », « formidable », « super », « mon grand »…) :

346. M : (à Ay.) excellent [ES],++++++/ OH,+++++/ **eh c'est FORmidable [ER]**,++++/ alors là tu + tu m'espantes ay.,+/ tu peux être fier de toi,+/ (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) ***le+ loup+ va+ te+ dévorer***, [ES]+/ **c'est super mon grand [ER]**,+/
347. Na. : XXXXXXXXXX,+/

[131] Cela fait écho à la communication de M. Brigaudiot aux Entretiens de la Petite Enfance (Cassis, 2013) intitulée : « Ce qui se joue dans le bravo adressé aux enfants ». L'auteure affirme qu'il est important de féliciter l'enfant, notamment par des « bravos », afin qu'il construise une bonne image de soi, ce qui permet d'éviter la spirale infernale de l'échec scolaire et social.

348. M : ah+ t(u) écoutes'+/ t(u) as vu na.'++/ il a été super fort,++++++++++/ ALORS là ay.,++++/ mets-moi la date+ le code mon grand,+/ et BEN,+++++/ tu sais quoi'+/ **ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase+ *le loup va te dévorer* tout seul, [ER]+/**

Dans l'exemple qui suit, l'auto-répétition avec continuation au T402 « tu l'as fait déjà le *[e]* de Éloi ? » peut être considérée comme un « geste d'atmosphère » puisqu'elle joue sur la dimension psycho-affective, la maitresse ayant recours à l'analogie avec le prénom d'un élève de la classe. Mais on peut aussi affirmer que c'est un « geste d'étayage » puisqu'elle est sensée faciliter le passage à l'écrit :

400. M : oui,+/ **tous ces *[e]* dans *dévorer*,+/ le premier c'est le *[e]* de:::**
401. Na. **: Éloi,+/**
402. M : **Éloi, [ES]+/ tu l'as fait déjà' le *[e]* de Éloi' [ER]+/**
403. Na. : (fait non de la tête) non,+/

3.2.4.2. Les reformulations pour pointer les erreurs

La maitresse de la classe 23 fait souvent en sorte de positiver l'erreur. Cela se manifeste par exemple dans les reformulations par une valorisation systématique lors des « gestes d'évaluation » (Soulé & Bucheton, 2011) de l'écrit de l'élève suivie d'un « sauf que » (T363), cette valorisation permettant de déculpabiliser l'élève et d'éviter de stigmatiser l'erreur (Reuter, 2013a) :

363. M : (à Mo.) EXCEllent++ SUper,+/ ***le loup va te dévorer,*** [ES]+++/ (à Ya.) **OUI:::++ sauf que+ là je vois** (en relisant avec pointage) ***le loup va dévorer*, [ER]+/**
364. Mo. : ***le loup va te***
365. M : (en montrant Mo.) **il manque + ah le petit mot *te*,+/ où est'-ce qu'on va le mettre le petit mot *te*,+** (Mo. pointe l'écrit de Ya. avec son crayon puis Ya. pointe son écrit)++++ / (…)

Dans cet exemple de reformulation (« oui, sauf que là je vois le loup va dévorer »), le geste d'évaluation de la maitresse pourrait être considéré comme un « geste de

valorisation »[132](« oui ») combiné à un « geste de véridiction »[133] (« là je vois le loup va dévorer ») si l'on se réfère aux catégories de « gestes d'évaluation »[134] (Soulé & Bucheton, 2011). Cet extrait nous montre aussi que la maitresse prend autant en compte la démarche (« où est-ce qu'on va le mettre le petit mot te ? ») que le résultat (« là je vois le loup va dévorer »), celle-ci posant aussi l'écart (« il manque, ah, le petit mot te »), ce qui fait aussi écho à la démarche V.I.P. (Valoriser – Interpréter – Poser l'écart) de M. Brigaudiot (2004). Voici deux autres exemples :

Ex. 1 :

> 102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
> (…)
> 373. M : (en relisant l'écrit de Ba.) **oui+ sauf que *[tədevore]***'+++/ ***[tədevore]***' **[ER]** +++/ (en pointant du doigt tout en touchant Ba.) ***TE***,++++ (en pointant du doigt tout en touchant Ba.) ***TE***,++++

Ex. 2 :

> 102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
> 388. M : ben c'est très bien,+/ merci,++++/ (à Ba.) **oui c'est super sauf que main(te)nant+ il te reste à modifier le dernier *[e]* de *dévorer*, [ER]**+/ (…)

Ce « geste-témoin » (Soulé, 2008) montre une manière de faire ou plus précisément d'évaluer qui conjugue « estime » et « estimation » (Hameline, 1987). J.-P. Astolfi (1997) affirme d'ailleurs que « l'entre-deux est toujours délicat, mais là réside le "geste professionnel" consistant à encourager l'élève, tout en restant vrai avec lui » (p. 101).

---

[132] *Geste de valorisation* : geste qui attribue des valeurs positives aux attitudes, au résultat ou au progrès (Soulé & Bucheton, 2011, p. 136).
[133] *Geste de véridiction :* « l'évaluation, référée à une norme, sanctionne la conformité d'une réponse, d'une proposition » *(ibid*., p. 135).
[134] Les auteurs distinguent les gestes d'*accusé de réception*, de *véridiction*, de *vérification*, de *rectification/correction* et de *valorisation/dévalorisation*.

3.2.4.3. Les reformulations pour introduire les métatermes

En 3.2.1.1., nous avons vu que la maitresse emploie un nombre important de métatermes avec notamment 57 occurrences du terme « mot » dans les deux séances de la classe 23. Dans cet extrait, nous comptabilisons 13 métatermes (6 pour « mot », 3 pour « son », 1 pour « phrase », 1 pour « syllabe », 1 pour « lettre » et 1 pour « texte ») du côté de la maitresse.

On retrouve l'emploi de ces métatermes dans les formulations et les reformulations, ces dernières étant majoritairement des reformulations de l'« écrit dans l'oral ». Dans les exemples suivants, un métaterme s'intègre à de l'« écrit dans l'oral » distancé qui est aussi un acte de relecture avec pointage et pause entre les mots (T412), mais aussi un acte graphique (T392) :

Ex. 1. :

> 102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
> (…)
> 412. M : (en relisant avec pointage des mots) **alors +*le*+ *loup*+ *va*+ *te*+** (en laissant une trace sur l'écrit de Li.) **le mot *dévorer*+ *dévorer* [ER]**+/

Ex. 2 :

> 102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
> (…)
> 392. M : bon ben c'est pas grave,+/ ça va,+/ XXXXX,+/ (en relisant avec pointage des mots) ***le*+ *loup*+ *va*++ ensuite petit mot+ *te* [ER],**+ (Li. écrit) /

D'autre part, la reformulation de l'« écrit dans l'oral » de l'exemple 3 présenté en 3.2.4.1. au tour de parole 348 (« ce soir on va dire à maman que tu as écrit la phrase le loup va te dévorer tout seul ») peut aussi être considérée comme un « geste d'étayage » puisque la maitresse introduit le métaterme « phrase ».

3.2.4.4. « C'est chouette de s'aider » : une maitresse qui valorise et qui favorise les échanges entre élèves

Nous avons vu en 3.2.1.2 que la maitresse de la classe 23 favorise les échanges entre élèves avec un nombre important d'hétéro-reformulations de l'énoncé d'un autre élève du côté des

élèves. Dans l'exemple suivant, l'auto-reformulation au tour de parole 398 (« c'est chouette de s'aider ») permet de se rendre compte que la maitresse valorise l'entraide et donc les échanges entre les élèves :

393. Ya. : (en montrant son écrit à la maitresse) <j'ai fini>,+/
394. M : SUper,+/
395. Ya. : (en pointant du doigt Mo.) c'est mo. <qui m'a aidé>,+/
396. M : ben il est là pour ça,+/ c'est chouette de s'aider, [ES]+/ j(e) suis TRès contente,+/ allez+ (il) (n')y a plus que na.,+/ il va s'en sortir,+/
397. Ay. : sans m'aider+ **sans m'aider**+/
398. M : mais on a le droit de s'aider,+/ **c'est chouette de s'aider**, **[ER]**+/ (à Ba.) EXCEllent,+/ tu mets la date'+ XX+++++/allez+ je t'aide na.,+++++++/

3.2.4.5. Un « geste de tissage » remarquable

Après avoir félicité Ayoub, la maitresse lui explique ce qu'elle a prévu pour la séance d'après par une auto-paraphrase au tour de parole 422 : « tu as tout, donc la prochaine fois, on va tout réécrire, tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir ». On peut considérer cette reformulation comme un « geste de tissage » qui permet de donner du sens à la séance à venir, celui-ci étant fondamental pour les élèves les plus fragiles selon D. Bucheton.

421. M : c'est génial,+/ DONC+ ay.+ tu avais écrit+ ce petit texte+ tu as écrit celui-ci et est'-ce que tu avais écrit le premier aussi,++++++++++/ (en cherchant parmi tous les écrits) oui+ donc t(u) as TOUte l'histoire,++++++ [ES] / c'est absolument fantastique,+/ **tu as** (en relisant les différents écrits avec pointage des mots) ***non+ non+ n'entre+ pas++ le loup va te dévorer***+/ **t(u) as tout+ donc la prochaine fois+ on va TOUT réécrire+ tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir [ER], +/**

Cette reformulation peut aussi avoir une fonction acculturante puisqu'elle permet une acculturation à l'écrit et donc être aussi considérée comme un « geste d'étayage ».

3.3. Les jeux de reformulations lors de séances de révision collective et collaborative sur TBI (classe 61)

La présente étude interroge le rôle des reformulations orales dans le cadre de séances de révision collective d'écrits d'élèves projetés sur TBI (classe 61), celle-ci étant une étude exploratoire à visée descriptive (Gagné *et al.,* 1989). Nous essayons notamment de montrer en quoi, combinées à la médiation de l'outil technologique et au format collaboratif les reformulations favorisent le développement des compétences scripturales et métascripturales : nous faisons l'hypothèse qu'elles favorisent notamment le développement des compétences en orthographe grammaticale par le biais de la confrontation (Brissaud & Cogis, 2011 ; voir *supra*, p. 104 ; Douaire *et al*., 2004 ; voir *supra*, p. 100).

3.3.1. Contexte de l'étude

Nous nous intéressons ici à une pratique singulière du maitre de la classe 61 : la révision en grand groupe d'écrits d'élèves projetés sur TBI. Nous étudions les jeux de reformulations qui accompagnent la reprise des écrits de neuf élèves projetés sur un TBI (Tableau Blanc Interactif) à la séance 8 de la semaine 12 (mars) et à la séance 9 de la semaine 21 (mai). Mais nous élargissons ce corpus restreint aux données fournies par la séance 4 de la semaine 12 (production de phrases à partir de photos prises à la piscine) et la séance 8 de la semaine 21 (négociation et production de phrases à partir d'une structure syntaxique du texte d'un album).

Les élèves et le maitre sont amenés à mettre à distance l'« écrit dans l'oral » afin de détecter, identifier, rechercher les moyens pour modifier et (in)valider la phrase (Balslev & Dezutter, 2008, pp. 172-173). En outre, cela passe par des explications du pourquoi de l'erreur qui sont validées ou réfutées[135] par le maitre (et parfois les élèves) mais aussi des désaccords qui incitent aussi à utiliser un « élément argumentatif du type de la justification » (Borel, 1981, p. 35)[136].

[135] La réfutation est une opération argumentative tout comme la justification (Garcia-Debanc, 1996).

[136] Selon M.-J. Borel (1981), il est difficile de délimiter un *genre de discours*, l'explication étant étroitement liée à l'argumentation notamment lorsque « le discours explicatif donne lieu à une démarche *justificative* » (p. 37), expliquer et argumenter étant des « actions langagières liées à des genres de discours » (Adam, 1992/2011, p. 39). M. Dreyfus (2002) montre aussi que l'activité d'explication à partir d'un texte puzzle en contexte scolaire combine de l'oral d'explicitation, de justification et d'explication.

Ex. 1 (explication T282-285-288 / réfutation T283 / validation-explication T289) :

279. M : alors+ (avec geste de pointage sur « *s'enfants* ») voilà+ ce+ qu'elle+ voilà ce qu'elle+++ propose

280. E : propose

281. M : alors d'abord

282. E : **mais parce que les enfants+ il faut pas mettre un *s*- quand il (n') y a pas de voyelle, +/**

283. E : **et si i(l) faut mettre un *s*,+/**

284. M : attends+ **attends,+/ toi tu dis il (ne) faut pas mettre ce *s*-'** (en pointant le premier « *s* » de « *s'enfants* ») /

285. E : oui parce que XXXXX

286. M : alors pourquoi' est-ce qu'on dit les enfants alors,+/

287. E : si,+/

288. Ti. : ben pa(r)ce que ça accroche le *s*- avec le *e*,+/

289. M : **parce qu'on fait+ ti. vient de le dire+ parce qu'on fait la liaison avec** +++++ (avec geste de pointage sur « *les* ») ***LES,+/***

Ex. 2 (explication T402-405/ réfutation T406 / réfutation- justification T408) :

402. Mer. : **dans le *foot*+ (il) y a+ ils ont mis deux *o*- et i(l) ne fallait pas parce que c'est un mot XXXX**

403. EEE :
XXXXXXXX

404. E : laissez-la finir,+/ **laissez-la finir**,+/

405. Mer. : c'est *ou*- et c'est+ i(l) (ne) faut pas mettre de *i*-,+/

406. M : c'est pas un *t*-+ c'est pas un *i*- c'est un *t*-,+/

407. E : (il) y a pas de

408. E : c'est un *t*-,+/ et on (ne) voit pas écrit bien,+/

Notre objectif est de montrer dans quelle mesure une analyse des reformulations permet d'inférer la qualité des performances de la classe étudiée. En quoi, combinées à la médiation de l'outil technologique (le TBI) et au format collaboratif (écrit individuel commenté par le

groupe classe), les reformulations favorisent-elles le développement des compétences scripturales (notamment orthographiques) et métascripturales ?

3.3.2. Méthodologie d'analyse

Il s'agit d'une étude exploratoire à visée descriptive (Gagné *et al*., 1989). Nous faisons le choix d'analyser deux séances de révision d'écrits d'élèves projetés sur TBI dans une des classes les plus performantes (classe 61) de notre corpus à partir de quatre modèles : le modèle linguistique des actes de reformulation de Gülich et Kotschi/De Gaulmyn (1987), le modèle des « patterns de reformulation » d'Apothéloz (2005), le modèle d'analyse de l'agir enseignant ou du multi-agenda (Bucheton, 2014) ainsi que le modèle des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009b). Nous mettons aussi à l'épreuve notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » sachant que les reformulations sont essentiellement des reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé portant sur la procédure (d'écriture) mais elles peuvent aussi parfois porter sur le contenu (le discours oral ou écrit).

3.3.3. Le corpus analysé

Les exemples analysés proviennent de deux séances de révision d'écrits d'élèves projetés sur TBI (la séance 8 en mars et la séance 9 en mai) qui succèdent à deux séances de production d'écrits (la séance 4 en mars et la séance 8 en mai). Ces séances de révision se font avec l'ensemble des élèves, le maitre étant souvent en « posture de lâcher-prise » (Bucheton & Soulé, 2009b) en laissant les élèves interagir librement tout en régulant les échanges. La séance 8 (32 min.) comporte cinq écrits projetés sur TBI et commentés par les élèves alors qu'il y en a quatre à la séance 9 (32 min.). Les phrases analysées sont celles que certains élèves ont écrites dans leur « cahier bleu » lors des séances de productions d'écrits : à la séance 4 (mars), les élèves écrivent des phrases à partir de photos prises à la piscine alors qu'à la séance 8 (mai), le support d'écriture est le début d'une phrase extraite d'un album *Le livre des mamans* (Parr, 2007). Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maitre écrit au tableau blanc interactif (TBI) « Il y a des mamans qui… », et il demande aux élèves : « alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ? ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves. Ensuite, une partie des élèves réalise un travail en autonomie alors que l'enseignant prend avec lui un petit groupe d'enfants qu'il guide dans le travail d'écriture.

3.3.4. Analyse

Nous procédons d'abord à une analyse quantitative du corpus étudié puis à une analyse qualitative en prenant en compte les reformulations du maitre mais aussi celles des élèves. L'analyse qualitative prend en compte les jeux de reformulations en mettant la focale d'abord sur les élèves puis sur le maitre.

3.3.4.1. Analyse quantitative

Le corpus étudié de 64 minutes comporte 1029 tours de parole, dont 423 pour le maitre (41,1 % des interventions), celui-ci employant deux fois plus de reformulations que les élèves (407 reformulations du maitre / 221 reformulations des élèves) : ces résultats nous permettent d'en déduire que l'enseignant ouvre un espace de négociation à sa classe. De plus, on relève un pourcentage de paraphrases non négligeable autant du côté du maitre (186/407 soit 45,7 %) que du côté des élèves (81/221 soit 36,65 %). Par ailleurs, le nombre d'hétéro-reformulations, que l'on peut considérer comme un indice de « coopérativité dialogale » (Golder, 1993), est très important du côté des élèves (171/221 soit 77,37 %) avec 41,52 % d'hétéro-reformulations de l'énoncé de l'enseignant et 58,47 % d'hétéro-reformulations de l'énoncé d'un élève. Alors que C. Garcia-Debanc (1998) ne relève aucune hétéro-reformulation par un élève des propos d'un autre élève dans son corpus d'étude (échange argumentatif lors de séances de biologie en CM1), nous en comptabilisons 100 dans l'ensemble des deux séances réparties de la manière suivante : 68 hétéro-répétitions (dont 45 hétéro-répétitions simples, 4 hétéro-répétitions incomplète à droite, 15 hétéro-répétition avec continuation, 3 hétéro-répétitions avec substitution et 1 hétéro-répétition avec suppression[137]), 31 hétéro-paraphrases et 1 hétéro-correction.

3.3.4.2. Analyse qualitative

Nous essayons de montrer que les reformulations des élèves constituent des traces de « coopérativité dialogale » (Golder, 1993) et que certaines reformulations du maitre répondent aux préoccupations du « multi-agenda » en nous référant au modèle d'analyse de l'agir enseignant (Bucheton, 2014).

[137] Nous utilisons les « patterns de reformulation » d'Apothéloz (2005, voir *supra*, p. 49) auxquels nous avons ajouté la *répétition avec suppression*.

3.3.4.2.1. Les reformulations des élèves comme traces de « coopérativité dialogale » (Golder, 1993)

L'analyse des échanges précédant les séances de révision permet d'une part de comprendre l'agir enseignant notamment sa manière de prendre en compte l'erreur mais aussi de voir ce qui relève de l'écrit de l'élève avec ou sans étayage de l'adulte. Pour cela, nous présentons un écrit de la séance 8 (mars) projetés sur TBI : « *Le crocodil il va manje Le nefe d'une maman tortu* ». À la séance 4 (production d'écrits), l'élève a écrit « *Le crocodil il va manje Le nefe d'un maman tortu* ». L'échange va porter sur le comment dire, plus précisément sur l'usage de l'article indéfini « une » devant le mot « tortue », l'élève ajoutant finalement un e- à la fin du mot « un » :

> 205. E : (en lisant « *Le nefe d'un maman tortu* ») *le+ le+ [nøf]+ d'un+ ma+man+ tortue,+/*
> 206. M : on dit++++ (le maitre tape sur la table) mais EH+ CHUT,+/ **on dit** (avec geste de pointage sur « *un* ») **on dit *UN maman tortue*'++++++/ on dit *UN maman*'+/**
> 207. E : non,+/
> 208. M : qu'est'-ce qu'on dit,+/ **on dit *UN maman*'+++/ on dit++**
> 209. E : *le*
> 210. M : ***LE maman'*++/ non on dit**
> 211. E : ***LA maman*,+/**
> 212. M : ***LA maman*,+/ UNE maman,+/ UNE maman,+/ donc tu vas m'écrire *une*** (entoure avant « *maman* »),+/ mais vous allez vous taire un peu,+++/ chut,+/ **tu vas me corriger *UNE*** (avec geste de pointage) ***maman*+ et tu vas en écrire une autre,+/** (…) (61, sem. 12, s. 4)

À la séance 8, cet écrit est révisé par les élèves ; les deux exemples suivants montrent bien la présence d'hétéro-reformulations d'élève de l'énoncé d'un autre élève (15, 17, 71, 73, 75 et 77) :

Ex. 1 :

> 10. M : (lit avec pointage des mots « *Le crocodil il va manje Le nefe d'une maman tortu* ») *le crocodile+il va+ manger + le nefe + d'une maman+ tortue,+++++++++/* Alors+ qu'est'-ce qu'on pourrait+ **à votre avis+ qu'est'-ce qu'on pourrait faire pour**

corriger cette phrase,+/ **qu'est'-ce qui vous semble ne pas être correct dans cette phrase,+/** hi.,+/

11. Hi. : c'est que+ c'est que+ *le le le nefe* et ben il il (ne) va pas,+/

12. M : **alors *le nefe* il ne va pas**,+++/ alors qu'est'-ce que tu voudrais mettre à la place si tu penses que ça ne va pas,+/

13.Wah. : *l'œuf*, [ES]+/

14.M : ***l'œuf***,+/ d'accord,+/ (sélectionne le logo « stylo » et « couleur noire » pour écrire avec le stylet sur la palette d'outils de la surface d'affichage)

15. Was. : **maitre plutôt *un œuf*, [ER] [ES]+/**

16. M : alors on ne change pas was.,+/

17. E : ***un œuf*, [ER]+/**

18. M : **was.+ on ne CHANge pas la phrase qui est écrite**,+/ **l'enfant qui a écrit+ il a voulu dire *l'œuf* donc on va mettre *l'œuf* comme nous l'a dit wab.,+++/ (…)**

(61, sem. 12, s. 8)

Ex. 2 :

64. M : (avec pointage sur « *manje* ») mange ça s'écrit comme ça mange'+/

65. E : **non+ *manger*,+/ t(u) as dit *manger*, [ES]+/**

66. E : non ça s'écrit

67. E : c'est un g- à la place du j-,+/

68. M : ah c(e) (n')est pas un j- de toute façon,++++/ c'est un ++ g-,+/

69. E : c'est un g-,+/

70. E : ***man***

71. E : ***man***++++ ***ger*** (le maitre écrit « man » au-dessus de « *manje* ») **[ER]**

72. M : (avec pointage sur le début de « *manje* ») là j'ai recopié la même chose

73. E : **là t(u) écris quand même *manger***,+ (le maitre ajoute « ge ») **[ER]** /

74. E : avec un accent, [ES]+/

75. E : **avec un accent sur le e-, [ER]+/**

76. M : ah

77. E : **mais oui avec un accent, [ER]+/**

78. M : (en relisant avec pointage sur les mots) ***le crocodile va+ manje+ manger*****,+/** là c'est moi qui vous l(e) donne le [e] qu'il faut mettre à la fin ,+/ **c'est le [e] +++** (ajoute un r- à « mange ») **e- r-,+/**
(61, sem. 12, s. 8)

Ces deux extraits montrent bien que les reformulations successives permettent la co-construction d'un raisonnement, le maitre « laissant une grande initiative aux élèves, à leurs essais et à leurs erreurs considérées comme une étape essentielle dans l'apprentissage, en évitant de mener le débat et d'apporter trop tôt des éléments de solution » (Douaire, Hubert & Isidore-Prigent, 2004, p. 88). On peut dire qu'il y a un appui sur ce qui vient d'être dit pour développer ses énoncés par l'usage de l'hétéro-reformulation (« coopérativité dialogale » selon Golder, 1993).

D'autre part, l'élève peut parfois avoir recours au discours rapporté en s'abritant derrière la parole du maitre en la reformulant, comme dans l'exemple suivant (l'énoncé-source étant au tour de parole 505 de la séance 8) :

138. Sh.. : **maitre+ en fait je voulais dire que+ que comme toi tu m'as dit que+ en fait j'avais dit que la+ sa.** ***il y*** **avait** ***des mamans qui*** **aimaient** ***leur papa*****+ et là+ la dernière fois+ j'avais écrit+ j'avais écrit** ***et des mamans et des*** **[ER]**
139. M : vous écoutez sh..,+/ chut,+/ vous écoutez sh.,+/ elle nous explique ce qu'elle elle a relié pour voir si ça va ensemble,+/
140. Sh. : en fait+ **le maitre il m'avait dit que+ quand j'avais écrit** ***il y a des mamans qui aiment leur papa*** **et après j'avais écrit** ***et des mamans qui vont au supermarché*****, [ER] +/ ça (n')allait pas ensemble**,+/ donc après j'ai écrit euh soit *et des mamans qui aiment leur enfant*,+/ j(e) (n')ai pas écrit *qui aiment leur enfant*,+/ j'ai écrit *et des mamans qui aiment leur maman*,+/ et ça c'est relié,+ **le maitre il m'avait dit que c'était relié,+/**
(61, sem. 21, s. 9).

3.3.4.2.2. Les reformulations du maitre pour répondre aux préoccupations du « multi-agenda » (Bucheton, 2014)

À partir de l'analyse d'un extrait de *verbatim* de la séance 9 à la 26ème minute, nous essayons de voir en quoi les reformulations du maitre répondent aux préoccupations du « multi-

agenda » (Bucheton, 2014) en nous référant au modèle d'analyse de l'agir enseignant (*ibid.*) et au modèle des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009b).

L'extrait de six minutes est le suivant (à gauche du tableau), le tableau de droite correspondant à l'analyse des reformulations :

337. M : allez+ qu'est'-ce que vous avez à dire là dessus++ chut++++++++ (l'écrit d'un élève est projeté au tableau : *« Il y a des mamans qui joue au cube et des mamans qui joue au foot. »)* /	
338. E : (avec geste de pointage sur « *cube* ») ici on voit mal,+/	
339. M : mais::: est'-ce que tu peux le XXX,+/ lis-le ce mot,+++++++/	
340. E : XXXXX	
341. M : attends,+/ chut,+/ **lis-le ce mot**,++++++++++/	- auto-répétition (ES 339)
342. E : moi je sais le lire,+/	
343. E : ***cu+be*,+/**	- hétéro ? -répétition incomplète à droite (ES 246 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
344. E : ***cu***	- hétéro ? -répétition incomplète à droite (ES 343) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
345. E : ***cube*,+/**	- hétéro ? -répétition (ES 343) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
346. M : alors++++/	
347. E : ***cube*,+/**	- hétéro ? -répétition (ES 343) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
348. M : **oui *cube***,+/ tu vois+ bon+ on voit assez pour que tu puisses le lire,+/ allez,+/ sa.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 343) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
349. Sa. : le *d*- et le *e*- et le *s*-+ (avec geste de pointage sur « *des* »)	
350. M : ha.,+/ chut,+/	
351. Sa. : et ben ils (ne) sont pas accrochés,+/	

352. E : mais si,+/	
353. E : mais on (ne) le voit pas,+/	
354. EEE : **mais on (ne) le voit pas,+** (avec geste de pointage) /	- hétéro-répétition (ES 353) [E]
355. M : oui,+/ c'est parce qu'il (n')a pas beaucoup appuyé + **il n'a pas beaucoup appuyé**,+/ c'est accroché,+/ trouvez-moi des fautes+ **des erreurs** plus importantes que ça,+/ in.,+/	- auto-correction (ES 355) - auto-reformulation paraphrastique (ES 355)
356. E : ah oui,+/	
357. M : allez+ **allez**+ **allez**,+/encore un peu d'énergie je vous demande,+/ je sais	- auto-répétition (ES 357) - auto-répétition (ES 357)
358. E : XXXXXX	
359. M : je sais que c'est long,+/ **je sais que c'est long,**+/ **je sais que c'est long mais je veux encore un peu d'énergie,**+/ chut,+/ no.,+++/ dis-nous+ **dis-nous**,+/	- auto-répétition (ES 359) - auto-répétition avec continuation (ES 359) - auto-répétition (ES 359)
360. No. : **à *maman*+ (il) y a un trait**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
361. M : oui mais il a mis un trait pour séparer parce que les mots ils étaient trop proches l'un de l'autre,+ (avec geste de pointage sur le trait vertical entre « *mamans* » et « *qui* ») / ok+ In.+ arrête de jouer et travaille,+/ ry.,+/	
362. Ry. : à chaque fois (il) y a des grands [tespasə] et là	
363. M : **de grands espaces,+**/ oui,+/	- hétéro-correction (ES 362)
364. Ry. : (avec geste de pointage sur l'espace vacant entre « *cube* » et « *et* ») et là il aurait pu+ pu écrire à côté ,+/	
365. M : (avec geste de pointage sur l'espace vacant entre « *cube* » et « *et* ») alors déjà + là la phrase elle (n')est pas finie+ **elle n'est pas finie+** donc on ne va pas à la ligne puisque qu'on a encore + de la place,+/ BON,+/ ensuite+ **ensuite,**+/ ti.,+/ chut,+/	- auto-correction (ES 365) - auto-répétition (ES 365)

366. Ti. : **ici (il) y a *des*** (avec geste de pointage sur *« des »)* **et ici (il) y a pas un+++*s*-,+(**avec geste de pointage sur « *joue »)* /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; D / EOD
367. E : un *t*-,+/	
368. M : alors un *s*- ou un *t*-'+/	
369. Ti. : **un *t*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 367) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
370. EE : **un *t*-,**+/	- hétéro-répétition (ES 369) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
371. E : **un *t*- parce que XXXXX**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 369) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD
372. E : (il) y en a deux même,+/	
373. M : qui est'-ce qui voulait dire ça,+/	
374. E : moi,+/	
375. M : bravo,+/	
376. E : moi j'allais le dire,+/	
377. M : (en ajoutant « *-nt* » à « *joue* » de « *joue au foot »)* et tu (ne) voulais pas le dire une deuxième fois autre part'+/	
378. E : moi j'ai trouvé quelque chose,+/	
379. E : sinon aussi en haut,+/	
380. E : c'est écrit pareil en fait,+ (avec geste de pointage sur « *jouent* » de « *jouent au cube* ») /	
381. E : **non moi j'ai trouvé quelque chose,+/**	- auto ? -répétition (ES 378)
382. M : (en ajoutant « *-nt* » à « *joue* » de « *joue au cube »)* d'accord'+/ quoi d'autre'+/	
383. E : **c'est écrit pareil**,+/	- hétéro-répétition (ES 380) [E]
384. E : (avec geste de pointage à côté de « *jouent* » de « *jouent au cube »)* là en fait (il) y a trois petits points,+/	

385. M : oui,+/ pas grave,+/ **pas grave**,+/ laisse-les les petits points,+/	- auto-répétition (ES 385)
386. E : maitre+ par contre aussi **t(u) avais dit qu'on <écrivait> une autre histoire** mais+ ça veut dire que + en fait **t(u) avais dit qu'on faisait+ qu'on ne faisait pas ce qu'il y avait écrit sur la poésie,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 6 s.8) [M] - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 6 s. 8) [M]
387. E : c'est vrai,+/	
388. E : ben oui,+/ (il) faut pas	
389. M : **c'est vrai,+/** mais bon+ alors em.+ regarde++++chut,+/	- hétéro-répétition (ES 387)
390. E : XXXXXXXXXXX	
391. E : maitre	
392. M : j'attends,+ /je veux ré	
393. Wah. : XXXXXX	
394. M : et ben dis donc wah.,+/ d'abord tu n'en sais rien + donc+ assieds-toi em.,+/ regardez-moi,+/	
395. E : et là quand on (ne) sait rien	
396. M : chut,++++++/ là (geste de pointage sur la deuxième partie de la phrase) c'est vrai que l'enfant il a utilisé ce qui était écrit déjà dans l'histoire mais là	
397. E : c'est moi,+/	
398. M : il a écrit autre chose,+ (geste de pointage sur la première partie de la phrase) / donc il a quand même un petit peu changé les choses,+/ alors,+/ trouvez-moi autre chose qui ne va pas peut-être,+/	
399. E : **c'est juste *au foot*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
400. E : moi,+/	
401. M : chut,+/	

402. Mer. : **dans le *foot*+ (il) y a+ ils ont mis deux *o-* et i(l) ne fallait pas parce que c'est un mot XXXX**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 399) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
403. EEE : XXXXXXXX	
404. E : laissez-la finir,+/ **laissez-la finir**,+/	- auto-répétition (ES 404)
405. Mer. : c'est *ou-* et c'est+ i(l) (ne) faut pas mettre de *i-*,+/	
406. M : c'est pas un *t-*+ c'est pas un *i-*,+/ c(e) (n') est un *t-*,+/	
407. E : (il) y a pas de	
408. E : c'est un *t-*,+/ et on (ne) voit pas écrit bien,+/	
409. M : mer.+ est'-ce que+ i(l) faut deux *o-*,+ (avec geste de pointage sur *« foot »)* /	
410. EEE : oui,+/	
411. EEE : si,+/	
412. M : **oui+ parce que c'est le mot**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 410)
413. EEE : anglais,+/	
414. M : **anglais,+/** on l'a dit,+/	- hétéro-répétition (ES 413)
415. E : XXXX i(l) faut deux *o-*,+/	
416. M : ok,+/	
417. E : pa(r)ce que si+ si on met *o-*	
418. M : ky.,+/	
419. Ky. : aussi+ aussi was. là+ il a fait un huit,+ (avec geste de pointage sur le « *s* » de « *mamans »)* /	

420. M : mais pourquoi tu dis+ d'abord un+ c'est pas was. et puis on se fiche de savoir qui c'est,+/ c'est pas un huit+ c'est un *s*- UN PEU gros,+/ **c'est un *s*- un petit peu gros,**+ (avec geste de pointage sur le « *s* » de « *mamans* ») / d'accord,+/ alors moi je vous+ je vous montre une chose (toque au tableau)+++++/ **que' font les *mamans* au début de la phrase,++++++++** (avec geste de pointage au début de la phrase) / **que' font les *mamans* au début de la phrase,+++++**/ in.,+/	- auto-répétition avec insertion (ES 420) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 420) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
421. In. : **elles *jouent aux cubes*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
422. M : **elles *jouent aux cubes*,+/ vous avez déjà joué *aux cubes* vous'+/**	- hétéro-répétition (ES 421) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
423. EEE : oui,+/	
424. E : en maternelle,+/	
425. M : **quand vous jouez+ quand vous jouez *aux cubes*+ vous jouez avec un seul cube'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 422) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
426. E : **avec plein de *cubes*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 421) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
427. M : **avec plein de *cubes*,+/** alors+ aidez-moi à corriger quelque chose qui ne me va pas (avec geste de pointage au début de la phrase),++++/ ya.,+/	- hétéro-répétition (ES 426) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
428.Ya. : i(l) faut mettre un *s*-,+/	
429. M : où'+/	
430. E : **à *cube***,+/	- hétéro ? -reformulation paraphrastique (ES 421) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
431. M : ok,+ (le maitre ajoute un « *s* » à « *cube* ») / alors+ ATTENtion,+/ on a dit quelque chose l'autre jour quand on a écrit une phrase+ tous ensemble,++++++/ **si+ quand on dit *aux cubes*** (en reliant « *au* » et « *cubes* » d'un geste de la main) **et que le mot *cubes* il est+ avec un *s*-**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 421) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *Im* / *EOD*

432. E : ah oui i(l) faut mettre un *x*-,+/	
433. E : **i(l) faut mettre un *x*-**,+/ j(e) l'ai dit,+/	- hétéro-répétition (ES 432) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
434. M : ok,+/ (en ajoutant « *x* » à « *au* ») vous l'avez dit,+/ vous êtes plusieurs,+/ on est obligé d'écrire aux *a-u-x*,+/ ky.,+/	
435. Ky. : **aussi+ aussi là c'est *cubes*** (avec geste de pointage sur « *cubes* ») **et aussi là c'est *foot*,+** (avec geste de pointage sur « *foot* ») /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
436. M : alors+ est'-ce que ça peut aller ensemble,+/	
437. EEE : non,+/	
438. E : oui ça peut XXX	
439. M : in.,+/oh,+/ in.+ peux-tu' me dire ce qu'il a dit,+++++++ je t'écoute,+++++++++ je veux que tu écoutes,+/ **je veux que tu écoutes**,+/ répète s'il te plait+ euh+ ky.,+/	- auto-répétition (ES 439)
440. Ky. : **là+ là+ (il) y a un *cube*** (avec pointage du mot par le maitre)+ **et ici+ là (il) y a un *foot*** (avec pointage du mot par le maitre)	- auto-répétition (ES 440) - auto-reformulation paraphrastique (ES 435) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
441. M : **alors toi tu penses que *cubes* et *foot* ça ne va pas tout à fait ensemble,**+/ pourquoi'++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
442. Ky. : pa(r)ce que+ pa(r)ce que ***e-t-* i(l) (ne) peut pas relier des choses qui (ne) sont pas pareils,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 106) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
443. M : d'accord,+/mais pourquoi'/+ **est'-ce que+ est'-ce que ce sont deux jeux+ les *cubes*** (avec geste de pointage sur « *cubes* ») **et le *foot*** (avec geste de pointage sur « *foot* »),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
444. E : oui,+/	
445. M : **oui,+/**	- hétéro-répétition (ES 444)
445. Ky. : non,+/	

446. M : **alors toi *foot*+ tu aurais voulu le relier avec quoi**'+/ **par exemple+ *(il) y a des mamans*** (avec suivi du doigt)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 106) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 247) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
447. Ky. : *au rugby*,+/	
448. M : ***qui aiment jouer au rugby*** (avec suivi du doigt) ***et des mamans qui jouent au foot***,+/ d'accord,+/ BON+ on va s'arrêter là+ **on va s'arrêter là,**+/ je veux+ qu'on essaye de réfléchir un petit peu+ à toutes les choses qu'on a dites (avec pointage au tableau) aujourd'hui+ puisque vendredi sa.+ vendredi on va recommencer à écrire,+/ **DONC on essaiera d'écrire un petit peu mieux en utilisant les choses qu'on a dites là,**+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 447) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 448) - auto-reformulation paraphrastique (ES 448)

Tableau 39 : verbatim « cubes et foot » de la classe 61 avec analyse des reformulations.

Les élèves ont l'écrit d'un élève scanné et projeté au tableau : « *Il y a des mamans qui joue au cube et des mamans qui joue au foot* ». La consigne a déjà été énoncée au début de la séance et les élèves ont déjà révisé trois productions d'écrits. Le « geste d'atmosphère » ne figure pas dans nos différentes parties, ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas pris en considération : en effet, les postures dominantes du maitre dans cet extrait sont la « posture d'accompagnement » et la « posture de lâcher-prise » (Bucheton & Soulé, 2009b), ce qui laisse aux élèves « un espace pour parler, penser, apprendre et se construire » (Bucheton, 2014, p. 200) et qui est constitutif du « geste d'atmosphère » (*ibid.*). De plus, nous pensons que la médiation du Tableau Blanc Interactif (TBI) y contribue, les élèves ayant de « vrais » écrits projetés devant eux. Par ailleurs, nous rappelons que les préoccupations de l'enseignant du modèle du multi-agenda (Bucheton, 2014) sont enchâssées (voir *supra*, p. 124), la présentation qui suit ne permettant pas de le mettre suffisamment en évidence.

- les reformulations du maitre pour étayer

- *reformuler pour inciter les élèves à aller au-delà des préoccupations « extragraphiques »*

La plupart des interventions des élèves portent sur des préoccupations « extragraphiques » à dominante calligraphique (Catach, 1980/2003). Les commentaires peuvent porter sur les

marques graphiques en lien avec la visibilité de l'écrit au T338 (« ici on voit mal » en pointant le mot « cube ») ou le tracé des lettres (349 et 351 : « le d- et le e- et le s- et ben ils (ne) sont pas accrochés » ; 419 : « Wa. là il a fait un huit » en pointant le s- de « mamans »). Mais les commentaires peuvent aussi se référer à la coupure des mots avec notamment la longueur des blancs graphiques :

362. Rya. : à chaque fois (il) y a des grands [tespasə] et là [ES]
363. M : **de grands espaces [ER],**+/ oui,+/
364. Rya. : (avec geste de pointage sur l'espace vacant entre cube et et) et là il aurait pu+ pu écrire à côté,+/

Au tour de parole 355, le maitre va inciter les élèves à dépasser la révision de surface par une formulation et une auto-reformulation paraphrastique (substitution synonymique de « des fautes » à « des erreurs ») : « trouvez-moi des fautes, **des erreurs** plus importantes que ça ».

- *reformulation du maitre et des élèves pour répondre à des préoccupations graphiques*

L'incitation du maitre va entrainer un enchainement de commentaires portant sur des « erreurs à dominante morphogrammique » (Catach, 1980/2003) en rapport avec l'accord en nombre :

366. Ti. : ici (il) y a *des* (avec geste de pointage sur *« des »*) et ici (il) y a pas un+++ s-,+ (avec geste de pointage sur « *joue* ») /
367. E : *n-t-* [ES],+/
368. M : **alors un s- ou n-t-' [ER]**+/
369. Ti. : ***n-t-,* [ER]+/**
370. EE : ***n-t-,* [ER]**+/
371. E : ***n-t-* parce que XXXXX [ER]**

Tiffen pointe à juste titre le déterminant « des » car les déterminants du nom sont « pratiquement porteurs de toute la charge du nombre » (Catach, 1980/2003, p. 215) en appliquant la règle générale d'accord en nombre du nom car elle propose d'ajouter un s- à « joue » (T366). Comme un autre élève propose « -nt » (T367), le maitre hétéro-reformule en reprenant les deux réponses des élèves sous forme interrogative pour susciter un « conflit

socio-cognitif » (Doise & Mugny, 1981). Certains élèves répètent la réponse de Tiffen (T369), puis un élève propose une répétition avec continuation au tour de parole 371 avec l'introducteur d'explication « parce que » (« n-t- parce que XXXXX »).

Au tour de parole 372, un élève fait la remarque suivante : « y en a deux même ». Le maitre paraphrase son propos au tour de parole 377 (« et tu voulais pas le dire une deuxième fois autre part ? ») pour inciter l'élève à justifier son propos : en 380, cet élève (ou un autre élève) reformule avec une paraphrase (« c'est écrit pareil en fait ») en pointant le mot « joue » de « joue au cube ». Le maitre ajoute ainsi -nt à « joue » et un élève répète en écho : « c'est écrit pareil » (T383).

Le scénario allant du tour de parole 420 au tour de parole 433 porte sur la correction de « au cube ». Le maitre initie l'échange (T420) en amenant progressivement les élèves à se questionner sur le pluriel de « au » et de « cube » : la plupart des échanges portent sur les cubes, « cubes » étant de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991a). Les jeux de reformulations maitre-élèves avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (420, 421, 422, 425, 427, 431, 433) apportent les effets langagiers escomptés par le maitre au tour de parole 428 (« i(l) faut mettre un s-») et en 432 (« ah oui i(l) faut mettre un x-») :

420. M : (…) alors moi je vous+ je vous montre une chose (toque au tableau)+++++/ que' font les *mamans* au début de la phrase,++++++++ (avec geste de pointage au début de la phrase) / **que' font les *mamans* au début de la phrase**,+++++/ in.,+/
421. In. : **elles *jouent aux cubes*,+/**
422. M : **elles *jouent aux cubes*,+/** vous avez' déjà joué *aux cubes* vous'+/
423. EEE : oui,+/
424. E : en maternelle,+/
425. M : quand vous jouez+ **quand vous jouez *aux cubes*+** vous jouez' avec un seul *cube*
426. E : avec plein de *cubes*,+/
427. M : **avec plein de *cubes*,+/** alors+ aidez-moi à corriger quelque chose qui ne me va pas (avec geste de pointage au début de la phrase),++++/ ya.,+/
428. Ya. : i(l) faut mettre un s-,+/
429. M : où'+/
430. E : à *cube*,+/

431. M : ok,+ (le maitre ajoute un *s-* à « *cube* ») / alors+ ATTENtion,+/ on a dit quelque chose l'autre jour quand on a écrit une phrase+ tous ensemble,++++++/ **si+ quand on dit *aux cubes*** (en reliant au et cubes d'un geste de la main) **et que le mot *cubes* il est+ avec un s-**

432. E : ah oui i(l) faut mettre un x-,+/

433. E : **i(l) faut mettre un x-**,+/ j(e) l'ai dit,+/

Les préoccupations graphiques peuvent aussi porter sur les idéogrammes[138] comme dans l'exemple suivant :

384. E : (avec geste de pointage à côté de « *jouent* » de « *jouent au cube* ») là en fait (il) y a trois petits points,+/

385. M : oui,+/ pas grave,+/ **pas grave**,+/ laisse-les les petits points,+/

Les échanges du scénario allant du tour de parole 399 au tour de parole 402 portent sur le digramme oo- de foot qui est un graphème rare ne faisant pas partie des graphèmes de base du français car le mot est emprunté à la langue anglaise. Les préoccupations de l'élève qui initie les échanges en 399 (« c'est juste au *foot* ») sont donc à dominante phonogrammique. On remarque encore l'usage de l'introducteur d'explication « parce que » de Meryem (élève « fragile ») au tour de parole 402 qui est une hétéro-paraphrase avec de l'« écrit dans l'oral » distancé portant sur la procédure (d'écriture) : « dans le *foot*, il y a, ils ont mis deux o- et il ne fallait pas parce que c'est un mot XXXXX » :

399. E : **c'est juste *au foot*,+/**

400. E : moi,+/

401. M : chut,+/

402. Mer. : **dans le *foot*+ (il) y a+ ils ont mis deux *o-* et i(l) ne fallait pas parce que c'est <u>un mot XXXX</u>**

403. EEE :

<u>XXXXXXXX</u>

404. E : laissez-la finir,+/ **laissez-la finir**,+/

405. Mer. : c'est *ou-* et c'est+ i(l) (ne) faut pas mettre de *i-*,+/

[138] Nous nous référons aux erreurs graphiques à dominante idéogrammique (majuscules, ponctuation, apostrophe, trait d'union) de N. Catach (1980/2003).

406. M : c'est pas un *t*-+ c'est pas un *i*-,+/ c(e) (n') est un *t*-,+/

407. E : (il) y a pas de

408. E : c'est un *t*-,+/ et on (ne) voit pas écrit bien,+/

409. M : mer.+ est'-ce que+ i(l) faut deux *o*-,+ (avec geste de pointage sur *« foot »*) /

410. EEE : oui,+/

411. EEE : si,+/

412. M : **oui+ parce que c'est le mot**

413. EEE : anglais,+/

414. M : **anglais,+/** on l'a dit,+/

- *reformulation du maitre et des élèves pour répondre à des préoccupations de cohésion /cohérence textuelle*

Le scénario allant du tour de parole 440 au tour de parole 448 porte sur des échanges initiés par Kylian : celui-ci pointe du doigt le mot « cube » puis le mot « foot » en disant : « là, là, (il) y a un *cube* et ici là (il) y a un *foot* » (440). Compte tenu du contexte de la séance, le maitre reformule par une paraphrase avec de l'« écrit dans l'oral » distancé portant sur le contenu qui permet de lever l'implicite : « alors toi tu penses que *cubes* et *foot* ça ne va pas tout à fait ensemble ». Puis il invite Kylian à justifier son propos (« pourquoi ? »). Kylian explique : « parce que e-t- i(l) ne peut pas relier des choses qui sont pas pareils ». Si l'on se réfère à la séance 8, on peut faire l'hypothèse de la présence d'une trace d'un apprentissage tout en restant prudent (Nonnon, 2006) puisque le maitre lui dit que « les oiseaux » et « les spectacles » ne peuvent pas être reliés par « et » (622. M : oui mais les oiseaux et les spectacles, ça ne parle pas de la même chose »). L'énoncé de Kylian est plus précisément une paraphrase de l'énoncé-source à la séance 8 quand le maitre dit à Shaïna : « 496. M : cette phrase elle est reliée par ce petit mot là+ le petit mot et (entoure et) e-t- tu sais + qui relie deux choses ensemble ». En affirmant que « cubes » et « foot » ne sont pas des jeux (T445), le maitre accepte sa réponse en respectant son point de vue : l'usage des déictiques « tu » et « toi » ainsi que du verbe modal « vouloir » montrent que le maitre accepte ce que l'enfant ou le « sujet écrivant » (Bucheton, 2014) veut dire pour le rendre auteur de sa pensée (441 : « alors toi tu penses que… » ; 446 : « alors toi foot, tu aurais voulu le relier avec quoi ? »). Au tour de parole 447, Kylian propose « au rugby » et le maitre ratifie par une répétition avec continuation qui est aussi une reformulation de l'« écrit dans l'oral » avec acte de relecture et gestuelle de type « déictique » (T448) :

440. Ky. : **là+ là+ (il) y a un *cube*** (avec pointage du mot par le maitre) **+ et ici+ là (il) y a un *foot*** (avec pointage du mot par le maitre)

441. M : **alors toi tu penses que *cubes* et *foot* ça ne va pas tout à fait ensemble,**+/ pourquoi'++++++/

442. Ky. : pa(r)ce que+ pa(r)ce que **e-t- i(l) (ne) peut pas relier des choses qui (ne) sont pas pareils,+/**

443. M : d'accord,+/mais pourquoi'**/+ est'-ce que+ est'-ce que ce sont deux jeux+ les *cubes*** (avec geste de pointage sur « *cubes* ») **et le *foot*** (avec geste de pointage sur « *foot* »),+/

444. E : oui,+/

445. M : **oui,+/**

445. Ky. : non,+/

446. M : alors toi *foot*+ tu aurais voulu le relier avec quoi'+/ **par exemple+ *(il) y a des mamans*** (avec suivi du doigt)

447. Ky. : *au rugby* [ES],+/

448. M : ***qui aiment jouer au rugby*** (avec suivi du doigt) ***et des mamans qui jouent au foot*, [ER]+/** d'accord,+

Dans cet extrait, les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé portent sur le contenu : autrement dit, la révision de l'écrit des élèves ne porte pas seulement sur la forme (orthographe, calligraphie) mais aussi sur le contenu (le discours), Y. Reuter (1996) préconisant d'ailleurs de ne pas dissocier les deux.

- les reformulations du maitre pour tisser le savoir

Nous nous référons au « geste de tissage » du modèle du multi-agenda de Bucheton (2014) défini comme « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (*ibid*, p. 201). Ce geste de tissage permet notamment de faire le lien avec la séance d'après comme dans l'exemple suivant :

448. M : (…) je veux+ qu'on essaye de réfléchir un petit peu+ à toutes les choses qu'on a dites (avec pointage au tableau) aujourd'hui+ puisque vendredi san. + vendredi on va recommencer à écrire [ES],+/ **DONC on essaiera d'écrire un petit peu mieux en utilisant les choses qu'on a dites là [ER],+/**

L'auto-reformulation paraphrastique (« donc on essaiera d'écrire un petit peu mieux en utilisant les choses qu'on a dites là ») permet d'expliciter les finalités de la tâche, ce geste de tissage étant fondamental pour « les élèves « décrocheurs », ou pour les élèves « suiveurs passifs » (Bucheton, 2014). Nous faisons l'hypothèse que ce « geste-témoin » (Soulé, 2008) est fondamental car il favorise la compréhension des enjeux de ces séances de révision collective de la part des élèves.

- les reformulations du maitre pour le pilotage de la séance

L'extrait se déroule en fin de séance sachant que la séquence de production d'écrits dure depuis plus d'une heure et demie avec cependant la pause méridienne entre la séance 8 et la séance 9 : le maitre a donc besoin de les solliciter davantage avec des auto-répétitions (357 : « allez » à deux reprises ; 359 : « je sais que c'est long ») ou une auto-paraphrase (359 : « je sais que c'est long mais je veux encore un peu d'énergie ») qui rassemble deux énoncés : « je sais que c'est long » (T359) et « encore un peu d'énergie je vous demande » (T357). Ces auto-reformulations successives permettent d'organiser l'avancée de la séance.

3.3.5. Discussion

L'analyse des reformulations de l'enseignant ne suffit pas pour rendre compte de l'activité didactique, une analyse des jeux de reformulations et des reformulations des élèves étant nécessaire compte tenu de l'importance du « faire des élèves dans une perspective didactique » (Reuter, 2005). Nous avons cherché à montrer que la présence importante d'hétéro-reformulations des élèves pouvait constituer une trace de « coopérativité dialogale » (Golder, 1993). De plus, en nous référant aux travaux de C. Garcia-Debanc (1998), nous avons pu constater la présence d'hétéro-reformulations des élèves de l'énoncé d'un autre élève « considérée (…) comme un indicateur de réussite, dans la mesure où elle signale la capacité chez l'élève de prendre en compte un point de vue différent du sien, de l'intégrer et de l'utiliser dans sa propre réflexion » (Garcia-Debanc, 1998, p. 101). Même si la majorité de ces reformulations sont des hétéro-répétitions avec équivalence sémantique maximale (45 hétéro-répétitions simples, 4 hétéro-répétitions incomplètes à droite, 1 hétéro-répétition avec suppression), 50 % d'entre elles sont des reformulations avec une équivalence sémantique moins importante. Or, les travaux de C. Martinot (2000, voir *supra*, p. 63) ou de J. Peytard (1993, voir *supra*, p. 59) montrent que le sens se crée dans la variation. Nous faisons en tout cas l'hypothèse que les hétéro-reformulations des élèves

constituent des traces de « coopérativité dialogale » (Golder, 1993) car l'élève reprend-modifie souvent le contenu de l'énoncé d'un autre élève même si ce sont majoritairement des répétitions.

Il serait cependant intéressant d'étudier de manière plus approfondie les marqueurs (Garcia-Debanc, 1996) dans le cadre de ce corpus d'étude. Sachant que le locuteur qui se justifie défend son point de vue tout en laissant à l'interlocuteur l'opportunité de défendre les positions qu'il défend, l'analyse des marqueurs de conséquence, d'explication, de justification, de restriction et de négociation permettrait de renforcer l'hypothèse retenue : nous avons par exemple relevé 23 occurrences de « donc » du côté du maitre et 41 occurrences de « parce que » du côté des élèves, sachant que ce dernier peut autant être un introducteur d'explication ou de justification (Borel, 1981). D'autre part, les marqueurs suivants constituent des traces d'un espace de négociation : *peut-être* (7M, 3E), *me semble-t-il* (1M), usage du conditionnel (*j'aurais préféré…*, 4M ; *je dirais*, 1E), *je crois* (3M, 2E), *je me dis* (1E), *plutôt* (1E).

Néanmoins, si l'on fait l'hypothèse d'une « coopérativité dialogale » (Golder, 1993) par l'analyse des reformulations, peut-on pour autant affirmer que celles-ci favorisent les compétences scripturales et métascripturales des élèves ? É. Nonnon (2006) nous invite à la plus grande prudence quant à la possibilité d'inférer des apprentissages à partir d'une analyse des pratiques langagières. Mais on peut considérer, à l'instar de S. Volteau (2015), que les reformulations différées des élèves sont révélatrices de l'avancée des savoirs même s'« il est difficile d'en mesurer les effets à l'oral pour tous les élèves » (p. 10). On peut aussi supposer que le dispositif proposé favorise le développement des compétences métalinguistiques « en tant que situations d'expérience où les élèves construisent ensemble la référence d'objets linguistiques en raisonnant sur l'organisation de la langue et des textes, pour acquérir des savoir-faire relatifs à l'écrit » (Douaire, Hubert & Isidore-Prigent, 2004, p. 49), les reformulations successives permettant la co-construction d'un raisonnement sur l'écrit (Garcia-Debanc, 1996). D'autant plus que les reformulations des élèves sont majoritairement des reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (71,31 % à la séance 8 en mars et 80,43 % à la séance 9 en mai).

Qu'en est-il des reformulations du maitre dans notre corpus d'étude ? Nous avons essayé d'établir un lien entre le modèle du multi-agenda (Bucheton, 2014) et les reformulations de

l'enseignant en termes de dominante : nous avons conscience que cette distinction ne rend pas compte de l'épaisseur du geste et de la pluri-fonctionnalité de la reformulation mais elle facilite la compréhension de l'activité et de l'agir enseignant en sélectionnant des « gestes témoins » (Soulé, 2008). Ces reformulations peuvent être associées à un « geste de pilotage » pour maintenir l'attention des élèves dans l'activité ou à un « geste de tissage » pour raviver la mémoire didactique ou donner du sens à l'activité en cours et à venir. C. Garcia-Debanc (2012) évoque d'ailleurs l'importance des reformulations en frontière de cours afin de « rafraichir la mémoire didactique en début de cours » : nous avons vu qu'elle pouvait aussi avoir une fonction proactive fondamentale à travers l'exemple donné dans notre analyse.

Mais la majorité des reformulations correspondent à des « gestes d'étayage » : elles ont notamment comme fonction d'inciter les élèves à aller au-delà des préoccupations « extragraphiques », répondre à des préoccupations graphiques et répondre à des préoccupations de cohésion/cohérence textuelle. Par des gestes professionnels très fins, dont la reformulation, le maitre parvient notamment à amener les élèves à passer de la prise en compte d'erreurs extragraphiques à la prise en compte d'erreurs graphiques. Ces dernières portent sur les marques du nombre pour le nom (le -S de « cube »), le verbe (le -NT de « joue » à deux reprises) et le pluriel des mots en -au (le -X de « au »). C. Totereau, M.-G. Thévenin et M. Fayol (1997, p. 158) affirment que « le pluriel nominal est plus précocément acquis que le pluriel verbal » ceux-ci constatant « le caractère tardif, et encore peu assuré en fin de première année primaire, de la compréhension de la morphologie du nombre, notamment verbale » (*ibid.*). La difficulté principale pour un jeune scripteur est que les marques du nombre ne se prononcent pas. Il ne peut donc pas se référer à la forme sonore des mots pour la transcription des flexions, ce qui l'oblige à mettre en œuvre des procédures en appliquant des règles (Fayol, 2003). Ainsi, on ne peut que constater les performances exceptionnelles des élèves de cette classe qui parviennent à accorder le nom, le verbe par des jeux de reformulations aboutissant à un conflit socio-cognitif ainsi que le « au » avec un -x grâce au « geste de tissage » du maitre. D'ailleurs, à l'épreuve d'écriture de la phrase « *Les lapins courent vite* » en juin, 4 élèves « fragiles » obtiennent 2/4 pour les marques du pluriel et un élève « fragile » obtient 3/4 dans la classe 61 (voir *infra*, p. 387).

3.3.6. Pour conclure

L'analyse des reformulations lors de séances de révision collective sur TBI dans une classe particulièrement performante permet de montrer que ce dispositif semble favoriser les compétences scripturales et métascripturales des élèves lorsqu'il est associé à des gestes professionnels langagiers et des postures d'étayage spécifiques. Les postures dominantes « d'accompagnement » et « de lâcher-prise » du maitre induisent une « posture réflexive » de la part des élèves (Bucheton & Soulé, 2009b) et donc un espace de parole pour penser et parler ensemble sur l'écrit à réviser en reformulant la parole de l'autre. Les jeux de reformulations maitre-élèves montrent que cette ressource langagière peut être considérée comme un « mécanisme central de la réflexivité » (Chabanne & Bucheton, 2002) ainsi qu'un geste professionnel langagier. Cependant, d'autres gestes professionnels sont importants, ceux-ci étant la résultante d'une posture d'accompagnement de l'enseignant : réguler les échanges par un mode de questionnement ouvert mais aussi et surtout « s'interdire de donner la solution et faire développer des propositions qui pourraient faire avancer le débat » (Douaire, Hubert & Isidore-Prigent, 2004, p. 64). Ces auteurs défendent aussi l'idée que la pratique du « débat » sur des questions relatives à l'orthographe grammaticale favorise une pratique équitable : « le fonctionnement des raisonnements et l'installation des interactions coopératives entre élèves devraient entraîner une dynamique d'apprentissage favorable à tous » (*ibid.*, p. 50) et notamment aux élèves en difficulté. De même, C. Brissaud et D. Cogis (2011, p. 30) affirment que la confrontation est une « véritable activité d'apprentissage de l'orthographe » puisque « les élèves faibles en orthographe découvrent, grâce aux explicitations proposées par leurs camarades plus avancés, comment on raisonne sur l'orthographe ». D'ailleurs, les premiers résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* montrent que le temps passé à réviser l'écrit est particulièrement bénéfique pour les élèves les plus faibles. Compte tenu des performances de cette classe et des résultats positifs des élèves « fragiles » aux évaluations de fin d'année, nous pensons que ce dispositif[139] favorise l'équité lorsqu'il est associé à des gestes professionnels langagiers spécifiques du maitre, notamment la reformulation orale, ainsi qu'une posture d'accompagnement et de « lâcher-prise » (Bucheton et Soulé, 2009b) dominante du maitre. Ainsi, ce n'est que quand ces conditions sont réunies que l'on peut dire que la révision est « collaborative »[140].

[139] N. Mercer, S. Hennessy et P. Warwick (2010) affirment que l'usage du TBI favorise une « pédagogie dialogique » (« dialogic pedagogy ») en contexte scolaire : nous défendons, quant à nous, l'idée que l'artefact technologique ne suffit pas, les gestes professionnels de l'enseignant étant déterminants.

[140] D. W. Johnson et R. T. Johnson (1975/1991) montrent notamment les bénéfices qu'apportent la coopération dans l'apprentissage (« cooperative learning »).

3.4. Jeux de reformulations et reformulations du maitre pour les élèves « fragiles »

Nous portons à présent la focale sur quelques élèves « fragiles » en analysant quelques jeux de reformulations ainsi qu'en nous intéressant aux reformulations de l'enseignant susceptibles d'apporter une aide à ces élèves. Précisons que nous avons considéré comme « fragiles » les élèves n'ayant pas compris le principe alphabétique de notre système d'écriture en début d'année de CP.

3.4.1. Les jeux de reformulations pour aider à construire un rapport positif à l'écriture (classe 61)

La présente étude explore le rôle des reformulations orales au sein d'un atelier de production d'écrits de la classe 61 dans une visée compréhensive de l'activité didactique pour le développement des compétences en littératie. À partir d'un extrait de *verbatim* issu de la troisième semaine d'enquête (mai), nous étudions les jeux de reformulations entre le maitre et un élève en insécurité scripturale en mettant en évidence la complexité du processus d'étayage.

3.4.1.1. Type d'étude

Il s'agit d'une étude exploratoire à visée descriptive (Gagné *et al*., 1989). Nous faisons le choix d'analyser un extrait de *verbatim* dans une des classes les plus performantes (classe 61). Nous étudions les jeux de reformulations entre l'enseignant et Wahbi, un élève en « insécurité scripturale » (Dabène, 1987) en mettant en évidence toute la complexité du processus d'étayage. Nous essayons de montrer en quoi les reformulations donnent à voir ce qui caractérise la littératie c'est-à-dire l'interaction dans le processus d'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler mais aussi le rôle de celles-ci dans le processus d'étayage.

3.4.1.2. Présentation de Wahbi

Wahbi est ce que la recherche *Lire et Écrire au CP* appelle l'« élève B » : en début d'année, l'enquêteur a notamment demandé à l'enseignant de choisir un élève (B) « dont l'avenir en lecture et en écriture est jugé, au début du CP, inquiétant par l'enseignant au sens où il ne sait pas si l'élève parviendra à réaliser les apprentissages attendus à la fin du cours préparatoire » (Goigoux, 2016, p. 192). Les enquêteurs ont notamment photographié et

déposé sur le site web de l'IFÉ dédié à la recherche *Lire et Écrire au CP* les traces d'écriture de l'élève B lors des trois semaines d'observation. Voici celles de la semaine qui nous concerne (mai) :

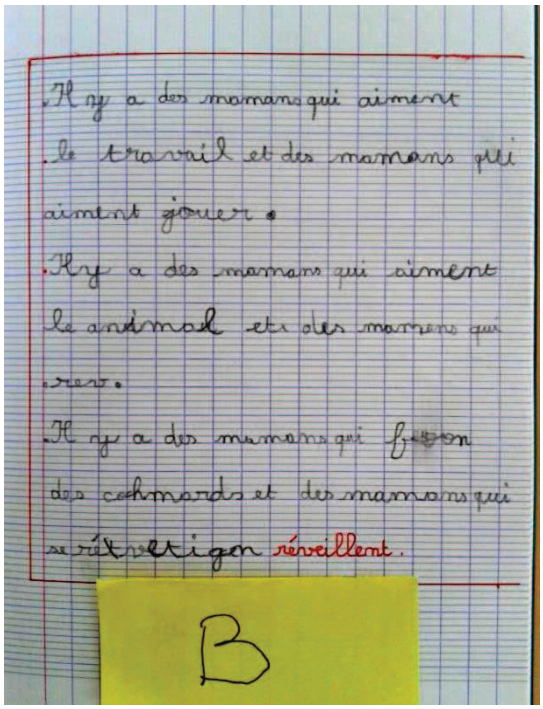


Figure 5 : production d'écrit de l'élève B (IFÉ, 2013).

D'après le questionnaire des enseignants de la recherche *Lire et Écrire au CP*, Wahbi a des parents chômeurs qui n'ont *a priori* jamais travaillé. La langue parlée à la maison n'est pas le français. Il a bénéficié de 14 heures de prise en charge de la part d'un maitre E (enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique) à la semaine 47 (novembre) et de 2 heures à la semaine 12 (mars). Aux évaluations en écriture tâtonnée de début et de fin d'année, Wahbi obtient les résultats suivants :

	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 2 (Juin)
	Écriture du prénom	Écriture du prénom	Ens. des trois mots	Ens. des trois mots	Écriture de la phrase	Écriture de la phrase	Nombre de segments	Nombre de segments	Graphie « rat »	Graphie « rat »	Marques du pluriel
Wah.	1/1	1/1	4/8	7/8	3/8	6/8	1	5	0/1	1/1	0/4

Tableau 40 : évaluations en écriture de début et de fin d'année de Wahbi.

À l'épreuve d'écriture de trois mots, les élèves doivent écrire trois mots dictés : *lapin*, *rat* et *éléphant*. À l'épreuve d'écriture de la phrase, les élèves doivent écrire « *Tom joue avec le rat* ». La cotation, inspirée des travaux d'E. Ferreiro (2000) permet de rendre compte du niveau de l'élève en termes de conceptualisation de la langue écrite. D'après le rapport de la recherche IFÉ (Goigoux, 2016, p. 62), elle se présente de la manière suivante :

- 0/8 : absence de toute trace
- 1/8 : dessin
- 2/8 : simulation de l'écriture avec pseudo-lettres ou faible minorité de lettres.
- 3/8 : encodage avec prédominance de lettres sans correspondance oral-écrit.
- 4/8 : écriture syllabique dominante : une lettre code une syllabe entière et cherche à transcrire un son de la syllabe.
- 5/8 : écriture syllabico-alphabétique, certaines lettres produites codent une syllabe orale entière tandis que d'autres codent un phonème.
- 6/8 : écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale, proche de la transcription de chaque phonème, mais un ou plusieurs phonèmes sont mal codés.
- 7/8 : écriture alphabétique conforme à la forme orale, chaque phonème est transcrit de manière acceptable bien que l'orthographe puisse ne pas être correcte.
- 8/8 : écriture orthographique, le mot est écrit correctement.

En début d'année, Wahbi a une écriture syllabique dominante avec une lettre qui code une syllabe pour l'épreuve d'écriture de mots mais il a une écriture avec prédominance de lettres sans correspondance oral-écrit lors de l'épreuve d'écriture de la phrase. En juin, son écriture est alphabétique, les mots étant phonétiquement corrects lors de l'épreuve d'écriture de mots et non totalement conformes à la forme orale lors de l'épreuve d'écriture de la phrase. On peut d'ailleurs s'interroger sur le choix de Wahbi comme « élève B » sachant que d'autres élèves de la classe n'ont pas encore « franchi le mur du son » en début d'année, selon l'expression de J. Fijalkow. Cependant, on peut supposer que d'autres facteurs comme le rapport aux apprentissages ou le contexte familial aient pu orienter le choix du maitre. Quoi qu'il en soit, on ne peut que constater les progrès de Wahbi qui est considéré comme un élève « fragile » par le maitre. Wahbi segmente correctement la phrase à écrire alors qu'il n'y a qu'une segmentation sur cinq en début d'année et il a acquis le principe de permanence du mot. Cependant, à l'épreuve d'écriture de la phrase « *Les lapins courent vite* » en juin, il n'y a aucune marque du pluriel sur *lapin* et sur *courir*.

Une épreuve de production de texte, consistant en la production d'une histoire sur la base de quatre images, a été ajoutée en juin. Six critères d'évaluation[141] ont été retenus : la longueur du texte produit, la segmentation, la lisibilité, la présence de séparateurs d'idées (majuscule, point, retour à la ligne et connecteur), la quantité d'informations et les traces de narration (titre, formule d'ouverture, temps du passé, formule de fermeture et reprise nominale). Dans le tableau suivant, nous présentons les résultats détaillés de l'évaluation de Wahbi :

	Wahbi
Longueur du texte produit	4/5
Segmentation	4/4
Lisibilité	2/2
Séparateurs d'idées	2/4
Quantité d'informations	5/7
Trace de narration	1/5
Total	**18/27**

Tableau 41 : résultats à l'épreuve de production de texte de Wahbi (juin).

Wahbi a produit un texte lisible et correctement segmenté contenant entre 61 et 100 lettres avec la présence d'au moins un point, d'au moins un connecteur et d'au moins une reprise nominale.

3.4.1.3. L'extrait

La séance 8 (66 minutes) comporte deux ateliers de production d'écrits en petit groupe avec au début, une phase de définition et d'organisation de l'écrit à produire de 20 minutes. Le support d'écriture est le début d'une phrase extraite d'un album *Le livre des mamans*[142] (Parr, 2007). Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maitre écrit au tableau blanc interactif (TBI) « Il y a des mamans qui… », et il demande aux élèves : « Alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ? ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves, ensuite une partie des élèves réalise un travail de lecture-compréhension en autonomie alors que l'enseignant prend avec

[141] Voir notamment Brissaud, Dreyfus et Kervyn (2018) pour approfondir la réflexion sur l'écriture et son évaluation en contexte scolaire.
[142] Cf. Annexe 6.

lui un petit groupe d'enfants qu'il guide dans le travail d'écriture. Lors de cette séance, il y a deux ateliers de production d'écrits qui se font de manière successive sachant qu'un enseignant surnuméraire participe aux ateliers « tournants » en prenant deux fois un petit groupe d'élèves en dehors de la classe.

L'extrait choisi, d'une durée de 5 minutes, provient de cette séance à la 43ème minute, au début du deuxième atelier de production d'écrits de cinq élèves. Le *verbatim* transcrit des échanges avec l'élève B lors de la phase de mise en texte, le maitre apportant un étayage complexe pour aider l'élève à mettre en mots la première phrase qu'il souhaite écrire : « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer. ».

Voici l'extrait de *verbatim* (à gauche du tableau) avec l'analyse des reformulations (à droite du tableau) :

373. M : (…) **qu'est'-ce que tu veux écrire,**+/	- auto-répétition (ES191)
374. Wah. : XXXX	
375. M : ***il y a des mamans qui***+	- hétéro-répétition avec continuation (ES 16) ; (« écrit dans l'oral »)
376. Wah. : *aiment*	
377. M : ***aiment***,+/ **alors comment' ça s'écrit *aiment*,**+/ (à l'élève qui est en face de Wah.) tu peux l'aider'+/	- hétéro-répétition (ES 376) ; (« écrit dans l'oral ») ; - hétéro-reformulation paraphrastique (ES376) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
378. E : oui,+/ *a-i-m-*,+/	
379.M : ***a-i-m*** (gesticulation de la main)	- hétéro-répétition (ES 378) ; (« écrit dans l'oral ») ; *I→*
380. E et Wah. : e-,+/	
381. Wah. : **j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail*,+/**	- hétéro- et auto-reformulation paraphrastique (ES 375 /376) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
382. M : vas-y,+/	
383. Wah. : euh+ j(e) (n')arrive pas,+/	
384. M : mais elle vient de te le dire,+/	

385. Wah. **:** ***a-*** (écrit *aime*)++++++++++/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 378) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
386. E **: *a-i-***	- auto? -répétition incomplète à droite (ES 378) ; (« écrit dans l'oral »)
387. Wah. : ça y est,+/	
388. M : **alors+ *i(l) (y) a* plein de *mamans qui aiment*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
389. Wah. : s-,+/	
390. M : attends,+/ ***i(l) (y) a* plein de *mamans qui aiment*,**+/ est'-ce que c'est un objet+ une chose,+/	- auto-répétition (ES 388) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
391. Wah. : non,+/	
392. M : est'-ce que c'est un animal,+/	
393. Wah. : non,+/	
394. M : est'-ce que c'est une personne,+/	
395. Wah. : non,+/	
396. M : qu'est'-ce qu'on va mettre plutôt alors,+/	
397. E : n-t- (ajoute « *-n »t* à « *aime »*)	
398. M : (en lisant avec pointage des mots) **Alors+ *il y a+ des+ mamans+ qui aiment*,**+/ qu'est'-ce que tu fais là So.,+/ va au fond de la classe et laisse Sh. travailler ,+/ presse-toi,+/(Wah. continue son écrit) va te mettre+ So.+ **va te mettre à la place de Ra**.,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
399. Wah. : **comment' on écrit *travail* maitre**,+/ j'ai presque fini,+/ (en lisant avec suivi du crayon) ***il+ y+ a+ des+ mamans + qui aiment le*** (en oralisant) ***travail*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») *D* /*LHV*
400. M : ben vas-y+ je t'écoute moi,++++++/ ***qui aiment le travail*,**++++/ moi je peux t'aider pour la fin, mais je (ne) peux pas t'aider pour le début,+/ tu (n)'as pas besoin de moi,++++++++ (Wah. écrit *« travai »)* /	- hétéro-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral »)

401. E : là je (ne) peux pas mettre XX+ il est déjà dans XXX,+/	
402. M : chut+ / je sais ma pauvre XXXX,+/	
403. Wah. : (a écrit « *travai* ») **ça y est+ j'ai écrit *travail*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
404. M : (à une autre élève) tu te forces,+/ (à Wah.) ALORS,+/ c'est presque ça,+/ non je vais t'aider pour la fin,+/ d'accord'+/ (en relisant tout en pointant du doigt « *le travai* ») ***le+ travail*,+/** il manque juste un l-,+++++++(Wah. ajoute un *l-*) / alors t(u) (n')as pas fini,+/ regarde,+/ relis-moi le début,+ (avec geste de pointage)/	- hétéro-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
405. Wah. : (en lisant) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ aiment+ le+ travail*,+/**	- auto-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
406. M : et on continue, (le maitre se dirige vers le tableau numérique en pointant la suite de l'écrit) +/ lis,+/	
407. Wah. : ***et***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 88) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
408. M : attends+ **(a)ttends**,+/ lis d'abord,+/	- auto-répétition (ES 408)
409. Wah. : (en lisant avec suivi du doigt du maitre) ***et+ des+ mamans+ qui+ etcetera*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 88) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
410. M : ***qui aiment* quoi'**+/ ***qui aiment* quoi'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 409) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 410) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
411. Wah. : j::::: *jouer*,+/	
412. M : d'accord,+/ (en pointant du doigt sur une ligne) alors tu vas continuer ici+ tu as de la place encore,+/ **je te laisse continuer,+**/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 412)
413. E : j(e) (n')ai plus de place,+/ maitre,+ / **j(e) (n')ai plus de place,**+/	- auto-répétition (ES 413)

414. M : ben à la ligne,+/ très bien,+/ je vais venir te voir après Ba., ++++++++/	
415. E : **des+ mamans,+/**	- hétéro ? -répétition (ES 89) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
416. M : (à Ha.) viens Ha.,+/ **viens vite me montrer ce mot**,+++++/ quel mot' tu n'arrives pas à lire,++++ (Ha. montre *cochon*)	
417. un autre E : cochon,+/	
418. M : **cochon**,++++++++++/	
419. E7 : (en lisant *« Il y a des mamans qui »*) avec pointage des mots par le maitre) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui***++++++++++++++++++++ ++++ (en oralisant) ***aiment++ leurs enfants*,+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 30 + 105) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
420. M : c'est déjà dans l'histoire ça non un peu,+/ bon+ vas-y,+/ XX commence,+/ ***il y a des mamans qui aiment leurs enfants+ ET***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 419) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Aes*
421. E7 : ***et des mamans qui***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 420) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
422. M : ***qui aiment* qui alors**,+/ ***qui aiment* qui**,+/ i(l) (y) en a qui aiment leurs enfants et i(l) (y) en a d'autres qui aiment qui'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 419) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 422) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 419) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
423. E7 : ***qui aiment leur papa*,+/**	- hétéro-répétition avec substitution et continuation (ES 422) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
424. M : ***leurs parents***, + / allez vas-y,+/ (en lisant avec suivi du doigt) ***il y a des mamans qui*** (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne) ***aiment leurs enfants ET des mamans qui aiment leurs parents***,+ (l'élève écrit) /	- hétéro-correction (ES 423) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro- et auto- répétition (ES 419 + 421 + 423 + 424) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV*
425. Wah. : **comment on écrit *jouer*'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 411) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

426. M : ***JOU+er***	- hétéro-répétition (ES 425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps*
427. Wah. : un g-,+/	
428. M : hum+ hum+ l'autre lettre+ **l'autre lettre qui chante [ʒ],+/ l'autre lettre qui chante [ʒ],+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 428) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 428) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
429. Wah. : j-,+ (B écrit *j-*) /	
430. M : (à une autre élève) tu t(e) rappelles' ce qu'on a dit à was.,+/	
431. E : XXXXXX,+/	
432. Wah. : ***j-+/ JOU-er,+/***	- auto-répétition (ES 429) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 426) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps*
433. M : ***il y a*** **beaucoup de** ***mamans qui aiment*** (montre « *aime* »),+/ qu'est'-ce qu'on met,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 388) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
434. E : s,+/	
435. Wah. : maitre c'est le e-t- ou	
436. M : non,+/	
437. E : je (ne) sais pas,+/	
438. M : alors c'est le [e]+ e-r-,+/ non (en pointant « *aiment* » écrit une première fois),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 411) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
439. Wah. : ça y est,+/	
440. M : qu'est'-ce qu'on met à la fin de la phrase,+/	
441. Wah. : un petit point,+ (met un point) /	
442. M : tu me la relis' ta phrase en entier,+/ i(l) faut que je voie s'i(l) y a bien tous les mots,+/	

443. Wah. : (en lisant *« Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer »* avec pointage du crayon) ***il+ y+ a + des+ mamans+ qui+ aiment+ le+ travail+ et+ des+ mamans+ qui+ aiment+ jouer,+/***	- auto- et hétéro- répétition (ES 381 + 409 + 410 + 420) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D / LHV*
444. M : parfait,+/ **alors maintenant on va en écrire une deuxième**,+ (en marquant d'un point le début d'une ligne) / **on va en inventer une deuxième**,+/ allez,+/	- auto-répétition (ES 273 + 289 + 295) - auto-reformulation paraphrastique (ES 444) mais aussi - auto-répétition (ES 274 + 290 + 300)

Tableau 42 : verbatim « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer » avec analyse des reformulations.

3.4.1.4. Analyse de l'extrait

L'extrait commence au tour de parole 373. Le maitre s'adresse à Wahbi en lui demandant : « Alors, qu'est-ce que tu veux écrire ? ». Cette parole « fondatrice » en début d'atelier est déterminante pour l'atmosphère dans laquelle Wahbi va être installé pour écrire (Bucheton & Soulé, 2009a). L'usage du verbe modal « vouloir » exprimant une modalité subjective (expression de la volonté) et le déictique « tu » permettent d'enrôler en prenant en compte la dimension psycho-affective du « sujet écrivant » (Bucheton, 2014). En effet, le « tu » implique un « je » en retour de la part de Wahbi : « j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail »* (T381) ; « euh, j(e) (n)'arrive pas » (T383).

La reformulation au tour de parole 373 (« alors, qu'est-ce que tu veux écrire ? ») est une auto-répétition, l'énoncé-source étant au tour de parole 191. Cet énoncé se retrouve de manière récurrente au début d'un épisode où le maitre apporte un étayage dans la phase de mise en texte. Ce geste langagier fonctionne pendant toute la séance pour maintenir l'élève dans la tâche et le faire progresser en mettant en relation le déjà fait et les possibles de l'écriture. Au tour de parole 381, l'énoncé de Wahbi est une hétéro-paraphrase ayant comme énoncé-source « *il y a des mamans qui »* (T375) et « *aiment* » au tour de parole d'après. Ces énoncés sont eux-mêmes des reformulations que l'on retrouve au début de la séance durant la phase de planification puisqu'elle porte sur l'écrit à produire. L'énoncé « j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail »* est une reformulation qui contient de l'écrit à produire (« *il y a des mamans qui aiment le travail* ») associé à un commentaire portant sur celui-ci : « j'ai

envie d'écrire ». Celui-ci exprime une modalité subjective par l'expression de la volonté du « sujet écrivant » (Bucheton, 2014).

En 376, Wahbi propose d'écrire « aiment » : le maitre ratifie sa proposition par une hétéro-répétition en 377 suivie d'une hétéro-paraphrase (« alors comment ça s'écrit *aiment* ? ») correspondant à une reformulation contenant de l'écrit à produire (« *aiment* ») associé à un commentaire sur le comment-écrire (« alors comment ça s'écrit »), l'enchainement des deux reformulations permettant de faciliter le passage entre l'écrit proposé et le passage à l'écriture.

Après une courte pause, le maitre demande à un autre élève de l'aider : ce recours montre qu'il est dans une posture d'accompagnement en cherchant à réduire la dépendance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant. L'élève a recours à un « transcodage »[143] (Peytard, 1993) en épelant le début du mot (« a-i-m- ») en 378 à partir de l'énoncé-source « aiment » en 376. En 379, le maitre a recours à une hétéro-répétition accompagnée d'une gesticulation de la main (codée I→ ce qui correspond à une gestuelle de type « illustratif » à la fin de l'énoncé) pour inciter l'élève à poursuivre ce qui entraine un effet langagier « bienheureux » puisque Wahbi et un autre élève disent « e- » en 380. Comme Wahbi est en « insécurité scripturale » (Dabène, 1987), il dit au maitre « euh j(e) (n)'arrive pas » en 383 quand celui-ci l'incite au passage à l'écriture en 382 (« vas-y »). Au lieu de lui épeler les lettres, il a encore recours à l'élève qui l'a aidé (« mais elle vient de te le dire »), ce qui montre encore la dominance de la posture d'accompagnement. Wahbi se lance en commençant à écrire le mot et en ayant recours à une répétition de la première lettre du mot « aiment », l'autre élève faisant de même en épelant les deux premières lettres en 386. En 387, Wahbi dit au maitre « ça y est », mais le maitre a recours à une reformulation paraphrastique avec de l'écrit à produire distancé : « alors, il y a plein de *mamans qui aiment* » (388). Ici, l'étayage porte sur le morphogramme grammatical *-nt,* la règle morphosyntaxique de l'accord en nombre du verbe étant très complexe, d'autant plus que ce morphogramme est non perceptible à l'oral (David & Dappe, 2011). La réponse de Wahbi (s-) en 389 témoigne d'une conscience morphographique puisqu'il applique la règle de l'accord en nombre du nom et de l'adjectif. Le maitre a ensuite recours à une « méthode de raisonnement » permettant à l'élève de voir s'il faut mettre *-nt* par déduction puisque ce n'est ni un objet, ni une chose, ni un animal et ni une personne. Ceci permet ainsi à l'élève B de dire qu'il faut ajouter « -nt » (397). Comme nous prenons en compte les reformulations

[143] J. Peytard (1993) distingue deux types d'opération dans l'altération discursive : la reformulation et le transcodage (opère d'un code à l'autre).

différées, la succession de questions posées à l'élève pourrait d'ailleurs être considérée comme des répétitions puisque le maitre et les élèves ont fréquemment recours à cette méthode de raisonnement.

Au tour de parole 398, le maitre relit l'écrit de Wahbi avec pointage des mots. Cet acte de relecture[144] avec pointage (codé D pour « déictique » et LHV pour « lecture à haute voix ») est fréquent chez ce maitre qui a très souvent recours au pointage des mots pendant la relecture de l'écrit, É. Fijalkow et J. Fijalkow (2001) ayant montré son intérêt pour la conceptualisation de l'écrit. D'ailleurs, le maitre incite souvent Wahbi à relire son écrit, contrairement aux autres enseignants de notre corpus qui relisent eux-mêmes.
En 399, Wahbi initie l'échange en ayant recours à une reformulation portant sur l'écrit à produire avec un commentaire sur le comment-écrire : « comment on écrit *travail* maitre ». Ceci témoigne de la posture réflexive de l'élève, car il intervient spontanément sans la sollicitation du maitre. Il semble d'ailleurs très fier en disant « j'ai presque fini », ce qu'il essaye de montrer au maitre en ayant recours à une reformulation associée à une relecture avec suivi du doigt (codée D/LHV). Le maitre l'incite à continuer notamment par une hétéro-répétition (« *qui aiment le travail* ») en précisant : « moi, je peux t'aider pour la fin, mais je (ne) peux pas t'aider pour le début. Tu (n') as pas besoin de moi » (400). Le maitre fait confiance à Wahbi et son regard bienveillant va permettre à Wahbi de prendre confiance en lui en surmontant cette insécurité scripturale. Du coup, Wahbi s'exclame avec jubilation en 404 : « ça y est, j'ai écrit *travail* ! » (auto-reformulation paraphrastique avec « écrit dans l'oral » distancé codé EOD). Le maitre adopte ensuite une « posture d'enseignement » en nommant le savoir en jeu : il relit une partie de l'écrit en pointant du doigt le mot « travail » en 404 (codé D/LHV) puis dit : « il manque juste un l- ». Wahbi relit ensuite son écrit à la demande du maitre (T405), ce qui correspond au codage LHV dans notre typologie.

Le maitre demande ensuite à Wahbi de lire la suite sur le TBI en pointant du doigt les mots, Wahbi lisant l'écrit, ce qui correspond à une auto-répétition avec continuation, l'énoncé-source étant au T407 (codé D/LHV/EOD) : « *et des mamans qui* et cetera ».
Le maitre répète à deux reprises la fin de l'écrit lu par l'élève en ajoutant « aiment » et un commentaire sur le quoi-dire, autrement dit, sur la formulation de l'écrit à produire (« *qui*

[144] Nous avons fait l'hypothèse que cet acte de relecture par le maitre aide à réviser l'écrit, se souvenir de la suite à écrire et/ou aide à faire prendre conscience du dysfonctionnement graphique (voir *supra*, p. 193 et suiv.).

aiment quoi ?) en 410. Wahbi propose d'écrire « jouer » en 411. Le maitre donne son accord puis il dit à Wahbi : « je te laisse continuer ».

Au tour de parole 425, Wahbi initie l'échange (indice de « posture réflexive ») en demandant « comment on écrit *jouer* ? », ce qui correspond à une reformulation avec de l'écrit à produire (« jouer ») accompagné d'un commentaire sur le comment-écrire. Le maitre répète le mot « jouer » en marquant une pause entre les deux syllabes du mot avec une accentuation sur la première syllabe, ce qui correspond aux codages *AEs* (accentuation expressive sur une syllabe) / *Ps* (pause entre les syllabes) dans notre typologie, mais Wahbi propose la lettre g- en 427. Au tour de parole 428, le maitre auto-répète « l'autre lettre qui chante [ʒ] » (posture d'enseignement), ce qui permet à Wahbi de dire « j- » en 429 et de l'écrire. Au tour de parole 432, Wahbi répète « j- » et « JOU-er » (une auto- et une hétéro-répétition) comme une sorte de « langage intérieur oralisé ». Il initie l'échange au tour de parole 435, ce qui montre encore sa posture réflexive, en disant : « maitre c'est e-t- ou… ? ». Le maitre adopte encore une posture d'enseignement pour installer le rapport à la norme en lui répondant en 438 : « alors c'est le [e] e-r- ». Dès qu'il a fini d'écrire le mot « jouer », Wahbi dit « ça y est » comme un cri de victoire. Le maitre lui demande ce qu'on met à la fin de la phrase et Wahbi répond « un petit point ». Puis il demande à Wahbi de relire son écrit en explicitant les finalités de sa demande : « il faut que je voie s'il y a bien tous les mots ». La relecture de la phrase par Wahbi est codée D/LHV puisque le maitre pointe les mots lus par l'élève : « il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer » (T443). Au tour de parole 444, le maitre emploie ensuite un appréciatif (« parfait »), mais ne compte pas en rester là puisqu'il demande à Wahbi d'écrire une autre phrase avec un « on » inclusif (« alors maintenant on va en écrire une deuxième ») qui a une fonction de réassurance et qui signifie : « ne t'inquiète pas, je suis là pour t'aider ». Le maitre utilise ensuite une auto-paraphrase peut-être pour expliciter le mot « écrire » qui est polysémique : « on va en inventer une deuxième ». Les deux énoncés que nous venons de citer peuvent aussi être considérés comme des répétitions puisque le maitre les utilise de manière récurrente durant la séance.

3.4.1.5. Synthèse et discussion

L'analyse linguistique de cet extrait portant sur l'étayage apporté par le maitre de la classe 61 (rang 8 au score en écriture) à un élève « fragile » montre le rôle des reformulations

dans la co-construction du savoir portant sur une phrase à écrire proposée par Wahbi, l'élève B. Ces reformulations contiennent majoritairement de l'écrit à produire, en cours de production ou produit. À partir de l'analyse de cet extrait, nous pouvons constater que :
- la dimension paraverbale comme la prosodie (les pauses, l'accentuation) et la dimension non verbale comme les gestes de la main (mouvement des mains ou pointage) viennent étayer la parole du maitre dans l'aide à l'encodage phonographique ;
- les reformulations consistant à relire l'écrit produit avec pointage des mots (D/LHV) sont fréquentes dans la séance 8, et notamment dans l'extrait étudié. Cette incitation à faire relire l'écrit par l'élève nous parait intéressante, celle-ci permettant de renforcer le lien lecture-écriture. De plus, le pointage du doigt renforce la conceptualisation de la langue écrite (Fijalkow & Fijalkow, 2001) ;
- les commentaires associés aux reformulations contenant de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991a) codés EOD portent notamment sur le « comment écrire » (procédure) ou le « quoi dire » (contenu). Ils permettent de développer une posture réflexive par rapport à l'écrit en favorisant le développement des compétences métascripturales comme le montrent les travaux portant sur les commentaires métagraphiques (Jaffré, 2003 ; David, 2008). À l'instar de D. Bucheton (2009), nous pensons que « la reprise fréquente du propos des élèves pour le leur renvoyer (geste-miroir) ou la reformulation commentée du propos favorise une plus grande réflexivité » (p. 64) ;
- les énoncés du maitre au début de l'extrait (373. M : « Alors, qu'est-ce que tu veux écrire ? ») et à la fin de celle-ci (444. M : « Alors maintenant on va en écrire une deuxième. On va en inventer une deuxième ») sont des répétitions qui initient et closent les échanges avec chaque élève lorsque le maitre apporte un étayage individuel lors de la tâche d'écriture. Nous pouvons considérer chacun de ces épisodes comme des « scénarios » stables ou préétablis au sens de J. S. Bruner (1987), ce qui favorise les apprentissages.

L'étude des reformulations de l'élève B permet aussi de se rendre compte que la didactique de l'écriture est une didactique intégratrice : en effet, les reformulations avec recours à l'épellation de l'élève B montrent que les élèves renforcent leur connaissance des lettres (ex. au T385) ; les reformulations avec relecture accompagné du suivi du doigt permettent de renforcer les compétences en lecture (ex. au T399) ; la reformulation avec accentuation sur la syllabe et pause entre les syllabes (AEs-Ps) permet de segmenter les syllabes et faciliter l'encodage (ex. au T426) ; les reformulations contenant de l'écrit à produire, en cours de production ou produit avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984)

permettent d'adopter une posture réflexive par rapport à l'écrit (T399) ou/et de prendre en compte la dimension psycho-affective (T381).

On peut donc faire l'hypothèse que la reformulation orale est un élément de l'*observatoire des pratiques littéraciées.* En effet, son étude, lors d'un atelier de production d'écrits au CP, permet de rendre compte de l'articulation du lire-écrire-parler et du développement de l'élève.

Cependant, l'étude des reformulations ne suffit pas à rendre compte de ce qui se joue dans les interactions. Nous avons associé à cette étude le « modèle des postures d'étayage » (Bucheton & Soulé, 2009b) ainsi que la linguistique de l'énonciation pour trouver des traces de la subjectivité du « sujet écrivant » (Bucheton, 2014). Celui-ci est considéré par l'auteure comme « une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier » (p. 11). Nous avons montré que l'enseignant était dans une « posture d'accompagnement » dominante ce qui favorisait une « posture réflexive » de Wahbi. Nous faisons l'hypothèse que cette posture d'accompagnement du maitre favorise les reformulations de l'élève puisqu'elles sont nombreuses dans les échanges. L'usage du déictique « tu » du maitre et du verbe modal « vouloir » de la part du maitre (373 : « alors, qu'est-ce que tu veux écrire ? ») impliquent respectivement un « je » de la part de Wahbi ainsi que la prise en compte de la dimension psycho-affective (381 : « j'ai envie d'écrire … »). Cette dimension parait fondamentale, car Wahbi est en insécurité scripturale : en effet, il manque de confiance en lui et n'ose pas se lancer (383 : « euh, j'arrive pas »), l'acte d'écrire pouvant être anxiogène pour certains élèves. L'étayage ainsi que l'attitude bienveillante du maitre permet à l'élève de modifier son « rapport à l'écriture[145]» (Barré-De Miniac, 2000), ce qui prouve que la compétence scripturale ne se limite pas à des connaissances sur la langue ou à la maitrise d'une technique, le rapport à l'écriture en faisant partie (Dabène, 1991 ; Reuter, 1996 ; Lafont-Terranova, 2009).

[145] « Désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De Miniac, 2000, p. 13).

3.4.2. L'auto-reformulation de l'enseignant comme forme de différenciation lors de la transmission de la consigne (classe 61 / classe 23)

Dans les interactions didactiques, la transmission de la consigne joue un rôle décisif pour que les élèves comprennent ce que l'enseignant leur demande de faire. Cette injonction donnée aux élèves pour effectuer une tâche scolaire est parfois trop implicite (Zakhartchouk, 1999) pour que certains élèves la comprennent. Dans la classe 61, le maitre fait souvent usage de l'auto-reformulation notamment lors de la passation de la consigne, les différentes manières de dire constituant une forme de différenciation (Peytard, 1993 ; Perrenoud, 1995). Nous mettons aussi en évidence une auto-reformulation lors d'une séance de la classe 23, autrement dit un « geste-témoin » (Soulé, 2008) permettant d'attirer l'attention d'une élève « fragile ».

3.4.2.1. L'auto-reformulation pour faciliter la compréhension de la consigne et enrôler dans l'activité (classe 61)

Si, à l'instar de G. Sensevy (2011), on définit l'équité de l'enseignement comme « la capacité de celui-ci à ce qu'aucun élève ne soit exclu de son processus » (Sensevy, 2011, p. 690) alors on peut éventuellement considérer certaines auto-reformulations du maitre de la classe 61 comme un moyen de leur éviter d'être « hors-jeu » (*ibid.*). Ces auto-reformulations ont pour but de faciliter l'intercompréhension (Volteau, 2015 ; Garcia-Debanc & Volteau, 2007) par l'explicitation ou le recours à une autre manière de dire en sur- ou en sous-énonciation (Rabatel, 2006), pratique à laquelle le maitre a très souvent recours quelle que soit l'activité proposée (cf. avis de l'enquêteur, voir *supra*, pp. 209-210). Ces différentes manières de dire nous paraissent notamment favoriser la différenciation lors de la transmission de la consigne :

> « ce matin+ il y a deux groupes qui ont écrit leur histoire du livre des mamans [ES],+/ **ils ont écrit sur le cahier bleu [ER]** et j'ai scanné et mis sur le tableau numérique des phrases qui ont été écrites par des enfants ce matin,+/ ce que je veux en début d'après-midi [ES]+ **maintenant [ER]**+ c'est qu'on lise ces phrases [ES] et qu'on essaye ensemble de voir comment on pourrait les corriger,+/ d'accord'+/ j'affiche la première phrase,+/ chut,+/ c(e) (n')est pas le moment de parler + **c'est le moment de lire [ER]**,+/ » (61, sem. 21, s. 9, T1 & 3)

La première auto-paraphrase est « ils ont écrit sur le cahier bleu » : l'équivalence sémantique porte sur le sujet et le verbe avec une variation sur le complément (écrire quoi / écrire où), cette explicitation associée à un geste de tissage permettant aux élèves de mieux réactiver la mémoire didactique. La deuxième auto-paraphrase « maintenant » permet d'enrôler les élèves dans l'activité par l'usage d'un déictique temporel qui ancre l'énoncé à la situation d'énonciation. De même, la troisième reformulation paraphrastique permet de placer tous les élèves dans l'activité en précisant que le moment est propice à la lecture et non au bavardage (« c'est le moment de lire »). Cet agir langagier est récurrent chez ce maitre car il a systématiquement recours à l'auto-reformulation lors de la transmission de la consigne. À la séance précédente, par exemple, le maitre transmet la consigne avec de nombreuses reformulations :

1. M : (…) voilà ce que je vais vous demander [ES],+/ **alors+ je vais vous demander+ ce matin+ de m'écrire VOtre+ histoire**
2. E. : **à vous**
3. M : **des mamans [ER]+ votre livre des mamans à vous [ER]**
4. E. : qu'on:: invente'[ES]+/
5. wah : est'-ce qu'on peut avoir un modèle [ES],+/
6. M : **et oui que vous allez inventez puisque ça va être le vôtre [ER]**,+/ **alors <wah.> i(l) dit est'-ce qu'on va avoir un modèle [ER],**+/ pas tout à fait+ mais quand même,+/ on va écrire en utilisant des phrases qui ressemblent à celles que l'auteur du livre des mamans a utilisé [ES]+ **celles qu'il a écrite [ER]**+ / d'accord'+++/ par quoi' elles commencent les+ les phrases de l'auteur du livre des mamans,+/

(61, sem. 21, s. 8)

D'ailleurs le rôle de l'auto-reformulation lors de la transmission de la consigne a déjà été mis en évidence : B. Marin (2011) affirme par exemple que l'auto-reformulation permet une redistribution de la consigne. L'auto-répétition facilite la compréhension de la consigne selon S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008c) et l'auto-paraphrase permet de définir ou expliquer une notion introduite, notamment lors de la transmission de la consigne (Volteau & Garcia-Debanc, 2008b). L'importance de la consigne a notamment été soulignée par J.-M. Zakhartchouk (1999) et S. Toulou (2011) considère la reformulation de la consigne comme un geste de régulation de la construction de l'objet enseigné.

Le maitre de la classe 61 a aussi fréquemment recours à l'auto-reformulation avec variation de déictiques (passage de *on* à *vous*, de *nous* à *tu,* du *on* au *tu*) pour enrôler les élèves dans l'activité.

Ex. 1 :

> 27 .M : ALORS+ ON VA COMMENCER nos phrases de NOtre livre des mamans [ES]+/ **vous allez commencer vos phrases de VOtre livre des mamans par** (avec pointage du doigt au tableau) **il y a des mamans qui+ COMME l'auteur du livre [ER],+/** (...)
> (61, sem. 21, s. 8)

Ex. 2 :

> 237. M : (en relisant avec pointage des mots) *DES motos*,++++++++/ *il y a*, +/ on relit [ES]+ **vas-y relis [ER],+/**
> (61, sem. 21, s. 8)

Ainsi le maitre de la classe 61 a-t-il fréquemment recours à l'auto-reformulation en début de séance pour enrôler les élèves dans la tâche et pour expliciter/clarifier la consigne. Mais il le fait de manière générale pour expliciter et clarifier son propos. Certains chercheurs du réseau RESEIDA ont notamment montré l'importance de l'enrôlement et de l'explicitation (Bautier & Rochex, 2004), une explicitation insuffisante pouvant être la source de malentendus et de renforcement des inégalités entre élèves (Bautier, Crinon & Rochex, 2011).

3.4.2.2. L'auto-reformulation pour attirer l'attention de Maryam (classe 23)

Maryam a un père ouvrier et une mère n'ayant jamais travaillé. Plusieurs langues, dont le français, sont parlées à la maison. Aux évaluations en écriture tâtonnée de début et de fin d'année, Maryam obtient les résultats suivants :

	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 2 (Juin)
	Écriture du prénom	Écriture du prénom	Ens. des trois mots	Ens. des trois mots	Écriture de la phrase	Écriture de la phrase	Nombre de segments	Nombre de segments	Graphie « rat »	Graphie « rat »	Marques du pluriel
Mar.	1/1	abs.	0/8	abs.	0/8	abs.	0	abs.	0/1	abs.	abs.

Tableau 43 : évaluations en écriture de début et de fin d'année de Maryam (classe 23).

Comme Maryam était absente pour les évaluations de juin, nous ne pouvons évaluer ses progrès. On peut cependant se rendre compte, à travers les évaluations de septembre, que c'est une élève « fragile ». En effet, il y a absence de toute trace à l'épreuve d'écriture de trois mots (*lapin*, *rat* et *éléphant*) ainsi qu'à l'épreuve d'écriture de la phrase « *Tom joue avec le rat* ». Il nous semble intéressant de pointer un « geste-témoin » (Soulé, 2008) lors du début de la séance 10 de la semaine 12 (mars). Lors de cet atelier de production d'écrits, quatre élèves doivent écrire une règle pour jouer au football. La maitresse est assise à côté de Maryam autour d'une table rectangulaire. Cet extrait a été analysé en formation initiale donc nous renvoyons le lecteur à la partie détaillant davantage l'enrôlement et les manières de faire de la maitresse durant la transmission de la consigne (voir *infra*, p. 364 et suiv.). L'extrait est le suivant :

4. M : (…) XXXX (en touchant le bras de Ma.) on va parler des règles, + / on (ne) va pas écrire la même chose que les autres> XXXXX (montre aux enfants une phrase à lire sur une feuille)
5. EEEE (en lisant) : *je*+ *joue*+ *au*+ *foot*+ *et* (la maitresse pointe du doigt le mot « football ») **+ *football*+ *et***
6. Sh. : ***je joue au football***
7. M : (la maitresse fait signe à Aym. de se taire) chut,+/
8. EEE : (en lisant) ***et*+ *je*+ *et*+ *je*+ *ré*+**
9. E : (en lisant) *respecte*
10. E : (en lisant) ***respecte les règles*,+ /**
11. Aym. : ***je joue au football et je respecte les règles*, +/**
12. M : XXXX
13. Aym. : ***c'est le*+ *c'est les règles du foot*+/**
14. Sh. : ***football***+ /

15. M : mais est'-ce qu'on les connait <bien ces règles,> [ES]

16. E : non+ /

17. E : si+ /

18. Ma. : (acquiesce d'un signe de tête) oui,+/

19. M : (à Ma. en lui touchant le bras) **tu les connais toi'+ [ER]**

20. Sh. : **moi aussi+ moi aussi *je joue au foot***,+/

21. Aym. : < nous aussi on a les règles'> /

22. M : **<on va essayer> de donner les règles+** (en regardant Ma.) **TOUtes les règles de l'école+ comment on doit se tenir sur le terrain,+/**

(23, sem. 12, s. 10)

Le « geste-témoin » (Soulé, 2008) qu'il nous semble intéressant de pointer est l'auto-reformulation de la maitresse au tour de parole 19 : en effet, la maitresse passe d'un adressage collectif, l'énoncé-source étant « *mais est-ce qu'on les connait bien ces règles* ? » (T15) à un adressage individuel par un énoncé reformulateur avec variation de déictique accompagné d'une gestuelle permettant d'attirer l'attention de Maryam (le toucher) : « *tu les connais toi* ? » (T19). On peut faire l'hypothèse que cet adressage individuel accompagné d'un contact physique à une élève fragile constitue une forme de différenciation efficace. De plus la proxémie semble aussi joue un rôle déterminant, la maitresse ayant placé Maryam à côté d'elle.

On retrouve d'ailleurs un peu cette manière de faire au tour de parole 117 avec une auto-reformulation permettant un adressage individuel mais sans contact physique pour ce « geste-témoin » (Soulé, 2008), la maitresse s'adressant encore à Maryam :

117. M. : tout le monde utilise le mot FAUT alors dans la phrase, [ES]+ / (…) (à Ma.) **tu l'as écris toi' le petit mot faut' [ER]**+/

(23, sem. 12, s. 10)

3.4.3. Les jeux de reformulations pour valoriser Ayoub (classe 23)

Selon le questionnaire enseignant de la recherche *Lire et Écrire au CP*, Ayoub a une mère n'ayant jamais travaillé, la profession de son père n'étant pas indiquée. La langue parlée à la maison est le français. Aux évaluations en écriture tâtonnée de début et de fin d'année de cette étude IFÉ, il obtient les résultats suivants :

	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 2 (Juin)
	Écriture du prénom	Écriture du prénom	Ens. des trois mots	Ens. des trois mots	Écriture de la phrase	Écriture de la phrase	Nombre de segments	Nombre de segments	Graphie « rat »	Graphie « rat »	Marques du pluriel
Ay.	1/1	1/1	0/8	7/8	0/8	8/8	0	5	0/1	1/1	0/4

Tableau 44 : évaluations en écriture de début et de fin d'année d'Ayoub (classe 23).

À l'épreuve d'écriture de trois mots et à l'épreuve d'écriture de la phrase « *Tom joue avec le rat* » de septembre, il y a absence de toute trace (0/8). Les progrès d'Ayoub sont manifestes quand on compare ses résultats avec ceux de juin : en effet, à l'épreuve d'écriture de mots, l'écriture d'Ayoub est alphabétique et conforme à la forme orale, chaque phonème étant transcrit de manière acceptable bien que l'orthographe n'est pas toujours correct (7/8). Son score est même meilleur pour l'écriture de la phrase (8/8), son écriture étant orthographique, les mots étant écrits correctement. Ayoub segmente correctement la phrase à écrire en juin alors qu'il n'y a pas de segmentation en début d'année et qu'il a acquis le principe de permanence du mot. Cependant, à l'épreuve d'écriture de la phrase « *Les lapins courent vite* » en juin, il n'y a aucune marque du pluriel sur *lapin* et sur *courir*.

À l'épreuve de production de texte, consistant en la production d'une histoire sur la base de quatre images, Ayoub obtient les résultats suivants :

	Ayoub
Longueur du texte produit	3/5
Segmentation	4/4
Lisibilité	2/2
Séparateurs d'idées	4/4
Quantité d'informations	2/7
Trace de narration	2/5
Total	**17/27**

Tableau 45 : résultats à l'épreuve de production de texte d'Ayoub (juin).

Le texte produit par Ayoub, qui est lisible et correctement segmenté, contient entre 31 et 60 lettres. Celui-ci comporte au moins une majuscule, au moins un point, au moins un retour à la ligne et au moins un connecteur. Au niveau des traces de narration, il y a un titre et au moins une reprise nominale.

Les jeux de reformulations que nous allons analyser proviennent de la séance 14 de la semaine 47 (novembre) : six élèves écrivent la phrase *« Le loup va te dévorer »* à partir de l'illustration d'une page de l'album sans texte *Le petit Chaperon Rouge* de Rascal. La maitresse est assise à côté d'Ayoub autour d'une table rectangulaire.

Dans cette séance, les jeux de reformulations tournent autour de l'écrit à produire « *Le loup va te dévorer* », l'énoncé-source se situant au tour de parole 102 quand Badredine propose d'écrire « *sinon le loup va te dévorer* ». Le premier extrait est le suivant :

> 195. Ay. : j'écris mon nom'+/
> 196. M : (à Ay.) je suis en train d'expliquer quelque chose,+++++/ écoutez bien,+/ (avec geste de la main) ***le*++ *loup*++ *va*** +++ (avec geste de pointage sur Ay.) ***te*+++ *dévorer*,+/**
> 197. Ay. : ***le loup***
> 198. M : (à Ay.) **là+ tu+ tu m'as écrit *le loup [vatədevore]* / + et moi je dis+ *le loup*** +++ ***va*** (avec geste de démarcation avec les mains) +++ ***te*** +++ (avec geste de démarcation avec les mains) ***dévorer,*+/** est'-ce que tu
> 199. Ay. : (en gommant) c'est XXXX problème,+/
> 200. M : il est où' ton problème,+/ tu as compris' ta difficulté ou pas,+/
> (23, sem. 47, s. 14)

Au tour de parole 196, la maitresse fait usage d'une reformulation de l'« écrit dans l'oral » avec pause entre les mots (Pm) accompagnée d'une gestuelle de type « illustratif » (Im) : les gestes des mains ainsi que les pauses aident à la compréhension de la segmentation en mots graphiques. Elle s'adresse en particulier à Ayoub au tour de parole 198 avec une reformulation avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) avec absence de pause quand elle oralise « va te dévorer » (P∅). Celle-ci est suivie d'une autre reformulation avec de l'« écrit dans l'oral » (EOD) avec pause entre les mots (Pm) et geste de démarcation avec les mains (Im). La maitresse souhaite qu'Ayoub comprenne lui-même son erreur en évitant de lui donner la réponse au tour de parole 200 : « *Il est où ton problème ? Tu as compris ta difficulté ou pas* ? ». Mais malgré l'intervention de Badredine au tour de parole 207 (« *il faut faire un espace* ») et les interventions de la maitresse en faisant varier le mot « *va* » sur l'axe paradigmatique au tour de parole 208 (« *Va tout droit. Va aux toilettes. Va au tableau.*

Va hum en cour de récréation. Va à ta place »), Ayoub semble avoir du mal à comprendre ce que la maitresse lui demande de faire :

214. M : (avec geste de pointage sur l'écrit d'Ay.) tu m'as fait un TRès long mot,+/ écoute c(e) que
215. Ya. :
comment' on écrit le *[e],+/*
216. M : (à Ya.) attends,+/ (à Ay.) **écoute c(e) que ba. a dit sur le petit mot *va*,+/**
217. Ba. : ***le loup va te dévorer*,**+/
218. M : non,+/ **qu'est'-ce que tu as dit pour le mot + *va*,**+/
219. Ba. : **un espace,+/**
220. M : (à Ay.) **tu as laissé un espace'+/**
221. Ay. : non,+/
(23, sem. 47, s. 14)

Ayoub écrit finalement le mot « *va* » :

234. Ay. : voilà,+/
235. M : (à Ay.) ça y est,+/ **toi tu l'as écrit *va*,**+/
(23, sem. 47, s. 14)

Mais il semblerait qu'il ait écrit « *ba* » à la place de « *va* » :

246. Ay. : j'arrive à faire le *b*-,+/
247. M : on attend les filles alors,+/ (à Ay.) ***va*,**+++/ **comment' ça s'écrit *va*,**+/
248. Ya. : (à Ay.) XXXXX
249. Ay. : (à Ya.) de faire quoi'+/
250. Ba. **: un *v*- et un *a*-,+/**
251. M : d'accord' (Ay. gomme) +/
252. Ay. : **(il) (n')y a que deux lettres pour écrire *va*,**+/
253. M : (à Ay.) super,+ <attends+-tends>/
(23, sem. 47, s. 14)

Cependant, malgré le fait qu'Ayoub ait besoin d'un étayage important de la part de la maitresse, cela ne l'empêche pas d'intervenir pour dire que Lina doit mettre un espace (T264), ce qui constitue une trace du processus d'apprentissage :

263. M : (en relisant l'écrit de Li. avec pointage du doigt) le loup va (Li. écrit),+/ c'est un petit mot va,+++++/ tu as terminé ou pas de l'écrire'+/
264. Ay. : un espace,+/
265. M : merci ay.,+/ (…)
(23, sem. 47, s. 14)

Finalement, grâce à un étayage important et à des jeux de reformulations, Ayoub parvient à écrire « *Le loup va te dévorer* ». La maitresse en fait un événement en le félicitant :

346. M : (à Ay.) excellent [ES],++++++/ OH,+++++/ **eh c'est FORmidable [ER]**,++++/ alors là tu + tu m'espantes ay.,+/ tu peux être fier de toi,+/ (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) ***le+ loup+ va+ te+ dévorer***,+/ **c'est super mon grand [ER],+/**
347. Na. : XXXXXXXXXX,+/
348. M : ah+ t(u) écoutes'+/ t(u) as vu na.'++/ il a été super fort,++++++++++/ ALORS là ay.,++++/ mets-moi la date+ le code mon grand,+/ et BEN,+++++/ tu sais quoi'+/ **ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase+ *le loup va te dévorer* tout seul,+/**
(23, sem. 47, s. 14)

Sachant le lien établi entre affectif et cognitif, on peut faire l'hypothèse que cet épisode a un impact psychologique indéniable sur Ayoub. Non seulement sa maman sera fière de lui puisque la maitresse reformule avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) en disant « *ce soir on va dire à maman que tu as écrit la phrase* en utilise davantage *"le loup va te dévorer" tout seul* » (T348), mais son écrit est valorisé puisqu'il sera affiché dans le couloir (reformulation avec EOD au T421) :

419. M : écoute ay.+ je suis++++ VRAIment très fière de toi,+/ tu es content'+/
420. Ay. : (fait oui de la tête) oui,+/

421. M : c'est génial,+/ DONC+ ay.+ tu avais écrit+ ce petit texte+ tu as écrit celui-ci et est'-ce que tu avais écrit le premier aussi,++++++++++/ (en cherchant parmi tous les écrits) oui+ donc t(u) as TOUte l'histoire,++++++/ **c'est absolument fantastique**,**+/ tu as** (en relisant les différents écrits avec pointage des mots) ***non*+ *non*+ *n'entre*+ *pas*++ *le loup va te dévorer*+/ t(u) as tout+ donc la prochaine fois+ on va TOUT réécrire+ tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir,+/**
(23, sem. 47, s. 14)

Cette reformulation ajoute une dimension « acculturante » en donnant du sens à l'écrit produit, ce qui renforce la motivation d'Ayoub.

3.4.4. Les jeux de reformulations renforçant les inégalités avec Djibril (classe 68)

Selon le questionnaire enseignant de la recherche *Lire et Écrire au CP*, Djibril a un père ouvrier et une mère employée de la fonction publique. À la maison, il parle français ainsi qu'une autre langue. À la semaine 47 (novembre), il a bénéficié de 12 heures d'aide personnalisée ou d'activités pédagogiques complémentaires (APC) puis d'un suivi par un psycholoque (scolaire ?) à la semaine 12 (mars) et à la semaine 21 (mai). Un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) a été élaboré durant les trois périodes. Aux évaluations en écriture tâtonnée et à l'écriture du prénom de début et de fin d'année de cette étude IFÉ, Djibril obtient les résultats suivants :

	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 2 (Juin)
	Écriture du prénom	Écriture du prénom	Ens. des trois mots	Ens. des trois mots	Écriture de la phrase	Écriture de la phrase	Nombre de segments	Nombre de segments	Graphie « rat »	Graphie « rat »	Marques du pluriel
Dji.	1/1	0/1	3/8	3/8	3/8	3/8	1	1	0/1	0/1	0/4

Tableau 46 : évaluations en écriture de début et de fin d'année de Djibril (classe 68).

À l'épreuve d'écriture de trois mots et à l'épreuve d'écriture de la phrase « *Tom joue avec le rat* » de septembre, Djibril a une écriture avec prédominance de lettres mais sans correspondance oral/écrit, celui-ci n'ayant pas encore compris le principe alphabétique de

notre système d'écriture. Il ne progresse pas en fin d'année puisqu'il obtient le même score (3/8). On constate aussi que l'écriture du prénom qui était réussi en septembre ne l'est plus en juin.

À l'épreuve de production de texte, consistant en la production d'une histoire sur la base de quatre images, Djibril obtient les résultats suivants :

	Djibril
Longueur du texte produit	2/5
Segmentation	1/4
Lisibilité	0/2
Séparateurs d'idées	0/4
Quantité d'informations	0/7
Trace de narration	0/5
Total	**3/27**

Tableau 47 : résultats à l'épreuve de production de texte de Djibril en juin (classe 68).

Le texte produit par Djibril, qui contient entre 11 et 30 lettres, est illisible avec une absence de segmentation, aucun séparateur d'idée, aucune trace de narration ainsi qu'aucune information par image.

Dans la classe 68, le maitre organise régulièrement des ateliers de production d'écrits d'un quart d'heure avec en général trois élèves. La tâche d'écriture est toujours la même : écrire à partir d'images séquentielles portant sur un garçon et un chien. L'extrait choisi provient de la séance 9 à la semaine 21 (mai) constitué de trois ateliers consécutifs d'un quart d'heure, celui de l'extrait étant constitué de trois élèves (dont Djibril, et Yanis, deux élèves « fragiles »), le maitre étant assis en face des élèves :

164. M : alors+ où' on en était+ (en regardant à l'envers le cahier de Dj.) ici,+/ (à Dj. qui tripote une feuille) qu'est'-ce que tu fais,+/ (prend la feuille et la pose sur la table) non+ tu n'en n'as pas besoin,+/ donc (avec pointage du doigt sur le cahier de Dj.) on en était là,+/ (en relisant, Dj. étant face au maitre et au cahier) *le petit garçon ramasse le bois et le met dans le+ la*	- auto-répétition avec continuation (ES 164) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*

brouette,+/ (en tournant la page) ensuite+ on a écrit quoi'+ ici,+/ (en relisant) *puis il*+ *il décharge le bois*+ (en retournant le cahier à l'endroit) qu'est'-ce que tu m'avais mis*,*+/ (en relisant) ***il décharge le bois devant la***	
165. Dj. : *porte*,+/	
166. M : ***la porte,*****+/** ok,+/ (prend une fiche que lui donne une élève) alors ENsuite dj.,+/ (en rapprochant le cahier de Dj. avec pointage sur une image) **qu'est'-ce qu'il fait *le petit garçon*,+/ *il décharge du bois pour mettre devant la porte***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 165) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 164) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition avec insertion et substitution (ES 164 + 166) ; (« écrit dans l'oral »)
167. Dj. : *il rentre*	
168. M : (en pointant l'image avec le stylo qui « tape » la feuille) oui,+/	
169. Dj. : XXXXXX	
170. M : XXX	
171. Dj. : ah+	
172. M : ***il rentre chez lui XX***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 167) ; (« écrit dans l'oral »)
173. Dj. : *il joue*	
174. M : ***il rentre***+/ ***il joue*****,+/ *il rentre chez lui avec le chien*****,++++++** / (en pointant l'image avec le stylo qui « tape » la feuille) regarde+ **regarde** +/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 173) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») -auto-répétition (ES 174)
175. Dj. : XXXXX	
176. M : ***il joue*** **à quoi'++++/ qu'est'-ce qu'il a fait avec son bâton,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 173) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 176)
177. Dj. : XXXX	
178. M : (geste d'acquiescement puis rapproche le cahier de Dj.) **alors+ donc** (tout en écrivant sur le cahier de Dj.) ***il***+/ **comment' t(u) écris *il*,**+/	- auto-répétition (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 178) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

179. Dj. : ***il'***++++/ *i-l-*,+/	- hétéro-répétition (ES 178) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
180. M : (tout en écrivant) ***il rentre,***+++++/ eh j(e) t'ai+ je t'ai dit d'arrêter de découper + tu vas me donner les ciseaux + (lui prend les ciseaux des mains et les pose sur la table) tu n'es pas concentré sur c(e) que tu fais,+/ (en relisant) ***il rentre***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* - auto-répétition (ES 180) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
181. Dj. : ***chez lui***	- hétéro-répétition (ES 172) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
182. M : (le maitre écrit) ***chez lui***	- hétéro-répétition (ES 181) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
183. Dj. : *⟨il joue au bateau⟩*	
184. M : (en retournant le cahier) ***euh+ il joue au bateau*** XXXXXXX	- hétéro-répétition avec continuation (ES 183) ; (« écrit dans l'oral »)
185. Dj. : ***⟨ il construit son bateau ⟩***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 183) ; (« écrit dans l'oral »)
186. M : (en retournant le cahier) alors comment' on va dire la phrase,+/ ***il rentre chez lui***	-auto-répétition (ES172) ; (« écrit dans l'oral »)
187. Ya. : ***et il le construit***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 185) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
188. M : (à Ya.) eh je (ne) t'ai rien demandé,+/	
189. Dj. : ***⟨et il construit ⟩***	- hétéro-répétition avec suppression (ES 187) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
190. M : (en écrivant) ***et***+++++++++ ***il construit+ un bateau***,+/ c'est ça'+/ *avec* quoi'+/	- hétéro-répétition (ES 185 + 189) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
191. Dj. : *de la XXX*	
192. M : ***avec* quoi'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
193. Dj. : ***avec de la branche***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 190) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
194. M : (à Ya. en criant) tu (n)'as toujours pas écrit le mot TOI,++++/	
195. Dj. : ***avec sa branche***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 193) ; (« écrit dans l'oral »)

196. M : (à Ya. en criant) tu as écrit une lettre depuis tout à l'heure+ tu te fiches du monde,+/ allez hop+ dépêche-toi un peu,+/	
197. Dji. : ***avec de ⟨l'argile⟩***,+/ ***avec du bois,+/*** non,+/ ***la branche,++++/*** *le carton*	- auto-répétition avec substitution (ES 195) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec substitution (ES 195) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 193) ; (« écrit dans l'oral »)
198. M : oui,+/	
199. Dji. : *et la voile,+/*	

Tableau 48 : verbatim « il rentre chez lui » de la classe 68 avec analyse des reformulations.

Même si ce n'est pas le cas pour Yanis, on peut s'étonner que le maitre ait recours à la dictée à l'adulte comme forme de différenciation, Djibril n'ayant vraisemblablement pas de troubles des apprentissages (dyspraxie ou dysgraphie). Or on peut constater que « la mayonnaise ne prend pas », Djibril ne s'investissant pas dans l'activité[146] : il tripote une feuille (T164), joue avec des ciseaux (T180) et donne parfois des réponses à la chaine peu pertinentes (T197). Par ailleurs, les jeux de reformulations permettent de rendre compte d'échanges où le maitre pose des questions fermées, les réponses de Djibril portant seulement sur l'écrit à produire. Comment dès lors renforcer les compétences scripturales en faisant à la place de Djibril ? Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec acte de relecture (LHV) ne proviennent jamais de Djibril puisque c'est toujours le maitre qui relit (T164/T180). Par ailleurs, on ne relève que deux hétéro-reformulations de propos provenant d'un autre élève (T187/T189), le maitre ne favorisant pas les échanges entre élèves (T188 : « *eh je (ne) t'ai rien demandé* »). Nous savons cependant que certains élèves résistent aux apprentissages, ce qui semble être le cas de Djibril compte tenu de son suivi psychologique, mais on peut s'interroger sur la pertinence de cette forme de différenciation qui, selon nous, ne l'aide pas à progresser. Une tâche d'écriture du type du « texte libre » issu de la pédagogie Freinet ou à partir d'une œuvre d'art (Chabanne & Dufays, 2011) ne serait-elle pas plus adaptée ? Le courant des ateliers d'écriture d'É. Bing ont inspiré les thérapies pour des personnes en souffrance psychologique. Pourquoi ne pas considérer Djibril comme un « sujet écrivant » (Bucheton, 2014), l'écriture pouvant l'aider à rentrer dans les apprentissages du lire-écrire ?

[146] On peut en dire de même pour Yanis qui se fait réprimander par le maitre aux tours de parole 194 et 196.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE IX

Dans la continuité des travaux de C. Garcia-Debanc (2007) qui montrent que la reformulation orale est un « élément clé de l'expertise professionnelle », nous essayons de mettre en évidence quelques indices de l'expertise langagière dans le cadre de l'étude de la reformulation orale : - la paraphrase du côté de l'enseignant ; - la dimension corporelle de l'enseignant faisant écho au « corps parlant de l'enseignant » (Jorro, 2004) ; - certaines reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé permettent d'observer le temps consacré à l'encodage phonographique, élément de l'expertise langagière (Mauroux *et al*, 2015) ; - un nombre de reformulations ne dépassant pas un certain seuil afin d'éviter un effet d'« encombrement » ; - la capacité du maitre à susciter des paraphrases et des reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé du côté des élèves.

D'autre part, l'analyse de quelques jeux de reformulations permet d'analyser l'activité didactique et de mettre en évidence que : - les auto-reformulations en cascade du maitre de la classe 68 pour obtenir la réponse attendue, qui sont en majorité des auto-répétitions, ne semblent pas efficaces ; - les auto-reformulations du maitre de la classe 61 permettent notamment d'expliciter et de clarifier la consigne, d'enrôler dans l'activité et de manière plus générale constituent une forme de différenciation au service de l'intercompréhension ; - dans la classe 23, les auto-paraphrases de la maitresse permettent notamment d'introduire les métatermes, d'évaluer les écrits des élèves en conjuguant « estime » et « estimation » (Hameline, 1987) ; les auto-paraphrases des classes les plus efficaces (61 et 23) servent souvent aussi à tisser le savoir en ravivant la mémoire didactique (Garcia-Debanc, 2012) ou en créant du lien avec la séance à venir : ce sont des « gestes de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009b) ; - les hétéro-reformulations d'un élève du propos d'un autre élève sont plus nombreuses dans les classes 61 et 23 : elles sont associées à une « posture d'accompagnement » (*ibid.*) dominante de l'enseignant-e favorisant une « posture réflexive » des élèves (*ibid.*). On retrouve aussi une « posture de lâcher-prise » importante du maitre de la classe 61 lors des séances de révision collective avec écrits des élèves projetés sur TBI, les reformulations des élèves étant considérées comme des traces de « coopérativité dialogale » (Golder, 1993) : ces conditions nous permettent d'affirmer que ce sont des séances de révision collaborative favorisant la co-construction d'un savoir-faire scriptural et méta-scriptural ; les (jeux de) reformulation(s) pour les élèves « fragiles » aident les élèves à construire un rapport positif à l'écriture (classe 61), les valorisent ou attirent leur attention (classe 23) mais peuvent aussi contribuer à renforcer les inégalités (classe 68).

CHAPITRE X
LA REFORMULATION ORALE COMME ANALYSEUR DE L'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

Nous venons de mettre en évidence quelques reformulations révélatrices de l'expertise langagière en nous référant à l'analyse quantitative des reformulations de l'enseignant ainsi qu'à celle des élèves. Nous avons aussi analysé quelques jeux de reformulations dans les deux classes faisant partie des quinze classes les plus efficaces en écriture (classe 61 et classe 23) ainsi que dans la classe faisant partie des quinze classes les moins efficaces en écriture (classe 68). Ces analyses qualitatives nous permettent de compléter les analyses quantitatives mais aussi de mieux comprendre l'activité didactique en contexte d'atelier de production d'écrits au CP. Dans ce chapitre, nous allons voir en quoi l'on peut considérer la reformulation orale comme un analyseur de l'activité didactique. Comme nous l'avons vu précédemment (voir *supra*, p. 78), B. Marin (2011, p. 83) affirme que les reformulations de l'enseignant constituent un « analyseur de l'effet maître dans la régulation des inégalités entre élèves » mais aussi, de manière plus générale, « un analyseur de l'activité enseignante et un prisme d'observation particulièrement intéressant » (*ibid.*, p. 88). Nous souscrivons à ce que dit l'auteure et comme nous prenons en compte l'activité didactique dans le cadre de notre thèse, nous considérons la reformulation orale comme un *analyseur de l'activité didactique*. Cet analyseur permet notamment d'observer les pratiques littéraciées, de mettre en évidence des indicateurs d'expertise langagière ainsi que les conditions d'efficacité des échanges.

1. Un révélateur des pratiques littéraciées

Dans la première partie (chap. III), nous avons interrogé le concept de littératie en adoptant la conception de M. Hébert et L. Lafontaine (2010) qui englobe le lire, écrire, parler (voir *supra*, p. 83). L'atelier de production d'écrits favorise l'interaction de ces trois domaines de la littératie, ce que nous allons d'abord mettre en évidence. Nous essayons ensuite de voir si les reformulations orales de l'enseignant et des élèves favorisent le développement des compétences en littératie.

1.1. Les reformulations orales pour rendre compte de l'interaction du lire-écrire-parler

Au chapitre IX (voir *supra*, p. 298 et suiv.), nous avons analysé les jeux de reformulations comme aide à la construction d'un rapport positif à l'écriture : l'analyse linguistique d'un extrait de *verbatim* rendant compte de l'étayage du maitre de la classe 61 auprès d'un élève en insécurité scripturale montre que les reformulations donnent à voir ce qui caractérise la littératie c'est-à-dire l'interaction dans le processus d'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler. Nous pouvons à présent affirmer que la reformulation orale est un observable permettant de comprendre les pratiques littéraciées, son étude permettant de rendre compte de l'articulation du lire-écrire-parler dans notre contexte d'étude : cela permet de montrer que la didactique de l'écriture au CP est une didactique intégratrice, les ateliers d'écriture (ou de production d'écrits) permettant au mieux cette interaction lire-écrire-parler. En adoptant la conception de la littératie de M. Hébert et L. Lafontaine (2010 ; voir *supra*, p. 83), nous prenons aussi en compte le rapport à l'écriture et le développement de la personne ce qui fait écho à l'importance qu'accorde D. Bucheton (2014) au développement linguistique, cognitif et identitaire du « sujet écrivant ».

De même, l'étude des différentes fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant (voir *supra*, p. 179 et suiv.) permet de mettre en évidence l'articulation du lire-écrire-parler avec certains types de reformulation comme la reformulation avec acte de relecture (lire/parler) ou la répétition d'auto-dictée (écrire/parler). De plus, cette étude a mis en évidence que ces reformulations jouent aussi un rôle dans la construction des savoirs langagiers : nous avons ainsi donner des exemples de reformulations du maitre pour corriger les énoncés « fautifs », définir les mots inconnus ou introduire les métatermes (parler), celles-ci étant aussi présentes dans le discours des élèves. Dans le premier exemple, la reformulation de l'écrit produit par l'élève (T586) est une reformulation de l'« écrit dans l'oral » avec lecture à haute voix (LHV), le maitre de la classe 61 incitant souvent ses élèves à relire leur écrit, la lecture étant donc associée à la parole (lire/parler) :

> 424. M : (…) (en lisant avec suivi du doigt) *il y a des mamans qui* (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne) *aiment leurs enfants ET des mamans qui aiment leurs parents*, [ES]+ (l'élève écrit) /
> (…)
> 585. M : (…) ALORS+ tu peux lire ce que tu as écrit s'il te plait,+/

586. E7 : (en lisant « *Il y a des mamans qui aiment leur enfant et des mamans qui aiment letir papa.* ») ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ aiment+ leurs+ en+ enfants+ et+ des+ mamans+ qui+ aiment+ leur+ papa*, [ER]+/**

(61, sem. 21, s. 8)

Dans l'exemple qui va suivre, l'auto-répétition de Camélia (T337) est une répétition d'auto-dictée (De Gaulmyn, 1987), cette reformulation de l'« écrit dans l'oral » étant associée à un acte graphique (AG) : elle combine donc le geste graphique avec la parole (écrire/parler) :

334. Sh. *a-u*++++++++++++++++++++++++*p-a-*+++*s-*
muet+ [ES] ***p-a-s-* muet**
335. M : (en relisant) ***il ne FAUT***,+/ XXXXXXX
336. Sh. : ***p-a-s-* muet**
337. Ca. : (tout en écrivant) ***p-a-s-* muet [ER]**
(23, sem. 12, s. 10)

Le tableau suivant, représentant la répartition des *modalités oralo-graphique* et de la *modalité verbale à dimension « méta »* (avec de l'« écrit dans l'oral » distancé) des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves. Celles-ci peuvent aussi être considérées comme des traces de l'acte graphique (écrire), de l'acte de lecture (lecture à haute voix) et de la modalité verbale à dimension « méta » (parler) :

	61	23	106	68
Acte Graphique	4/445 0,89 %	6/219 2,73 %	5/178 2,8 %	1/151 0,66 %
Lecture à Haute Voix	56/445 12,58 %	10/219 4,56 %	18/178 10,11 %	12/151 7,94 %
« Écrit dans l'Oral » distancé	142/445 31,91 %	48/219 21,91 %	28/178 15,57 %	12/151 7,94 %

Tableau 49 : pourcentage de modalités oralo-graphiques et de la modalité verbale à dimension « méta » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves / nombre total de reformulations des élèves.

On constate que le contexte d'atelier de production d'écrits au CP favorise l'« extraction de signes » de la part des élèves notamment dans les classes les plus efficaces en

écriture (31, 91 % dans la classe 61 et 21,91 % dans la classe 23). Or, C. Bonnet et J. Tamine-Gardes (1984, p. 134) ont montré que « les progrès dans la pratique linguistique de l'enfant étaient indissociables de ses progrès dans la connaissance et la conscience des signes ».

1.2. Les reformulations orales pour développer des compétences en littératie ?

À partir de notre analyse des fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant (voir *supra*, p. 179 et suiv.), on peut défendre l'idée que l'atelier de production d'écrits au CP favorise le développement des compétences en littératie (lire-écrire-parler) des élèves.

Du côté des reformulations du maitre, elle se mesure en termes d'effet langagier (traces dans le discours) et gestuel (acte graphique) à visée didactique sur les élèves :

> 215. San. : (en relisant « *c lé group* » avec geste de pointage du maitre) *c'est+ les+ c'est+ les groupes,* [ES] **+/**
> (…)
> 258. M : oui,+/ (en relisant « *C'est les group* ») ***c'est les grouPES*, [ER]+/** (avec pointage à la fin de « *group* ») ***les grouPES*, [ER] +/**
> 259. San. : *e*-,+/
> 260. M : **vas-y,+** (l'élève ajoute un « *e* »)++++ (avec pointage à la fin de « *groupe* ») **et quand il y a PLUsieurs *groupes*** (avec geste de pointage sur « *les* » puis à la fin de « *groupe* »)+ **qu'est'-ce qu'on rajoute à la fin de *groupe*, [ER]** +++++/ **quelle est' la lettre que l'on rajoute quand il y en a plusieurs, [ER] +/**
> 261. San. : *s*-,+/
> 262. M : **vas-y,+/**
> 263. San. : ***s*-,** (ajoute un « *s* »),**+/**
> (61, sem. 12, s. 4)

Les deux reformulations du maitre avec acte de relecture et accentuation expressive sur la dernière syllabe du mot « groupes » puis pointage sur le mot tout en accentuant encore sur cette dernière syllabe (T258) permet à l'élève de comprendre qu'il a oublié un e- : sa réponse « e-» ainsi que le fait qu'il ajoute un « e » à « *group* » peuvent être considérés comme des traces d'apprentissage des compétences scripturales. De même, la reformulation avec de

l'« écrit dans l'oral » distancé avec accentuation expressive sur la première syllabe de « plusieurs » (« et quand il y a plusieurs groupes, qu'est-ce qu'on rajoute à la fin de groupe ? ») suivie d'une auto-reformulation explicitante (« quelle est la lettre que l'on rajoute quand il y en a plusieurs ? ») au tour de parole 260 permet à l'élève de comprendre qu'il a oublié le « s » à la fin de « *groupe* » : sa réponse « s » ainsi que l'ajout du s- à la fin de ce mot sont encore des traces du processus d'apprentissage des compétences en orthographe grammaticale.

Nous avons ainsi pris en compte la multimodalité dans l'étude des reformulations de l'« écrit dans l'oral » en montrant notamment le rôle qu'elle joue dans l'étayage apporté aux élèves par l'enseignant pour produire de l'écrit, T. Jewitt (2008) préconisant d'ailleurs de la prendre en considération lorsque l'on s'intéresse à la littératie. Dans l'exemple suivant, c'est une hétéro-répétition avec intonation montante (reprise dubitative) du maitre (T152) qui permet de faire comprendre à Siggy que son énoncé est morpho-syntaxiquement incorrect :

151. Si. : ***il donne à manger le cheval*****,** [ES]+/
152. M : ***il donne à manger le cheval'*** **[ER]+/**
153. Si. : *au cheval*,+/
154. M : **voilà *AU cheval*+ ok'+/ tu écris le petit mot *au*,+/ comment' tu écris le petit mot *au*,+/**
(68, sem. 21, s. 12)

La réponse de Siggy (« au cheval ») au tour de parole 153 peut être considérée comme une trace d'apprentissage des compétences langagières. Pour cela, l'enseignant peut être qualifié de « médiateur de littératie » (ou *literacy mediator*[147]), si l'on reprend et traduit un concept issu des *New Literacy Studies* (Baynham, 1995 ; Papen, 2010).

Du côté des élèves, les reformulations peuvent constituer des traces d'un apprentissage en rapport avec l'oral, la lecture et/ou l'écriture : les exemples suivants témoignent, à travers certaines reformulations des élèves, d'une reflexivité par rapport à la langue et au langage, un élève corrigeant un énoncé fautif dans l'exemple 1 (T211), demandant la signification d'un

[147] « can be defined as a person who makes his or her literacy skills available to others, on a formal or informal basis, for them to accomplish specific literacy purposes » (Baynham, 1995, p. 39).

mot (T157) dans l'exemple 2 ou en reformulant de l'« écrit dans l'oral » avec un commentaire (EOD) contenant le métaterme « lettre » (T252) dans l'exemple 3 :

Ex. 1 (reformulation pour corriger les énoncés « fautifs ») :

205. E : (en lisant « *Le nefe d'un maman tortu* ») *le+ le+ [nøf]+ d'un+ ma+man+ tortue,+/*
206. M : on dit++++ (le maitre tape sur la table) mais EH+ CHUT,+/ **on dit** (avec geste de pointage sur « *un* ») **on dit *UN maman tortue*'++++++/ on dit *UN maman*'+/**
207. E : non,+/
208. M : qu'est'-ce qu'on dit,+/ **on dit *UN maman*'+++/ on dit++**
209. E : *le*
210. M : ***LE maman'* [ES]++/ non on dit**
211. E : ***LA maman*, [ER] +/**
212. M : ***LA maman*,+/ ,+/ UNE maman,+/ UNE maman,+/ (…)**
(61, sem. 12, s. 4)

Ex. 2 (jeux de reformulations portant sur la signification d'un mot) :

155. Ry. : ***factrice*, [ES]+/**
156. M : ***factrice*, +/ *factrice*,** +/ d'accord,+/
157. E : **c'est quoi' *factrice*, [ER]+/**
158. M : **qu'est'-ce que c'est une *factrice*,** +/
159. E : c'est une dame qui vend le courrier,+/
160. M : **c'est une dame qui apporte+ le courrier,+/ c'est une dame qui est facteur, +/ son métier c'est d'être facteur à cette dame, [ER]+/ elle est *factrice*, +/**
(61, sem. 21, s. 9)

Ex. 3 (reformulation avec emploi du métaterme « lettre ») :

203. Ba. : ***va*, [ES]+/**
(…)
252. Ay. : **(il) (n')y a que deux lettres pour écrire *va*, [ER]+/**
(23, sem. 47, s. 14)

Les reformulations des élèves des deux derniers exemples sont d'ailleurs des reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, celles-ci étant plus nombreuses dans les classes les plus efficaces en écriture comme nous venons de le voir (voir *supra*, p. 247). On peut donc affirmer que les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé (EOD) permettent de rendre compte du développement des compétences métascripturales, celles-ci étant plus importantes dans les classes les plus efficaces en écriture (61 et 23). Les reformulations des exemples 2 et 3 rendent aussi compte du développement des compétences métalangagières.

À travers ces exemples nous avons montré l'impact des reformulations orales sur les compétences langagières, métalinguistiques, scripturales et métascripturales de l'élève sans prendre en compte l'acte de lecture. Cependant la présence des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves avec acte de relecture (lecture à haute voix de son propre écrit), surtout dans la classe 61, montre que les reformulations des élèves renforce aussi les compétences en lecture (voir *supra*, tableau 49 p. 331).

Ex. :

> 188. E : (en relisant « *Les anvan von la tortu.* » avec pointage des mots par le maitre) *les+ enfants+ font+ la tortue*, [ES]+/
> (…)
> 310. E : (en relisant « *Les anfan fon la tortu.* ») **les+ enfants+ font+ la tortue, [ER]+/**
> (61, sem. 12, s. 4)

On peut donc affirmer que les reformulations orales de l'enseignant et des élèves renforcent les compétences en littératie (lire-écrire-parler) des élèves.

2. Un révélateur d'indicateurs d'expertise langagière

Nous avons vu au chapitre II (2.5) que la reformulation orale est un « élément clé de l'expertise professionnelle » selon C. Garcia-Debanc (2007), celle-ci ayant d'ailleurs mis en évidence des « indicateurs d'expertise professionnelle » (*ibid.*) à partir de ses travaux en contexte scolaire. Nous utilisons plutôt l'expression « expertise langagière » comme nous avons pu l'affirmer (voir *supra*, p. 237).

Au niveau des reformulations de l'enseignant, nos résultats montrent bien en effet que la paraphrase est un élément de l'expertise langagière. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de D. Moussi (2015) dans un contexte de séances d'ateliers de « révision interactive » en CM2 mais qui n'a étudié que l'hétéro-reformulation : celle-ci constitue selon l'auteure un élément de l'expertise professionnelle mais les résultats de S. Volteau (2009) montrent que l'enseignante expérimentée de son étude en CM2 utilise davantage de répétitions que l'enseignante débutante. Cependant, notre contexte d'étude est différent puisque les enseignants de notre corpus sont tous expérimentés alors que S. Volteau (2009) et D. Moussi (2005) ont un corpus contrasté d'enseignants expérimentés et débutants. De plus, le dispositif et l'empan de discours pour définir une reformulation sont différents. Nous nous posons tout de même la question suivante compte tenu de ces résultats contradictoires : un enseignant experimenté est-il nécessairement un enseignant expert ?

En outre, les modalités gestuelle/verbale plus importantes dans les reformulations de l'« écrit dans l'oral » des enseignants dans les classes les plus efficaces en écriture ne font que confirmer les travaux d'A. Jorro (2004) : le « corps parlant de l'enseignant » constitue un élément de l'expertise langagière, A. Jorro et H. Crocé-Spinelli (2010, p. 127) ayant qualifié celui-ci de « vecteur de processus de sémiotisation » (voir *supra*, p. 121).

Au niveau des reformulations des élèves, plus les classes sont efficaces en écriture et plus le nombre de paraphrases est important. Cela confirme la thèse affirmant que le passage de la répétition à la paraphrase constitue une trace du processus d'apprentissage (Martinot, 2000) mais aussi les travaux de J. Peytard (1993) sur la sémiotique de l'altération (voir *supra*, p. 59), celui-ci considérant que le sens se construit dans l'altération. On retrouve d'ailleurs un effet-miroir du côté de l'enseignant en ce qui concerne la paraphrase.

Nous avons vu aussi, en comparant le pourcentage de modalités vocale/verbale, gestuelle/verbale ainsi que les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, que la dimension réflexive, corporelle et vocale des élèves est plus prégnante dans les classes les plus efficaces en écriture. Cependant les tests de khi-2 ne permettent pas de valider nos hypothèses pour les modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale.

En outre, on retrouve davantage d'hétéro-reformulations du côté des élèves dans les classes les plus efficaces en écriture. Ces hétéro-reformulations ont notamment comme énoncé-

source le propos d'un autre élève mais les pourcentages de ces hétéro-reformulations ne sont pas significativement différents (khi-2 = 6,11). C. Garcia-Debanc (1998, p. 101) affirme cependant que la présence de ces hétéro-reformulations est un « indicateur de réussite » puisque qu'elles rendent compte de « la capacité chez l'élève de prendre en compte un point de vue différent du sien, de l'intégrer et de l'utiliser dans sa propre réflexion ».

À partir de l'analyse des jeux de reformulations dans les deux classes appartenant aux quinze classes les plus efficaces en écriture (classe 61 et classe 23), on pourrait faire les hypothèses, même si cela n'a pas pu être vérifié dans les deux classes, que l'expertise langagière réside donc dans :

- l'étayage qu'apporte l'enseignant à un élève en insécurité scripturale en lui permettant de construire un rapport positif à l'écriture et en prenant en compte le « sujet écrivant » (Bucheton, 2014), notamment dans la classe 61 ;
- la capacité à susciter des controverses (Carsalade *et al*., 2001) en particulier dans la classe 61 lors des séances de révision collective et collaborative sur TBI ;
- la capacité à expliciter la consigne par le recours à l'auto-paraphrase (classe 61) ;
- la capacité à prendre en compte la dimension psycho-affective en valorisant les élèves, notamment dans la classe 23 ;
- la considération de l'erreur en valorisant d'abord les réussites puis en « estimant » l'écrit de l'élève, autrement dit en conjuguant « estime » et « estimation » (Hameline, 1987), dans la classe 23 ;
- la capacité à favoriser l'entraide et les échanges entre les élèves lors de l'atelier de production d'écrits dans la classe 23.

Même si certaines de ces hypothèses font écho à certains travaux (par ex. Carsalade *et al*., 2001), d'autres mériteraient d'être mises à l'épreuve lors de recherches ultérieures. Notre corpus étant contraint (voir *supra*, p. 205), nous n'avons pas pu les vérifier dans les deux classes +. Néanmoins, il semblerait que les indicateurs d'expertise langagière qui concernent les classes 61 et 23 joueraient aussi un rôle dans l'équité des pratiques. Dans ces classes, il nous reste à montrer que le maitre de la classe 61 et la maitresse de la classe 23 font bien progresser les élèves les plus fragiles à partir de la comparaison des évaluations de début et de fin d'année.

Si l'on reprend la définition de l'équité de l'enseignement de G. Sensevy (2011) comme « la capacité de celui-ci à ce qu'aucun élève ne soit exclu de son processus » (p. 690), il ne fait aucun doute que l'étayage apporté à l'élève B du maitre de la classe 61 considéré comme un élève « fragile » rend compte de cette capacité (voir *supra*, p. 298 et suiv.). En outre, la pratique de la révision collective et collaborative sur TBI dans cette même classe peut être considérée comme une pratique équitable, C. Brissaud et D. Cogis (2011) préconisant la pratique de la confrontation comme activité d'apprentissage de l'orthographe, celle-ci étant favorable aux élèves faibles en orthographe :

> « La verbalisation qu'elle implique oblige les élèves à rendre explicite pour les autres ce qui peut rester implicite pour eux. En cherchant des "preuves" de ce qu'ils avancent, ils désignent des catégories linguistiques, font des manipulations, établissent des liens avec ce qui a déjà été appris. (…) C'est au cours de ces confrontations que les élèves faibles en orthographe découvrent, grâce aux explicitations proposées par leurs camarades plus avancés, comment on raisonne sur l'orthographe » (Brissaud & Cogis, 2011, p. 30).

Les séances de révision collective et collaborative dans la classe 61 évitent ainsi aux élèves « fragiles » d'être « hors-jeu », pour reprendre une expression de G. Sensevy.

Enfin, l'usage systématique de l'auto-paraphrase pour expliciter la consigne par le maitre de la classe 61 contribue à l'équité de l'enseignement, si l'on se réfère aux travaux du réseau RESEIDA (par ex. Rochex & Crinon, 2011) qui accordent une importance primordiale à l'explicitation afin d'éviter les « malentendus sociocognitifs ». Cela fait aussi écho à ce qu'affirment P. Perrenoud (1995 ; voir *supra*, p. 142) mais aussi J. Peytard (1993, p. 75) :

> « Enseigner, on le dit avec raison, c'est savoir répéter sans lasser (...) sur un thème, sur un concept, sur une problématique, l'enseignant multiple les approches. Il varie les angles d'éclaircissement. Il donne ainsi du relief à son discours et ménage en même temps les voies de l'approche pour l'apprenant. Cette redondance discursive, dans sa variété, diversifie les pistes de réception. En même temps que les points de vue sur l'objet changent, le public lui-même extrêmement divers, trouvera mieux les pistes d'accès qui lui conviennent ».

D'autre part, les résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* montrent que les tâches de planification (E8) et de révision (E9) font particulièrement progresser les élèves les plus faibles (voir *supra*, p. 148) mais on peut se demander si elles ne sont pas avant tout motivées par des choix didactiques plutôt que par l'équité. Il se trouve que ces tâches sont présentes dans les classes + de notre corpus avec notamment des séances consacrées à la révision de

l'écrit dans la classe 61. L'équité de l'enseignement est aussi concernée quand l'enseignant favorise l'engagement de ses élèves ainsi qu'un climat positif (Piquée & Virio-Goeldel, 2016, pp. 372-373), ce qui est aussi le cas des 2 classes + de notre étude. La prise en compte des affects favorise aussi l'équité de l'enseignement (Bucheton, 2014), cela étant plutôt une caractéristique de la maitresse de la classe 23 comme nous avons pu le voir dans notre analyse de l'extrait de *verbatim* « le loup va te dévorer » (voir *supra*, p. 256 et suiv.).

3. Un révélateur des conditions d'efficacité des échanges

Nous avons vu dans la première partie (II, 2.7) que les reformulations orales de l'enseignant n'apportent pas toujours les effets langagiers et didactiques attendus. Cela renvoie aux travaux montrant les « heurs et malheurs de l'interaction verbale » (François, 1990) entrainant « cafouillage » (Hudelot, 1993) ou « bonheur conversationnel » (Auchlin, 1991).

Dans l'exemple suivant extrait de la séance 14 de la semaine en novembre de la classe 23, la répétition questionnante de la maitresse au tour de parole 103 (« le loup va te dévorer ? ») est source de malentendu, Badredine l'interprétant comme une « reprise dubitative » (Hudelot, 1997, voir *supra*, pp. 69-70) alors que c'est une demande de confirmation puisque la maitresse propose ensuite aux autres élèves d'écrire « le loup va te dévorer » :

Ex. :

101. M : **et oui on avait fait+** (en théâtralisant) ***non+ non+ n'entre pas***
102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*,+/
103. M : ***le loup va te dévorer'+/***
104. Ba. : non,+/
105. M : ah ben si+ c'est ça,+/ (en théâtralisant) ***non+ non+ n'entre pas + le loup va te dévorer*****,+/ on écrit ça'+** ***le loup va te dévorer*****,+/**
106. Ay. : par(r)ce que *le loup* il a *dévoré* sa mère+ la grand-mère**,+/**
107. Mo. : **mais dans *le loup* (il) y a des XXXX**
108. M : non + on avait juste écrit+++++++++ **on écrit ça'**+/ je vous donne une nouvelle bande'+/ qu'est'-ce qu'on écrit,+/
109. E : **non non** XXXX

(23, sem. 47, s. 14)

On voit bien toute la difficulté à inférer que certaines reformulations orales sont particulièrement efficaces comme peut par exemple l'affirmer R. Delamotte-Legrand (1997) pour la reprise dubitative. En effet, l'auteure soutient qu'elle est efficace car elle combine le « parler avec », le « laisser parler » et le « faire parler » (Delamotte-Legrand, 1997, p. 76). Nous avons certes pu le constater dans le cadre de notre mémoire de Master (Castany-Owhadi, 2014) avec une maitresse de MS en REP ayant un parler professionnel remarquable et qui en faisait très souvent usage avec beaucoup d'efficacité malgré le caractère implicite de cette *répétition questionnante*. Ce constat nous fait prendre conscience des tensions entre linguistique et didactique, certaines reformulations facilitant la parole de l'élève et jouant sur l'aspect relationnel de la communication (le ménagement des faces, voir Goffman, 1974) mais pouvant en même temps être source de « malentendus sociocognitifs » (Bautier & Rochex, 1997) de par leur caractère implicite. B. Marin (2011) affirme notamment que les reformulations implicites de l'enseignant sont fortement différenciatrices, celles-ci pouvant, à son insu, concourir à la construction des inégalités scolaires (voir *supra*, pp. 77-78).

Par ailleurs, nous avons montré, à partir de l'analyse des jeux de reformulations d'un extrait d'une séance de la classe 68 (voir *supra*, pp. 254-255), que les auto-reformulations successives du maitre pour obtenir la bonne réponse sont fréquentes, ce qui ralentit le temps didactique. À l'instar de C. Garcia-Debanc (1998) et S. Volteau (2015), nous pensons que ces cascades d'auto-reformulations ne semblent pas faire progresser les élèves car ils sont dans le « faire en réponse ». Nous avons aussi pu nous rendre compte, à partir de l'extrait « on peut dire prendre » (voir *supra*, p. 255) que ces auto-répétitions successives sont parfois sources de « malentendus » (Bautier & Rochex, 1997), le maitre n'étant pas suffisamment explicite. D'ailleurs, dans le cadre des travaux du groupe compréhension de la recherche *Lire et Écrire au CP*, L. Breugghe (2017) donne un extrait de la classe 68 (séance 4, semaine 2) pour illustrer ce qu'elle nomme « questions monopolistes » (voir *supra*, p. 152).

En ce qui concerne la quantité de reformulations, il semblerait qu'il existe un seuil au-delà duquel les reformulations du maitre ne sont plus efficaces en entrainant un effet d'« encombrement ». Cela va peut-être dans le même sens que les travaux qui montrent la prédominance de la parole de l'enseignant (Florin, 1991) ou qui insistent sur l'importance de ne pas trop parler voire du silence pour laisser un espace de parole aux élèves (Rousseaux, 2003).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE X

Dans ce chapitre, nous montrons que la reformulation orale peut être considérée comme un *analyseur de l'activité didactique,* autrement dit un analyseur de « ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers » (Simard, 1997, p. 3) sachant que B. Marin (2011) la considère comme un « un analyseur de l'activité enseignante » (p. 88). Ce phénomène langagier permet notamment de rendre compte de l'interaction du lire-écrire-parler et du développement des compétences en littératie sachant que nous adoptons la conception de M. Hébert et L. Lafontaine (2010) qui englobe le lire, écrire, parler dans le concept de littératie. La reformulation orale peut ainsi être considérée comme un révélateur des pratiques littéraciées. Certaines reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant et des élèves mettent en évidence l'interaction du lire-écrire-parler : répétition d'auto-dictée (écrire/parler), reformulations avec acte de relecture à haute voix (lire/parler), reformulations pour corriger les énoncés « fautifs », définir les mots inconnus ou introduire les métatermes (parler). L'atelier de production d'écrits favorise donc cette interaction. Les effets langagiers (traces dans le discours) et gestuels (acte graphique) à visée didactique de certaines reformulations de l'« écrit dans l'oral » du maitre sur les élèves constituent des traces du développement des compétences en littératie. Pour cela, l'enseignant peut être qualifié de « médiateur de littératie » (Baynham, 1995 ; Papen, 2010). Du côté des élèves, certaines reformulations de l'« écrit ans l'oral » peuvent constituer des traces d'un apprentissage en rapport avec l'oral, la lecture et/ou l'écriture.

L'étude des reformulations orales permet aussi de mettre en évidence des indicateurs d'expertise langagière : - la paraphrase avec un « effet-miroir » puisque son usage plus important du côté du maitre dans les classes les plus efficaces en écriture engendre un usage plus important du côté des élèves ; - les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec modalités gestuelle/verbale du maitre ; - la capacité du maitre à susciter des reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé du côté des élèves ; - la capacité du maitre à susciter des hétéro-reformulations d'élèves ayant comme énoncé-source le propos d'un autre élève.

La reformulation orale peut aussi être un révélateur des conditions d'efficacité des échanges, les reformulations orales de l'enseignant n'apportant pas toujours les effets langagiers et didactiques attendus : les auto-reformulations du maitre de la classe 68 ne semblent pas par exemple faire progresser les élèves car ils sont dans le « faire en réponse ». En ce qui concerne la quantité de reformulations, il semblerait qu'il existe un seuil au-delà duquel les reformulations du maitre ne sont plus efficaces en entrainant un effet d'« encombrement ».

CHAPITRE XI
LA REFORMULATION ORALE COMME GESTE PROFESSIONNEL LANGAGIER

Nous venons de montrer que la reformulation orale est un analyseur de l'activité didactique, celle-ci permettant notamment d'observer les pratiques littéraciées (lire-écrire-parler), les indicateurs d'expertise langagière ainsi que les conditions d'efficacité des échanges. À partir des indicateurs d'expertise langagière mis en évidence, peut-on identifier les « bonnes pratiques » (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015), les « bonnes reformulations » ? Peut-on affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier ? Nous avons vu dans la première partie que la notion de « geste professionnel » ne fait pas consensus dans la communauté des chercheurs. En adoptant la conception de D. Bucheton *et al.* sur les gestes professionnels, nous mettons à l'épreuve notre hypothèse qui est d'affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier. La question posée est d'abord celle de la part langagière d'un geste professionnel : peut-on faire d'une modalité d'expression, d'un énoncé, un signe de professionnalité, une manière de faire assimilable à un geste ? Ainsi, la reformulation orale, considérée comme un geste professionnel langagier, nous permet de réinterroger la notion de geste professionnel, le processus de recherche nous autorisant même à l'envisager comme concept[148](Dumez, 2011).

1. La reformulation orale : un geste professionnel langagier selon la conception de D. Bucheton *et al.* ?

On partira de l'affirmation selon laquelle « le langage constitue une fenêtre sur l'activité enseignante » (Bucheton & Jorro, 2009, p. 13), mais jusqu'à quel point cette fenêtre manifeste-t-elle la professionnalité de l'enseignant ? D'autre part, montrer que la reformulation orale est un analyseur de l'activité suffit-il à l'imposer comme geste professionnel ? Peut-on parler de geste langagier, de geste professionnel langagier et inscrire la reformulation comme geste langagier privilégié dès lors que notre travail de thèse a montré que l'analyse à grain fin des reformulations orales de l'enseignant permet de voyager au centre du métier (pour reprendre le titre d'un article de D. Bucheton *et al.*, 2008) ?

[148] Le concept peut être défini comme « une construction rendant compte de caractéristiques communes à un ensemble d'objets, de faits ou de phénomènes » (Reuter, 2007/2010).

Analyseur de l'activité didactique, indice d'expertise langagière, la reformulation orale est également considérée comme un « mécanisme central de la réflexivité » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 103), celle-ci étant « au cœur même des procédures d'apprentissage de l'écriture (comme elle l'est pour le langage oral) » (*ibid.*). Or, le « système interactionnel en écho » constitutif de l'atelier de production d'écrits au CP (Bucheton & Soulé, 2009a) est constitué de nombreuses répétitions de phonèmes et de syllabes permettant de décomposer les différentes unités linguistiques envisagées afin d'aider l'élève à produire de l'écrit, comme le montre l'exemple suivant (AEs-LHV/AEs-D) :

> 215. San. : (en relisant « *c lé group* » avec geste de pointage du maitre) *c'est+ les+* ***c'est+ les groupes,*** [ES] **+/**
> (…)
> 258. M : oui,+/ (en relisant « *C'est les group* ») ***c'est les grouPES*****, [ER]+/** (avec pointage à la fin de « *group* ») ***les grouPES*****, [ER] +/**
> 259. San. : *e*-,+/
> 260. M : **vas-y,+** (l'élève ajoute un « *e* »)++++ (avec pointage à la fin de « *groupe* ») **et quand il y a PLUsieurs *groupes*** (avec geste de pointage sur « *les* » puis à la fin de « *groupe* »)+ **qu'est'-ce qu'on rajoute à la fin de *groupe*,+++++/ quelle est' la lettre que l'on rajoute quand il y en a plusieurs,+/**
> 261. San. : *s*-,+/
> 262. M : **vas-y,+/**
> 263. San. : ***s*-,** (ajoute un « *s* »),+/
> (61, sem. 12, s. 4)

Cet exemple montre bien l'expertise langagière requise par les enseignants pour arriver à mener de manière efficace un moment d'aide à la production d'écrits au CP, ceci à travers des reformulations de l'« écrit dans l'oral » qui manifesteraient « des arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe » (Bucheton *et al.*, 2005, p. 2) et plus précisément « des *gestes d'ajustement* à ce qui se déroule en classe » (Bucheton, 2014, p. 195). Autrement dit, des gestes professionnels, c'est-à-dire des manières de parler (d'interagir verbalement) désignant l'actualisation des préoccupations de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009b) dans ses modalités d'étayage. Alors on peut dire que la reformulation orale est un geste professionnel langagier spécifique du métier de professeur des écoles. L'exemple probant serait l'hétéro-reformulation considérée comme un geste

professionnel langagier en tant que « geste-miroir » car « la reprise fréquente du propos des élèves pour le leur renvoyer (geste-miroir) ou la reformulation commentée du propos favorise une plus grande réflexivité » (Bucheton, 2009, p. 64) :

480. Sh. : (en relisant *« Il y a des mamans qui aiment ler papa. et des mamans qui von au super marchè. »* avec suivi du crayon**) *il*+ *y*+ *a*+ *des*+ *mamans*+ *qui*+ *[zɛm]* [ES]**
481. M : ***qui [zɛm]'* [ER]+/**
482. Sh. : ***qui Aiment* [ER]**
483. M : ah,+/
(61, sem. 21, s. 8)

La reprise dubitative du maitre (T481) engendre une auto-correction de Shaïna (« qui aiment ») au tour de parole 482.

La reprise en écho peut aussi contenir de l'« écrit dans l'oral distancé » (« ordinateur, c'est un seul mot » ; « il faut que tu m'écrives ordinateur en un seul mot ») :

655. M : (…) (à Ba. en pointant un mot de son écrit) qu'est'-ce que tu as écrit,+/
656. Ba. *: **[lɔr],+/***
657. M : alors ba.+ comment' ça s'appelle cet appareil,+/ (en montrant un ordinateur de la classe) ça s'appelle un
658. Ba. : ***ordinateur*, [ES]+/**
659. M : ***ordinateur*+ c'est un seul mot, [ER]+/ il faut que tu m'écrives**+ (en pointant « *lor di nater* ») ***Ordinateur* en un seul mot, [ER] [ES]**+/ d'accord'+/ **écris-le moi en un seul mot, [ER]+/**
(61, sem. 21, s. 8)

Dans cet exemple, la maitresse reprend en écho le mot « disputer » à trois reprises avec ensuite une hétéro-reformulation avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, les pauses et les gestes illustratifs étant au service de l'étayage de la maitresse (T355) :

354. Aym. : (en relisant) ***dis*+*pu*+*ter*, [ES]+/**
355. M : ***disputer* [ER]+ *disputer* [ER]+ *disputer*, [ER]+ / (il) y a *dis*+*pu*+*ter*** (en marquant chaque syllabe avec un doigt) **trois syllabes+ mais dans le mot *disputer*+** (en

joignant les trois doigts avec l'autre main) **est'-ce que tu m'as écrit le mot *disputer*, [ER]** +/

356. Aym. : (fait non de la tête) non,+/

357. M : alors on y va,+ (la maitresse gomme) /

(23, sem. 12, s. 10)

2. La reformulation orale : un geste professionnel langagier selon la conception d'A. Jorro ?

Puisque l'on considère aussi la reformulation orale comme « un élément clé de l'expertise professionnelle » à l'instar de C. Garcia-Debanc (2007), on peut aussi affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier si l'on se réfère à la conception d'A. Jorro. En effet, selon l'auteure, les gestes professionnels renvoient à la professionnalité au sens de F. Aballéa (1992) ce qui fait qu'ils sont en lien avec une expertise de métier. En outre, son approche multimodale des gestes langagiers de l'enseignant est en adéquation avec notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » qui prend en compte la multimodalité (Rabatel, 2010b ; Cadet, 2014). D'ailleurs, l'auteure soutient que le « corps parlant de l'enseignant » semble faire la différence en situation didactique (Jorro, 2004), ce que nous démontrons aussi dans notre thèse : il se trouve que ce sont dans les deux classes les plus efficaces en écriture que l'on trouve le plus de reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec modalité gestuelle (« illustratif » et « déictique ») du côté de l'enseignant. Cela renforcerait donc l'idée que la reformulation orale est un geste professionnel langagier. L'auto-reformulation s'adressant à Maryam en la touchant dans la classe 23 nous parait être un exemple intéressant pour rendre compte de l'expertise langagière mais aussi du « corps parlant de l'enseignant » (Jorro, 2004) :

15. M : mais est'-ce qu'on les connait <bien ces règles,> [ES]

16. E : non+ /

17. E : si+ /

18. Ma. : (acquiesce d'un signe de tête) oui,+/

19. M : (à Ma. en lui touchant le bras) **tu les connais toi'+ [ER]**

(23, sem. 12, s. 10)

Le passage d'un adressage collectif au T15 (« *mais est-ce qu'on les connait bien ces règles ? »*) à un adressage individuel au T19 par la reformulation avec variation de déictique accompagnée d'une gestuelle permet d'attirer l'attention de Maryam (le toucher) : « *tu les connais toi* ? ». Ce « geste-témoin » (Soulé, 2008) a d'ailleurs été analysé lors d'une séance de formation s'adressant à des étudiants en formation initiale à l'ESPE de Montpellier, ce qui va dans le sens de ce que préconisent A. Jorro et H. Crocé-Spinelli (2010) : « une formation aux gestes professionnels nécessite de pouvoir descendre dans le grain fin de l'analyse du langage verbal et non verbal de l'enseignant » (p. 137). À l'instar d'A. Jorro (2016), nous faisons l'hypothèse que les enseignants débutants peuvent s'approprier ce geste langagier en le reprenant-modifiant selon le principe de la « mimesis sociale » (Gebauer & Wulf, 2004).

L'expertise de métier est aussi particulièrement bien illustrée par les débuts de cours notamment lors de la transmission de la consigne par le maitre ou la maitresse. Nous avons montré que le maitre de la classe 61 faisait très souvent usage de l'auto-paraphrase notamment lors de la transmission de la consigne comme forme de différenciation afin de se faire comprendre par le plus d'élèves possible comme dans les exemples suivants :

Ex. 1 :

> 10. M : (lit avec pointage des mots « *Le crocodil il va manje Le nefe d'une maman tortu* ») *le crocodile+ il va+ manger + le [nøf]+ d'une maman+ tortue*,+++++++++/ Alors+ qu'est'-ce qu'on pourrait+ à votre avis+ qu'est'-ce qu'on pourrait faire pour corriger cette phrase [ES],+/ **qu'est'-ce qui vous semble ne pas être correct dans cette phrase [ER],+/** yi.,+/
> (61, sem. 12, s. 8)

Ex. 2 :

> 6. M : (...) on va écrire en utilisant des phrases qui ressemblent à celles que l'auteur du livre des mamans a utilisées [ES] **+ celles qu'il a écrites [ER] + /**
> (61, sem. 21, s. 8)

Par ces jeux d'auto-paraphrases successives, le maitre facilite la compréhension de la consigne, le sens se construisant dans l'altération, autrement dit « par transformation d'un

sens établi dans des discours déjà-là » (Peytard, 1993, p. 137) : dans l'exemple 1, le maitre s'appuie sur les jeux de reformulations « qu'est-ce qu'on pourrait faire pour corriger cette phrase ? / qu'est-ce qui vous semble ne pas être correct dans cette phrase ? » pour aider les élèves à comprendre la consigne. De même, dans l'exemple 2, il joue sur les variations « utilisées / écrites » pour faciliter la compréhension de la consigne.

3. La reformulation orale : un geste professionnel langagier selon les autres conceptions ?

Qu'en est-il si l'on se réfère aux autres conceptions de la reformulation ? On peut déjà considérer que la conception d'H. Crocé-Spinelli (2014) est sensiblement la même que celle d'A. Jorro. On peut toutefois se demander si l'on peut considérer la reformulation orale comme un geste professionnel langagier à partir du lien que l'auteure établit entre « geste professionnel » et « action signifiante ». En effet, on peut discuter le degré de conscience de ce phénomène langagier, des recherches ultérieures s'imposant afin de répondre à cette problématique. Ne devrait-on pas s'attendre à ce que les enseignants commentent leur manière de reformuler lors d'un entretien d'auto-confrontation ?

La conception de C. Alin (2010) pourrait aussi convenir puisque « les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée » (p. 54). L'exemple qui va suivre montre bien en quoi la reformulation est une forme discursive de l'action enseignante (T152). De plus, le jeu des reformulations constitue aussi un jeu de codes à travers la reprise dubitative de l'enseignant par exemple, la mise en place d'un « habitus communicatif » (Bontaz & Gilly, 1999) permettant de comprendre l'implicite de l'intonation comme « indice de contextualisation » (Gumperz, 1989) :

151. Sig. *: il donne à manger le cheval* [ES],+/
152. M : ***il donne à manger le cheval'*** **[ER]+/**
153. Sig. : ***au cheval*** **[ER]**,+/
154. M : voilà,+/ ***AU cheval*****, [ER] [ES]+ /** ok'+/ **tu écris le petit mot *au*, [ER]**+/ **comment' tu écris le petit mot *au*, [ER]+/**
155. Sig. : *a-u-*,+/

156. M : alors vas-y,+/ (…)
(68, sem. 21, s. 12)

C. Alin (2010) cite des actes, gestes ou micro-gestes comme « reformuler » mais il précise qu'ils appartiennent à plusieurs métiers. Nous ne souscrivons pas cependant à l'idée selon laquelle, pour l'auteur, les gestes professionnels ne sont ni didactiques ni pédagogiques. Nous avons montré que la reformulation orale est à l'évidence au service de l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire et en particulier dans l'atelier de production d'écrits au CP.

Nous intéresse aussi dans la lettre de l'AIRDF[149] consacrée aux gestes professionnels (Bernié & Goigoux, 2005) le concept de « schème professionnel » (Goigoux & Vergnaud, 2005) : les schèmes ne sont pas des gestes, mais les gestes (manifestation verbale/physique des choix, pensées, décisions de l'enseignant dans l'action et pour l'action) résultent de schèmes intériorisés et de concepts pragmatiques éprouvés (Pastré, 2002). On retrouve cependant des similitudes avec notre travail de thèse notamment par l'intérêt porté aux invariants de l'activité ainsi qu'aux variations afin de décrire un savoir-faire professionnel en contexte de littératie au CP. On peut éventuellement affirmer que nous avons tenté de décrire *« une forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement* » (Goigoux & Vergnaud, 2005) au sein de l'atelier de production d'écrits au CP. Nous présentons quelques exemples de manières de faire et de dire identiques :

- l'accentuation sur la syllabe finale dans le cas de *e* caduc :

217. M : ***équiPES* ::,+/**
218. Aym. et Sh. : et le *e-*
(23, sem. 12, s. 10)

307. M : (à Was.) ***hélicoptèRE+ hélicoptèRE***++++++++++++++++++++++/
308. Was. : un *e,*+/
(61, sem. 21, s. 8)

[149] Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français.

- les pauses et la gestuelle de type illustratif pour les blancs graphiques :

196. M : (…) (avec geste de la main) ***le*++ *loup*++*va*+++** (avec geste de pointage sur Ay.) ***te*+++ *dévorer,+/***
197. Ay. : ***le loup***
198. M : (à Ay.) **là+ tu+ tu m'as écrit *le loup [vatədevore]* / + et moi je dis+ *le loup*+++*va*** (avec geste de démarcation avec les mains) ***+++te+++*** (avec geste de démarcation avec les mains) ***dévorer,*+/** (…)
(23, sem. 47, s. 14)

267. M : (geste de démarcation avec les mains) ***n'importe++++ quoi,+/***
268. E3 : **i(l) faut mettre un espace,+/**
(61, sem. 21, s. 8)

J.-L. Dufays (2005) se réfère aussi au concept de schème, plus précisément au « schème d'action ». Il définit les gestes professionnels et les gestes d'étude comme des « micro-activités langagières et corporelles que le maitre et les élèves effectuent tant dans le cadre de la classe qu'en préparation ou en prolongement de celle-ci » (Dufays, 2005, p. 11). Cette idée de prolongement nous fait envisager les résonances des reformulations à court et moyen, voire long terme. L'exemple suivant permet de rendre compte de la dimension proactive de la reformulation du maitre que l'on peut aussi considérer comme un « geste de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009b) :

448. M : (…) BON+ on va s'arrêter là+ **on va s'arrêter là,**+/ je veux+ qu'on essaye de réfléchir un petit peu+ à toutes les choses qu'on a dites (avec pointage au tableau) aujourd'hui+ puisque vendredi san.+ vendredi on va recommencer à écrire, [ES]+/ **DONC on essaiera d'écrire un petit peu mieux en utilisant les choses qu'on a dites là, [ER]**+/
(61, sem. 21, s. 9)

La définition de l'auteur permet ainsi d'affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier même si nous n'approuvons pas le fait de dissocier les « gestes pédagogiques » des « gestes didactiques ».

La conception de M. Jaubert et M. Rebière (2005) permet aussi d'affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier puisque les gestes professionnels sont indissociables des *genres professionnel*s, autrement dit des « configurations relativement stables d'actions (langagières ou non) » et qui sont « inscrits historiquement dans la tradition scolaire » (p. 23). Cependant, bien que notre typologie des reformulations de l'« écrit de l'oral » comporte un caractère générique, peut-on considérer l'atelier de production d'écrits au CP comme un *genre professionnel* sachant que nous avons trouvé ce type d'atelier dans seulement 18 classes sur les 131 classes de l'échantillon de la recherche *Lire et Écrire au CP* (13,74 %) ? Mais les auteures montrent que la reformulation orale, outre qu'elle joue un rôle fondamental dans la construction des savoirs, « crée une communauté discursive dans la classe » (Jaubert & Rebière, 2001, p. 97) par le biais d'un énoncé commun à tous qui est le produit de la discussion. Cela n'est pas sans nous rappeler la séance 14 (semaine 47, mars) de la classe 23 où les élèves sont amenés à écrire une phrase commune : « Le loup va te dévorer. ». En voici un extrait :

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*,+/ [ES]
(…)
159. M *:* ***L::oup***+ **[ER]/ qu'est'-ce qu'on écrit,**+/ est'-ce que vous pouvez le dire à ya.,+/ je crois qu'elle a oublié la phrase,+/
160. Ay. : ***le loup va te dévorer,***+ **[ER]**/
161. Na. : ***non+ non+ n'entre pas+ le loup va te dévorer,+ [ER]/***
162. Ba. : non+ on l'a fait main(te)nant,+/
163. Li. : *l-*+ ça fait *l-o-u*+ après ça fait *p-* et après tu fais un point,+/
164. Na. : ***le loup va te dévorer***,+ **[ER]**/ ça va faire ça,+/
165. M : Alors+
166. Ay. : **sinon ça fait *loup*++[ER]**
167. Ba. : ***loup va te + le loup va te dévorer,+ [ER]/***
168. M : **on a tous écrit *le loup* déjà'+ [ER]**/
169. EEE : oui,+/
(23, sem. 47, s. 14)

La conception d'A. Bronner (2005, 2009) est d'un côté similaire à celle de D. Bucheton dans le sens où il considère le geste professionnel comme un geste d'ajustement, l'ajustement étant « l'adaptation d'un geste professionnel aux contraintes de la situation » (Bronner, 2005,

p. 21). L'auteur attache aussi une importance fondamentale au langage. Sa conception diffère cependant car l'auteur affirme que le geste professionnel est une *pratique* (au sens de praxéologie) pouvant se décomposer et s'analyser selon les dimensions proposées par la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) de Chevallard : « *type de tâche*, *technique* (manière de réaliser la tâche), *technologie* (justification de la technique) et *théorie* (niveau supérieur de la justification) » (Bronner, 2009, p. 163). Les deux premières dimensions se situent du côté de la praxis, les deux autres se situant du côté du logos. Les gestes professionnels seraient donc les *prévisions*, les *anticipations* et/ou les *réponses* apportées par l'enseignant (Bronner, 2005). À partir d'un extrait de séance de révision collaborative sur TBI de la classe 61, nous essayons d'appliquer son modèle d'analyse :

> 417. M : (…) (en relisant avec pointage) ***le+ crocodile+ est sur+ l'eau,+/ yigit fait+ une étoile+ de+*** **et je pense que la personne là n'a pas eu le temps d'écrire le mot [ES1]**
> **(…)**
> 577. M : **même chose comme pour *l'eau*,** (avec geste de pointage sur « *l'eau* ») ++++ **je veux que vous regardiez bien** (avec geste de pointage sur « *étoile de mer* ») ***étoile+ de mer*** **parce que demain vous en aurez certainement++ besoin**,+/ **[ER1] [ES2]**
> 578. E : besoin
> 579. M : d'accord'+/
> 580. E : maitre+ est'-ce que je peux faire pipi+ je suis pressé,+/
> 581. M : (ajoute un point) c(e) (n')est pas le moment ba.,+/ (avec geste de pointage sur le point) point,+/ Ok,+/ **on va essayer de garder un p(e)tit peu en tête toutes ces informations qu'on a vu ensemble là**,+ **[ER2]**/ d'accord'+/ allez+ vous retournez à votre place,+/
> (61, sem. 12, s. 8)

Puisque « les tâches du professeur s'inscrivent dans la perspective d'une aide à l'étude relativement à une question ou à un thème lié à un savoir » (Bronner, 2005, p. 21), le type de tâche correspond ici à l'aide au transfert des apprentissages lors de la séance de révision collaborative sur TBI. La technique consiste à amener les élèves à faire la liaison avec la séance de production d'écrits à venir par le biais de la reformulation orale (les auto-paraphrases aux T577 et T581), l'élément technologique étant d'espérer que les élèves réinvestissent ces savoirs dans leurs écrits. À partir de cet exemple, on peut donc affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier selon la conception d'A. Bronner.

Qu'en est-il de la conception de G. Sensevy (1998, 2005) ? Celui-ci considère le geste professionnel comme « une technique (ou un ensemble de techniques) didactique dont la production vise à l'instauration ou au maintien de la relation didactique » (Sensevy, 1998, p. 124), « technique » au sens d'« art du faire » (Sensevy, 2005). L'auteur précise aussi que les gestes professionnels caractérisent un métier, l'intérêt de les décrire contribuant à la reconnaissance d'un métier. Il nous semble que cette conception permet d'affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier car nous avons pris en compte les fonctions didactiques des reformulations orales en essayant autant que faire se peut de ne pas prendre en compte celles qui relèvent de la conversation ordinaire. Il nous semble aussi que cela va dans le sens de ce que nous avons tenté de montrer à savoir que les reformulations orales se spécifient dans le contexte didactique. En effet, en contexte d'atelier de production d'écrits au CP, les reformulations de l'enseignant portant sur l'écrit à produire ou produit aident l'élève à développer des compétences en littératie au sens de lire-écrire-parler (Moreau, Leclerc & Landry, 2010), ces gestes langagiers étant spécifiques à l'objet enseigné.

Si on peut plus ou moins affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel, on ne peut pas en dire autant avec la définition que donne L. Ria (2016) du geste professionnel : « **technique corporelle et cognitive** en usage dans un milieu professionnel, porteuse d'une **efficacité**, d'une **efficience** (économie de soi) et d'un **sens** (valeurs) reconnus par les professionnels ». Si un geste professionnel est nécessairement efficace, alors on ne peut pas affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier comme tout procédé langagier d'ailleurs puisqu'il a toujours des « heurs et malheurs de l'interaction verbale » (François, 1990).

Le processus de recherche nous permet ainsi de définir les gestes professionnels langagiers en contexte scolaire comme des *arts de s'exprimer à visée didactique* car la communication orale est de nature multimodale (Colletta, 2004 ; Gagnon & Dolz, 2016). La reformulation orale peut ainsi être considérée comme un marqueur de la professionnalité de l'action enseignante susceptible de devenir un objet de formation.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE XI

La notion de « geste professionnel » ne fait pas consensus dans la communauté des chercheurs. Même si nous adoptons la conception de D. Bucheton *et al.* sur les gestes professionnels, nous mettons à l'épreuve notre hypothèse qui est d'affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier en la confrontant aux différentes conceptions de la notion de geste professionnel.

Le « système interactionnel en écho » constitutif de l'atelier de production d'écrits au CP (Bucheton & Soulé, 2009a) est constitué de reformulations de l'« écrit dans l'oral » afin d'aider l'élève à produire de l'écrit. L'étude des jeux de reformulations autour de l'écrit à produire ou produit montre bien que l'expertise langagière requise par les enseignants pour arriver à mener de manière efficace un atelier de production d'écrits au CP dépend de ces reformulations : elles manifestent des manières de parler désignant l'actualisation des préoccupations de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009b) dans ses modalités d'étayage. L'approche multimodale des gestes langagiers d'A. Jorro (2004) est en adéquation avec notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » qui prend en compte la multimodalité (Rabatel, 2010b) ainsi que certains de nos résultats : ce sont dans les classes les plus efficaces en écriture que l'on trouve le plus de reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec modalité gestuelle du côté de l'enseignant, ce qui fait écho au « corps parlant de l'enseignant » qui semble faire la différence en situation didactique (Jorro, 2004). Cela renforcerait donc l'idée que la reformulation orale est un geste professionnel langagier.

D'autre part, en se réfèrant aux autres conceptions de la reformulation (Crocé-Spinelli, 2014 ; Alin, 2010 ; Goigoux & Vergnaud, 2005 ; Dufays, 2005 ; Jaubert & Rebière, 2005 ; Bronner, 2005, 2009 ; Sensevy, 1998, 2005), on peut plus ou moins affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier. Nous ne pouvons cependant pas prendre en compte la conception de L. Ria (2016) qui considère que le geste professionnel est nécessairement efficace, la reformulation orale entrainant des effets langagiers ne garantissant pas toujours de l'efficacité.

Ainsi, la reformulation orale, considérée comme un geste professionnel langagier, nous permet de réinterroger la part langagière du geste professionnel, le processus de recherche nous autorisant à l'envisager comme concept (Dumez, 2011) : nous définissons ainsi les gestes professionnels langagiers en contexte scolaire comme des *arts de s'exprimer à visée didactique.* La reformulation orale peut donc être considérée comme un marqueur de la professionnalité de l'action enseignante susceptible de devenir un objet de formation.

CHAPITRE XII
LES REFORMULATIONS ORALES COMME OBJET D'ÉTUDE EN FORMATION

Nous venons de voir que l'on peut plus ou moins affirmer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier : il convient dès lors de s'interroger sur ce phénomène langagier en tant qu'objet de formation enseignante. Quelques préconisations ont déjà été proposées (Garcia-Debanc, 2007 ; Garcia-Debanc, 2015) ainsi que le projet de conception d'un DVD dans le cadre de la vidéoformation des enseignants (Noyau, 2010, 2011). Par ailleurs, des dispositifs d'« ateliers formatifs » sur la reformulation orale permettent de former les enseignants à un enseignement explicite de la reformulation auprès des élèves afin que ces derniers puissent reformuler de manière plus efficace (Lafontaine & Hébert, 2015). Nous préconisons, pour notre part, de pointer des « gestes-témoins » (Soulé, 2008) en formation à partir de l'analyse d'extraits de *verbatim* accompagnée autant que faire se peut de la vidéoscopie.

1. Des « gestes-témoins » à pointer en formation (Soulé, 2008)

L'analyse à grain fin des reformulations orales de notre corpus nous a permis de repérer des « gestes-témoins » (Soulé, 2008). Ces gestes didactiques révélateurs de l'expertise enseignante pourraient être pointés en formation, la condition indispensable étant que le formateur ne tienne pas un discours de la prescription (Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015). Un discours de la description permettrait plutôt aux enseignants en formation initiale et continue de comprendre l'activité pour éventuellement la transformer, l'enseignant pouvant déplacer des gestes observés pour les faire sienne selon le principe de la « mimesis sociale » (Gebauer & Wulf, 2004). Ces gestes-témoins permettent d'articuler théorie et pratique autrement dit, *épistémique* et *praxéologique* dans le cadre de la formation enseignante, comme le préconisent É. Buléa et J.-P. Bronckart (2010).

Même si l'agir enseignant est épais donc pluri-signifiant, nous proposons encore des catégories afin de faciliter la compréhension de l'activité en formation. Il nous semble cependant indispensable de préciser en formation que nous ne rendons pas compte de toutes les fonctions de ces « gestes-témoins » compte tenu des préoccupations multiples de

l'enseignant. Nous proposons six catégories de « gestes-témoins » en prenant en considération les difficultés inhérentes à l'entrée dans l'écrit, l'importance de la dimension psycho-affective, du « geste de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009b) dans les apprentissages, de l'explicitation de la consigne, de l'enrôlement dans l'activité ainsi que du discours métalinguistique de l'enseignant.

1.1. Les reformulations de l'enseignant qui facilitent l'entrée dans l'écrit

Nous avons vu dans la première partie que l'entrée dans l'écrit est complexe pour un élève de CP (voir *supra*, p. 92), celle-ci exigeant un haut degré d'abstraction. Nous présentons trois « gestes-témoins » choisis en fonction des difficultés pointées dans la première partie : la reformulation avec accentuation sur la syllabe orale finale dans le cas de *e* caduc, la reformulation avec pointage sur le déterminant portant toute la charge du nombre ainsi que les reformulations facilitant la segmentation de l'écrit en mots graphiques.

1.1.1. La reformulation avec accentuation sur la syllabe orale finale dans le cas de *e* caduc

N. Catach (1980/2003) montre qu'en français, la syllabe phonique et la syllabe graphique peuvent différer notamment dans le cas de *e* caduc. Cette différence à l'oral et à l'écrit entraine souvent des difficultés, l'élève de CP omettant le -e à la fin du mot. Nous avons observé que les enseignants de notre corpus avaient souvent recours à l'accentuation expressive sur la syllabe finale (AEs) afin d'y pallier. Dans l'exemple suivant, le maitre utilise une hétéro-répétition en relisant l'écrit avec accentuation expressive sur la syllabe finale de « groupe » (AEs-LHV) suivie d'une hétéro-répétition avec la même accentuation expressive accompagnée d'un pointage (AEs-D) au tour de parole 258 :

215. San. : (en relisant « *c lé group* » avec geste de pointage du maitre) *c'est+ les+* ***c'est+ les groupes,*** [ES] **+/**

(…)

258. M : oui,+/ (en relisant « *C'est les group* ») ***c'est les grouPES*****,** [ER]+/ (avec pointage à la fin de « *group* ») ***les grouPES*****, [ER] +/**

259. San. : *e*-,+/

260. M : **vas-y,+** (l'élève ajoute un « *e* »)++++/

(61, sem. 12, s. 4)

1.1.2. La reformulation avec pointage sur le déterminant portant toute la charge du nombre

En français, certains graphèmes sont muets, notamment les morphogrammes marquant le pluriel (*-S, -NT, -X*), les déterminants portant toute la charge du nombre (Catach, 1980/2003). Le maitre de la classe 61 a notamment recours au pointage sur le déterminant *les* ou *des* pour aider l'élève à comprendre que la présence de ces déterminants signifie qu'il faut mettre un -s à la fin du mot qui le succède :

597. M : ALORS+ (en lisant avec pointage du doigt « *Il y a des mamans qui f on des cochmar* ») *il y a des mamans qui+ f :::ont des+ cauchemars+* [ES] (en pointant du doigt « *des* ») ***des cauchemars,*****[ER]** **+++++++/**

598. E : *des+++++++ s-,+/*

(61, sem. 21, s. 8)

1.1.3. Les reformulations facilitant la segmentation de l'écrit en mots graphiques

La conscience du mot est difficile à acquérir pour un apprenti-scripteur comme l'ont par exemple montré A. Teberosky (2002) ou E. Ferreiro et C. Pontecorvo (1993). Nous avons relevé plusieurs procédures d'étayage de la part des enseignants de notre corpus.

La maitresse de la classe 23 aide les élèves à segmenter l'écrit en mots graphiques par substitution d'énoncé en gardant le verbe conjugué « va » (T208) :

204. M : ben c(e) (n')est pas un petit mot,+/ **est'-ce que c'est un mot *va*+ là** (avec geste de pointage sur l'écrit de Ba.) **comme tu l'as écrit**,+/

205. Ba. : non,+/

206. M : est'-ce que tu comprends ce que je veux te dire ba.,+/

207. Ba. : oui,+/ **i(l) faut faire un espace**,+/

208. M : (geste d'approbation de la maitresse) +++++++**c'est un petit mot+ le petit mot *va*+ / si vous voulez tout savoir même+ c'est le verbe aller**,+/ ***va*** (avec geste de la main) **tout droit**,+/ ***va*** **aux toilettes**,+/ ***va*** **au tableau**,+/ ***va*+++hum en cour de récréation**,+/ ***va* à ta place**,+/

209. Ba. : ***va* là-bas**,+/

210. M : **c'est un petit mot** (avec geste de démarcation avec les mains) + **le petit mot *va***,+/

211. Li. : ***va* dans ta classe,**+/

212. M : d'accord'+/ **c'est un tout petit mot**,+/ ben tu m'as pas fait un petit mot là,+/

213. Ba. : ***va* là-bas,+/ *va* à l'école,+/**

(23, sem. 27, s. 14)

L'enseignant fait des pauses exagérées entre les mots (codé « Pm ») accompagnées souvent d'un geste de démarcation des mains (codé « Im ») et de l'« écrit dans l'oral » distancé (codé « EOD ») comme dans l'extrait suivant :

258. E3 : (en relisant « *Et des mamans qui fes ninportecoi.* ») *et+ des+ mamans+ qui+ fait+ n'importe quoi,* [ES]+/

(…)

261. M : **alors *n'importe quoi* ça s'écrit *n'importe*++++ *quoi* [ER],+/** écris-le moi correctement,+/ (…)

(…)

265. M : (…) (en pointant successivement sur les mots écrits à corriger) **tu m'écris *font*+ *n'importe*++ *quoi*++ correctement [ER]+/**

266. E : ***n'importe quoi*+ i(l) faut mettre un espace**, +/

267. M : (geste de démarcation avec les mains) ***n'importe*++++ *quoi* [ER],+/**

268. E3 : i(l) faut mettre un espace,+/

(61, sem. 21, s. 8)

1.2. Les reformulations de l'enseignant prenant en compte la dimension psycho-affective

Compte tenu du rôle déterminant de la dimension psycho-affective dans les apprentissages, il semble aussi important de mettre en évidence des « gestes-témoins » (Soulé, 2008) permettant

de rendre compte de son impact sur les apprentissages. Nous proposons un extrait de la classe 23, d'autant plus que nous avons essayé de montrer que ces reformulations (et formulations) jouent un rôle indéniable dans les apprentissages dans cette classe + en écriture (voir *supra*, p. 269) :

> 346. M. : (à Ay.) excellent [ES],++++++/ OH,+++++/ **eh c'est FORmidable [ER]**,++++/ alors là tu + tu m'espantes ay.,+/ tu peux être fier de toi,+/ (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) ***le+ loup+ va+ te+ dévorer***, [ES]+/ **c'est super mon grand [ER],+/**
> 347. Na. : XXXXXXXXXX,+/
> 348. M : ah+ t(u) écoutes'+/ t(u) as vu na.'++/ il a été super fort,++++++++++/ ALORS là ay.,++++/ mets-moi la date+ le code mon grand,+/ et BEN,+++++/ tu sais quoi'+/ **ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase+ *le loup va te dévorer* tout seul, [ER]+/**
> (23, sem. 47, s. 14)

1.3. Les reformulations de l'enseignant pour tisser le savoir

C. Garcia-Debanc (2012) souligne l'importance des reformulations qui ont comme fonction de raviver la mémoire didactique, ce « geste de tissage » (Bucheton, 2014) étant fondamental pour les élèves en difficulté (*ibid.*). Dans le premier exemple, la reformulation permet de raviver la mémoire didactique au tour de parole 493 (EOD) :

> 492. E : (en relisant « *Riana sot ala pisine* ») *riana+ saute+ à+ la+ piscine*, [ES]+/
> 493. M : (en relisant) ***riana+ saute+*** (avec geste de démarcation ?) ***à+++ la+ piscine*****,+/** ***piscine*** **tu (n')as pas le droit de faire de fautes+ parce qu'on l'a écrit pendant dix semaines tous les mardis dans les devoirs [ER],+/**
> 494. E : ah oui,+/
> (61, sem. 12, s. 4)

Mais ce « geste de tissage » a aussi une fonction proactive en faisant le lien avec la séance d'après, le maitre souhaitant que les apprentissages de la séance de révision collaborative soient réinvestis lors des séances de production d'écrits :

Ex. 1 (AEs-D-EOD) :

417. M : (…) (en relisant avec pointage) ***le+ crocodile+ est sur + l'eau,*** [ES]+/ (…)
(…)
458. M : **parce que toutes les photos qui se passent à la piscine+ elles se passent dans *l'eau*,+/ DONC je voudrais que vous le mettiez+ dans votre tête pour vous rappeler demain que si jamais vous avez besoin d'écrire le mot+ *eau*+ ou *l'eau*+ vous l'écriviez+ comme ceci** (avec geste de pointage sur « *eau* ») **[ER]+++++++++/**
(61, sem. 12, s. 8)

Ex. 2 (D-EOD) :

417. M : (…) (en relisant avec pointage) ***le+ crocodile+ est sur+ l'eau,+/ yigit fait+ une étoile+ de+* et je pense que la personne là n'a pas eu le temps d'écrire le mot [ES]+/**
(…)
577. M : **même chose comme pour *l'eau*,** (avec geste de pointage sur « *l'eau* ») ++++ **je veux que vous regardiez bien** (avec geste de pointage sur « *étoile de mer* ») ***étoile+ de mer* parce que demain vous en aurez certainement++ <u>besoin</u>**
[ER] [ES] , +/
578. E : <u>besoin</u>
579. M : <u>d'accord'+/</u>
580. E : <u>maitre+ est'</u>-ce que je peux faire pipi+ je suis pressé,+/
581. M : (ajoute un point) c(e) (n')est pas le moment ba.,+/ (avec geste de pointage sur le point) point,+/ Ok,+/ **on va essayer de garder un p(e)tit peu en tête toutes ces informations qu'on a vu ensemble là [ER]**,+/ d'accord'+/ allez+ vous retournez à votre place,+/
(61, sem. 12, s. 8)

1.4. Les reformulations de l'enseignant pour enrôler dans l'activité

Dans la classe 61, le maitre utilise souvent des auto-paraphrases avec substitution de déictiques pour enrôler les élèves dans l'activité. Dans le premier exemple, on passe de *notre* à *votre* et *nos* à *vos* (T27) alors que dans le deuxième exemple, on passe du *on* au *tu* (T237) :

Ex. 1 :

27. M : (…) ALORS+ ON VA COMMENCER nos phrases de NOtre livre des mamans [ES]+/ **vous allez commencer vos phrases de VOtre *livre des mamans* par** (avec pointage du doigt au tableau) ***il y a des mamans qui*+ COmme l'auteur du livre, [ER]+/** mais ENsuite JE VAIS VOUS DEMANDER à vous (geste de pointage en direction des élèves) d'inventer ce que font les *mamans* (avec pointage du doigt vers la droite après « *qui* »)+/ est'-ce que XX a des idées,+/
(61, sem. 21, s. 8)

Ex. 2 :

237. M : (en relisant avec pointage des mots) ***DES motos***,++++++++/ ***il y a*****,** +/ on relit [ES]+/ **vas-y relis, [ER]+/**
(61, sem. 21, s. 8)

D'ailleurs, D. Bucheton (2009, p. 14) affirme que ces variations énonciatives témoignent de l'engagement et de l'implication de l'enseignant : elles « traduisent les variations de cette implication et des rôles que l'enseignant occupe dans cet agir partagé ».

1.5. Les reformulations de l'enseignant pour expliciter la consigne

Le maitre de la classe 61 a aussi souvent recours à l'auto-paraphrase afin d'expliciter la consigne comme le montrent les exemples suivants :

Ex. 1 :

1. M : X viens te mettre à côté de ya.,+/ **viens te mettre à côté de ya.**+ / de toute façon+ on va bouger après [ES] + **on va se déplacer après [ER]+/** là c'est juste pour m'écouter+ / hum+ hum+ hum+++++, / Alors,++++/ (geste de pointage sur le TNI) vous me regardez s'i(l) vous plait+/ ah+ sh.+ change de place+ **change de place** ++++/ mets-toi+ à côté de mer.+/ **je t'ai dit à côté de mer.**+++++++++/ BIEN+ **BIEN** (en frappant au TNI) ça s(e) passe là maintenant,+/ voilà ce que je vais vous

demander, [ES]+/ **alors+ je vais vous demander+ ce matin+ de m'écrire VOtre+ histoire [ER] [ES]**

2. E : **à vous**

3. M : **des mamans**+ **votre *livre des mamans* à vous [ER]**

4. E : qu'on:: invente'+/

5. wah. : est'-ce qu'on peut avoir un modèle,+/

6. M : **et oui que vous allez inventer puisque ça va être le vôtre**,+/ alors **<wah.> i(l) dit est'-ce qu'on va avoir un modèle,**+/ pas tout à fait+ mais quand même,+/ on va écrire en utilisant des phrases qui ressemblent à celles que l'auteur du *livre des mamans* a utilisé [ES] + **celles qu'il a écrites [ER]**+ / d'accord'+++/ par quoi' elles commencent les+ les phrases de l'auteur du *livre des mamans*,+/

7. E *: il y a*,+/

(61, sem. 21, s. 8)

Ex. 2 :

1. M : ce matin+ i(l) y a deux groupes de la classe+ qui ont écrit+ LEUR histoire du *livre des mamans*, [ES]+/ **ils ont écrit dans leur cahier bleu [ER]**+++ et j'ai++ euh scanné et mis sur le tableau numérique

2. E : c'est quoi' scanné,+/

3. M : des phrases qui ont été écrites par des enfants ce matin,+/ ce que je veux en début d'après-midi [ES]+ **maintenant [ER]**+++++ c'est que++++ on lise ces phrases ++++ et qu'on essaye ensemble de voir+++ comment on pourrait les corriger,+/ d'accord'++++++/ j'affiche la première phrase,++++++++++++++ ++++++++/ CHUT,+/ c(e) (n')est pas le moment de parler [ES]+ **c'est le moment de lire [ER]** (sélectionne le logo pour faire apparaitre l'écrit scanné : « *Il y a des mamans qui aime les films, et des mamans qui aime la campagne.* ») ++++++++++++++++++++++++++ ++++++++ HUM+ HUM,+/

(61, sem. 21, s. 9)

Ces différentes manières de dire constituent selon nous une forme de différenciation car le sens se construit dans l'altération (Peytard, 1993), les auto-paraphrases permettant ainsi de se faire comprendre par le maximum d'élèves tout en apportant des informations supplémentaires dans l'énoncé reformulateur :

- « votre histoire / votre livre des mamans à vous » (T1/3, s. 8) ;
- « celles que l'auteur du *livre des mamans* a utilisé / celles qu'il a écrites » (T6, s. 8) ;
- « ont écrit leur histoire du livre des mamans / ont écrit dans leur cahier bleu » (T1, s. 9) ;
- « ce n'est pas le moment de parler / c'est le moment de lire » (T3, s. 9) ;

L'auto-paraphrase « maintenant » reformulant « en début d'après-midi » (T3, s. 9) permet aussi d'ancrer l'énoncé dans la situation d'énonciation et d'enrôler les élèves dans l'activité.

1.6. Les reformulations de l'enseignant pour introduire les métatermes

Dans la classe 23, la maitresse a des énoncés métalinguistiques assez remarquables (Elalouf *et al*., 2017), celle-ci employant souvent des métatermes (voir *supra*, p. 256) comme l'attestent les exemples suivants :

Ex. 1 (mot/verbe) :

> 224. M : (à Ya.) **on en est au *va*,+/ tu as écrit *va*' [ES]+/**
> (…)
> 239. M : **tu l'as écrit' euh++++ li. le petit mot *va*, [ER]+ le verbe Aller++ *va*, [ER]++++++/**
> (23, sem. 47, s. 14)

Ex. 2 (mot/verbe) :

> 280. M : **elles font le mot *dévorer*** (en mimant) [ES],+/
> 281. Ba. : j'ai terminé,+/
> 282. M : (à Ba.) très bien,+/ (à Mo. en commentant son écrit) **c'est le verbe *dévorer* [ER]**,+/ **c'est une action *dévorer* [ER]**,+/
> (23, sem. 47, s. 14)

En outre, ce dernier extrait est particulièrement intéressant car il permet de rendre compte de choix pédagogiques transitoires qu'est amené à faire l'enseignant afin de se situer dans la zone d'apprentissage de l'élève : en effet quand la maitresse dit « c'est une action dévorer » au tour de parole 282, on pourrait affirmer, à l'instar de P. Gourdet *et al.* (2016), que certains verbes ne contiennent pas l'idée d'action.

2. Expérimentation d'une séance d'analyse d'extraits de *verbatim* en formation initiale

Étant chargée d'enseignement à l'ESPE de Montpellier depuis la rentrée 2018, nous avons pu expérimenter une séance de formation avec un groupe de M2A[150] et M2B[151]. La séance fait partie d'une CRT (Communauté de Recherche Thématique) visant à aider les étudiants à analyser les données langagières dans le cadre de leur mémoire de master en leur apportant aussi une méthodologie de recueil et de traitement des données.

Nous avons notamment proposé l'analyse de deux extraits de *verbatim* issus de la séance 10 de la classe 23 qui se déroule en mars (voir *supra*, p. 212 pour le descriptif de la séance). Le premier extrait correspond au début de la séance, moment important et particulièrement délicat voire difficile pour les enseignants novices (Bucheton, 2009) :

Extrait 1 :

4. M : (…) < on va parler des règles, + / on (ne) va pas écrire la même chose que les autres> XXXXX (montre aux enfants une phrase à lire sur une feuille)

5. EEEE (en lisant) : *je*+ *joue*+ *au*+ *foot*+ *et* (la maitresse pointe du doigt le mot « football ») + *football*+ *et*

6. Sh. : *je joue au football*

7. M : (la maitresse fait signe à Aym. de se taire) chut

8. EEE : (en lisant) *et*+ *je*+ *et*+ *je*+ *ré*+

9. E : (en lisant) *respecte*

10. E : (en lisant) *respecte les règles*,+ /

11. Aym. : *je joue au football et je respecte les règles*, +/

12. M : XXXX

13. Aym. : *c'est le*+ *c'est les règles du foot*+//

14. Sh. : *football*+ /

15. M : mais est'-ce qu'on les connait <bien ces règles,>

16. E : non+ /

17. E : si+ /

[150]Étudiant-e en Master 2 ayant obtenu le concours de Professeur des écoles en étant à mi-temps en responsabilité dans une école maternelle ou élémentaire.
[151] Étudiant-e en Master 2 n'ayant pas obtenu le concours de Professeur des écoles.

18. Ma. : (acquiesce d'un signe de tête) oui,+/

19. M : (à Ma. en lui touchant le bras) tu les connais toi'+ /

20. Sh. : moi aussi+ moi aussi *je joue au foot*,+/

21. Aym. : < nous aussi on a les règles'> /

22. M : <on va essayer> de donner les règles+ (en regardant Ma.) TOUtes les règles de l'école+ comment on doit se tenir sur le terrain,

23. Aym. : *pas+ pas+ (on) (ne) doit pas se disputer pour la balle*,+ /

24. M : par exemple,+/

Après lecture de l'extrait, les étudiant-es devaient répondre seul ou à deux aux questions suivantes :

1) Repérez les tours de parole correspondant à la transmission de la consigne.

2) Comment fait la maitresse pour enrôler les élèves dans l'activité ?

3) Quels procédés langagiers utilise la maitresse pour favoriser la compréhension de la consigne ?

Les reformulations orales sont évoquées dans les questions 2 et 3, le schéma suivant présenté dans le diaporama de la séance permettant d'en rendre compte pour la question 2

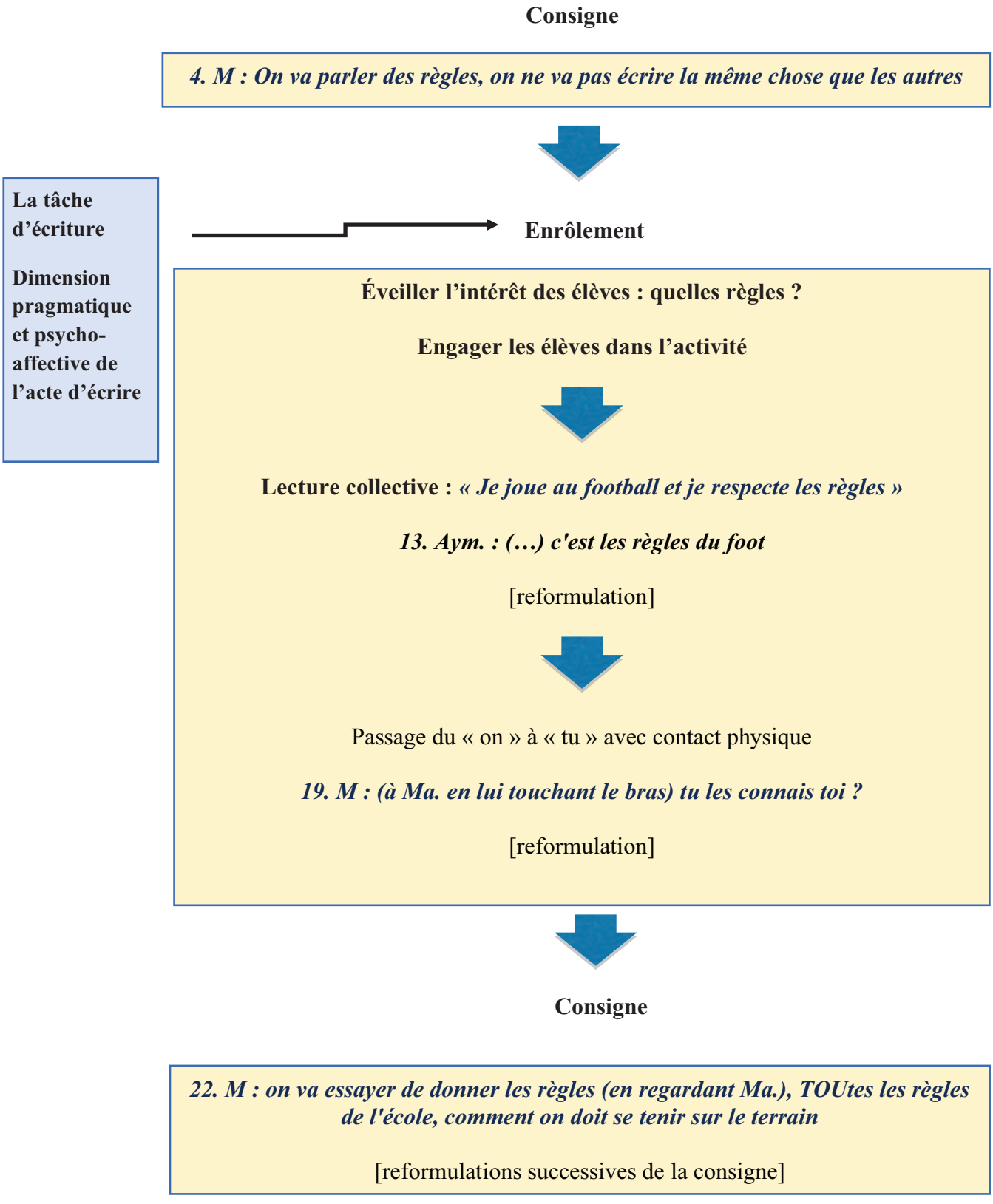


Figure 6 : schéma proposé dans le diaporama de la séance de formation aux M2A et M2B en réponse à la question 2 de l'extrait 1.

Ce schéma permet d'attester que la reformulation est mentionnée car elle est un outil d'analyse de l'activité didactique : le recours au questionnaire permet de pointer des « gestes-

témoins » (Soulé, 2008) afin de faciliter la compréhension de ce qui se joue dans la classe. La reformulation est au service de l'analyse de l'activité didactique, le formateur faisant le choix de mettre la focale sur un point particulier lui permettant ensuite de faire le lien avec la théorie. Dans ce cas précis, voici les fonctions des reformulations validées par les étudiant-es :

- les auto-paraphrases successives de la maitresse facilitent la compréhension de la consigne (T22) ;
- l'auto-paraphrase d'Ayman (T13) permet de montrer qu'il a compris de quelles règles il s'agit ;
- l'auto-paraphrase de la maitresse « tu les connais toi ? » (T19) ayant comme énoncé-source « mais est-ce qu'on les connait bien ces règles ? » (T15) : les variations énonciatives (passage du déictique « on » à « tu ») montrent que la maitresse s'adresse en particulier à une élève. Nous avons fait l'hypothèse que c'est une élève « fragile »[152] et que cet adressage individuel en lui touchant le bras (T19) et en la regardant personnellement (T22) constitue un geste professionnel intéressant permettant de prendre en compte les élèves individuellement en maintenant l'attention de ceux qui en ont le plus besoin.

En outre, à partir de l'extrait 2 nous avons aussi proposé des questions dont une portant sur la reformulation-correction (question 4) :

Extrait 2 :

69. M : *quand la balle sort+ on ne joue plus au foot,*+ / d'accord+ / est'-ce que quelqu'un a une autre phrase,+/ on a le droit de prendre la même que ca.,+/

70. Ma. : *il faut faire les équipes*,+ /

71. M : *il faut faire les équipes,*+/ super+ c'est super+ /

72. Sh. : *il (ne) faut pas se bagarrer pour le ballon*, + /

73. M : *il* (en levant l'index) *NE faut pas+ se bagarrer pour avoir le ballon,*+/ très bien,+/

74. Aym. : <*il ne faut pas se disputer pour le ballon*,+> /

75. M : ok vous faites la même,+/ tu as le droit,+/ allez+ chacun a sa <phrase⟩

76. Sh. : mais comment on écrit

[152] Cette hypothèse a été validée grâce aux informations fournies par Roland Goigoux et Valérie Fontanieu que nous remercions.

77. M : ah non non+ XXXX+ / (à Ca.) *quand*,+/ (tourne la tête en direction de l'affichage des mots-outils) on (ne) l'a pas mis dans les petits mots-outils quand'+ /XXXXXXXXXXX/ il (n')y est pas+ *quand*+++/

Ma. : c'est le *[ɛ]* de grand-mère'+/

79. M : (à Ma.) attends+/ (à Ca.) XXXXXX++++++++++/

80. Ma. : ah+ /

81. M : (à Ma.) tu le sais toi'+/

82. Ca. : dans quatre+ dans quatre+/

83. M : oui,+ / et alors XX

84. Ca. : *a-u*,+/

85. M : < *[k] a-u'*> +/

86. Ma. : non+/ *g* et *u*+ /

87. M : non,+/j

88. Ca. : XXX

89. M : *quand*,+++++ / *quand*,+++++ *quand* +++++++ /

90. Aym. : le *[k]* et le *[ã]*+ /

91. Ma. : ah c'est le *q* et le *u*,+ /

92. M : le *q* et le *u*

93. Aym. : et le *[ã]*

94. M : et après (il) y a le *[ã],* +/

95. Aym. : de maman,+/

96. M : (à Aym. avec un geste d'approbation) / (à Sh.) XXXXXXX

97. Sh. : *ne pas se++ il ne faut pas se disputer pour le ballon*,+ /

98. M : XXXXXXXXX

99. Sh. : XXXXXXXX

100. M : en script ou majuscule XXXXXX++++++++++++++++++++++

101. une autre élève : (en montrant un affichage mural) elles sont là les majuscules,+/

102. M : (la maitresse lui fait signe de se taire) chut,+/

103. Sh. : (à Aym.) <(il) y a ici là-bas les majuscules,+>/ (Aym. regarde en direction de l'affichage mural des majuscules) ++++++++++ ++++++++++

1) Quelles procédures utilisent les élèves pour écrire ?
2) Sur quoi s'appuie la maitresse pour aider les élèves à écrire ?
3) La maitresse accepte que les élèves écrivent la même phrase (T75). Qu'en pensez-vous ?
4) La correction de la maitresse au T73 : qu'en pensez-vous ? Faut-il systématiquement le faire ? Est-ce suffisamment explicite ?
5) Quelles sont les différentes phases d'écriture relevées dans cet extrait ?

La correction fréquente de la maitresse « il ne faut pas se bagarrer pour avoir le ballon » avec accentuation expressive sur « ne » tout en levant l'index est un « geste-témoin » intéressant car il permet de s'interroger sur le rapport à la norme, le lien oral/écrit en contexte scolaire ainsi que sur l'implicite pouvant générer des malentendus socio-cognitifs (voir les travaux du réseau RESEIDA). Il permet aussi de montrer le rôle que joue la multimodalité (prosodie et gestualité notamment) dans les interactions didactiques.

Ainsi, l'expérimentation de cette séance de formation permet-elle de rendre compte de la faisabilité ainsi que de l'intérêt de faire de la reformulation orale un objet d'étude en formation. Nous avons particulièrement été étonnée de l'investissement et de l'intérêt portés par les étudiant-es à l'analyse de *verbatims* guidée par un questionnaire, l'étude de la reformulation orale pouvant être à leur portée en didactisant le savoir issu de la recherche pour la formation.

L'analyse des jeux de reformulations à partir de *verbatims* nous parait ainsi intéressante à expérimenter en formation, ceux-ci permettant de mieux rendre compte de la co-construction du savoir à partir de l'analyse de l'activité didactique. En plus de la reformulation orale comme analyseur de l'activité didactique, nous utilisons le « modèle des jeux des postures d'étayage » (Bucheton & Soulé, 2009b), le « modèle du multi-agenda » (Bucheton, 2014) ainsi que la linguistique énonciative. Cette « manière de faire » fait écho aux préconisations de J. Leplat (2013) : les gestes doivent être observés dans le cadre de l'analyse de l'action ou de l'activité, ceux-ci n'étant qu'une composante de l'action ou de l'activité. Les autres extraits analysés à grain fin dans la troisième partie nous paraissent constituer des supports potentiels en formation.

3. D'autres pistes : vidéoformation et entretien d'auto-confrontation

Nous venons de préconiser des « gestes-témoins » (Soulé, 2008) à pointer en formation afin de rendre compte de l'outil langagier fondamental qu'est la reformulation orale pour l'enseignant. Pour cela, nous avons expérimenté une séance de formation avec des M2A et des M2B basée sur l'analyse d'extraits de *verbatim*, celle-ci étant guidée par un questionnaire permettant de pointer des « gestes-témoins » de reformulation. Deux autres pistes sont envisageables : la vidéoformation accompagnée ou pas d'entretiens d'auto-confrontation.

La vidéoformation (Mottet, 1997 ; Leblanc & Sève, 2012 ; Gaudin & Chaliès, 2012 ; Leblanc, 2014) est à la mode dans les Facultés d'Éducation. Celle-ci est la plupart du temps accompagnée d'entretiens d'auto-confrontation (Goigoux, 2002 ; Leblanc, 2014) afin de rendre compte du point de vue de l'acteur. La vidéoformation est-elle un outil pertinent en formation enseignante pour faire du parler professionnel, et notamment de la reformulation orale, un objet de formation ? Sachant que l'entretien d'auto-confrontation permet de faire émerger les préoccupations des enseignants (Leblanc, 2014), à quelles conditions peut-on l'utiliser pour faire de la reformulation orale un objet d'étude ?

Dans le cadre de notre mémoire de Master, nous avons expérimenté une séance de vidéoformation sur la reformulation orale de l'enseignant en formation continue (Castany-Owhadi, 2014, 2015). Cela ne nous permet cependant pas d'en déduire que ce format est transférable avec des enseignants débutants. En effet, même si D. Bucheton *et al.* (2005) préconisent l'usage de la vidéoformation pour le parler professionnel en tant qu'objet d'étude, ils émettent une réserve sur leurs capacités de perception, leur « représentation pragmatique » étant naissante (Bucheton *et al*., 2005, p.43). C. Gaudin et S. Chaliès (2012) constatent aussi les difficultés des enseignants débutants à observer et analyser efficacement les vidéos.
Les travaux de S. Leblanc (2014) montrent aussi l'importance de prendre en compte les préoccupations des enseignants en formation initiale. Le parler professionnel en fait-il partie sachant que la gestion de la classe est souvent la préoccupation dominante d'un enseignant novice ? Celui-ci va-t-il évoquer le parler professionnel voire la reformulation orale lors d'un entretien d'auto-confrontation ? La reformulation orale étant un phénomène épilinguistique (Garcia-Debanc, 2012), peut-on arriver à conscientiser ce geste langagier ?

Compte tenu de l'importance de ce geste professionnel langagier, il semble cependant intéressant d'en faire un objet d'étude en formation initiale et continue des enseignants.

Des dispositifs de formation basés sur la vidéoformation restent à construire associés à une méthodologie de la conduite de l'entretien d'auto-confrontation qui permettrait de *parler sur* les reformulations : peut-être à la manière d'A. Gadoni et M. Tellier (2015) qui, dans le cadre de la formation de futurs enseignants de français langue étrangère et seconde (FLES), ont orienté la conduite des entretiens d'auto-confrontation sur le corps et la voix des enseignants débutants afin de les aider à les conscientiser en situation d'enseignement, les commentaires devant obligatoirement porter sur ces deux aspects.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE XII

Dans ce chapitre, notre réflexion porte sur la reformulation orale en formation enseignante. Quelques préconisations ont déjà été proposées (Garcia-Debanc, 2007 ; Garcia-Debanc, 2015) ainsi que le projet de conception d'un DVD dans le cadre de la vidéoformation des enseignants (Noyau, 2010, 2011). Des « ateliers formatifs » sur la reformulation orale permettent aussi de former les enseignants à un enseignement explicite de la reformulation auprès des élèves afin que ces derniers puissent reformuler de manière plus efficace (Lafontaine & Hébert, 2015). Nous préconisons de pointer des « gestes-témoins » (Soulé, 2008) en formation, autrement dit des gestes didactiques révélateurs de l'expertise enseignante, à partir de l'analyse d'extraits de *verbatim* accompagnée autant que faire se peut de la vidéoscopie. La condition indispensable est que le formateur ne tienne pas un discours de la prescription (Lussi Borer *et al*, 2015). Un discours de la description permet plutôt aux enseignants en formation initiale et continue de comprendre l'activité pour éventuellement la transformer, l'enseignant pouvant déplacer des gestes observés pour les faire sienne selon le principe de la « mimesis sociale » (Gebauer & Wulf, 2004). Ces gestes-témoins permettent d'articuler théorie et pratique, autrement dit *épistémique* et *praxéologique*, dans le cadre de la formation enseignante (Buléa & Bronckart, 2010). Nous proposons quelques exemples de « gestes-témoins » en prenant en considération les difficultés inhérentes à l'entrée dans l'écrit, l'importance de la dimension psycho-affective, du « geste de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009b) dans les apprentissages, de l'explicitation de la consigne, de l'enrôlement dans l'activité ainsi que du discours métalinguistique de l'enseignant. L'expérimentation d'une séance de formation initiale basée sur l'analyse de deux extraits de *verbatim* d'une séance de la classe 23 permet de rendre compte de la faisabilité ainsi que de l'intérêt de faire de la reformulation orale un objet d'étude en formation. Cette analyse est guidée par un questionnaire permettant de pointer des « gestes-témoins » de reformulation. En plus de la reformulation orale comme analyseur de l'activité didactique, nous utilisons le « modèle des jeux des postures d'étayage » (Bucheton & Soulé, 2009b), le « modèle du multi-agenda » (Bucheton, 2014) ainsi que la linguistique énonciative. Cette « manière de faire » fait écho aux préconisations de J. Leplat (2013) : les gestes doivent être observés dans le cadre de l'analyse de l'action ou de l'activité, ceux-ci n'étant qu'une composante de l'action ou de l'activité. D'autre part, deux autres pistes sont envisageables : la vidéoformation accompagnée ou pas d'entretiens d'auto-confrontation. Des recherches ultérieures permettraient de mener une investigation approfondie à ce sujet.

CHAPITRE XIII
DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé la problématique des reformulations orales comme objet d'étude en formation. Nous avons notamment préconisé de pointer des « gestes-témoins » (Soulé, 2008) en formation en proposant des exemples significatifs de gestes didactiques révélateurs de l'expertise enseignante. D'autre part, l'expérimentation d'une séance de formation initiale permet d'attester que la reformulation orale peut devenir un objet de formation. Nous avons ainsi essayé de montrer que la reformulation orale pouvait être révélatrice de l'expertise langagière en la considérant comme un analyseur de l'activité didactique, un geste professionnel langagier ainsi qu'un objet d'étude en formation des enseignants. La discussion de nos résultats fait l'objet de ce chapitre en nous interrogeant sur les limites et les apports de cette recherche doctorale. Quels sont les apports de cette thèse du côté des travaux sur la reformulation orale ? Ce travail permet-il de fournir des résultats à la recherche *Lire et Écrire au CP* ? Qu'en est-il aussi de la didactique du français, des théories de l'activité et de la formation enseignante ?

1. Les limites

Comme toute recherche, notre travail de thèse présente des limites qu'il convient de mentionner. Celles-ci sont en particulier liées aux difficultés à circonscrire notre objet d'étude. En outre, le fait d'avoir travaillé avec les données de la recherche *Lire et Écrire au CP* rend notre corpus contraint et cela ne fait que renforcer la difficulté à rendre compte de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement, en particulier lorsque l'on travaille avec des données langagières. D'autre part, le fait de considérer la reformulation orale comme un objet de formation induit inévitablement une interrogation sur le transfert du geste de reformulation en formation initiale et continue des enseignants.

1.1. La reformulation orale, un objet d'étude difficile à circonscrire

Nos résultats sont à interpréter avec beaucoup de prudence compte tenu des difficultés à circonscrire notre objet d'étude, une approche dialogique de la reformulation ne permettant pas toujours d'intentifier l'énoncé-source (Buléa, 2010, voir *supra*, p. 129).

D'autre part, notre définition de la reformulation qui prend en compte des unités linguistiques inférieures au mot renforce la difficulté à identifier les reformulations en donnant parfois l'impression vertigineuse que « tout est reformulation » : un des écueils est notamment de distinguer les répétitions qui ont une fonction didactique de celles qui relèvent de la conversation ordinaire. C. Le Cunff (2008) affirme que :

> « La difficulté est de faire la part dans les analyses relatives aux reformulations – ici des adultes s'adressant à l'enfant – de ce qui relève de la nature même d'un oral ordinaire et de ce qui fait la particularité de la situation d'échange avec l'enfant, notamment pour distinguer ce qui relève de la fonction " enseignement ″ de ces reformulations. La didactique a besoin de ces savoirs pour proposer un usage raisonné professionnel des fonctions de la reformulation » (Le Cunff, 2008, p. 210).

Par ailleurs, le jugement de paraphrase est subjectif (Fuchs, 1982), la distinction entre répétition et paraphrase posant souvent problème (De Gaulmyn, 1987). Nous avons aussi considéré comme des paraphrases les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, alors qu'elle relèverait plutôt de la glose, compte tenu de leurs intérêts didactiques.

Enfin, nos résultats concernant les reformulations des élèves sont collectifs et non individuels ce qui ne permet pas de rendre compte de la distribution des reformulations en fonction de chaque élève.

1.2. Limites liées à notre corpus contraint

Le fait d'avoir travailler avec les données de la recherche *Lire et Écrire au CP* a limité le choix pour la constitution du corpus. En effet, nous avons trouvé des ateliers de production d'écrits dans seulement 13,74 % des classes de l'échantillon, l'activité de production d'écrits étant rare au CP selon les résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP*. Seulement une classe fait partie des quinze classes les moins efficaces en écriture (classe 68) : nous avons donc choisi une classe se situant au rang 98 en écriture et au rang 83 au score global (classe 106). Notre corpus est certes contrasté mais nous aurions souhaité qu'il soit constitué de deux classes + et de deux classes -.

De surcroit, compte tenu de l'efficacité de la classe 61 et de la configuration particulière des ateliers de production d'écrits dans cette classe (séquence comprenant une phase collective de

planification, deux ateliers de production d'écrits et une phase de révision collective sur TBI), nous avons retranscrit quatre séances avec deux séances de révisions collectives sur TBI (séance 8, sem. 12 et séance 9, sem. 21) : la durée des séances est donc bien plus importante dans la classe 61, ce qui peut constituer un biais dans les analyses quantitatives.

En outre, un corpus de seulement quatre classes ne nous permet que d'émettre des hypothèses sur ce qui peut expliquer l'efficacité et l'équité de l'enseignement, le principe d'humilité étant de mise.

D'autre part, nous n'avons pas pu avoir recours au point de vue de l'acteur donc l'intention de l'enseignant n'est que le fruit de notre interprétation.

1.3. Rendre compte de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement ?

Notre corpus de seulement quatre classes ne fait que renforcer la difficulté à rendre compte de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement en particulier lorsque l'on travaille avec des données langagières : en effet, devant la difficulté à identifier les « bonnes pratiques » (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015) compte tenu de la complexité du travail enseignant et de son caractère situé et pluri-factoriel, J. Crinon et A. Dias-Chiaruttini (2017b) en appellent à la prudence : « le maitre ou la maitresse parfaite n'existe pas, mais des façons de faire dans certaines classes, selon certaines caractéristiques des classes et des élèves, nous renseignent sur ce qui aide le plus les élèves à progresser ou ce qui au contraire n'est pas le plus aidant » (*ibid*., p. 10). Ils concluent en défendant l'idée qu'« avant de proscrire ou de prescrire une pratique ou une tâche, il convient d'analyser ses effets à plusieurs degrés d'analyse, sur plusieurs apprentissages effectifs et dans l'articulation des espaces et des domaines d'apprentissage » (*ibid*., p. 17).

D'autre part, la modélisation statistique de la recherche *Lire et Écrire au CP* permet de « séparer les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves et dégager leur impact respectif » (Goigoux *et al*, 2015, p. 5) mais elle ne prend pas en compte l'impact des aides extérieures (maitre surnuméraire, maitre E, orthophoniste, intervenant pour l'aide aux devoirs, etc.) : autrement dit, le raccourci entre classe efficace et enseignant efficace est semé d'embûches, c'est pourquoi il convient de se montrer prudent.

D'autant plus que d'autres facteurs sont encore à prendre en compte comme l'effet de composition constitutif de l'effet-classe ainsi que l'effet-école.

Une autre difficulté provient du fait que notre objet d'étude est un phénomène langagier et nous essayons de montrer que la reformulation orale joue un rôle déterminant dans l'efficacité et l'équité des pratiques. Or, on pourrait penser que c'est une gageüre car cela pose des problèmes majeurs : les gestes langagiers du maitre entrainent des effets langagiers ou des « heurs et malheurs » (François, 1990) ; É. Nonnon (2006) se demande à juste titre si l'on peut inférer des apprentissages à partir de l'analyse de données langagières. De plus, l'activité des élèves est difficile à appréhender car « ce qu'ils font excède le travail prescrit et est complexe à analyser entre le sens qu'ils lui attribuent et la signification qu'on peut lui accorder dans une perpective didactique » (Reuter, 2005, p. 33).

1.4. Les gestes de reformulation sont-ils transmissibles ?

Considérer la reformulation orale comme un geste professionnel langagier nous amène inévitablement à nous interroger sur la transmissibilité du geste de reformulation. Sachant que « le geste n'est pas un ballon qu'on se passe » (Clot, 1999, p. 5) est-il pertinent de le proposer en formation enseignante ?

Si l'on admet que la reformulation est un processus épilinguistique (métalinguistique non conscient, selon A. Culioli), peut-on la conscientiser sachant qu'« être conscient, réflexivement, c'est accéder à sa propre pensée pour pouvoir éventuellement agir sur elle » (Vinatier, 2009, p. 171) ?

Même si ce travail de recherche nous a permis de nous approprier à notre façon des gestes de reformulation dans notre pratique d'enseignante spécialisée selon le principe de la « mimesis sociale » (Gebauer & Wulf, 2004), faut-il aborder la reformulation orale en formation initiale sachant que ce processus langagier ne fait pas partie de leurs préoccupations (Leblanc, 2014) ?

Malgré les retours très positifs des étudiants lors de notre expérimentation d'une séance de formation incluant l'étude de la reformulation orale, d'autres investigations semblent

nécessaires pour prouver le bien-fondé de ce processus langagier comme objet de formation enseignante.

2. Apports de cette recherche doctorale

Tout travail de thèse est censé apporter sa petite pierre à l'édifice du « Savoir ». Peut-on considérer que cette recherche constitue une avancée dans les travaux sur la reformulation, sur la recherche *Lire et Écrire au CP,* sur la didactique du lire-écrire-parler ainsi que sur la didactique professionnelle au sens large ?

2.1. Une avancée dans les travaux sur la reformulation ?

Notre recherche s'inscrit dans la continuité des travaux qui ont montré le rôle fondamental de la reformulation orale dans la contruction des savoirs comme nous l'avons déjà mentionné. Peut-on affirmer que ce travail est novateur dans ce domaine ?

La majorité des travaux sur la reformulation orale en contexte didactique utilise le modèle classificatoire de Gülich et Kotschi ou De Gaulmyn (1987) : ce sont des modèles utilisés dans un contexte qui n'a rien à voir avec l'école puisqu'il s'agit d'une interaction entre un conseiller juridique et un locataire dans une association de défense de locataires. Nous avons tenté d'en montrer les limites dans le contexte didactique de notre étude : en effet, le « système interactionnel en écho » caractérisant l'atelier de production d'écrits (Bucheton & Soulé, 2009a) est constitué de nombreuses répétitions de phonèmes et de syllabes permettant de décomposer le mot afin d'aider l'élève à produire de l'écrit. Cet état de fait nous a amené à intégrer le phonème et la syllabe comme unité d'analyse, d'où notre définition de la reformulation : *toute unité linguistique produite dans l'interaction orale à partir d'une unité linguistique antérieure, à visée didactique.* Cette définition est proche de celle de D. Apothéloz (2007, p. 145) qui la considère comme une « répétition purement formelle d'une séquence de format quelconque » mais nous prenons en compte l'aspect sémantique et praxéologique dans une perspective didactique. Ainsi, nous avons utilisé le modèle classificatoire de Gülich et Kotschi/De Gaulmyn (1987) et nous avons pris en compte l'aspect praxéologique en considérant la reformulation orale comme une *ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique* ainsi qu'un geste professionnel langagier.

Mais nous avons aussi élaboré une typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991) qui prend en compte la multimodalité (Rabatel, 2010b ; Cadet, 2014) ainsi que la mise à distance de cet « écrit dans l'oral » permettant une réflexivité sur l'écrit, autrement dit tout ce qui est de l'ordre du « méta-scriptural ». Cet intérêt didactique nous a amené à considérer les reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » commenté ou mis à distance comme des paraphrases alors que l'on pourrait affirmer que ce sont plutôt des gloses. Par ailleurs, en nous inscrivant dans le cadre de la théorie dialogique d'inspiration bakhtinienne (Yvon & Saussez, 2010), nous avons pris en compte les « reformulations différées » (Gülich & Kotschi, 1987) ce qui pose d'ailleurs de redoutables problèmes d'analyse, l'énoncé-source étant parfois difficile à repérer. Notre prise de distance par rapport aux travaux d'É. Gülich et T. Kotschi (1987) s'est encore manifestée par le fait que nous n'avons pas pris en considération les marqueurs de reformulation compte tenu de leur présence exceptionnelle (Norén, 1999 ; Rabatel, 2007) dans notre corpus d'étude.

Finalement, il semblerait que l'originalité de notre travail réside dans le fait d'avoir montré les limites des travaux d'É Gülich et T. Kotschi (1987) appliqués aux interactions didactiques : l'enseignant a pour mission d'instruire et d'éduquer des élèves avec pour objectif particulier, dans le cadre de notre étude, de les aider à produire de l'écrit. Ce modèle permet difficilement de rendre compte à grain fin des fonctions didactiques des reformulations et l'empan de discours pris en considération est insuffisant compte tenu des fonctions didactiques que peuvent avoir la répétition de phonèmes ou de syllabes. De plus, la multimodalité joue un rôle primordial dans l'étayage que peut apporter l'enseignant pour aider l'élève à produire de l'écrit, d'où la nécessité d'analyser les reformulations multimodales dans le contexte de notre étude.

Compte tenu des limites des travaux d'É. Gülich et T. Kotschi (1987), nous avons élaboré une typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral », que nous avons utilisé systématiquement lors de l'analyse des jeux de reformulations lors de phases où l'écrit à produire ou produit est discuté au sein des interactions. Cette typologie nous semble constituer un puissant outil d'analyse de l'activité didactique lors de pratiques littéraciées.

D'autre part, en essayant de montrer que la reformulation orale est un geste professionnel langagier, nous nous situons du côté de l'agir enseignant mais cela est insuffisant pour rendre compte de l'activité didactique et de la co-construction du savoir. L'analyse des

reformulations des élèves permet selon nous de repérer des traces du processus d'apprentissage du lire-écrire-parler, autrement dit de la littératie (Hébert & Lafontaine, 2010). Nous les avons analysées séparément pour les quantifier mais il s'est avéré indispensable d'analyser des extraits de *verbatim* car ils rendent compte des jeux de reformulations au sein des interactions didactiques. Ces jeux de reformulations laissent entrevoir comment se construit par exemple la co-construction d'un raisonnement comme nous l'avons montré dans notre analyse des jeux de reformulations des séances de révision collective et collaborative sur TBI. De manière générale, ils permettent d'analyser l'activité didactique avec les « heurs et les malheurs » constitutifs de l'interaction en contexte scolaire (François, 1990)

Qu'en est-il si nous confrontons nos résultats à ceux d'autres recherches sur le sujet ? Ce travail de thèse conforte les hypothèses des travaux de C. Garcia-Debanc et S. Volteau sur les points suivants : la reformulation orale peut être considérée comme un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) et comme un geste professionnel (Garcia-Debanc, 1998 ; Volteau, 2015).

Cependant, nos résultats montrent que plus la classe est efficace en écriture, plus l'enseignant fait usage de la paraphrase alors que S. Volteau (2009) montre que l'enseignante expérimentée fait davantage usage de la répétition, l'enseignante débutante de son corpus utilisant davantage de paraphrases. Mais le contexte n'est pas le même puisqu'elle analyse des séances d'objets d'enseignement différents en CM2 en comparant une enseignante novice et une enseignante expérimentée et en mettant à l'épreuve le modèle de Gülich et Kotschi (1987) qui ne tient pas compte des unités linguistiques comme la syllabe et le phonème. Nos résultats sont plutôt proches de ceux de D. Moussi (2013) qui, dans un contexte de séances de « révision interactive » de textes en CM2, montre que la paraphrase est plus présente chez les enseignantes les plus expérimentées.

De plus, la répétition d'auto-dictée considérée comme un indicateur d'expertise professionnelle (Garcia-Debanc, 2007) est très peu présente en contexte d'atelier de production d'écrits, l'usage du tableau étant plutôt rare dans notre corpus d'étude. Cela nous fait peut-être prendre conscience que ces indicateurs sont « situés », d'où l'importance de tenir compte du contexte.

À l'instar de B. Marin (2011), nous avons considéré la reformulation orale comme un « analyseur de l'activité enseignante » à la différence que nous élargissons l'empan en affirmant qu'elle constitue un *analyseur de l'activité didactique* puisque nous prenons en compte les reformulations des élèves à travers l'étude des jeux de reformulations. Ainsi, cet analyseur de l'activité peut aussi être considéré comme un indicateur du style pédagogique des enseignants (Brixhe & Spécogna, 1999) mais aussi comme un analyseur du développement des compétences en littératie des élèves (Castany-Owhadi *et al.*, 2018).

Par ailleurs, le fait que les élèves des classes les plus efficaces de notre corpus d'étude utilisent davantage de paraphrases que ceux des classes les moins efficaces montre qu'il y a un effet-miroir puisqu'on fait le même constat du côté du maitre. Mais ceci est aussi à mettre en parallèle avec les travaux acquisitionnistes de C. Martinot : en effet, l'auteure défend l'idée qu'une maitrise paraphrastique permet aux élèves de s'adapter à toutes les situations d'énonciation (Martinot, 2015), le passage de la répétition à la reformulation constituant une trace du processus d'acquisition de la langue (Martinot, 2000). Nous allons plus loin en affirmant qu'il constitue une trace du processus d'apprentissage du lire-écrire-parler dans le cadre de notre étude.

En outre, le fait que les élèves des classes les plus efficaces en écriture (classes 61 et 23) utilisent davantage de reformulations avec « écrit dans l'oral » distancé, autrement dit avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984) révèle une plus grande réflexivité de la part des élèves. D'autant plus que nous avons montré que le maitre de la classe 61 ainsi que la maitresse de la classe 23 ont une posture d'accompagnement dominante qui entraine une posture réflexive des élèves (Bucheton & Soulé, 2009b). On peut ainsi soutenir que ces élèves développent davantage des compétences métascripturales puisqu'ils « parlent du langage » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984) écrit de manière plus importante. Cependant nous n'irons pas jusqu'à affirmer que l'on s'inscrit dans le cadre du processus de « secondarisation » du langage (Bernié, 2002) compte tenu de la précocité de ce phénomène (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984).

2.2. Une avancée pour la recherche *Lire et Écrire au CP* ?

Nous rappelons que la recherche *Lire et Écrire au CP* étudie l'influence des choix didactiques des enseignants sur la qualité des apprentissages en lecture et en écriture au CP. Les résultats

de cette étude IFÉ (Goigoux, 2016) nous ont conduit à d'autres hypothèses de travail sur les savoirs langagiers et professionnels, l'ajustement de l'activité et la gestion des interactions nous semblant tout aussi influents que les tâches. Nous avons donc fait l'hypothèse que la quantité, la nature et la distribution des reformulations peuvent expliquer l'efficacité et l'équité des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser le développement des compétences scripturales et métascripturales. Peut-on, dès lors, considérer la reformulation orale comme un « candidat » (Nonnon & Goigoux, 2007) à l'explication « de ce qui fait la différence » en termes d'efficacité et d'équité dans les classes ? La reformulation orale peut-elle en particulier rendre compte de l'équité de l'enseignement ?

2.2.1. La reformulation orale comme « candidat » ?

La recherche *Lire et Écrire au CP* fait l'hypothèse que certains indicateurs didactiques[153], transversaux[154] ou liés à l'acculturation à l'écrit peuvent être considérés comme de bons « candidats » (Nonnon & Goigoux, 2007) à l'explication de ce qui produit des différences d'efficacité et d'équité. Peut-on y adjoindre la reformulation orale ?

À travers l'exemple de l'auto-reformulation avec adressage individuel envers Maryam (voir *supra*, p. 316 et suiv.) dans la classe 23, nous avons fait l'hypothèse que ce geste langagier est un mode de différenciation intéressant. Mais le trouve-t-on uniquement dans la reformulation ? Les exemples suivants issus de séances de la classe 61 montrent qu'il peut aussi relever de la formulation, le maitre s'adressant à Wahbi (l'élève B) pour ne pas le « perdre » :

Ex. 1 :

> 97. M : attends **attends,+** (écrit « *des mamans* ») / wah. t(u) as intérêt à savoir ce qu'i(l) faut faire après,+/ là je vois que personne ne m'aide à écrire hein,+/
> (61, sem. 21, s. 8)

[153] Enseignement du code alphabétique, des procédures d'identification des mots, de la compréhension des textes, de la production d'écrits et de la langue.
[154] Enseignement explicite, modalités d'aide et de différenciation aux élèves en difficulté, climat de classe et d'engagement des élèves dans les apprentissages.

Ex. 2 :

271. M : (…) ***VONT*+ avec un *[ɔ̃]*+**/ wah.+ écoute+ parce que j(e) crois que tu es un petit peu concerné,+/ (il) y en a encore qui confondent le *[ã]* et le [ɔ̃],+/ ***VONT à la plage***,+/
(61, sem. 21, s. 9)

L'exemple suivant de formulation du maitre montre encore que le discours du maitre est déterminant et qu'on peut le considérer, au même titre que la reformulation orale, comme un analyseur de l'activité didactique :

188. E : (en relisant « *Les anvan von la tortu.* » avec pointage des mots par le maitre) *les+ enfants+ font+ la tortue*,+/
189. M : moi je lis ce que tu as écrit,+/ (avec pointage des mots) ***les+ [ãvã]+ [vɔ̃]+ la tortue*,+/**
190. E : ah oui,+/ XXXXXXX
191. M : va corriger,+/
192. E : **c'est le *v-*,+/ à la place du *v-* il faut mettre un++++**
193. M : **un quoi'+/**
194. E : euh
195. M : allez,+/ va réfléchir,+/ moi je crois que tu le sais,+++++/ (…)
(61, sem. 12, s. 4)

Au tour de parole 195, le maitre laisse entrevoir par son discours sa vision optimiste des élèves génératrice de ce qu'on appelle l'« effet Pygmalion » : « *Allez va réfléchir. Moi je crois que tu le sais.* ».

Cette posture d'accompagnement du maitre de la classe 61 incite ainsi l'élève à adopter une posture réflexive (Bucheton & Soulé, 2009b) :

607. M : hum,+/ XX regarde ce petit *n-* là,+/ **tu vois' ce petit *n- là,+/*** (en pointant du doigt « *n* » puis « *p* » de « *canpagne* ») tu as vu à côté de qui' il est,+/
608. Ka. : ah oui il faut faire un *m-*,+/
(61, sem. 21, s. 8)

On peut en dire autant de la maitresse de la classe 23 comme nous l'avons vu en analysant les jeux de reformulations à partir de l'extrait de *verbatim* « le loup va te dévorer » (voir *supra*, p. 256 et suiv.).

Dans la classe 61, les élèves « fragiles » occupent une place importante au sein du groupe classe, ceux-ci n'hésitant pas à intervenir sans être sollicités comme dans l'exemple suivant (T2/4/5) :

Ex. 1 :

1. M : (…) voilà ce que je vais vous demander,+/ **alors+ je vais vous demander+ ce matin+ de m'écrire VOtre+ histoire**
2. E : **à vous**
3. M : **des mamans**+ **VOtre *livre des mamans* à vous**
4. E : qu'on:: invente'+/
5. Wah. : est'-ce qu'on peut avoir un modèle,+/
6. M : **et oui que vous allez inventer puisque ça va être le vôtre**,+/ alors **<wah.> i(l) dit est'-ce qu'on va avoir un modèle,**+/ pas tout à fait+ mais quand même,+/ on va écrire en utilisant des phrases qui REssemblent à celles que l'auteur du *livre des mamans* a utilisé+ **celles qu'il a écrite**+ / d'accord'+++/ (…)

(61, sem. 21, s. 8)

Dans cet exemple, le maitre de la classe 61 utilise le discours rapporté (T6 : *« alors Wahbi il dit est-ce qu'on va avoir un modèle ?* ») ce qui permet de légitimer ce que dit Wahbi (l'élève B) au sein de la classe (T5).

Les élèves « fragiles » sont particulièrement impliqués lors des séances de révision collaborative sur TBI comme le montre l'extrait suivant avec Wahbi :

328. M : alors on lève le doigt et on participe,+/ wah.+ que veux-tu dire'+/
329. Wah. : elle a oublié le petit point,+/
330. M : **elle a oublié le point**, (ajoute un point)+/ je le rajoute,+++++++++/ **on rajoute le point**,+/ ensuite+ no.,+/

(61, sem. 12, s. 8)

Dans la classe 23, on trouve des similitudes de la maitresse avec le maitre de la classe 61 : les deux enseignants considèrent leurs élèves comme « tous capables » pour reprendre le slogan du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). L'extrait suivant permet par exemple de s'en rendre compte :

126. Ya. : sinon il est fort na.,+/
127. M : tout le monde est fort ici,+/
(23, sem. 47, s. 14)

En effet, Yasmine est une élève « fragile » qui manque vraisemblablement de confiance en elle en se comparant à Nazim (« *sinon il est fort Nazim* »). La maitresse lui répond que « *tout le monde est fort ici* » pour lui faire comprendre qu'elle est aussi capable d'apprendre à lire-écrire.

Comme dans la classe 61, les élèves sont fortement impliqués dans l'activité, la « posture réflexive » des élèves étant une résultante de la « posture d'accompagnement » dominante de la maitresse (Bucheton & Soulé, 2009b). Dans les exemples suivants, on se rend compte que les élèves « fragiles » Ayoub et Yasmine interviennent sans sollicitation de la maitresse comme ceux de la classe 61 :

Ex. 1 :

138. Ay : elle (n') est pas finie ma bande,+/
139. M : ben c(e) (n)'est pas grave,+/ c'est des bandes+ **c'est des brouillons,+/**
(23, sem. 47, s. 14)

Ex. 2 :

147. Ya. : (à la maitresse) <oui mais moi j(e) me suis trompée>,+/
148. M : (à Ya.) tu barres +++++++++++++++ ++++++++++++++++/
(23, sem. 47, s. 14)

Ex. 3 :

179. Ya. : **maitresse+ *le* c'est avec le *e*- accent'+/**
180. M : va voir+ **va voir** (avec geste de pointage vers l'extérieur de l'atelier puis Ya. se lève),+/
(23, sem. 47, s. 14)

Comme le montre l'exemple 3, la maitresse de la classe 23 évite de donner la réponse aux élèves en leur donnant des moyens pour trouver la réponse par eux-mêmes (stratégie de « transport-copie » en ayant recours aux affichages de la classe dans cet exemple). On retrouve ainsi des similitudes avec le maitre de la classe 61.

Finalement, il parait difficile de considérer la reformulation orale comme un « candidat » (Nonnon & Goigoux, 2007) à l'explication de ce qui produit des différences d'efficacité et d'équité d'autant plus que certaines reformulations orales ne sont pas efficaces. Cependant, P. Bressoux (1990) soutient qu'au CP, l'impact des interactions verbales s'avère plus déterminant que les méthodes pédagogiques employées par le maitre sur l'efficacité de l'enseignement du français et des mathématiques. Nous souscrivons à cette hypothèse comme à celle de P. Perrenoud (1995) qui défend l'idée que le discours de l'enseignant est un outil de différenciation qui peut réduire ou renforcer les inégalités. Par ailleurs, nous avons pu observer qu'à l'instar des professeurs de lycée de la recherche de G. Felouzis (1997), les enseignants des deux classes efficaces en écriture de notre corpus d'étude ont des attentes positives envers leurs élèves qu'ils considèrent comme « tous capables » (selon l'expression du GFEN) en étant exigeants avec tous les élèves : ceux-ci favorisent donc davantage une « pédagogie de l'inclusion scolaire » (Rousseau, 2010). En outre, les enseignants de ces classes sont davantage dans une « posture d'accompagnement » ce qui fait que les élèves sont davantage dans une « posture réflexive » (Bucheton & Soulé, 2009b), ceux-ci employant plus de paraphrases et de reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, et font davantage en sorte que les élèves utilisent une procédure phonographique (voir *supra*, p. 241 et suiv.). Il semblerait aussi que l'équité de l'enseignement soit plus présente dans ces deux classes comme nous allons le voir, les élèves « fragiles » ayant une place dans les interactions car leur parole est légitimée et valorisée par l'enseignant-e. Mais la reformulation orale peut-elle rendre compte de l'équité de l'enseignement ?

2.2.2. La reformulation orale pour rendre compte de l'équité de l'enseignement ?

Nous avons étudié plusieurs jeux de reformulations à partir de quelques élèves « fragiles » (voir *supra*, p. 298 et suiv.) en montrant notamment qu'ils aidaient l'élève à construire un rapport positif à l'écriture (Wahbi dans la classe 61), qu'ils valorisaient l'élève (Ayoub dans la classe 23) mais qu'ils pouvaient aussi être considérés comme une forme de différenciation contribuant à renforcer les inégalités (Djibril dans la classe 68). En outre, nous faisons l'hypothèse que l'auto-reformulation paraphrastique facilite la compréhension de la consigne à travers des exemples de la classe 61 et permet aussi d'attirer l'attention d'une élève « fragile » (Maryam) dans la classe 23. Peut-on pour autant affirmer que les enseignants ont un enseignement plus équitable dans les classes les plus efficaces en écriture à travers ces études de cas ?

Il nous faut pour cela analyser et comparer les résultats des évaluations en écriture de début et de fin d'année (septembre et juin) de tous les élèves « fragiles » des classes 61, 23 et 68 sachant que nous avons considéré comme « fragiles », les élèves n'ayant pas encore compris le principe alphabétique de notre système d'écriture (note inférieure ou égale à 3 à l'épreuve d'écriture des trois mots). Wahbi a 4/8 mais il a été désigné comme l'« élève B » par le maitre donc il fait partie des élèves « fragiles ». Les tableaux suivants recensent les résultats aux épreuves d'écriture de début et de fin d'année des élèves « fragiles » de la classe 61, de la classe 23 et de la classe 68[155]:

[155] Nous ne prenons pas en compte la classe 106 car elle ne fait pas partie des 15 classes les plus ou les moins efficaces de l'échantillon.

	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 2 (Juin)
	Écriture du prénom		Ens. des trois mots		Écriture de la phrase		Nombre de segments		Graphie « rat »		Marques du pluriel
Mer.	1/1	1/1	3/8	7/8	3/8	7/8	1	5	0/1	1/1	2/4
Wah.	1/1	1/1	4/8	7/8	3/8	6/8	1	5	0/1	1/1	0/4
Hat.	0/1	1/1	0/8	8/8	0/8	8/8	0	5	0/1	1/1	3/4
Nol.	1/1	1/1	3/8	7/8	3/8	8/8	2	5	0/1	1/1	2/4
Sav.	1/1	1/1	0/8	8/8	3/8	8/8	1	5	0/1	1/1	2/4
Was.	1/1	1/1	3/8	8/8	3/8	8/8	1	5	0/1	1/1	2/4
Nas.	1/1	abs.	3/8	abs.	0/8	abs.	0	abs.	0/1	abs.	abs.
Clé.	1/1	abs.	3/8	abs.	3/8	abs.	6	abs.	1/1	abs.	abs.
Vas.	0/1	abs.	0/8	abs.	0/8	abs.	0	abs.	0/1	abs.	abs.

Tableau 50 : évaluations en écriture de début et de fin d'année des élèves « fragiles » (classe 61).

	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 2 (Juin)
	Écriture du prénom		Ens. des trois mots		Écriture de la phrase		Nombre de segments		Graphie « rat »		Marques du pluriel
Mar.	1/1	abs.	0/8	abs.	0/8	abs.	0	abs.	0/1	abs.	abs.
Ayo.	1/1	1/1	0/8	7/8	0/8	8/8	0	5	0/1	1/1	0/4
Yas.	0/1	1/1	0/8	7/8	0/8	7/8	0	6	0/1	1/1	1/4
Cam.	1/1	abs.	2/8	abs.	3/8	abs.	1	abs.	0/1	abs.	abs.
Mar.	1/1	1/1	2/8	7/8	0/8	7/8	0	6	0/1	1/1	1/4
Tas.	0/1	1/1	0/8	6/8	0/8	7/8	0	2	0/1	0/1	0/4
Azz.	1/1	1/1	3/8	8/8	0/8	7/8	0	3	0/1	0/1	0/4
Sar.	1/1	1/1	0/8	7/8	0/8	7/8	0	5	0/1	1/1	0/4
Naz.	1/1	1/1	3/8	7/8	3/8	8/8	0	5	0/1	1/1	0/4
Tat.	1/1	1/1	3/8	7/8	3/8	8/8	0	5	0/1	1/1	0/4
Adi.	1/1	1/1	2/8	8/8	0/8	7/8	0	6	0/1	1/1	0/4
Mil.	1/1	abs.	0/8	abs.	2/8	abs.	1	abs.	0/1	abs.	abs.
Ray.	1/1	1/1	0/8	7/8	0/8	7/8	0	3	0/1	1/1	0/4

Tableau 51 : évaluations en écriture de début et de fin d'année des élèves « fragiles » (classe 23).

	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 1 (Sept.)	Éval. 2 (Juin)	Éval. 2 (Juin)
	Écriture du prénom		Ens.des trois mots		Écriture de la phrase		Nombre de segments		Graphie « rat »		Marques du pluriel
Dji.	1/1	0/1	3/8	3/8	3/8	3/8	1	1	0/1	0/1	0/4
Yan.	1/1	1/1	3/8	5/8	3/8	5/8	1	4	0/1	0/1	0/4
Sha.	1/1	0/1	3/8	6/8	3/8	6/8	1	1	0/1	0/1	0/4
Zey.	1/1	1/1	3/8	6/8	3/8	6/8	1	5	0/1	1/1	0/4
Lin.	1/1	1/1	3/8	6/8	3/8	6/8	1	5	0/1	1/1	0/4
Len.	1/1	1/1	3/8	6/8	3/8	6/8	1	5	0/1	1/1	2/4
Yil.	1/1	1/1	3/8	7/8	3/8	7/8	1	5	0/1	1/1	0/4
Moh-Ami.	0/1	1/1	3/8	7/8	3/8	6/8	2	5	0/1	0/1	0/4
Nes.	1/1	1/1	3/8	7/8	3/8	7/8	1	4	0/1	0/1	0/4

Tableau 52 : évaluations en écriture de début et de fin d'année des élèves « fragiles » (classe 68).

Nous faisons le choix d'analyser les résultats des élèves dans l'épreuve d'écriture de trois mots. Les élèves doivent écrire trois mots dictés : *lapin*, *rat* et *éléphant*. La cotation, inspirée des travaux d'E. Ferreiro (2000), permet de rendre compte du niveau de l'élève en termes de conceptualisation de la langue écrite. Dans la classe 61, huit élèves n'ont pas « franchi le mur du son » (selon l'expression de J. Fijalkow) en septembre, Wahbi ayant une écriture syllabique dominante (4/8). En juin, trois élèves ont une écriture alphabétique conforme à la forme orale, (7/8) et trois élèves ont une écriture orthographique (8/8), les trois autres étant absents le jour de l'évaluation. Dans la classe 23, on constate un nombre important d'élèves n'ayant pas encore compris le principe alphabétique de notre système d'écriture : treize élèves dont sept avec absence de trace à l'épreuve d'écriture de 3 mots (0/8), trois avec simulation de l'écriture avec pseudo-lettres ou faible minorité de lettres (2/8) et trois élèves qui encodent avec prédominance de lettres sans correspondance oral-écrit. En juin, un élève a une écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale (6/8), sept élèves ont une écriture alphabétique conforme à la forme orale (7/8) et deux élèves ont une écriture orthographique (8/8), les trois autres étant absents le jour de l'évaluation. Dans la classe 68, neuf élèves encodent avec prédominance de lettres sans correspondance oral-écrit (3/8). En juin, un élève (Djibril) ne progresse pas (3/8), un élève (Yanis) a une écriture syllabico-alphabétique (5/8), quatre élèves ont une écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale (6/8) et trois élèves ont une écriture alphabétique conforme à la forme orale (7/8).

Les résultats à l'épreuve de l'écriture de phrase sont aussi intéressants à décrypter : les élèves doivent écrire la phrase « Tom joue avec le rat », cette évaluation prenant en compte trois dimensions : la compréhension du fonctionnement du système d'écriture, le nombre de segments présents dans l'écriture de la phrase et la permanence du mot « rat ». Dans la classe 61, un élève (Wahbi, l'élève B) a une écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale (6/8), un élève a une écriture alphabétique conforme à la forme orale (7/8) et quatre élèves ont une écriture orthographique. Dans la classe 23, sept élèves ont une écriture alphabétique conforme à la forme orale (7/8) et trois élèves ont une écriture orthographique. Dans la classe 68, un élève (Djibril) encode avec prédominance de lettres sans correspondance oral-écrit, un élève (Yanis) a une écriture syllabico-alphabétique, cinq élèves ont une écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale et deux élèves ont une écriture alphabétique conforme à la forme orale (7/8).

À l'épreuve d'écriture de la phrase « *Les lapins courent vite* » en juin, cinq élèves obtiennent 2/4 pour les marques du pluriel et un élève obtient 3/4 dans la classe 61 (effet des séances de révision collaborative ?[156]), deux élèves marquent au moins une fois le pluriel (1/4) dans la classe 23 et un élève obtient 2/4 dans la classe 68.

Une épreuve de production de texte, consistant en la production d'une histoire sur la base de quatre images, a été ajoutée en juin[157]. Six critères d'évaluation ont été retenus : la longueur du texte produit, la segmentation, la lisibilité, la présence de séparateurs d'idées (majuscule, point, retour à la ligne et connecteur), la quantité d'informations et les traces de narration (titre, formule d'ouverture, temps du passé, formule de fermeture et reprise nominale). Dans le tableau suivant, nous présentons les résultats détaillés de cette évaluation dans chaque classe, les élèves absents n'étant pas mentionnés :

[156] Il semblerait que les séances de révision collaborative sur TBI contribuent à l'équité de l'enseignement, C. Brissaud et D. Cogis (2011) soutenant que la confrontation lors de la révision d'un texte s'avère particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté.
[157] Voir Soulé, Kervyn, Geoffre & Chabanne (2016) pour le descriptif de cette épreuve ainsi que l'analyse des résultats obtenus.

	Meriem	Wahbi	Nolan	Savana	Wassim
Longueur du texte produit	5/5	4/5	4/5	4/5	3/5
Segmentation	4/4	4/4	4/4	4/4	4/4
Lisibilité	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2
Séparateurs d'idées	4/4	2/4	3/4	2/4	3/4
Quantité d'informations	4/7	5/7	5/7	5/7	3/7
Trace de narration	2/5	1/5	2/5	2/5	0/5
Total	**21/37**	**18/27**	**20/27**	**19/27**	**15/27**

Tableau 53 : résultats à l'épreuve de production de texte en juin pour les élèves « fragiles » (classe 61).

	Ayoub	Yasmine	Marwa	Tassnim	Azzedine	Sarah	Nazim	Tatiana	Adil	Rayane
Longueur du texte produit	3/5	4/5	4/5	2/5	4/5	3/5	5/5	4/5	3/5	3/5
Segmentation	4/4	4/4	4/4	1/4	4/4	4/4	4/4	4/4	4/4	4/4
Lisibilité	2/2	1/2	2/2	1/2	2/2	0/2	2/2	1/2	2/2	2/2
Séparateurs d'idées	4/4	0/4	2/4	0/4	1/4	1/4	2/4	2/4	0/4	1/4
Quantité d'informations	2/7	2/7	2/7	0/7	3/7	0/7	4/7	0/7	3/7	3/7
Trace de narration	2/5	2/5	2/5	0/5	1/5	1/5	2/5	0/5	0/5	1/5
Total	**17/27**	**13/27**	**16/27**	**4/27**	**15/27**	**9/27**	**19/27**	**11/27**	**12/27**	**14/27**

Tableau 54 : résultats à l'épreuve de production de texte en juin pour les élèves « fragiles » (classe 23).

	Djibril	Yanis	Shainez	Zeynep	Lina	Lenny	Yilo	Mohamed-Amine	Neslisah
Longueur du texte produit	2/5	3/5	3/5	2/5	4/5	4/5	4/5	4/5	5/5
Segmentation	1/4	3/4	1/4	2/4	4/4	4/4	4/4	4/4	4/4
Lisibilité	0/2	1/2	0/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
Séparateurs d'idées	0/4	1/4	1/4	0/4	2/4	0/4	2/4	1/4	1/4
Quantité d'informations	0/7	1/7	0/7	2/7	1/7	4/7	2/7	1/7	4/7
Trace de narration	0/5	1/5	0/5	0/5	0/7	0/7	0/7	1/7	1/7
Total	**3/27**	**10/27**	**5/27**	**7/27**	**12/27**	**13/27**	**13/27**	**12/27**	**16/27**

Tableau 55 : résultats à l'épreuve de production de texte en juin pour les élèves « fragiles » (classe 68).

On ne peut que constater l'écart de progression entre les élèves de la classe 61 et ceux de la classe 68. En effet, alors que tous les élèves « fragiles » de la classe 61 ont un score global supérieur ou égal à 15/27, le score de ceux de la classe 68 vont de 3/27 (Djibril) à 16/27, une seule élève ayant obtenu un score au-dessus de la moyenne. Il semble important de souligner que Meriem (classe 61) qui n'avait pas « franchi le mur du son » en septembre obtient 21/37 en juin au test de production de texte. La progression de cette jeune fille, ayant des parents chômeurs qui n'ont jamais travaillé et qui n'a bénéficié que de 14 heures d'aide du maitre E, montre bien l'efficacité et l'équité des pratiques de l'enseignant de la classe 61. Dans la classe 23, sur les dix élèves, cinq élèves ont une note supérieure ou égale à 13/27, trois élèves ont un score proche de la moyenne (entre 11/27 et 13/27), un élève obtient 4/27 (Tassnim) et une autre élève obtient 9/27 (Sarah). Ces deux derniers résultats peuvent paraitre surprenant compte tenu de ceux des élèves « fragiles » de la classe 23 aux épreuves d'écriture de mots et de phrases : en effet, Tassnim et Sarah ont une écriture alphabétique conforme à la forme orale. Comment obtiennent-ils des scores aussi faibles à l'épreuve de production d'écrits ? En fait, c'est parce qu'ils obtiennent un score de 0/7 pour la quantité d'information et un faible score pour les traces de narration (0/5 pour Tassnim et 1/5 pour Sarah). Il semblerait donc que les compétences narratives soient insuffisantes pour ces deux élèves.

Finalement, si l'on tient compte des épreuves d'écriture de mots et de phrases, on peut affirmer que le maitre de la classe 61 et la maitresse de la classe 23 ont un enseignement plus équitable que le maitre de la classe 68. L'épreuve de production d'écrits ne semble pas pertinente pour rendre compte de l'équité de l'enseignement puisqu'on ne peut pas évaluer les progrès par comparaison avec une évaluation de début d'année. On peut cependant faire le constat que tous les élèves « fragiles » de la classe 61 présents le jour de l'évaluation ont un score au-dessus de la moyenne lors de cette épreuve.

D'autre part, nous avons pu mettre en évidence que le maitre de la classe 61 a très souvent recours à l'auto-reformulation pour enrôler les élèves dans la tâche mais aussi pour expliciter et clarifier son propos. Certains chercheurs du réseau RESEIDA ont notamment montré l'importance de l'enrôlement et de l'explicitation (Bautier & Rochex, 2004), une explicitation insuffisante pouvant être la source de malentendus et de renforcement des inégalités entre élèves (Bautier, Crinon & Rochex, 2011).

Ainsi le maitre de la classe 61 a-t-il fréquemment recours à l'auto-reformulation en début de

séance pour enrôler les élèves dans la tâche et pour expliciter/clarifier la consigne. Ce n'est pas le cas du maitre de la classe 68 qui, dans le contexte spécifique des séances de notre corpus[158], a davantage recours à une « pédagogie invisible » (Bernstein, 2007) engendrant un

> « processus de différenciation (ou de production d'inégalités) " passive ", ou encore " par défaut ", parce qu'ils mettent au jour des modes de faire enseignants, des modes d'organisation, d'enchaînement et de pilotage des tâches et activités dans la classe, des types de discours et d'interactions langagières qui, faute de désigner et d'enseigner explicitement ce qui relève des enjeux d'apprentissage pertinents, conduisent à ce que soient exigés de tous les élèves des savoirs, des compétences, des modes de faire qui ne sont pas ou guère enseignés, ni même parfois nommés ou désignés à tous » (Rochex, 2011, p. 91).

En effet, la tâche d'écriture étant identique lors des ateliers précédents, le maitre se dispense de donner les consignes d'écriture et d'enrôler les élèves, la routine s'étant insidieusement installée. Or ce malentendu renforce les inégalités entre élèves, à l'insu du maitre, notamment pour ceux qui n'ont pas un « rapport scriptural-scolaire au langage » (Lahire, 2008), autrement dit qui n'ont pas encore une « attitude de secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004). On peut ainsi affirmer que « les situations de travail et le discours scolaire pédagogique rendent improbable la construction des savoirs littéraciés par tous les élèves » (Bautier, 2009, p. 17). L'exemple suivant illustre notre propos :

> 6. M : (le maitre s'assoit en face de deux élèves avec une élève à sa gauche) BIEN++++ alors+ on en était où'+ (en regardant l'écrit de Sl. et en le relisant) XXXXXXXXXXXX / *il arrache une branche pour*+, / ah+tu (n')avais pas fini ta phrase,+/ tu relis ta phrase et tu la+ tu la continues,+ / (à E2) **tu en étais où' toi**,+ / (en pointant l'écrit d'E2 avec son stylo) allez lis-moi la phrase et tu XXX,+/
> 7. E2 : (en lisant) *il + il prend son*
> 8. M : (en pointant du doigt l'écrit d'E2) XXXXX on (ne) le voit pas XXXXXX, (E2 écrit sur son cahier) ++++++++++ (geste d'approbation du maitre en regardant l'écrit d'E2) la phrase est finie'/
> 9. E2 : oui,+/
> 10. M : ah bon'+/

[158] L'efficacité d'un maitre dépend du contexte et peut varier : il semblerait que l'effet de composition joue un rôle incontestable pour le maitre de la classe 68 qui se plaint parfois de sa classe : «J(e) (n')ai pas XXXXXX dans cette classe…C'est incroyable ! C'est vraiment…Ah cette année, c'est…» (T430, sem. 21, s.9).

11. E2 : (en écrivant) un point,+/
(68, sem. 21, s. 9)

Si l'on compare avec notre analyse de transmission de la consigne de la classe 61 (voir *supra*, p. 313), on constate une nette différente, le maitre de la classe 68 étant trop dans une pédagogie invisible en se contentant de dire à chaque début de séance : « alors, on en était où ? ». On note cependant une auto-paraphrase avec variation de déictique (passage du *on* au *tu* : « alors, on en était où ? / tu en étais où toi ?) au tour de parole 6 qui permet d'enrôler l'élève E2 dans l'activité.

Par ailleurs, à travers les jeux de reformulations d'échanges du maitre avec Wahbi, un élève « fragile » de la classe 61, nous avons pu montrer comment le maitre pouvait aider de manière efficace un élève en insécurité scripturale à construire un rapport positif à l'écriture. Nous avons aussi montré, à travers les jeux de reformulations d'échanges de la maitresse avec Ayoub dans la classe 23, comment la maitresse transformait la réussite d'Ayoub en un événement, cet épisode l'aidant aussi à construire un rapport positif à l'écriture. D'autre part, les auto-reformulations paraphrastiques lors de la transmission de la consigne semblent aussi avoir un rôle en faveur des élèves les plus « fragiles » dans la classe 61 mais nous avons aussi donné un exemple intéressant provenant de la classe 23.

Nous avons aussi constaté un pourcentage plus important de paraphrases dans les classes les plus efficaces en écriture autant du côté du maitre que du côté des élèves. Cet effet miroir entrainant un usage plus important de la paraphrase du côté des élèves dans ces classes + permet-il aux enfants qui ne disposent que d'un « code restreint » (Bernstein, 1975) de s'adapter à toutes les situations d'énonciation (Martinot, 2015) ? On peut faire l'hypothèse qu'il joue un rôle dans l'équité de l'enseignement même si nous ne disposons pas de la distribution de ces paraphrases pour les élèves « fragiles ». Il semblerait aussi qu'il y ait aussi davantage de reformulations pour tisser le savoir dans ces classes +, D. Bucheton (2014) ayant montré l'importance du geste de tissage pour les élèves « fragiles ». L'auteure insiste aussi sur l'importance de la dimension psycho-affective notamment pour ces élèves, la maitresse de la classe 23 utilisant un nombre important d'appréciatifs.

2.3. Une avancée dans les travaux sur la didactique du lire-écrire-parler ?

Notre travail de recherche combine les champs de la linguistique et de la didactique ou plus précisément des didactiques : en premier lieu, la didactique de l'écriture puisque le contexte de notre étude est l'atelier de production d'écrits au CP mais aussi la didactique de la lecture puisque la lecture et l'écriture sont indissociables. On pourrait ainsi affirmer que la didactique du lire-écrire est concernée par notre étude. Mais nous avons montré que la didactique de l'oral l'est aussi, c'est pourquoi nous avons utilisé le concept de « littératie » au sens de lire-écrire-parler (Hébert & Lafontaine, 2010). Cette conception québécoise de la littératie qui valorise les approches intégratrices de la lecture, de l'écriture et de l'oral (Hébert, 2010) nous semble particulièrement intéressante : d'autant plus qu'elle fait écho au « modèle culturel du sujet écrivant » (Bucheton, 2014) qui combine des activités prenant en compte « le dire – lire – écrire – parler – regarder » (p. 220) ainsi que le développement de la personne, comme dans leur conception (Hébert & Lépine, 2013).

À travers l'étude de la reformulation orale, l'analyse linguistique de l'extrait de *verbatim* avec Wahbi, l'élève B de la classe 61, ont permis de faire les constats et les hypothèses suivants :

- la reformulation orale peut être considérée comme une *ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique*, c'est-à-dire pour l'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler ;
- l'étude de la reformulation dans un observatoire des pratiques littéraciées permet de se rendre compte que la didactique de l'écriture au CP est indissociable de la didactique de la lecture et de la didactique de l'oral ;
- l'enseignant peut être qualifié de « médiateur de littératie » (*mediator of literacy*[159]), si l'on reprend et traduit un concept issu des *New Literacy Studies* (Baynham, 1995 ; Papen, 2010).

De surcroit, en reprenant l'expression d'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991b) pour étudier les reformulations qui portent sur l'écrit à produire ou produit, nous montrons qu'il existe un *continuum* (Tannen, 1982 ; Chafe & Tannen, 1987 ; Blanche-Benveniste, 1997/2000) ou une articulation entre l'oral et l'écrit (David, Le Cunff & Romian, 1991). Le « modèle de Marty », repris par d'autres chercheurs dans le cadre de l'étude de la reformulation orale en contexte d'écriture collaborative (Milian, 1999, 2005 ; Camps *et al.*, 2001) permet de rendre compte de la genèse de l'écrit des élèves : les reformulations de l'« écrit dans l'oral » représentées « selon l'axe paradigmatique des changements progressifs dans une même position

[159] « can be defined as a person who makes his or her literacy skills available to others, on a formal or informal basis, for them to accomplish specific literacy purposes » (Baynham, 1995, p. 39).

syntactique » (Camps *et al.*, 2001, p. 300) nous ont apporté un éclairage dans la compréhension de l'activité didactique dans un atelier de production d'écrits au CP. Nous avons ainsi élaboré une typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » qui prend en compte la multimodalité (Rabatel, 2010b ; Cadet, 2014) ainsi que l'« écrit dans l'oral » distancé ou « avec extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984). Cette typologie nous semble constituer un outil heuristique d'analyse de l'activité dans le cadre de pratiques littéraciées. À travers l'étude des reformulations des élèves avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, ce grain fin d'analyse nous a par exemple permis de rendre compte de leur réflexivité sur la langue lors d'ateliers de production d'écrits au CP. De plus, les différentes reformulations de l'« écrit dans l'oral » du maitre avec accentuation, pause, gestuelle de type « déictique » et/ou gestuelle de type « illustratif » pour aider les élèves à produire de l'écrit nous font prendre conscience de l'importance du corps et de la voix de l'enseignant en contexte scolaire comme l'ont par exemple montré M. Tellier et L. Cadet (2014).

2.4. Une avancée dans les travaux sur les théories de l'activité et la formation des enseignants ?

En affirmant que la reformulation orale est un geste professionnel langagier, nous nous inscrivons du côté des théories de l'activité et de la didactique professionnelle au sens large. Comme nous prenons en compte l'activité didactique, nous soutenons que la reformulation orale peut être considérée comme une *ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique*, ce qui nous permet aussi d'y inclure les reformulations des élèves. Cette hypothèse de la reformulation orale comme geste professionnel a déjà été avancée par C. Garcia-Debanc (1998) et S. Volteau (2015) mais nous l'avons davantage questionné sachant que ce concept renvoie à des conceptions différentes suivant les chercheurs. Nous soutenons que la reformulation orale peut être plus ou moins considérée comme un geste professionnel langagier quelque soit la conception du geste professionnel que l'on adopte (hormis celle de L. Ria, 2016). D'autre part, le processus de recherche nous a permis de préciser le concept de geste professionnel (Dumez, 2011) en proposant une définition du concept de « geste professionnel langagier » en contexte scolaire (« *art de s'exprimer à visée didactique* »), celle-ci permettant de prendre en compte la multimodalité de la communication orale (Colletta, 2004 ; Gagnon & Dolz, 2016).

Ainsi, puisque le geste professionnel permet en formation de « mieux guider les jeunes enseignants sur les conditions d'efficacité de leurs actions » (Dufays, 2005, p. 10) en étant une composante de l'action ou de l'activité (Leplat, 2013), nous avons été amené à nous demander si la reformulation orale pouvait être un objet de formation enseignante à l'instar d'autres chercheures (Garcia-Debanc, 2015 ; Rançon, 2015 ; Roquelaure & Garcia-Debanc, 2015 ; Noyau, 2010, 2011 ; Lafontaine & Hébert, 2015).

Nous préconisons de pointer des « gestes-témoins » (Soulé, 2008), autrement dit des gestes didactiques révélateurs de l'expertise professionnelle en formation, à partir de l'analyse d'extraits de *verbatim* accompagnée autant que faire se peut de la vidéoscopie. L'expérimentation réussie d'une séance d'analyse d'extraits de *verbatim* en formation initiale nous a permis de dégager quelques principes :

- la reformulation orale est au service de l'analyse de l'activité didactique : elle n'est pas abordée comme une fin en soi ;
- la reformulation orale est étudiée autant du côté du maitre que du côté des élèves, les jeux de reformulations permettant de comprendre l'activité didactique ;
- les termes linguistiques ne sont utilisés que si cela est nécessaire, le principe de pertinence étant de mise ;
- la reformulation orale est un outil d'analyse de l'activité didactique parmi d'autres : nous utilisons aussi le « modèle des postures d'étayage » (Bucheton & Soulé, 2009b), le « modèle du pluri-agenda » (Bucheton, 2014) ainsi que la linguistique énonciative.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE XIII

Dans ce chapitre, nous présentons les limites mais surtout les apports de cette thèse. Les limites sont notamment liées aux difficultés à circonscrire notre objet d'étude, à constituer un corpus à partir de la recherche *Lire et Écrire au CP*, à inférer complètement des apprentissages à partir de données langagières (Nonnon, 2006) et à rendre compte de l'efficience de l'enseignement : nous mettons cependant en évidence quelques « gestes-témoins » (Soulé, 2008) et quelques jeux de reformulations qui sembleraient favoriser l'efficience de l'enseignement. En outre, d'autres investigations semblent nécessaires pour prouver le bien-fondé de la reformulation orale comme objet de formation enseignante. Au niveau des apports de cette recherche doctorale : - nous avons mis en évidence les limites des travaux d'É. Gülich et T. Kotschi (1987), leur modèle permettant difficilement de rendre compte finement des fonctions didactiques des reformulations et l'empan de discours pris en considération étant insuffisant compte tenu des fonctions didactiques que peuvent avoir la répétition de phonèmes ou de syllabes dans notre contexte d'étude. De plus, la multimodalité joue un rôle primordial dans l'étayage que peut apporter l'enseignant pour aider l'élève à produire de l'écrit, d'où la nécessité d'analyser les reformulations multimodales de l'écrit à produire ou produit dans le contexte de notre étude : notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » nous semble constituer un puissant outil d'analyse de l'activité didactique ; - il parait difficile de considérer la reformulation orale comme un « candidat » (Nonnon & Goigoux, 2007) à l'explication des différences d'efficience, mais nous avons pu montrer que les reformulations orales du maitre et les jeux de reformulations jouent un rôle déterminant, la paraphrase étant un indicateur d'expertise langagière. L'étude de ce phénomène langagier nous a permis d'analyser l'activité didactique et de constater que les deux enseignants les plus efficients en écriture ont des attentes positives envers leurs élèves en étant exigeants avec tous les élèves et en accordant une place importante aux élèves « fragiles » dans les interactions. Ils sont aussi davantage dans une *posture d'accompagnement* engendrant une *posture réflexive* des élèves (Bucheton & Soulé, 2009b), ceux-ci employant plus de paraphrases et de reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, et font davantage en sorte que les élèves utilisent une procédure phonographique. Nous défendons l'idée que les reformulations orales favorisent le développement des compétences en littératie (Moreau *et al*, 2010) dans notre contexte d'étude. Nous avons aussi montré que la reformulation orale est un geste professionnel langagier, une *ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique* ainsi qu'un potentiel objet de formation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail, un regard rétrospectif s'impose. Cela nous amène à faire le point sur notre question de recherche ainsi que sur notre hypothèse de départ. Nous rappelons au préalable le contexte de cette recherche ainsi que notre mouvement de pensée.

Nous nous inscrivons dans la continuité des travaux de D. Bucheton et Y. Soulé (2009a) qui ont étudié l'agir enseignant et les gestes professionnels en contexte d'« atelier dirigé d'écriture » au CP. Comme ces auteurs affirment qu'un « système interactionnel en écho » caractérise l'atelier de production d'écrits considéré aussi comme un observatoire, nous avons fait le choix de nous intéresser à un phénomène langagier complexe, la reformulation orale dans le contexte de l'atelier de production d'écrits au CP. Nous avons eu l'opportunité de pouvoir utiliser les données de la recherche *Lire et Écrire au CP*, ce qui nous a permis de tirer profit de cette étude de grande ampleur dans le cadre de notre thèse.

Comme le précisent D. Bucheton et Y. Soulé (2009a), le « système interactionnel en écho » de ces ateliers est notamment constitué de répétitions de syllabes, de phonèmes ou de mots. Compte tenu de la visée didactique de ces reformulations, nous avons pris en compte les unités linguistiques inférieures au mot en nous inspirant de la définition de la reformulation de D. Apothéloz (2007, p. 145) qui la considère comme une « répétition purement formelle d'une séquence de format quelconque » mais nous prenons en compte l'aspect sémantique et praxéologique dans une perspective didactique. Nous la définissons donc comme *toute unité linguistique produite dans l'interaction orale à partir d'une unité linguistique antérieure, à visée didactique.*

Notre étude s'inscrit aussi dans la continuité des recherches qui ont étudié le rôle de la reformulation orale dans la construction des savoirs (Volteau et Garcia-Debanc, 2007 ; Garcia-Debanc, 2007 ; Milian, 2005 ; Brixhe et Spécogna, 1999 ; Jaubert et Rebière, 2001 ; Moussi, 2015 ; Marin, 2011). De ces recherches, nous avons retenu en particulier que la reformulation orale est un « élément clé de l'expertise professionnelle » (Garcia-Debanc, 2007) et qu'elle est un « analyseur de l'activité enseignante » (Marin, 2011).

Le corpus contraint de la recherche *Lire et Écrire au CP* ainsi que l'atelier de production d'écrits au CP que l'on ne peut pas encore considérer comme un genre scolaire établi, ne nous ont pas permis de constituer un corpus contrasté de deux classes +[160] et de deux classes -[161] en écriture. Néanmoins nous avons pu avoir deux classes + (61 et 23) en écriture, une classe – (68) ainsi que la classe 106 qui occupe le rang 98 en écriture. D'autre part, la caméra étant placée en 3/4 arrière, nous n'avons pas pu retranscrire les écrits des élèves au fil des interactions, sauf dans la classe 61 où l'enquêteur a filmé les écrits.

À partir des *verbatims* de notre corpus de quatre classes (onze séances), nous avons utilisé le modèle classificatoire de Gülich et Kotschi/De Gaulmyn (1987) pour une analyse formelle des reformulations mais il nous a paru insuffisant pour rendre compte des fonctions didactiques de celles-ci.

Nous avons donc conçu une typologie en nous intéressant aux reformulations orales qui portent sur l'écrit à produire ou produit que nous avons appelé les *reformulations de l'« écrit dans l'oral »* (Marty, 1991b). Nous avons d'abord proposé une première typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » (Castany-Owhadi *et al*., 2018, 2019) mais sa mise à l'épreuve a montré ses limites. Notre seconde typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » prend en compte la multimodalité au sens d'A. Rabatel (2010b) avec la dimension verbale, vocale et gestuelle mais aussi au sens de L. Cadet (2014) avec la modalité oral/écrit que nous avons appelé *modalité oralo-graphique* à la suite des travaux de R. Bouchard (1998). Nous avons aussi été attentive aux reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé, autrement dit avec « extraction de signes » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984) car « apprendre à utiliser un système d'écriture nécessite de la part des apprenants une mise à distance de la langue maternelle, ceci afin de l'analyser et d'instaurer avec elle un rapport désormais conscient et volontaire » (Brossard, 1994, p. 32).

Notre nouvelle typologie comporte donc les *modalités vocale/verbale* (comprenant la *répétition questionnante*, l'accentuation expressive et la pause), les *modalités gestuelle/verbale* (comprenant la gestuelle de type « déictique », la gestuelle de type « illustratif » et l'acte graphique), les modalités oral/écrit, autrement dit les *modalités oralo-*

[160] « Classe + » signifie pour nous « classe appartenant aux 15 classes les plus efficaces sur les 131 classes de l'échantillon ».
[161] « Classe - » signifie pour nous « classe appartenant aux 15 classes les moins efficaces sur les 131 classes de l'échantillon ».

graphiques (comprenant l'acte graphique et la lecture à haute voix) ainsi que la modalité verbale à dimension « méta » correspondant à de l'« écrit dans l'oral » distancé. Chaque reformulation de l'« écrit dans l'oral » a pu être codée en fonction de leur caractéristique (ex : AEs/LHV pour accentuation expressive sur une syllabe / lecture à haute voix). Nous avons présenté quelques fonctions à dominante didactique des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant en mettant en évidence les configurations typiques tout en ayant bien conscience des limites de cette catégorisation, l'agir enseignant étant pluri-signifiant (Bucheton & Soulé, 2009b). Cette typologie a été mise à l'épreuve à partir de l'analyse des jeux de reformulations d'extraits de *verbatim*.

L'analyse quantitative des reformulations ainsi que l'analyse des jeux de reformulations nous ont permis de montrer que :
- la reformulation orale est un analyseur de l'activité didactique, ce phénomène langagier permettant notamment d'observer les pratiques littéraciées (lire-écrire-parler), les indicateurs d'expertise langagière ainsi que les conditions d'efficacité des échanges ;
- la reformulation orale est un geste professionnel langagier que l'on peut aussi considérer comme une *ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique* ;
- les reformulations orales, présentées comme des gestes professionnels langagiers mais aussi comme des traces du processus d'apprentissage du côté des élèves, constituent des objets de formation professionnelle des enseignants car ce sont des objets/outils pour le formateur et pour la formation initiale et continue. Nous préconisons notamment de pointer des « gestes-témoins » (Soulé, 2008) de reformulation en formation, autrement dit des gestes didactiques révélateurs de l'expertise enseignante, à partir de de l'analyse d'extraits de *verbatim.* La vidéoformation associée aux entretiens d'auto-confrontation sont aussi des pistes prometteuses.

Notre question de recherche était la suivante : peut-on montrer que les reformulations orales comptent au nombre des *gestes professionnels langagiers* ? Autrement dit, peut-on la considérer comme un marqueur de la professionnalité de l'action enseignante ? Notre hypothèse de travail qui en découle est la suivante : la quantité, la nature et la distribution des reformulations dans l'atelier peuvent expliquer l'efficacité et l'équité des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser le développement des compétences scripturales et métascripturales.

Commençons d'abord par notre hypothèse. Nous avons supposé qu'il existe un lien entre les reformulations orales, l'efficience des pratiques enseignantes ainsi que le développement des compétences scripturales et métascripturales. Lors de notre analyse des jeux de reformulations d'un extrait de *verbatim* de la classe 61 portant sur l'étayage du maitre à un élève B en insécurité scripturale, nous avons pu montrer que les reformulations orales aident au développement des compétences en littératie[162] (lire-écrire-parler) du sujet écrivant (Bucheton, 2014). Notre réflexion autour du concept de littératie nous a fait prendre conscience de l'indissociabilité du lire-écrire-parler dans notre contexte d'étude.

Qu'en est-il de la quantité de reformulations dans l'atelier ? Notre analyse quantitative montre qu'il existe un effet de seuil au-delà duquel le nombre de reformulations par tour de parole du maitre peut exercer un effet d'« encombrement » (voir *supra*, p. 245 et suiv.) : on dénombre 1070 reformulations de l'enseignant sur 964 tours de parole de l'enseignant (110,99 %) la classe la plus efficace en écriture (61) alors que dans la classe la moins efficace en écriture (68), il y a 588 reformulations sur 389 tours de parole (151,15 %). Nous pouvons peut-être établir un lien entre ces résultats et les travaux faisant état de la parole trop présente du maitre en classe (Florin, 1991), le maitre de la classe 68 occupant davantage l'espace de parole que celui de la classe 61 (voir tableau 27, p. 246).

Si l'on s'intéresse à présent à la nature des reformulations dans l'atelier, nous avons montré que la paraphrase pouvait être considérée comme un élément de l'expertise langagière (voir *supra*, p. 238 et suiv.) en faisant aussi l'hypothèse qu'elle constitue une trace du processus d'apprentissage du côté des élèves (voir *supra*, p. 246 et suiv.). En outre, l'effet-miroir constaté au niveau de la paraphrase est intéressant à souligner car il permet de faire l'hypothèse que la façon de parler du maitre influe de manière décisive sur celles des élèves, ceux-ci reprenant à l'identique les manières de dire de l'enseignant. L'analyse à grain fin des *reformulations de l'« écrit dans l'oral »* met aussi en exergue la dimension corporelle comme élément de l'expertise langagière (voir *supra*, p. 239). D'autre part, l'analyse quantitative de certaines reformulations de l'« écrit dans l'oral » du maitre portant sur le contenu ou la procédure d'écriture (voir *supra*, p. 241 et suiv.) permet de faire l'hypothèse que les classes les plus efficaces en écriture consacrent plus de temps à l'encodage phonographique, à l'instar de F. Mauroux *et al.* (2015). Du côté des élèves, les reformulations avec de l'« écrit dans

[162] Voir *supra*, p. 84 pour la définition de « compétence en littératie » d' A. C. Moreau *et al.* (2010).

l'oral » distancé sont plus importantes dans les classes plus efficaces en écriture, ce qui montre qu'il y a davantage de réflexivité dans ces classes (voir *supra*, p. 247). Nous avons aussi montré qu'il y a davantage d'hétéro-reformulations d'élèves du propos d'un autre élève dans les classes les plus efficaces en écriture (voir *supra*, p. 249) mais nous ne pouvons pas valider notre hypothèse car les pourcentages de ces reformulations ne sont pas significativement différents dans les quatre classes (khi-2 = 6,11).

Qu'en est-il de la distribution des reformulations dans l'atelier ? Nous distinguons deux formes de distribution des reformulations : la première est en rapport avec la répartition des reformulations durant les différentes phases de l'atelier de productions d'écrits au CP (passation de la consigne, planification de l'écrit, etc.) alors que la seconde est en lien avec la répartition des reformulations entre les différents élèves. Nous ne prenons en considération que la première, le contexte de notre étude ne nous permettant pas de faire une analyse quantitative de la deuxième modalité de répartition.

Nous avons vu qu'au-delà d'une reformulation du maitre par tour de parole en moyenne, les reformulations de celui-ci ne semblent plus efficaces en entrainant un effet d'« encombrement ». Cependant, dans la classe 61, le maitre a très souvent recours à l'auto-reformulation pour expliciter la consigne (voir *supra*., p. 313 et suiv.) alors que la consigne est implicite dans la classe 68 (voir *supra.*, p. 252). On peut donc faire l'hypothèse qu'un nombre plus important d'auto-reformulations de l'enseignant lors de la transmission de la consigne constitue un indicateur d'expertise langagière.

D'autre part, nous avons montré à travers l'analyse de certaines reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé que les classes les moins efficaces en écriture consacrent moins de temps à l'encodage phonographique (voir *supra*., p. 241 et suiv.) : en effet dans la classe 68, le maitre consacre plus de temps à la planification de l'écrit qui n'est pas dissociée de la phase de mise en mots. Dans la classe 106, la maitresse incite beaucoup les élèves à utiliser la procédure de « transport-copie » (Rieben, 1993) lors des séances 9 et 21 (sem. 47). De plus, à la séance 14 (sem. 12), la plupart des élèves consacrent beaucoup de temps à la recherche de mots dans le dictionnaire.

Finalement, on peut donc soutenir, à la manière de M. Duru-Bellat et C. Leroy-Audouin (1990)[163] que des « palettes de reformulations » exercent une influence sur les apprentissages des élèves. À travers l'étude des reformulations orales, nous avons pu mettre en évidence des manières de faire différentes dans les deux classes + en écriture de notre corpus, ce qui permet d'élargir l'éventail des actions possibles en formation et d'éviter d'entrer dans une logique de prescription. Nous avons aussi montré que l'étude des reformulations orales exerce une fonction heuristique permettant de comprendre l'activité didactique mais elle permet aussi d'appréhender les pratiques enseignantes et les compétences en littératie des élèves dans notre contexte d'étude. Nous pouvons donc considérer la reformulation orale comme un geste professionnel langagier et comme une *ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique.*

Nous ne pouvons pas cependant la considérer comme un « candidat » (Nonnon & Goigoux, 2007) à l'explication de ce qui fait complètement la différence en termes d'efficacité et d'équité dans les classes. Il nous semble cependant que la dimension langagière n'est pas suffisamment prise en compte dans l'analyse de l'activité de l'enseignant et que celle-ci joue un rôle déterminant en contexte didactique. Nous espérons que cette étude aura permis de montrer le rôle décisif que joue la parole professionnelle, notamment les reformulations orales dans les processus d'enseignement-apprentissage, l'étude des jeux de reformulations permettant aussi de prendre en compte les reformulations des élèves.

Ce travail de thèse n'est que le début d'une réflexion, qui nous l'espérons, créera une dynamique autour de la reformulation orale dans la communauté des chercheurs et des formateurs. Il s'avère intéressant que ce phénomène langagier devienne un objet de formation des enseignants[164] car on peut la considérer comme un marqueur de la professionnalité de l'action enseignante.

[163] Ces auteurs affirment que des « palettes de pratiques » jouent un rôle sur les apprentissages des élèves.
[164] Celui-ci l'est déjà d'ailleurs dans certaines formations paramédicales (infirmières et orthophonistes).

BIBLIOGRAPHIE

Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, *124*, 39-49.

Adam, J.-M. (1992/2011). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* Paris : Nathan Université.

Alamargot, D. (2018). *Comment amener les élèves à produire des textes complexes ?* Communication à la conférence de consensus « Écrire et rédiger » (CNESCO/IFÉ), 14-15 mars 2018, Paris.
Accessible en ligne ⟨ https://www/dailymotion.com/video/x6hlecf ⟩.

Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Allal, L., Chanquoy, L., Largy, P. (eds.). (2004). *Revision. Cognitive and Instructional Processes.* Norwell, MA : Kluwer.

Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du « savoir-enseigner ». In L. Talbot, M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes : PUR.

Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage, *Recherches en éducation, 8,* 12-23.

Anderson, P., Chauvin-Vileno, A., Madini, M. (dir.). (2000). *Répétition, Altération, Reformulation.* Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Apothéloz, D. (2001). Référer sans expression référentielle : gestion de la référence et opérations de reformulation dans des séquences métalinguistiques produites dans une tâche de rédaction conversationnelle. Enikö Németh. Pragmatics in 2000 : Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference, Vol. 2, International Pragmatics Association (IPrA), pp. 30-38.
Accessible en ligne ⟨ https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00870179/document ⟩.

Apothéloz, D. (2005). Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte. In R.

Bouchard, L. Mondada (éds.), *Les processus de la rédaction collaborative* (pp. 165-199). Paris : L'Harmattan.

Apothéloz, D. (2007). Note sur l'activité de reformulation dans la conversation. *Recherches linguistiques*, *29*, 145-162.

Arditty, J. (1987). Reprises (répétitions & reformulations) : le jeu des formes et des fonctions. *Encrages,18/19*, 45-68.

Arditty, J., Levaillant, M. (1987). Repères pour l'analyse d'interactions verbales. *Encrages, 18/19,* 9-20.

Arroyo Gonzàlez, E. (2003). La reformulation dans l'interaction orale chez des locuteurs non-natifs : étude des formes et des fonctions de reformulation en communication exolingue en français et en espagnol (Thèse de doctorat). Université Paris X – Paris Nanterre.

Artaux, M.-F. (1999). *Entre L'enfant et l'élève, L'écriture de soi : produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture.* Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF.

Auchlin, A. (1991). Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines. *Cahiers de Linguistique Française*, *12*, 103-126.

Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire.* Tome 1. Paris : Larousse.

Azaoui, B. (2014a). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques. *Lidil* [En ligne], *49*, 17-32. Accessible en ligne ⟨http://lidil.revues.org/3419⟩.

Azaoui, B. (2014b). Segmenter les gestes à partir d'un film de classe. In M. Tellier, L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 177-180). Paris : Éditions Maison des Langues.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard.

Baldauf-Quilliatre, H. (2008). La répétition comme moyen discursif : entre domination et amusement. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours – Interactions didactiques* (pp 75-90). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Balslev, K., Dezutter, O. (2008). Analyse de la co-activité et du savoir en jeu dans une situation de révision textuelle en formation d'adultes. Approche méthodologique. In D. Bucheton, O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 169-190). Bruxelles : De Boeck.

Balslev, K. (2011). Quelques effets de l'ajustement entre les gestes de l'enseignant et de l'apprenant sur la situation didactique. In J.-C. Chabanne, O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle ?* (pp. 23-44). Bruxelles : De Boeck.

Bange, P. (éd.). (1987). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation.* Berne : Peter Lang.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Crédif-Hatier / Didier.

Barbéris, J.-M. (2005). Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho. In J. Bres, P.-P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke, L. Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie : Approches linguistiques* (pp. 157-172). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Barré-De Miniac, C., Poslaniec, C. (dir.). (1999). *Écrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture.* Lyon : ENS Lyon.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., Rispail, M. (dir.). (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* Paris : L'Harmattan.

Barton, D., Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, *133*, 45-62.

Baudoin, J.-M., Friedrich, J. (éds). (2001). *Théories de l'action et éducation.* Bruxelles : De Boeck Université.

Bautier, É., Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.

Bautier, É. (2001). Note de synthèse [Pratiques langagières et scolarisation]. *Revue française de pédagogie, 137*, 117-161.

Bautier, É., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie, 2004*, 89-100.

Bautier, É., Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro, R. Rickenmann (éds.), *Situation éducative et significations* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck.

Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques, 143/144,* 11-25.

Bautier, É., Crinon, J., Rochex, J.-Y. (2011). Introduction. In J.-Y. Rochex, J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 9-16). Rennes : PUR.

Baynham, M. (1995). *Literacy practices : investigating literacy in social contexts.* London : Longman.

Bazzanella, C. (1996). Répétition « dialogale » et conversation. *Études Romanes*, *35,* 43-54.

Beal, C. R. (1996). The role of comprehension monitoring in Children's revision. *Educational Psychology Review*, *8* (3), 219-238.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*. Paris : Gallimard.

Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale, II*. Paris : Gallimard.

Benveniste, É. (2012). *Dernières leçons. Collège de France 1968 et 1969.* Paris : Gallimard, Le Seuil.

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Berger, É. (2015). La reprise corrective dans les interactions en classe de français langue seconde. *Corela*, HS-*18*
Accessible en ligne ⟨https://journals.openedition.org/corela/4170⟩.

Bergeron, R., Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. (dir.). (2009). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. (dir.). (2012). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. Côté Saint Luc : Éditions Peisaj.

Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B., Nolin, R. (dir.). (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université.* Côte Saint Luc : Éditions Peisaj.

Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite.* Paris : Retz.

Bernicot, J., Hudelot, C., Salazar-Orvig, O. (éds.). (2006). La reprise et ses fonctions. Avant propos. *La linguistique*, *42* (2), 3-8.

Bernicot, J., Salazar Orvig, O., Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, *42* (2), 29-50.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie, 141*, 77-88.

Bernié, J.-P., Goigoux, R. (éd.). (2005). Les gestes professionnels. *Dossier de la Lettre de l'AIRDF*, *36*.

Bernié, J.-P. (2008). Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : à la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton, O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 237-245). Bruxelles : De Boeck.

Bernié, J.-P. (2015). Reformuler, est-ce produire ? Pour qui ? Pour quoi ? Pour une reconsidération de l'activité résumante. *Recherches, 62,* 85-101.

Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bernstein, B. (2007). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. In J. Deauvieau, J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris : La Dispute.

Besse, J.-M. (2000). L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées. In G. Chauveau (éd.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (pp. 130-158). Paris : Retz.

Beucher-Marsal, C. (2014). Des comptages au sein des interactions didactiques lors de l'accompagnement de l'écriture pour en savoir plus sur la genèse des productions d'élèves. *Pratiques* [En ligne]*, 161-162.*
Accessible en ligne ⟨http://pratiques.revues.org/2074⟩.

Bing, É. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page : vers un atelier d'écriture*. Paris : Éditions des femmes.

Bishop, M.-F., Boiron, V., Schmehl-Postaï, A., Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné ». *Repères*, *55*, 87-107.

Blain, S., Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, *36* (2), 469-491. Accessible en ligne ⟨https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n2-rse3909/044486ar/⟩.

Blanche-Benveniste, C., Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé*. Paris : Didier Érudition.

Blanche-Benveniste, C. (1997/2000). *Approches de la langue parlée en français.* Paris : Ophrys.

Blondel, É. (1996). La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Les carnets du Cediscor*, *4*, *47-59*.
Accessible en ligne ⟨https://cediscor.revues.org/372⟩.

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, *42*, 105-126.

Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.

Bonnet, C., Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage : connaissance et conscience du langage chez l'enfant.* Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Bonnet, V., Desmarchelier, D. (2008). Commentaires et reformulations : les places discursives des journalistes et des consultants lors de retransmissions télévisées. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours – Interactions didactiques* (pp. 105-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bontaz, S., Gilly, M. (1999). Formatage de contextes interactionnels à l'école maternelle. In M. Gilly, J.-P. Roux, A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 329-345). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Boré, C. (2002). Reformulations écrites et orales, part du cognitif, part du linguistique. *Repères, 26-27,* 259-275.

Boré, C. (2014). Dialogisme, discours intérieur, écriture en classe. *Études de linguistique appliquée, 173,* 59-71.

Borel, M.-J. (1981). L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique. *Langue française*, *50*, 20-38.

Borillo, A. (1985). Discours ou métadiscours ?, *DRLAV*, *32*, 47-61.

Borzeix, A., Fraenkel, B. (coord.). (2001). *Langage et Travail. Communication, cognition, action.* Paris : CNRS Éditions.

Boscolo, P., Ascorti, K. (2004). Effects of Collaborative Revision on Children's Ability to Write Understandable Narrative Texts. In L. Allal, L. Chanquoy, P. Largy (eds), *Revision : Cognitive and Instructional Processes* (pp. 157-170). Norwell, MA : Kluwer.

Bouchard, R. (1991). Quand dire c'est faire écrire. *Repères*, *3*, 67-85.

Bouchard, R., Meyer, J.-C. (coord.). (1995). *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6ème colloque de Lyon, 20-23 septembre 1995. Lyon : DFLM.

Bouchard, R., De Gaulmyn, M.-M. (1997). Médiation verbale et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble. In M. Grossen, B. Py (éds), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 153-173). Berne : P. Lang.

Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3. Accessible en ligne : ⟨http ://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf⟩.

Bouchard, R., Mondada, L. (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris : L'Harmattan.

Bouchard, R., Parpette, C. (2008). Reformulation et co-formulation dans la communication scientifique avec support écrit. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : Types de discours – Interactions didactiques* (pp. 55-72). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, *7* (3), 325-347.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse [La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe]. *Revue française de pédagogie*, *105*, 83-119.

Bourhis, V. (2008). Rôle de la prosodie dans la construction de l'espace interdiscursif. Accessible en ligne ⟨http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08228.pdf⟩.

Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui*, *179*, 85-97.

Bourhis, V. (2014). Voix du maître, voix de l'élève : un dialogisme interlocutif. *Études de linguistiques appliquées*, *173*, 73-85.

Boutet, J., Gardin, B., Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langage, 117*, 12-31.

Boutet, J. (2005). Genres de discours et activités de travail. In L. Filliettaz, J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 19-35). Louvain : Peeters.

Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? *Revue française de pédagogie*, *93*, 17-25.

Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, *8* (1), 91-137.

Breugghe, L. (2017). Enseigner la compréhension en CP. *Repères*, *55*, 109-132.

Brigaudiot, M. (1994). Quelques éléments pour une problématique du « méta » à l'école, *Repères*, *9*, 3-14.

Brigaudiot, M., Brossard, M. (coord.). (1994). Activités métalinguistiques à l'école. *Repères*, *9.*

Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette Éducation.

Brigaudiot, M. (2013). *Ce qui se joue dans le bravo adressé aux enfants*. Communication aux Entretiens de la Petite Enfance (Du côté des enfants), 5-6 juin 2013, Cassis.

Brissaud, C., Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Brissaud, C., Dreyfus, M. (2015). *Ce que veut dire écrire au CP : types de tâches, profils de classe et progrès des élèves*. Communication au colloque « Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire » (IFÉ/ENS de Lyon), 25 septembre 2015, Lyon. Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire⟩.

Brissaud, C., Dreyfus, M., Dupuy, C., Pasa, L., Totereau, C. (2016). C.2.4. Description des pratiques d'écriture. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 237-248).
Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Brissaud, C., Totereau, C., Pasa, L., Dreyfus, M. (2016). E.4.3. Écriture. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 357-361). Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Brissaud, C., Dreyfus, M., Kervyn, B. (dir.). (2018). *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire.* Collection Diptyque n°36. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Brixhe, D., Spécogna, A. (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. *Pratiques, 103-104*, 9-27.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2005/2010). *Une introduction aux théories de l'action.* Genève : Université de Genève.

Bronckart, J.-P. (2009). Du statut et des conditions d'interprétation de l'activité humaine. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro, D.-L. Simon (coord.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 19-32). Grenoble : ELLUG.

Bronner, A. (2005). Les gestes professionnels : Quels modèles ? *La lettre de l'AIRDF*, *36*, 21.

Bronner, A. (2009). L'analyse du travail didactique du professeur dans la classe. In D. Bucheton (dir.), *L'agir Enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 159-174). Toulouse : Octarès Éditions.

Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur les activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères*, *9*, 29-36.

Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie, 148,* 75-89.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris : Retz.

Bucheton, D., Chabanne, J.-C. (2002). *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves.* Paris : Delagrave. CRDP de l'académie de Versailles.

Bucheton, D. (2005). Les gestes professionnels : entre routines, événements et ajustement. Présentation générale. *La lettre de l'AIRDF*, *36*, 19-20.

Bucheton, D., Brunet, L.-M., Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Accessible en ligne ⟨http://www.recherches. philippeclauzard.com/bucheton_dominique-gestes professionnels.pdf⟩.

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., Larguier, M. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères, 30,* 33-53.

Bucheton, D., Dezutter, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D., Brunet, L.-M., Dupuy, C., Soulé, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. In D. Bucheton, O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 37-59). Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-68). Toulouse : Octarès Éditions.

Bucheton, D., Jorro, A. (2009). Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un ethos scientifique. In D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 7-25). Toulouse : Octarès Éditions.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009a). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves.* Paris : Delagrave.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009b). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, *3* (3), 29-48.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

Bucheton, D. (2016). *Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage des élèves : un jeu conjoint*. Communication à la journée d'étude « Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? » (IFÉ), 5 février 2016, Lyon. Accessible en ligne ⟨http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des-episode-3⟩.

Buléa, É. (2010). Signes, discours et interprétations de l'agir : le rôle des reformulations dans des entretiens portant sur le travail infirmier. In A. Rabatel (dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 237-253). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Buléa, É., Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, *1* (1), 43-60. Accessible en ligne ⟨http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8642.pdf⟩.

Cadet, L. (2014). Le corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation. In M. Tellier, L. Cadet (dir), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp.189-206). Paris : Éditions Maison des Langues.

Cadet, L., Tellier, M. (2014). Avant propos. Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique. In M. Tellier, L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 7-11). Paris : Éditions Maison des Langues.

Calil, E. (2013). Dialogisme, hasard et rature orale. Analyse génétique de la création d'un texte par des élèves de 6 ans. In C. Boré, E. Calil (dir.). *L'école, l'écriture et la création. Études françaises et brésiliennes* (pp. 157-187). Collection « Science du

langage : Carrefours et point de vue » n° 7. Louvain-La-Neuve : Academia-L'Harmattan s.a.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M., Ribas, T. (2001). L'écrit dans l'oral : le texte proposé. In M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard, A. Rabatel (éds.). *Le processus rédactionnel : Écrire à plusieurs voix* (pp. 293-310). Paris : L'Harmattan.

Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané. Étude sur un corpus de récits en classe de français* (Thèse de doctorat). Université de Paris III - Sorbonne nouvelle. Accessible en ligne ⟨https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00290143/document⟩.

Canelas-Trevisi, S., Guernier, M.-C., Cordeiro, G. S., Simon, D.-L. (coord.). (2009). *Langage, objets enseignés et travail enseignant.* Grenoble : ELLUG.

Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C., Terrisse, A. (coord.). (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques.* Grenoble : La pensée sauvage.

Caron, J. (2008). *Précis de psycholinguistique.* Paris : PUF.

Carré, P., Caspar, P. (dir). (1999/2011). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod.

Carsalade, P., Dhers, M., Garcia-Debanc, C. (2001). Les conduites discursives d'argumentation ou quand discuter aide à apprendre en sciences. In M. Grandaty, G. Turco (coord.), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire* (pp. 327-358). Paris : INRP.

Castany-Owhadi, H. (2014). *Construction dialoguée de narrations en Moyenne Section à partir d'un album : les reprises en écho de l'enseignant* (Mémoire de Master 2 MEEF non publié, Parcours FFEEF « Formation de formateurs dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »). Université de Montpellier.

Castany-Owhadi, H. (2015). *La reformulation de l'enseignant comme objet d'étude en formation ? Construction dialoguée de récit en maternelle*. Communication à la journée d'étude « Gestes langagiers et gestes professionnels dans les activités de lecture et d'écriture » (LIRDEF), 30 janvier 2015, Montpellier.

Castany-Owhadi, H., Soulé, Y., Dreyfus, M. (2018). « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer » : reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littératie. *Language and Literacy*, *20* (1), 23-49. Accessible en ligne ⟨https://doi.org/10.20360/langandlit29381⟩

Castany-Owhadi, H., Soulé, Y., Dreyfus, M. (2019). La reformulation orale au sein de l'atelier d'écriture au CP : analyse descriptive et comparative dans une visée

compréhensive de l'activité de l'enseignant pour l'apprentissage de l'écriture. In B. Kervyn, C. Brissaud, M. Dreyfus (dir.), *L'écriture dès le début de l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves* (pp. 85-102). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Catach, N. (1980/2003). *L'orthographe française.* Paris : Nathan.

Cellier, M., Dreyfus, M. (2002). L'articulation écrit-oral à travers un dispositif. *Repères*, *24-25*, 89-111.

Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs.* Paris : PUF.

Chabanne, J.-C., Dezutter, O. (2011). Introduction. In J.-C. Chabanne, O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle* (pp. 9-22) *?* Bruxelles : De Boeck.

Chabanne, J.-C., Dufays, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, *43*, 7-29.

Chabanne, J.-C., Parayre, M., Villagordo, É, Dequin, P. (2011). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétences professionnelles. *Repères*, *43*, 77-102.

Chafe, W., Tannen, D. (1987). The Relation between Written and Spoken Language, *Annual Review of Anthropology*, *16*, 383-407. Published by: Annual Reviews. Accessible en ligne ⟨http://www.jstor.org/stable/2155877⟩.

Charolles, M., Coltier, D. (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques. *Pratiques*, *49*, 51-66.

Charolles, M. (1987). Spécialisation des marqueurs et spécificité des opérations de reformulation, de dénomination et de rectification. In P. Bange (éd.), *L'analyse des interactions verbales* (pp. 99-122). Berne : Peter Lang.

Chemla, M.-T., Dreyfus, M. (2002). L'oral 'intermédiaire' dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS *Samani, l'indien solitaire*. In J.-C. Chabanne, D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 99-121). Paris : PUF.

Chiss, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan.

Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. In M. Cizeron, N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels* (pp. 257-268). Clermont-Ferrand : Presses de l'Université Blaise Pascal.

Clark, E. V., Chouinard, M.-M. (2000). Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage, *Langages*, *140*, 9-23.

Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, *42* (2), 67-80.

Clark, E. V. (2010). Interaction et acquisition des mots. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol, A. Bert-Erboul (éds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 25-43). Paris : L'Harmattan.

Clinquart, A.-M. (2000). La répétition, une figure de reformulation à revisiter. In P. Anderson, A. Chauvin-Vileno, M. Madini (coord.), *Répétition, Altération, Reformulation* (pp. 323-349). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible ?
Accessible en ligne ⟨www.rezozero.net/apprendre/commapprends_p6.htm⟩.

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.

Collectif *LireÉcrireCP* (2016). Synthèse. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 386-412).
Accessible en ligne ⟨http://ife.enslyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Colletta, J.-M. (2000). La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières, *Communication et organisation*, *18*. Accessible en ligne ⟨http://communicationorganisation.revues.org/2427⟩.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.

Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, *9* (11), 2033-2047.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, *21*, 129-138. Accessible en ligne ⟨http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II9_Les_gestes_communication.pdf⟩.

Crahay, M. (dir.). (2000/2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles : De Boeck Université.

Crinon, J., Marin, B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. Colloque « De la France au Québec, l'Écriture dans tous ses états », Poitiers, 12-15 nov. 2008.
Accessible en ligne ⟨http://poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/Crinon-Marin.pdf⟩.

Crinon, J., Marin, B., Cautela, A. (2008). *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques*. Communication au Premier congrès mondial de linguistique française (CMLF), 9-12 juillet 2008, Paris. Accessible en ligne ⟨https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf⟩.

Crinon, J., Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression.* Paris : Nathan.

Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M.-J., Jarlégan, A., Kreza, M., Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques, 165-166.* Accessible en ligne ⟨https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01659257/document⟩.

Crinon, J., Dias-Chiaruttini, A. (dir.). (2017a). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. *Repères*, *55*.

Crinon, J., Dias-Chiaruttini, A. (2017b). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. *Repères*, *55*, 7-20.

Crinon, J. (2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ?* Communication à la conférence de consensus « Écrire et rédiger » (CNESCO/IFÉ), 14-15 mars, Paris. Accessible en ligne ⟨https://www.dailymotion.com/video/x6hllbn⟩.

Crocé-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 145-148). Bruxelles : De Boeck.

Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers Pour l'Analyse*, *9*, 106-117.

Cusset, P.-Y. (2014). Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes. Document de travail n°2014-1. Paris : France stratégie. Accessible en ligne ⟨http://www/strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12aout_vupyc-11-09.pdf⟩.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle.* Paris : Éditions universitaires.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, 4,* 9-22.

Dahl, K. L., Scharer, P. L., Lawson, L. L., Grogan, P. R. (1999). Phonics Instruction and Student Achievement in Whole Language First-Grade Classroom. *Reading Research Quaterly*, *34*, 312-341.

Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : Peter Lang.

David, J. (1991). Écrire, une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans. *Repères, 3*, 25-44.

David, J., Le Cunff, C., Romian, H. (dir.). (1991). Articulation oral/écrit. *Repères, 3*.

David, J. (1995). Activité métagraphique et démarche d'écriture chez l'enfant de 5-6 ans. In R. Bouchard, J.-C. Meyer (coll.), *Les métalangages de la classe de français* (pp. 132-136). Lyon : DFLM.

David, J. (1996). Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques ? *Études de linguistique appliquée*, *101*, 112-125.

David, J. (2003). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *9,* 29-39.

David, J. (2004). Apprendre à écrire en explicitant les procédures. *Québec français*, *135*, 68-70.

David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines, *Pratiques*, *139-140.*
Accessible en ligne ⟨https://journals.openedition.org/pratiques/1230⟩.

David, J., Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches, 54*, 17-31.

David, J., Morin, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères, 47*. 7-17.

David, J. (2015). Literacy- Litéracie- littéracie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui, 190,* 9-21.

De Fornel, M., Léon, J. (1997). Des questions-échos aux réponses-échos. Une approche séquentielle et prosodique des répétitions dans la conversation. *Cahiers de praxématique*, *28*, 101-126.

De Gaulmyn, M.-M. (1986). Reformulation métadiscursive et genèse du discours. *Études de linguistique Appliquée, 62,* 98-117.

De Gaulmyn, M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. In P. Bange (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire. Une consultation* (pp. 83-98). Berne : P. Lang.

De Gaulmyn, M.-M. (1991). Reformulation et planification métadiscursives. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Décrire la conversation* (pp. 167-198). Lyon : PUL.

De Gaulmyn, M.-M. (2000). Processus de reformulation dans les tâches d'écriture collective. In A.-C. Berthoud, L. Mondada (éds.), *Modèles du discours en confrontation* (pp. 79-96). Berne : P. Lang.

De Gaulmyn, M.-M, Bouchard, R., Rabatel, A. (éds.). (2001). *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix.* Paris : L'Harmattan.

Delamotte-Legrand, R. (1997). Reprise, impositions, résistances et autres inventions : enfants de quatre ans et adultes face au récit. *Cahiers du Calap*, *14*, 59-79.

Delamotte-Legrand, R., Penloup, M.-C. (2000). Chapitre 2. Les ruses spontanées ou l'invention du passage à l'écriture. In R. Delamotte-Legrand, F. Gippet, A. Jorro, M.-C. Penloup (dir.), *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs* (pp. 53-84). Paris : PUF.

Demeuse, M., Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 150-170). Bruxelles : De Boeck Université.

De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, *140,* 38-67.

Dias-Chiaruttini, A., Salagnac, N. (2017). Les formes d'articulations et d'interactions entre la production écrite et la compréhension. *Repères*, *55*, 65-85.

Ding, T. (2009). The comparative effectiveness of recasts and prompts in second language classrooms. *Journal of Cambridge Studies, 7* (2)*,* 83-97.

Dipardo, A., Freedman, S. W. (1988). Peer Response Groups in the Writing Classroom : Theoretic Foundations and New Directions. *Review of Educational Research*, *58* (2), 119-149. Accessible en ligne ⟨http://gse.berkeley.edu/sites/default/files/users/sarah-freedman/88rer.pdf⟩.

Doggen, J. (2008). Reformulations didactiques : effets sur la prise de notes d'étudiants francophones. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : Types de discours – Interactions didactiques* (pp. 269-279). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

Dolz, J. (1998). Activités métalangagières et enseignement du français. In J. Dolz, J.-C. Meyer. (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 7-19). Berne : Peter Lang.

Dolz, J., Meyer, J.-C. (dir.). (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Actes des journées d'étude en didactique du français, 28 février-1er mars 1997, Cartigny. Berne : Peter Lang.

Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Doquet, C. (2017). L'oral en appui sur l'écrit : décalages (méta)énonciatifs. *Corela*, *15-2*.

Douaire, J., Hubert, C., Isidore-Prigent, J. (2004). Argumentation et élèves en difficulté. In J. Douaire (coord.), *Argumentation et disciplines scolaires* (pp. 47-110). Saint-Fons : INRP.

Dreyfus, M., Cellier, M. (2000). L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français. *Recherches, 33,* 181-197.

Dreyfus, M. (2002). Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ? In B. Maurer (dir.), *Les didactiques de l'oral* (pp. 112-130). Créteil : CRDP.

Dreyfus, M., Brissaud, C. (2016). A.2.4. Questions de recherche : l'écriture. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 36-37). Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Dreyfus, M., Soulé, Y., Dupuy, C., Castany-Owhadi, H. (2017). Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ?, *Repères, 55*, 45-64.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil/La République des Idées.

Dufays, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages. *La lettre de l'AIRDF*, *36*, 10-14.

Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M., Lavoie, C. (dir.). (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Dumay, X., Dupriez, V. (dir.). (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 17-34). Bruxelles : De Boeck.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce qu'un concept ? *Le Libellio d'AEGIS*, *7* (1, Printemps-Supplément), pp. 67-79. ⟨hal-00574166⟩.

Dupriez, V., Dumay, X. (2009). Chapitre 9. Les conceptions de la justice des enseignants du primaire. In M. Duru-Bellat, D. Meuret (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 141-157). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Duru-Bellat, M., Leroy-Audouin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structures et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, *93*, 5-16.

Duru-Bellat, M., Meuret, D. (dir.). (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Écalle, J., Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs.* Paris : Armand Colin.

Ehri, L. C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of learning disabilities*, *22* (6), 356-365.

Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C., Gourdet, P. (2017). Le rôle du maitre dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, *55*, 183-204.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée.* Paris : ESF.

Fayol, M., Gombert, J.-É. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères, 73*, 85-95.

Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. In J. David, S. Plane (éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.

Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation orthophonique*, *213*, 151-166.

Fayol, M., Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier.* Paris : PUF.

Fayol, M. (2018). *Ouverture de la conférence de consensus*. Communication à la conférence de consensus « Écrire et rédiger » (CNESCO/IFÉ), 14-15 mars 2018, Paris.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C. (1993). Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Étude comparative espagnol-italien. *Études de Linguistique Appliquée*, *91*, 22-33.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre.* Paris : Hachette Éducation.

Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyses*, *65*,
Accessible en ligne ⟨http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=65&lang=fr⟩.

Fijalkow, É., Fijalkow, J. (2001). La lecture accompagnée d'un suivi du doigt : étude exploratoire. In G. Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (pp. 159-181). Paris : Retz.

Filliettaz, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service, *Langage et société*, *107* (1), 31-54.

Filliettaz, L., Bronckart, J.-P. (éds). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications.* Louvain-la-Neuve : PEETERS.

Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire.* Paris : Le Seuil.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.

Fondeville, B., Paolacci, V. (2008). Les effets des modes d'étayage sur l'activité des élèves en production écrite. L'exemple d'un projet d'écriture long conduit par une enseignante en CM1. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc, A. Terrisse (coord.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques* (pp. 133-150). Paris : La pensée sauvage.

Fouquet, S. (2015). Se construire comme sujet culturel. Atelier d'écriture au CP. *Dialogue*, *158*, 39-42.

Fraenkel, B., Mbodj, A. (2010). Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, *133*, 7-24.

François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. *Pratiques, 28*, 83-94.

François, F., Hudelot, C., Sabeau-Jouannet, É. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant.* Paris : PUF.

François, F. (dir.). (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale.* Paris : Delachaux et Niestlé.

François, F. (2004). *Enfants et récits : mises en mots et « reste ».* Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Fraquet, S., David, J. (2013). Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? *Repères*, *47*, 19-40.

Frédéric, M. (1985). *La répétition. Étude linguistique et rhétorique.* Tübingen : Max Niemeyer Verlag.

Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Entornos*, *26* (1), 137-149.

Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia, 36*, 69-81.

Fuchs, C. (1980). De quelques approches linguistiques du phénomène de la paraphrase, *Le français moderne*, *48*, 97-109.

Fuchs, C. (1982). *La paraphrase.* Paris : PUF.

Fuchs, C., Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*. Paris : Hachette.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation.* Paris : Ophrys.

Gadoni, A., Tellier, M. (2015). Observer son corps d'enseignant : une expérience d'autoconfrontation. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 167-185). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Ropé, F. *et al.* (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, (Tome 1 - *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés* ; Tome 2 - *Répertoire bibliographique*). Bruxelles-Paris-Montréal : De Boeck Université.

Gagnon, R., Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, *195*, 63-76.

Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques, 61,* 29-56.

Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits.* Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

Garcia-Debanc, C. (1996). Quand des élèves argumentent. *Langue française*, *112*, 50-66.

Garcia-Debanc, C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3 : ce que les reformulations et les connecteurs nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire. *Repères, 17,* 87-108.

Garcia-Debanc, C., Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, *26-27*, 293-315.

Garcia-Debanc, C., Sanz-Lecina, É., Margotin, M. (2002). Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas. *Repères, 24/25,* 201-236.

Garcia-Debanc, C. (2003). Faire écrire les élèves dès le début du CP. In B. Germain, I. Le Guay, N. Robert (dir.), *Le manuel de lecture au CP. Réflexions, analyses et critères de choix* (pp. 67-77). Paris : Savoir Livre/CNDP.

Garcia-Debanc, C., Plane, S. (coord.). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.

Garcia-Debanc, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Étude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire. In B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés* (pp. 111-141). Bruxelles : De Boeck.

Garcia-Debanc, C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. In L. Talbot, M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 151-168). Rennes : PUR.

Garcia-Debanc, C., Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques, 29*, 309-340.

Garcia-Debanc, C. (2012). *Synthèse de la journée d'étude*. Communication à la journée d'études « La reformulation : usages et contextes », 9/11/2012, Université de Poitiers. Accessible en ligne ⟨http://uptv-poitiers.fr/program/la-reformulation-usagesetcontextes/video/3470/synthese -de-la-journee-d-etude/index.html⟩.

Garcia-Debanc, C. (2015). La reformulation : usages et contextes. *Corela* [En ligne], HS-*18.* Accessible en ligne ⟨http : // corela.revues.org/4032⟩.

Garcia-Debanc, C. (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues Pratiques et Repères : consensus, controverses et points aveugles. *Pratiques*, *169-170*. Accessible en ligne ⟨https://journals.openedition.org/pratiques/3143⟩.

Gaudin, C., Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices : revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue française de pédagogie*, *178*, 115-130.

Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉ*, *117*, 1-32.

Gebauer, G., Wulf, C. (2004*). Jeux, rituels, gestes : les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos.

Genre, S. (2015). *La glose à thème lexical en situation littéraire au cycle trois de l'école primaire française : entre épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens et figures de l'ajout, un lieu d'intervention didactique, un enjeu pour la formation d'enseignants non spécialistes* (Thèse de doctorat). Université Montpellier III – Paul Valéry.

Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction.* Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction.* Paris : Minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.

Goigoux, R. (1998). Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz, J.-C. Meyer. (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 23-46). Berne : Peter Lang.

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

Goigoux, R., Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *La lettre de l'AIRDF*, *36*, 7-10.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & Didactique, 3* (1), 47-70.

Goigoux, R., Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (éds), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 115-136). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Goigoux, R., Jarlégan, A., Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques, *Recherches en didactiques, 19,* 33-52.

Goigoux, R. (2016). *Rapport de recherche Lire et Écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon.

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & didactique*, *11*(3), 135-142. Accessible en ligne ⟨https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique2017-3-page-135.htm⟩.

Goigoux, R. (2018). Trois démentis et deux invitations. *Le café pédagogique*. Accessible en ligne ⟨http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/03/06032018Articles636559197961856758.aspx⟩

Golder, C. (1993). Savez-vous argumenter à la mode… à la mode des petits ? *Enfance*, *47*, 359-376.

Golder, C. (1996). La production de discours argumentatifs : revue de questions. *Revue française de pédagogie*, *116*, 119-134.

Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique.* Paris : PUF.

Gomila, C. (2011). *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Berne : Peter Lang.

Gomila, C., Roubaud, M.-N. (2013). Le verbe au cours préparatoire : premières constructions du concept. In C. Avezard-Roger, B. Lavieu-Gwozdz (éd.), *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques* (pp. 31-45). Arras : Artois Presses Université.

Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage.* Paris : Minuit.

Goody, J. (1987/1994). *Entre l'oralité et l'écriture.* Paris : PUF.

Gourdet, P., Cogis, D., Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe. In S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 154-179). Londres : Pearson.

Grandaty, M., Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et constructions de savoirs à l'école primaire*. Lyon : INRP.

Grandaty, M., Dupont, P. (2008). Médiations de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans le débat littéraire : Comment orienter l'espace subjectif et intersubjectif dans le cadre scolaire ? In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc, A. Terrisse (dir.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques* (pp. 233-252). Grenoble : La pensée sauvage.

Graner, M. H. (1987). Revision Workshops : An Alternative to Peer Editing Groups. *The English Journal*, *76* (3), 40-45.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, *30*, 57-72.

Grossmann, F. (1997). Voix du lecteur et voix du texte dans les albums pour enfants : deux sources d'institution du genre. *Cahiers du français contemporain*, *4*, 83-107.

Grossmann, F. (1998). Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue. In J. Dolz, J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 91-116). Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février -1 mars 1997). Bern : Peter Lang.

Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.

Guernier, M.-C. (2009). Réflexion méthodologique : le film de classe, une méthodologie de recherche sémiotiquement risquée. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro, D.-L. Simon (coord.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 111-127). Grenoble : ELLUG.

Guimbretière, É. (dir.). (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

Guimbretière, É. (2014). Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique. In M. Tellier, L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 15-27). Paris : Éditions Maison des Langues.

Gülich, É., Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française, 5*, 305-351.

Gülich, É., Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulations dans la consultation *la dame de Caluire.* In P. Bange (éd.)*, L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation* (pp. 15-81). Berne : Peter Lang.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français.* Collection « Que-sais-je ? » Paris : PUF.

Hameline, D. (1987). De l'estime. In C. Delorme (dir.), *L'évaluation en questions* (pp. 193-204). Paris : ESF éditeur.

Hayes, J. R., Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N. J. : L.E.A.

Hayes, J. R., Flower, L.S., Schriver, K. A., Stratman, J., Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (eds), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2 : Reading, writing, and language learning* (pp. 176-240). Cambridge : Cambridge University Press.

Hébert, M. (2010). Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman. In M. Hébert, L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 151-178). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hébert, M., Lafontaine, L. (2010). Littératie et école inclusive : un double défi pour l'école d'aujourd'hui. In M. Hébert, L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 1-10). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hébert, M., Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez de 11 à 16 ans ? *Lettrure*, *2*, 99-111.

Hébert, M., Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, *161*, 25-43.

Hébert, M., Guay, A., Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral : différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, *17* (4), 28-47.

Hébrard, J. (2003). Place de l'activité orale dans l'apprentissage de la lecture au CP. In B. Germain, I. le Guay, N. Robert (dir.), *Le manuel de lecture au CP : réflexions, analyses et critères de choix* (pp. 34-41). Paris : Savoir Livre.

Henry, S. (2005). *Quelles répétitions à l'oral ? Esquisse d'une typologie.* In G. Williams (dir.), *La linguistique de corpus* (pp. 81-92). Rennes : PUR.

Herbaut, E. (2011). L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales, *Éducation & formations*, *80*, 53-60.

Hudelot, C. (1980). Organisation linguistique d'échanges verbaux chez des enfants de maternelle, *Langages*, *59*, 63-78.

Hudelot, C. (1993). Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant. *Cahiers de linguistique sociale*, *23*, 51-83.

Hudelot, C. (1997). Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section en situation de description d'image. *Cahiers du Calap*, *14*, 123-155.

Hudelot, C. (2012). *Développement des formulations et reformulations des évaluations narratives en fonction du statut de l'interlocuteur*. Communication à la journée d'études « La reformulation : usages et contextes », 9/11/2012, Université de Poitiers. Accessible en ligne ⟨https://leia.univ-poitiers.fr/medias/uptv/conf_reformulation2012-hudelot.mp4/mp4/⟩.

Jaffré, J.-P., David, J. (1993). Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit. *Études de Linguistique Appliquée*, *91*, 112-127.

Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques. Leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard, J.-C. Meyer, J.-C. (cool.), *Les métalangages de la classe de français* (pp. 137-138). Actes du 6ème colloque de Lyon, 20-23 septembre 1995. Lyon : DFLM.

Jaffré, J.-P. (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. In J. Dolz, J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 47-62). Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février - 1 mars 1997). Berne : Peter Lang.

Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues*, *22*, 67-76.

Jakobson, R. (1963/2003). *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage.* Paris : Editions de Minuit.

Jarlégan, A., Piquée, C., Goigoux, R., (2016). Principes méthodologiques généraux et modèle d'analyse. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des*

pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (pp. 324-330).
Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Jaubert, M., Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *ASTER, 33,* 81-110.

Jaubert, M., Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? In J.-C Chabanne, D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 163-186). Paris : PUF.

Jaubert, M., Rebière, M. (2005). Gestes et genres professionnels. *La lettre de l'AIRDF*, *36*, 23-24.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D.N. Sudnow (Éd.), *Studies in social interaction* (pp. 294-338). New York : Free Press.

Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button, J. R. E. Lee (éds.), *Talk and social organization* (pp. 86-100). Clevedon : Multilingual Matters.

Jewitt, T. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, *32*, 241-267.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1975/1994). *Learning together and alone : Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston : Allyn & Bacon.

Johnstone, B. (1997). Introduction : Perspectives on repetition. *Text*, *7* (3), 205-214.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En Question*, *19*. Accessible en ligne ⟨https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112344/document⟩.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, aout 2004. Accessible en ligne ⟨http : //www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_ Bucheton/Jorro.pdf⟩.

Jorro, A. (2005). Les gestes langagiers dans la classe. *La lettre de l'AIRDF*, *36*, 21-22.

Jorro, A., Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, *145/146*, 125-140.

Jorro, A. (2016). *Agir en tension.* Communication à la journée d'étude « Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? » (IFÉ), 5 février 2016, Lyon. Accessible en ligne ⟨http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des#episode-3⟩.

Jorro, A. (2018). Introduction. Penser les gestes professionnels comme « Arts de faire ». In A. Jorro (dir.), *Les gestes professionnels comme arts de faire* (pp. 9-20). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Joubaire, C. (2018). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ, 123*, 1-24.

Julia, C. (2001). *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens.* Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Kara, M. (dir.). (2007). Usages et analyses de la reformulation. *Recherches linguistiques*, *29*, Université Paul Verlaine-Metz.

Kara, M., Wiederspiel, B. (2007). Anaphores résomptives et reformulation, *Recherches linguistiques*, *29*, 97-121.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, *Tome I.* Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation.* Paris : Seuil.

Kervyn, B., Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques, 161-162*, accessible en ligne ⟨http://pratiques.revues.org/2172⟩.

Kervyn, B., Riou, J., Roderon, A., Chabanne, J.-C. (2014). Quelles pratiques d'enseignement de l'écriture en début de cours préparatoire ? *Recherches, 61,* 71-96.

Kervyn, B., Brissaud, C. (2015). Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire. *Repères*, *52*, 7-14.

Krafft, U., Dausendschön-Gay, U. (1997). Les rédactions conversationnelles : construire ensemble un modèle de texte. In M. Grossen, B. Py (éds), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 175-202). Berne : P. Lang.

Lafontaine, L., Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. In G. Plessis- Bélair, L. Lafontaine, R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec* (pp. 119-140). Québec : Les presses de l'Université du Québec.

Lafontaine, L., Dumais, C. (2013). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main.* Montréal : Chenelière Éducation.

Lafontaine, L., Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 85-107). Côte Saint-Luc : Editions Peisaj.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant. L'apport des ateliers d'écriture.* Collection Diptyque n° 15. Namur : PUN.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité. *@ctivités, 5* (1), 58-78.

Leblanc, S., Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & formation, 70,* 47-60.

Leblanc, S. (2014). Observer ses collègues ou soi-même. Filmer en classe. *Les cahiers pédagogiques*, *XXX*, 23-25.

Le Bot, M.-C., Schuwer, M., Richard, E. (dir.). (2008). *La reformulation. Marqueurs linguistiques. Stratégies énonciatives.* Rennes : PUR.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange.* Paris : Les Éditions d'Organisation.

Leclaire-Halté, A., Gremmo, M.-J., Kreza, M., Espinosa, N. (2017). De la complexité du repérage des conduites d'explicitation dans les pratiques enseignantes de la lecture-écriture au CP. *Repères, 55*, 205-225.

Le Cunff, C., Jourdain, P. (coord.). (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire.* Paris : Hachette.

Le Cunff, C. (2008). Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard. (dir.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques* (pp. 203-220). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lenoir, Y., Pastré, P. (dir.). (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat.* Toulouse : Octarès Éditions.

Lentin, L. (1988). *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant*. Montrouge : Les Éditions ESF.

Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé,* 15-1. Accessible en ligne ⟨http://journals.openedition.org/pistes/2951⟩.

Lurçat, L. (1985). *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire.* Paris : ESF.

Lussi Borer, V., Durand, M., Yvon, F. (2015). Introduction : analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (éds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 7-29). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Luzzati, D. (dir.). (1991). L'oral dans l'écrit. *Langue française, 89*.

Lyster, R., Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake : Negociation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*, 37-66.

Lyster, R. (1998). Negociation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language learning*, *48*, 183-218.

Madelon, V. (2008). Comment légitimer didactiquement son propos en sémiotisant celui des autres : l'exemple télévisuel de *Arrêt sur images*. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : Types de discours – Interactions didactiques* (pp. 173-184). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Marin, B. (2011). La reformulation en classe : un discours équivoque. In J.-Y. Rochex, J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 77-88). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Martinet, A. (1966). Le mot. In É. Benveniste, N. Chomsky, R. Jakobson, A. Martinet, J. Kurylowicz, I. Fónagy, E. Bach, S. K. Saumjan, A. Schaff, M. Leroy, A. Sommerfelt, G. C. Pande, *Problèmes du langage* (pp. 39-53). Paris : Gallimard.

Martinot, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, *140*, 92-123.

Martinot, C., Ibrahim, A. H. (dir.). (2003). *La reformulation : un principe universel d'acquisition.* Paris : Kimé.

Martinot, C. (2007). Quand *acquisition* rime avec *reformulation* : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle. *Recherches linguistiques, 29,* 181-211.

Martinot, C., Gerolimich, S., Paprocka-Piotrowska, U., Sowa, M. (2008). Reformuler pour acquérir sa langue maternelle ? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : Types de discours – Interactions didactiques* (pp. 221-239). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Martinot, C. (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de praxématique*, *52*, 29-57.

Martinot, C., Romero, C. (2009). Présentation : la reformulation : acquisition et diversité des

discours. *Cahiers de praxématique*, *52*, 7-18.

Accessible en ligne ⟨http : // praxematique.revues.org/1291⟩.

Martinot, C. (2015). La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela* [En ligne], HS-*18*. Accessible en ligne ⟨http://corela.revues.org/4034⟩.

Martinot, C. (2017). La reformulation dans la langue parlée des adultes et dans la langue en acquisition des enfants : comment articuler la contrainte syntaxique et la contrainte sémantique ? Résumé de la conférence plénière au colloque « La reformulation : à la recherche d'une frontière », 8-9 juin 2017. Université d'Uppsala, Suède. Accessible en ligne : ⟨http://www.moderna.uu.se/digitalAssets/635/c_635110-l_3-k_plenieres.pdf⟩.

Marty, N. (coord.). (1991a). L'écrit dans l'oral. *Études de linguistique appliquée*, *81.*

Marty, N. (1991b). Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans le dialogue de jeunes scripteurs. *Études de Linguistique Appliquée, 81,* 57-70.

Massonnet, J. (1998). Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture. *Repères, 17,* 231-239.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Maurer, B., Chiss, J.-L., Bouchard, R. (dir.). (2003). *Didactiques de l'oral.* Actes du colloque organisé par l'université Montpellier III. Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Mauroux, F., David, J., Garcia-Debanc, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire. *Repères*, *52,* 121-141.

Mauroux, F., Garcia-Debanc, C., Duvignau, K. (2017). Outil d'analyse des actions et interactions didactiques d'enseignement de l'écriture au CP. *Lidil*, *55*, 1-16. Accessible en ligne ⟨http : //lidil.revues.org/4146⟩.

Mayen, P. (2016). *Synthèse*. Communication à la journée d'études de la chaire UNESCO sur les gestes professionnels. Chaire UNESCO « Former les enseignants du XXIe siècle » (ENS de Lyon), 5/02/2016, Lyon. Accessible en ligne ⟨http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des#episode8⟩.

Mc Neill, D. (1992/2005). *Gesture and thoughts*. Chicago : The University of Chicago Press.

Mercer, N., Hennessy, S., Warwick, P. (2010). Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. Themed issue of Technology, Pedagogy and Education on Interactive Whole Class Technologies (edited by Hennessy & Warwick), *19* (2), 195-209.

Meuret, D. (2003). Pourquoi les jeunes Français ont-ils à quinze ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? *Revue française de pédagogie*,

142 (1), 89-104.

Migeot, F., Viprey, J.-M. (éds.). (2000). *Répétitions, altérations, reformulation*. *Semen* 12, Presses universitaires de Franche-Comté.

Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Capítol 10 : Les reformulacions (pp. 301-367) (Thèse doctorale). Universitat Autònoma de Barcelona.

Milian, M. (2005). Reformulation : a Means of Constructing Knowledge in Shared Writing. *Educational Studies in Language and Literature, 5* (3)*,* 335-351.

Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? *Revue française de pédagogie*, *69* (1), 49-63.

Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école. *Revue Française de Pédagogie*, *95,* 47-63.

Moffett, J., Wagner, B. (1968). *Student-centered Language Arts and Reading*. Boston : Houghton Mifflin.

Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Revue Tranel, 22*, 55-89.

Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de Linguistique Française*, *26*, 269-292. Accessible en ligne ⟨http://clf.unige.ch/files/4514/4102/7607/13-Mondada_nclf26.pdf⟩.

Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées.* Montréal : Éditions Chenelière.

Moreau, A. C., Leclerc, M., Landry, L. (2010). Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire : expériences d'enseignement-apprentissage. In M. Hébert, L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 37-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Morel, M.-A., Danon Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation : l'exemple du français*. Paris : Ophrys.

Morel, M.-A. (2007). La reformulation dans le dialogue finalisé en français. Propriétés intonatives et mimico-gestuelles. *Recherches linguistiques*, *29*, 123-143.

Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque, *Revue des sciences de l'éducation*, *33* (3), 663-683. Accessible en ligne ⟨https://www.erudit.org/en/journals/rse/2007-v33-n3-rse2409/018963ar.pdf⟩.

Mortureux, M.-F. (1982). Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation. *Langue française*, *1*, 48-61.

Mottet, G. (dir.). (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques.* Paris : L'Harmattan.

Moussi, D. (2013). *Intérêts et enjeux d'une révision interactive des textes au cycle 3 : le rôle de l'enseignant* (Thèse de doctorat). Université Lille III.

Moussi, D. (2015). Re-formuler...Ou comment prendre en compte les réponses des élèves pour avancer dans l'interaction ? *Recherches, 62,* 51-71.

Moussi, D. (2016). Les compétences argumentatives des élèves au cycle 3 : le rôle de l'enseignant ? *Repères*, *54*, 167-188.

Moustapha-Sabeur, M., Aguilar Río, J. I. (2014). Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants. In M. Tellier, L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 67-79). Paris : Éditions Maison des Langues.

Nelson, K. E., Carskaddon, G., Bonvillian, J. (1973). Syntax acquisition : Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, *44*, 497-504.

Niwese, M., Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe, *Pratiques*, *161-162*. Accessible en ligne ⟨http://pratiques.revues.org/2063⟩.

Nonnon, É. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maitre-élèves en S.E.S. In F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 147-212). Paris : Delachaux et Niestlé.

Nonnon, É. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration. *Langue française*, *112*, 67-87.

Nonnon, É. (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de références et problématiques]. *Revue française de pédagogie, 129*, 87-131.

Nonnon, É. (2001). Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation. *Repères*, *24-25*, 23-57.

Nonnon, É. (2006). Conclusion. In M. C. Guernier, V. Durand-Guerrier, J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation des données langagières en contexte scolaire* (pp. 287-299). Besançon : PU de Franche Comté.

Nonnon, É., Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères, 36*, 5-36.

Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, *169-170*. Accessible en ligne ⟨http://pratiques.revues.org/3115⟩.

Norén, C. (1999). *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles.* Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis.

Normand, C. (1987). Des mots sous et sur les mots, présentation. *Études de linguistique appliquée, 68,* 5-12.

Noyau, C. (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010, France. pp. 553-571. Accessible en ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00640843/document>.

Noyau, C. (2011). Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue. In Th. Karsenti, R.-Ph. Garry, B. Ngoy-Fiama, F. Baudot (éds), *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie* (pp. 183-192). Montréal : AUF/RIFEFF.

Noyau, C., Onguéné Essono, L. M. (2014). La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français. Accessible en ligne ⟨http://colette.noyau.free.fr/upload/CN+LMOE_Reformulation_VolELAN_ssPr.pdf⟩.

Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication*. New York : Academic Press.

Orchowska, I. (2008). Vers une typologie des reformulations en situation de communication interculturelle. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours – Interactions didactiques* (pp. 281-293). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ouzoulias, A. (2004). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. In G. Toupoil, R. Pastor (dir.), *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (pp. 147-200). Paris : Retz.

Papen, U. (2010). Literacy mediators, scribes or brokers ? The central role of others in accomplishing reading and writing. *Langage et société*, *133* (3), 63-82.

Parent, J., Morin, M.-F. (2005). Observer les stratégies de l'apprenti lecteur-scripteur pour mieux l'accompagner. *Québec français*, *138*, 58-60.

Pasa, L., Totereau, C., Soulé, Y., Dreyfus, M., Dupuy C., Chabanne, J.-C. (2015). L'enseignement de l'écriture au CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. *Repères*, *52*, 97-120.

Pasa, L., Crinon, J., Espinosa, N., Fontanieu, V., Ragano, S. (2017). L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits. *Repères*, *55*, 21-43.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 138*, 9-17.

Pégaz-Paquet, A. (2009). Quand la reformulation s'invite à l'école..., *Cahiers de praxématique, 52,* 81-108.

Penloup, M.-C. (1990). *Les ateliers d'écriture : mythe ou réalité* (Mémoire de DEA non publié). Université de Rouen.

Perec, G. (1985). *Penser/Classer.* Paris : Hachette.

Perez-Roux, T. (2012). Introduction. In T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante* (pp. 11-18). Rennes : Presses universitaires de Rennes. Accessible en ligne ⟨http://www.pur-editions.fr/couvertures/1351506322_doc.pdf⟩.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences.* Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris : ESF éditeur.

Peytard, J. (1992). Altération. *Syntagmes*, *4*, 99-158.

Peytard, J. (1993). D'une sémiotique de l'altération. *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, *8*, 137-169.

Picoche, J. (2007). La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. In M. Kara (dir.), Usages et analyses de la reformulation (pp. 293-308). *Recherches linguistiques, 29.*

Piquée, C., Virio-Goeldel, C. (2016). E.4.8. Pratiques de différenciation et modalités de groupement. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 373-374).
Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Plane, S. (2002). La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères*, *26-27*, 3-19.

Plane, S., Reuter, Y., Morais, J. (2018). *Enjeux autour de l'écriture à l'école : un apprentissage nécessaire et continu doté d'une importance sociale.* Table ronde de conférence de consensus « Écrire et rédiger » (CNESCO/IFÉ), 14-15 mars 2018, Paris. Plantin, C. (1996). *L'argumentation.* Paris : Le Seuil.

Prior, P., Hengst, J. (2007). Exploring Reformulation as a Multimodal Discourse Practice, *Recherches linguistiques*, *29*, 271-292.

Rabatel, A. (2006). Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, J.-P. Sautot (éds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires (*pp. 221-248). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Rabatel, A. (2007). Répétitions et reformulations dans L'Exode : coénonciation entre Dieu, ses représentants et le narrateur, *Recherches linguistiques*, *29*, 75-96.

Rabatel, A. (2008). Stratégie discursive concordance discordante dans les ensembles reprises + reformulations (en contexte didactique). In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques* (pp. 187-201). Rennes : PUR.

Rabatel, A. (dir.). (2010a). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation.* Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Rabatel, A. (2010b). Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation : apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions. In A. Rabatel (dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 7-24). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Rabatel, A. (2017). Reformulation, anaphore résumante/conceptuelle et formule. Résumé de la conférence plénière au colloque « La reformulation : à la recherche d'une frontière », 8-9 juin 2017. Université d'Uppsala, Suède. Accessible en ligne ⟨http://www.moderna.uu.se/digitalAssets/635/c_635110-l_3-k_plenieres.pdf⟩.

Rançon, J. (2015). Reformuler oralement le lexique des textes littéraires. *Corela*, HS-*18.* Accessible en ligne ⟨http : // corela.revues.org/4057⟩.

Rawls, J. (1997/2009). *Théorie de la justice*. Paris : Éditions Points.

Reformuler [Numéro spécial]. (2015). *Recherches*, *62*.

Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques, 61, 68-90.*

Reuter, Y. (éd.). (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Bern : Peter Lang.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture.* Paris : ESF.

Reuter, Y. (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les cahiers THÉODILE*, *6*, 33-40. Accessible en ligne : ⟨http://criese.recherche.usherbrooke.ca/Nouvelles_et_autres/Documents/Article_Reuter.pdf⟩.

Reuter, Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques, 131-132,* 111-139.

Reuter, Y. (2013a). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter, Y. (2013b). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions. *Pratiques, 157-158*, 153-164.

Rey-Debove, J. (1978/1997). *Le métalangage.* Paris : Armand Colin.

Ria, L. (2016). *Analyses croisées autour d'un même corpus : les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ?* Communication à la journée d'étude de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIème siècle » (IFÉ/ENS Lyon), 5 février 2016, Lyon. Accessible en ligne ⟨http ://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/luc_ria_gestes_pro_fevrier_2016.pdf⟩.

Richgels, D. J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten, Reading Research Quarterly, *30* (1)*,* 96-109.

Rieben, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (dir.), *Lecture-écriture : acquisition. Les Actes de la Villette* (pp. 137-151). Paris : Nathan.

Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, *14*, 27-36.

Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific studies of reading*, *9* (2), 145-166.

Riou, J., Goigoux, R. (2016). Analyse de l'influence des pratiques pédagogiques par domaine de compétences. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 346-352).

Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Riou, J. (2017). Les effets du temps passé à encoder sur les performances des élèves. *Repères*, *55*, 159-182.

Rochex, J.-Y. (2011). Au coeur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités. In J.-Y. Rochex, J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 91-110). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.). (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rogalski, J., Robert, A. (2015). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire. In V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (éds), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 95-113). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Rondal, J.-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.

Roquelaure, M.-F. (2014). *Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du professeur et prises de notes des étudiants* (Thèse de doctorat). Université Toulouse II – Le Mirail.

Roquelaure, M.-F., Garcia-Debanc, C. (2015). Les reformulations comportant des exemples dans les cours magistraux de l'enseignement supérieur. *Corela*, HS-*18.* Accessible en ligne ⟨http : // corela.revues.org/4066⟩.

Rossi, M. (1999). *L'intonation : le système du français : description et modélisation.* Paris : Ophrys.

Rouiller, Y. (2004). Collaborative Revision and Metacognitive Reflection in a Situation of Narrative Text Production. In L. Allal, L. Chanquoy, P. Largy (eds), *Revision :Cognitive and Instructional Processes* (pp. 171-187). Norwell, MA : Kluwer.

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain.* Berne : Peter Lang.

Roulet, E. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de linguistique française*, *8*, 111-140.

Rousseau, N. (dir.). (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseaux, P. (2003). Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative. *Éduquer*, *5*.
Accessible en ligne ⟨http://journals.openedition.org/rechercheseducations/211⟩

Saada-Robert, M., Rieben, L. (1993). Évolution des stratégies d'écriture-copie et unités graphiques du français. *Études de Linguistique Appliquée*, *91*, 84-96.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzurczack, K., Veuthey, C. (2003). Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation, 100.* Université de Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education. Accessible en ligne ⟨http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/3314/1572/5502/No100.pdf⟩.

Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language*, *50*, 696-735.

Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, *140*, 68-91.

Santagata, R. (2014). Towards ambitious teaching : using video to support future teachers reasoning about evidence of student learning. In Saussez, F. (coord.), *Analyse de l'activité des enseignants débutants et vidéoformation. Recherche et formation*, *75*, 95-110.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, *1*, 97-106.

Schegloff, E., Jefferson, G., Sacks, H., (1977). The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation. *Language*, *53*, 361-382.

Schneider, R. (2000). L'auto-reformulation dans les récits enfantins. In P. Anderson, A. Chauvin-Vileno, M. Madini (dir.). (2000). *Répétition, Altération, Reformulation* (pp. 261-282). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs.* Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 118,* Université de Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation.

Schön, D.-A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Book.

Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F., Ligozat, F., Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit

traiter. In G. Sensevy, A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schuwer, M., Le Bot, M.-C., Richard, É. (dir.). (2008). *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques.* Rennes : PUR.

Scribner, S., Cole, M. (2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, *133*, 25-44.

Selting, M. (1996). Prosody as an activity-type distinctive cue in conversation: the case of so-called 'astonished' questions in repair initiation. In E. Couper-Kuhlen, M. Selting (eds.), *Prosody in conversation. Interactional studies* (pp. 231-270). Cambridge : CUP.

Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners : A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, *25*, 917-934.

Sensevy, G. (1998). Lecture, écriture et gestes professionnels. *Repères*, *18*, 123-137.

Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La lettre de l'AIRDF*, *36*, 4-6.

Sensevy, G., Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation*, *5*. Accessible en ligne ⟨ http://tfe.revues.org/1038⟩.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.

Shanahan, T. (2009). Connecting Reading and Writing Instruction for Struggling Learners. In G.A. Troia (ed.), *Instruction and Assessment for Struggling Writers. Evidence-based practices* (pp. 113-131). New York / London : The Guilford Press. Accessible en ligne ⟨https://books.google.com/books/about/InstructionandAssessment_for_Strugglin.html?fr&id=D0KuDYr-IU0C⟩.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première.* Bruxelles-Paris : De Boeck.

Soulé, Y. (2008). Troisième étude de cas : débat philo ou débat littéraire ? In D. Bucheton, O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 53-58). Bruxelles : De Boeck.

Soulé, Y., Bucheton, D. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. In J.-C. Chabanne, O. Dezutter

(dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle* (pp. 129-148) *?* Bruxelles : De Boeck.

Soulé, Y., Crinon, J., Cautela, A., Benaych, P., Espinosa, N., Marin, B. (2016). B.2.3.3. Épreuve : production de texte. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 160-179). Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Soulé, Y., Kervyn, B., Geoffre, T., Chabanne, J.-C. (2016). Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire). De l'élaboration d'une épreuve de test à l'analyse des résultats obtenus. In É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier, P. Lefrançois (dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 87-107). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Spanghero-Gaillard, N., Arroyo, E. (2008). Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques : exemples, analyse et implications en formation de formateurs. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot, É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours – Interactions didactiques* (pp. 309-320). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Specogna, A., Caens-Martin, S. (2008). Que révèle de l'activité enseignant le croisement entre une analyse des interactions verbales *in situ* de la séance et un entretien de co-explicitation. In I. Vinatier, M. Altet (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 91-112). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sprenger-Charolles, L. (1993). Procédures de traitement de l'information écrite utilisées par des lecteurs/scripteurs francophones en début d'apprentissage : examen à partir de l'analyse d'un corpus d'erreurs. *Études de Linguistique Appliquée*, *91*, 70-83.

Steuckardt, A., Niklas-Salminen, A. (éds). (2003). *Le mot et sa glose*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Steuckardt, A., Niklas-Salminen, A. (éds). (2005). *Les marqueurs de la glose*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Steuckardt, A. (2007). Usages polémiques de la reformulation. *Recherches linguistiques*, *29*, 55-72.

Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms.* Bristol : Multilingual Matters.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, *6* (18), 129-140.

Tannen, D. (1982). The Oral/Literate Continuum in Discourse. In D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language : Exploring Orality and Literacy* (pp. 1-16). Norwood, NJ : Ablex.

Tannen, D. (1989). *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnelles.* Bruxelles : De Boeck.

Teberosky, A. (2002). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive*, Repères*, *26*, 49-59.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin, J.-P. Cuq (éds.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde*. *Recherches et applications*, *44*, 40-50.

Tellier, M. (2014). Introduction : donner du corps à son cours. In M. Tellier, L. Cadet (coord.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et Pratique* (pp. 101-114). Paris : Éditions Maison des Langues.

Tellier, M., Cadet, L. (dir.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Tellier, M., Michel, L., Wolff, L. (2014). Variations inter et intra-individuelles de la gestuelle chez l'enseignante de maternelle. In M. Tellier, L. Cadet (coord.), *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et Pratique* (pp. 127-140). Paris : Éditions Maison des Langues.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert.* Paris : Nathan.

Torterat, F. (2012). Ce que l'interlocution apporte à l'acquisition : le cas des co-constructions textuelles en classes de maternelle. In C. Douay, D. Roulland (éds.), *L'interlocution comme paramètre* (pp. 303-320). Rennes : PUR.

Totereau, C., Thévenin, M.-G., Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L. Rieben, M. Fayol, C. Perfetti (éds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 147-165). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Totereau, C., Soulé, Y. (2015). *Les premiers apprentissages en écriture : analyser les pratiques des classes qui progressent le plus en écriture au CP*. Communication au « Symposium international sur la littératie à l'école », 24-26 aout 2015, Orford, Canada.

Totereau, C., Dreyfus, C. (dir.). (2017). Littéracie et entrée dans l'écrit. Compétences des élèves et pratiques enseignantes. *Lidil*, *55*.

Toulou, S. (2011). Les consignes et leurs reformulations dans des dispositifs didactiques : des gestes révélateurs de l'objet enseigné dans la classe de français. In J.-C. Chabanne, O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle* (pp. 149-166) *?* Bruxelles : De Boeck.

Traverso, V. (1999). *L'analyse de conversation.* Paris : Armand Colin.

Traverso, V. (2005). Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire, In R. Galatolo, A. Fasulo (eds.), Special Issue on Conversation Analysis. *Rivista Di Psicolinguistica Aplicata*, 153-166.

Turco, G., Plane, S., Mas, M. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, *10*, 67-81.

Vadcar, A., Fontanieu, V., Frier, C. (2016). E.4.5. Acculturation à l'écrit. In R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (pp. 365-369). Accessible en ligne ⟨http://ife.ens-lyon.fr/ife /recherche/lire-ecrire⟩.

Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Pustjens, H., Van de Gaer, E. (2009). Chapitre 1. Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement. In X. Dumay, V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 17-34). Bruxelles : De Boeck.

Veneziano, E. (2000). Chapitre 8. Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail, M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans* (pp. 231-265). Paris : PUF.

Vibert, A. (2018). *Quelles évolutions des programmes scolaires ?* Communication à la conférence de consensus « Écrire et rédiger » (CNESCO/IFÉ), 14-15 mars 2018, Paris. Accessible en ligne ⟨https://video-streaming.orange.fr/autres/vibert-evolutions-des-programmes-scolaires-VID0000002Aujj.html⟩.

Vinatier, I., Altet, M. (dir.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (coord.). (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation.* Toulouse : Octarès Editions.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des Interactions.* Paris : Hachette.

Vion, R. (2006). Reprises et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, *42*, 11-28.

Volteau, S., Garcia-Debanc, C. (2008a). Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisés ? In M. Schuwer, M-C Le Bot, E. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques* (pp. 253-268). Rennes : PUR.

Volteau, S., Garcia-Debanc, C. (2008b). Les reformulations de l'enseignant dans des interactions orales au cours d'une séance de réécriture de texte littéraire au cycle 3 de l'école primaire : étude de cas croisés d'une enseignante débutante et d'une enseignante expérimentée. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc, A. Terrisse (coord.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants* (pp. 253-272). Grenoble : La Pensée sauvage.

Volteau, S., Garcia-Debanc, C. (2008c). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulations. In D. Bucheton, O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 191-212). Bruxelles : De Boeck.

Volteau, S. (2009). *Les reformulations orales dans des interactions didactiques au cycle 3 de l'école primaire : formes et fonctions des reformulations d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante débutante dans une classe de CM2* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse II – Le Mirail.

Volteau, S. (2015). Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur *l'écosystème* en CM2, *Corela* [En ligne], HS-*18*. ⟨http://corela.revues.org/4045⟩.

Vygotski, L. S. (1934/1995). *Pensée et langage.* Paris : Editions Sociales.

Wirthner, M., Martin, D., Perrenoud, P. (dir.). (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 117-148). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Wittgenstein, L. (1965/1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard.

Yvon, F., Saussez, F. (éds.). (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils pour l'intervention et la formation.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Yvon, F., Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes.* Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.

Zammuner, V. L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising. Who gets the best results ? *Learning and Instruction*, *5* (1), 101-124.

Directives ministérielles

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.* BO hors-série n° 1 du 14 février 2002. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.* BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de de la République.* Journal officiel du 9 juillet 2013. Loi n° 2013595 du 8 juillet 2013. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. BO spécial du 26 novembre 2015*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2018). *Un guide fondé sur l'état de la recherche : pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Éduscol. Paris : CNDP.

Dictionnaires

Champy, P., Étévé, C. (1994/2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., Mével, J.-P. (1994/2007). *Grand dictionnaire de Linguistique et Sciences du* langage. Paris : Larousse.

Jorro, A. (dir.). (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation : une introduction aux études d'argumentation*. Lyon : ENS Éditions.

Reuter, Y. (éd.). (2007/2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : De Boeck.

Rey, A. (1992/2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Littérature de jeunesse

Browne, A. (1997). *Marcel le rêveur.* Paris : L'école des loisirs.

Parr, T. (2007). *Le livre des mamans.* Montrouge : Bayard Jeunesse.

Poillevé, S., Tallec, O. (2013). *Le plus féroce des loups.* Paris : Flammarion jeunesse.

Rascal, M. (2015). *Le Petit Chaperon rouge.* Paris : L'école des loisirs.

Waddell, M., Benson, P. (2005). *Bébés Chouettes.* Paris : L'école des loisirs.

ANNEXES

ANNEXE 1

Typologie des tâches d'écriture

E. 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]

E4. Écrire sous la dictée [L S M P T] (Le maitre 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.

ANNEXE 2

Conventions de transcription

/……fin d'un énoncé

+……...pause d'une seconde

’……intonation montante après ce signe

,……intonation descendante après ce signe

OUI, BRAvo……accentuation d'un mot, d'une syllabe ou d’un phonème

oui: bon::……allongement de la syllabe ou du phonème qui précède

A: *Tu vas bien* depuis la dernière fois
B: ça va……chevauchement de paroles

(rire)……description d'actions, de gestes, de mimiques

(bon)jour……( ) = partie non prononcée. Ici seul jour est prononcé.

X, XX, XXX……mot inaudible d’une ou plusieurs syllabes

[11:30]……..moment de la séance (ici 11 minutes 30).

<.....> ……...séquence où la transcription est incertaine

le loup.....« écrit dans l’oral »

le loup.....écrit produit par un élève

le loup……écrit produit par l’enseignant(e)

le loup……....reformulation

ANNEXE 3

Verbatims

Verbatim de la classe 61
Semaine 12
Séance 4
53 minutes

1. M : (au coin regroupement) prêt à écouter les consignes,+++++++++++++++/ c'est bon'+/ alors on y va,+/ BON alors aujourd'hui exceptionnellement comme je vous l'ai expliqué juste avant que l'on quitte la classe pour aller à la récréation++ nous n'allons pas faire trois groupes mais DEUX groupes,+/ ça veut dire+ que nous allons être plus nombreux dans la classe+ donc il va falloir que l'on soit encore plus calme et silencieux que d'habitude+ pour que les uns et les autres ne se dérangent pas,+++++++++/ il faut que ceux qui vont+ être avec moi+ et qui vont++ Écrire+++ les phrases qui correspondent	
2. E : XXXXXXXX	
3. M : à chaque photo de la piscine que l'on a regardé hier++ **il faut que ceux-là quand ils vont se déplacer dans la classe** (claque des doigts pour attirer l'attention) ++++++ **il faut que ceux-là ils soient silencieux et qu'ils se déplacent en marchant++ pour ne pas déranger ceux qui vont être à leur place++++++++ et qui eux vont avoir besoin de calme**,++++++++/ on est bien d'accord,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1)
4. EEE : oui,+/	
5. M : [1:22] je donne d'abord la consigne pour ceux qui vont être à leur place et qui vont travailler Seul,+++/ je vous ai préparé	
6. E : XXXXXX	
7. M : deux activités,++++/ une activité de lecture et une activité d'écriture,++++/ deux activités que l'on a DÉja faites++++++ donc vous allez reconnaitre+ facilement ce qu'il faut faire,+/ première activité+ l'activité de lecture,++++/ sur cette f ::: (en montrant la feuille)	
8. E : ah j(e) l'avais déjà fait,+/	
9. M : sur cette feuille++ je vous ai écrit+ (avec gestes de pointage) un petit texte en haut+ et en bas+ je vous ai mis une case entièrement blanche+ qui va vous permettre+	

qui va vous servir à+ Dessiner CE qui est écrit dans le texte,+/	
10. E : XXX	
11. M : UNIquement ce qui est écrit dans le texte,+/ mais pas contre++ il faut que vous mettiez (avec geste de pointage) sur le dessin que vous allez faire TOUS les détails+ (avec geste de pointage sur le texte) qui sont écrits dans le texte,+++++/ TOUT ce que vous allez lire+ il faut être capable+ de le dessiner dans le XX qui est là,+/ pour faire ce travail+ vous pouvez utiliser (avec geste pour énumérer) votre crayon à papier+ les crayons de couleur+ et les feutres++ si vous en avez besoin,++++++++/ (avec geste de pointage sur la feuille) vous n'oublierez pas de mettre votre prénom avant de commencer,+/	
12. E : et aussi la date ou pas'+/	
13. M : la date+ à la fin si on a le temps,++++++/ ENsuite+ quand vous aurez fini (avec geste de pointage)+ cette lecture++ vous ferez tranquillement+ le petit travail d'écriture qui se trouve sur cette feuille,+++++/ (en montrant la feuille) un petit travail d'écriture qui va vous permettre de réviser+	
14. E : le *z*-	
15. M : comment on écrit+ le *z*-+ comment on écrit le *k*-+/ XX tu écoutes bien+ et comment on écrit le *z*-+ en majuscule,+/	
16. E : XXXXXXXXXX la majuscule,+/	
17. M : ben justement ça va te permettre de t'entrainer,+/ chut chut+ non pas le *h*-,+/	
18. E : il est dur le X,+/	
19. M : est'-ce que quelqu'un peut me rappeler en le faisant+ peut NOUS rappeler en le faisant comme ça dans l'espace+ comment on tra-+ comment on écrit+ excusez-moi un *z*- en attaché,+++++++++/ une personne montre et après on va le faire ensemble,++++/ ky.+ montre-nous,++++ (gestuelle de Ky.) et explique-nous,+/	
20. Ky. : en fait le *z*- (accompagné d'un geste) + ça commence en bas+ après ça monte+++/ ça va+ ça va de ce côté+ ici	
21. M : XX regarde-le (en claquant des doigts,+/	
22. Ky. : et après ça descend+ et après XXXXXXXXXXXX,+/	

23. M : Alors+ alors+ le X+ le *z*- est'-ce que c'est une lettre qui monte ou qui descend,+/	
24. E : qui descend,+/	
25. M : qui descend+ qui ne monte pas,+/ on commence sur la ligne+ sur laquelle on pose les lettres,+/ (avec gestuelle) on+ monte comme si on voulait faire un petit *r*-+ en ensuite on descend une boucle de combien' de carreaux+ de combien de lignes,+/	
26. EEE : deux,+/	
27. M : de deux lignes et on écrit,++++/ faites-le dans l'espace+ que je vois+ avec vos doigts,++++/ allez-y,++++++++ (gestuelle des élèves) sa. je ne vois pas,++++++++++++/ oui+ c'est ça,+/ qui' peut expliquer comment on fait un *k*-,+/ ch.++++++ (gestuelle de ch.)/ alors attends,+/ (gestuelles) on monte une boucle de combien' de lignes+/	
28. E : trois,+/	
29. M : trois lignes	
30. E : après on fait comme <u>un *r*</u>	
31. M : <u>éco</u>ute,+/ (gestuelle) on redescend TOUT+ droit	
32. Ch. : XXXXX	
33. M : Alors,+/ bon messieurs il va falloir m'expliquer pourquoi vous ne travaillez pas et pourquoi vous n'écoutez pas,++++++++/ ya.+ j'attends tes explications,+++++++++ ++++/ je répète ce qu'a dit ch.,+/ (avec gestes) on monte une boucle de trois lignes+ on redescend tout droit sur la ligne qui sert à poser les lettres,+/ on fait une petite boucle+ certains ont dit qui+ qui ressemble à un *r*-+ c'est vrai+ et on finit par une petite canne qui est posée sur la ligne,++++++/ cette lettre monte mais ne descend pas,+/ BON+ tout le mondes ::: +	
34. E : <u>XX</u>XX	
35. M : tout le monde savait la faire la dernière fois où on les a écrites donc normalement ce n'est que de la révision,+++/ pareil+ (en montrant la feuille) vous n'oublierez pas d'écrire votre prénom+ en haut de la feuille+ et vous utiliserez votre crayon à papier pour faire cette activité-là,+++/ [6:50] **pour les autres++** (en prenant des cahiers) **on va+ écrire+ une phrase pour chacune des photos qui se trouvent**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 1+3)

euh sur la table derrière vous	
36. E : XXXXXX piscine	
37. M : on va écrire sur notre cahier bleu,+/ je prends le cahier	
38. E : **bleu**	- hétéro-répétition (ES 37) [M]
39. M : d'in.,+/ (avec geste de pointage sur l'écrit d'In.) in.+ avait écrit sur cette page+ la semaine dernière,+/ aujourd'hui+ même s'il lui reste de la place+ elle va écrire+ (geste de pointage) sur la NOUvelle page+ **la première page entièrement+ BLANche**,++ ++++/ **même s'il lui reste de la place+ elle va venir écrire ici,+**/ et vous allez tous+ faire pareil,+/ les phrases+ vous allez les écrire ce matin au crayon à papier+ et on fera comme d'habitude++ à chaque fois que vous aurez fini d'écrire une phrase+++ vous VIENdrez me voir avec+ deux choses,+/ (avec geste de pointage sur la page blanche) **la phrase sur le cahier ET la photo que vous avez illustrée**+ **que vous avez utilisée,+/** d'accord'+/ vous écrirez à VOtre place,++++++++/ quand vous irez à votre place+ vous EMporterez la photo+ à propos de laquelle vous voulez écrire,+++++/ les photos sont bien rangées sur la même table là-bas	- auto-reformulation paraphrastique (ES 39) - auto-reformulation paraphrastique (ES 39) - auto-reformulation paraphrastique (ES 39) - auto-reformulation paraphrastique (ES 39)
40. E : on les repose à la même table,+/	
41. M : **je veux qu'on les repose bien rangées à la même place,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 40)
42. E : (il) y a les numéros en plus,+/	
43. M : **les numéros+ i(ls) (ne) sont pas dans l'ordre mais ça n'a aucune importance,+/** c'est fait exprès,+++++++++/ d'accord'++/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 42)
44. E : **d'accord,+/**	- hétéro-répétition (ES 43) [M]
45. M : est'-ce que tout le monde a compris,+/	
46. EEE : oui,+/	
47. M : ok,+/ alors+ levez le doigt les élèves du groupe un (certains élèves lèvent le doigt),++++/ alors+ le groupe un et ben vous allez commencer à+ écrire+ sur les photos,+/ in. (donne un cahier bleu à In.),+/ Ah non+ si tu te lèves+ je (ne) vois plus qui lève le doigt,++++/ im. (donne un cahier bleu à Im.),+/ ri.+ elle est dans le groupe un'+/ non,+/ ky. tu es dans le groupe un'+/ non,+/	

em.+ dans le groupe un (donne un cahier bleu à Em.),+/ wah.+ tu es dans quel groupe'+/	
48. Wa. : XXX	
49. M : d'accord,+/ ha. XXX,+/	
50. Ha. : là (le maitre lui donne son cahier bleu),+/	
51. M : wa.+ t(u) es dans quel groupe'+/	
52. Wa. : trois,+/	
53. M : ya.+ mer.+ ra.,+/ Ah ra.+ toi tu vas venir avec moi,+/ **prends-le quand même ton cahier et tu vas venir avec moi** (donne un cahier bleu à Ra.),+/ ch. (donne un cahier bleu à Ch.),+/ sa.++++ ti.+ groupe trois,+/ ha. groupe un,+/ sh.+ groupe trois,+/ em.+ groupe un ou trois'+/	- auto-répétition avec continuation (ES 53)
54. Em. : **groupe un**,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 53) [M]
55. M : sa.,+/ **groupe un ou trois'**+/	- auto-répétition (ES 53)
56. Sa. : **un,+/**	- hétéro-répétition (ES 54) [E]
57. M : yi. (lui donne un cahier bleu),+/ no. (lui donne un cahier bleu),+/ ba.,+/ cé., (les élèves du groupe un regardent les photos) ++++++++++++++++XXXXXXXXXXXXX,+/ was.,+++++++/ bon messieurs+ est'-ce que vous allez rester là pendant une heure ou est'ce que vous allez vous mettre au travail,++++++++++++++++++++/ et toi tu finis XXXXXXXXXX,++++++++++++++ ++++++++++++++++++++++++++++++ chut+ chut+ chut++/ ra.+ tu vas aller prendre+ tu vas aller prendre ton ardoise et une craie et tu vas venir t'installer là avec moi,+/ CHUT,+/	
58. E : maitre+ XXXXX	
59. M : em.+ tu ne choisis pas+ une+ une photo,+/ non **non** passe de ce côté,+/ regarde là (il) y a les pieds de la caméra,+/ si tu (ne) sais pas ce qu'(il) y a dessus+ tu choisis une photo sur laquelle tu sais ce qui se passe,+/	- auto-répétition (ES 59)
60. E : maitre est'-ce qu'(il) y a des mots qui sont sur	
61. M : tu m'amèneras la photo,+/ tu (ne) t'occupes pas du ⟨mot⟩,+/ **tu (ne) t'occupes pas XXXXX**,+/(à un élève) où est'-ce que tu as écrit,+/ **où est'-ce que tu as écrit,+/**	- auto-répétition (ES 61) - auto-répétition (ES 61)
62. E : XXXXX,+/	
63. M : non+ tu n'as pas écouté,+/ **sur la**	- auto-répétition (ES 39)

première page++++ entièrement blanche,+++++++++++++++/	
64. Yi. : i(l) faut faire quoi' avec les photos,+/	
65. E : pa(r)ce qu'il (n')était pas là,+/	
66. Yi. : **i(l) faut faire quoi' avec les photos,+/**	- auto-répétition (ES 64)
67. M : tu rigoles yi. là'+++++/ **qu'est'-ce qu'il faut faire yi.,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 64)
68. E : il faut faire des mots,+/	
69. M : on a passé+ hier on en a parlé,+/ je viens de l'expliquer,+/ **tu écris une phrase+ une phrase qui explique ce qui se passe sur la photo,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 35)
70. E : comment' on écrit XXXX,+/	
71. M : à ta place XXXX,+/ **à ta place** (l'élève change de place),+/ CHUT,+++++/ (à Ra.) attends-moi (le maitre va chercher la méthode de lecture « Je lis, j'écris »),+/	- auto-répétition (ES 71)
72. E : maitre+ j'écris ici'+/	
73. M : (d'une voix plus grave) NON,+/ **sur la première page entièrement blanche,+/** merci,+/	- auto-répétition (ES 39)
74. E : maitre est'-ce que XXXXXXXXXX	
75. M : (à un élève qui fait le travail en autonomie) quoi'+/	
76. E : XXXXXXXXXX	
77. M : c'est à toi de voir,++++++++++++++++++++++++++++++++++ (le maitre revient s'asseoir à côté de Ra. avec le manuel de lecture) CHUT+ / ra.,+/ (à un autre élève) alors toi c'est pour après,+/ (à Ra. avec geste de pointage sur les syllabes à lire dans le manuel) tu vas lire+ ces deux premières lignes dans ta tête+ et après tu me relis+ d'accord,+/	
78. Ra. : oui,+/	
79. M : mais d'abord tu lis dans ta tête,+/ CHUT+ **CHUT**,+/ (à une élève qui est venue lui apporter son cahier en pointant un mot) je te rappelle qu'il y a une lettre muette XXXXX,+/	- auto-répétition (ES 79)
80. E : X,+/	
81. M : oui,++++++++XXXXXXX,+++++++++++/ Alors NON,+/ euh+vous n'allez pas passer de ce côté+ vous allez	

passer de celui-là,++++++++++++++++++++++++/ (à un autre élève qui présente son cahier) qu'est'-ce que tu as écrit,+/	
82. E : (en relisant « *Le krocodile va monzés savana.* ») j'ai écrit *le crocodile va [mãze] savana,*+/	
83. M : ***va MAN-+ va MAN+ Ger+ MAN-Ger+ savana,+/*** **(**avec geste de pointage sur « *savana* ») ***savana+* c'est un prénom,+/** par quoi' ça commence un prénom+ toujours,+/ **par quoi' ça commence un prénom+ toujours,**+/ ++++++++++++++/ par une	- hétéro-répétition ; (ES 82) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - hétéro-correction (ES 81) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ps* - auto-répétition (ES 83) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ps* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 82) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 83)
84. E : ma+ majuscule,+/	
85. M : oui,+/ **alors je veux que tu mettes la majuscule+ et que tu m'écrives** (avec geste de pointage sur « *monzés* ») ***MAN+Ger,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 83) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ps* / *D* / *EOD*
86. E : un *s*-,+/	
87. M : ***MAN+Ger,***+++++++++/	- auto-répétition (ES 85) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ps*
88. E : un *c*- qu'on écrit comme ça (geste de tracé de la lettre),+/	
89. M : **avec un *g*-+ c'est ça**,+/ vas-y,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 88) ; (« écrit dans l'oral »)
90. E : maitre est'-ce que je dois faire le *h*-,+/	
91. M : XXX,+/ (à un élève qui apporte son cahier) non+ ne t'en occupe pas,+/ **non non non**,+/ **ne t'en occupe pas**,+/ ici,+/	- auto-répétition (ES 91) - auto-répétition (ES 91) - auto-répétition (ES 91) - auto-répétition (ES 91)
92. E : XXXXXX	
93. M : mais pourquoi'+ **mais pourquoi' tu t'occupes de ça,+/** ça c'était ce qu'on avait fait l'autre jour,+/ écris-moi la phrase que tu m'as dit juste tout à l'heure**,+/ écris-moi ce que tu m'as dit tout à l'heure**,++++++++/ (à Ra.) allez vas-y+ je t'écoute,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 93) - auto-reformulation paraphrastique (ES 93)
94. Ra. : (en lisant, le maitre pointant les syllabes) *fa+ fo+ fé+ fè*++++++X	
95. M : non,+/ (entoure le « u » de « fu ») en français cette lettre elle chante	
96. Ra. : *fu,*+/	
97. M : *fu*+ très bien,+/	
98. Ra. : *fi+ fo+ fê+ X*	
99. M : (entoure le « e » de « fe ») alors+ celle-là elle chante++++++ e-	
100. Ra. : e-	

101. M : e-	
102. Ra. : e-,+/ *foc*	
103. M : *fac*	
104. Ra. : *fal*+ *far*++ *fil*+++ *fa*	
105. M : (entoure le « an » de « fan ») alors + an-	
106. Ra. : an-,+/ *fan*+ XX	
107. M : (avec pointage sur le « u » de « fur ») non+ non non,+/ comment' elle chante cette lettre,+/	
108. Ra. : *fur*	
109. M : *fur*+ très bien,+/	
110. Ra. : *for*,+/	
111. M : non,+/	
112. Ra. : *fol*,+/	
113. M : oui+ attends,+/ celle-là,+/ cette syllabe là (avec pointage sur la dernière syllabe « fus »),+/ vas-y,+/	
114. Ra. : *fur*,+/ (pointage sur le « s » de « fus » par le maitre) *fus*,+/	
115. M : *fus*+ très bien,+/ on va changer,+/ tu vas m'en préparer d'autres,+/	
116. E : maitre+ XXXXXXXX la phrase,+/	
117. M : so.,++/ je crois que tu déranges ha.,++++++/ (à Ra. avec geste de pointage sur une nouvelle série de syllabes du manuel) pareil+ tu vas me faire pareil,+/ tu vas me préparer ces deux premières lignes là,+/ d'accord'+/	
118. Ra. : oui,+/	
119.M : et après tu vas me les lire,+++++/ (à yi. qui a apporté son cahier) **alors+ qu'est'-ce que tu as écrit,+/** ah+++ ouh là là,+/ il (n')a pas un problème ton cahier+ yi.'++++++++++/	- auto-répétition (ES 81)
120. Yi. : si+ il est à l'envers,+/	
121. M : regarde++ (en retournant le cahier) ça (ne) va pas mieux dans ce sens'+++++++++/ où est'-ce que tu vas écrire yi.,+/	
122. Yi. : (avec geste de pointage) là,+/	
123. M : oui,+/ (avec geste de pointage) alors cette phrase là+ tu vas l'écrire+ ici (fait un point au crayon),+/ CHUT,+/ em.+ je ne comprends pas pourquoi tu es debout,++++/ mais qu'est'-ce que tu fais à côté de+ de lui,++++/ (à Yi.) **donc tu vas écrire là,+++/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 123) - auto-répétition avec continuation (ES 81)

(en retournant le cahier) **qu'est'-ce que tu as écrit comme phrase,**+/	
124. Yi. : *raslène nage*,+/	
125. M : qu'est'-ce qu'on met à la fin d'une phrase,+/	
126. Yi. : un point,+/	
127. M : ***raslène nage***,+/ d'accord,+/	- hétéro-répétition (ES 124) ; (« écrit dans l'oral »)
128. Yi. : j'efface juste ça et et j'efface le point,+/	
129. M : et tu l'écris là,+/	
130. E : il faut poser ta carte,+/ (à un élève qui a apporté son cahier)	
131. E : mais non+ parce que je vais gommer,+/	
132. M : est'-ce que tu peux em. ne t'occuper que de toi'+++++/ merci,+++/ vas-y+ je t'écoute,+/	
133. E : (en lisant avec pointage du doigt du maitre « *Le krocodile va manger Savana*. ») ***le crocodile+ va+ [mãze] + Savana***,+/	- auto-répétition (ES 82) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
134. M : d'accord,+/ (avec pointage sur le « *k* » de « *krocodile* ») **alors la première lettre du mot *crocodile*+ c(e) n'est pas celle-là qui chante *[k]*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 82); (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
135. E : un *c*-,+/	
136. M : **c'est un *c*- voilà,+/** donc il faut mettre un *c*-,+/ et ensuite tu vas m'apporter la photo,+/ **il faut que tu viennes avec la photo,+/** allez++++ c'est laquelle'+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 135) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 136)
137. E : **c'est la lettre *c*-,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 135) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
138. M : ok d'accord+ merci,+/ tu changes la première lettre et tu écris une autre phrase,+/	
139. Em. : euh non c'était moi qui était là après ch.,+/ elle m'a dépassé In.,+/	
140. M : (en annotant à côté d'une phrase écrite par un élève) ok,+/ tu en écris une autre,+/ **tu vas la reposer et tu en écris une autre,+/** (en annotant à côté d'une phrase écrite par un élève)	- auto-répétition avec continuation (ES 140)
141. E : je l'ai ramené,+/	
142. M : **tu peux me lire ta phrase s'il te plait,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 81)
143. Em. : (en relisant avec pointage « *riana fai les toildemère* ») *ri+ ana+ fait+ l'é+toile+ de+ mer*,+/ je vais+ je vais+ j'ai remarqué en fait	

144. M : t(u) as remarqué quoi'+/	
145. Em. : **j'ai remarqué qu'en fait j'avais pas mis un+ euh+ on fait dans les devoirs**	- auto-répétition avec continuation (ES 143)
146. M : tu n'avais pas mis quoi'+/	
147. Em. : euh+ comment ça s'appelle'+++++/ je (ne) m'en rappelle plus,++++++++/	
148. M : (avec geste de pointage sur le « *r* » de « *riana* ») **tu n'as pas mis la+++**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 146)
149. Em. : euh	
150. M : le début de la phrase,+/ **la+++**	- auto-répétition (ES 148)
151. Em. : majuscule,+/	
152. M : merci,+/ en plus c'était+ **en plus c'est un prénom et un prénom ça commence TOUjours par une majuscule,+/** (avec geste de pointage à la fin de la phrase) qu'est'-ce que tu n'as pas mis à la fin non plus,+/	- auto-correction (ES 152)
153. Em. : le petit point,+/	
154. M : alors tu iras le rajouter et t(u) iras m'effacer cette horreur-là,+/ (en relisant avec un geste de pointage) ***riana fait+ l'étoile de mer,+/*** alors le problème c'est que là+ il faut que tu me::: décolles les mots,+/ (avec geste de démarcation avec les mains) ***riana++ fait++ l'étoile++ de++ mer,+/***	- hétéro-répétition (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - hétéro-répétition (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im*
155. Em. : et pourquoi on fait+ (avec geste sur son écrit) et pourquoi en fait on (ne) met pas euh les mots ensemble'+/	
156. M : pa(r)ce qu'ils (ne) sont pas ensemble,+/ **pa(r)ce que c'est plusieurs mots,+/ ce sont plusieurs mots,+/** (avec geste de démarcation) ***riana++ fait++ l'étoile++ de++ mer,++++++/*** va corriger et reviens me voir+ et **reviens+ reviens me voir avec la photo,+/** san. tu n'as pas le droit de passer de ce côté,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 156) - auto-correction (ES 156) - auto-répétition (ES 154) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm*/ *Im* - auto-répétition (ES 156) - auto-répétition avec continuation (ES 156)
157. Em. : euh je l'ai déjà ramené,+/	
158. M : (en relisant « *Le crocodil il veut mangé coauf de la maman tortue.* » avec pointage sur la fin de « *crocodil* ») *le crocodile*	
159. Em. : **je l'ai déjà ramené maitre,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 157)
160. M : chut,+++++/ (avec pointage sur la fin de « *crocodil* ») ***le crocodiLE***,+/	- auto-répétition (ES 158) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*/*D*
161. Em. : c'était dix-neuf,+/	
162. E : non c'est celle-là,+/	
163. M : em.+ va faire ce que je t'ai	

demandé,+/	
164. Sh. : oui mais celle-là c'est la carte que XXXXX	
165. M : **va faire ce que je t'ai demandé,+/**	- auto-répétition (ES 163)
166. E : maitre+ c'est de ce son'+/	
167. M : je suis occupé,+/	
168. E : un *e-*,+/	
169. M : voilà,++++++++++/ (le maitre écrit dans la marge) **va m'en écrire une autre,+/ tu reposes la photo et tu vas m'en écrire une autre**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 140) - auto-reformulation paraphrastique (ES 140)
170. E : (à un autre élève) ***croCOdile* pas *croXXdile*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 160) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
171. E : ***crocodile*,+/**	- hétéro-répétition (ES 170) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
172. M : (en demandant à une élève de relire son écrit « *Hatim et antrin de fér la balin* ») **vas-y+ je t'écoute,+/**	- auto-répétition (ES 132)
173. E : (avec geste de pointage des mots par le maitre) *hatim+ est+ en+ train+ de+ faire+ la ba-+++*	
174. M : ***la* quoi'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 173) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
175. E : ***ba+leine*,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 173) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps*
176. M : ***la baleiNE*,+/**	- hétéro-répétition (ES 173+174) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
177. E : *e-*,+/	
178. E : **à la fin (il) y a un *e-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 176) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
179. M : ok,+/ (le maitre entoure à la fin de « *balein* » et écrit « *1* » dans la marge) **tu mets le *e-* et tu vas en écrire une autre,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 176) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 140)
180. E : aouh+ ça fait mal,+/	
181. M : tu es prêt'+/ (avec pointage sur « *raslène* » de « *raslène nage.* ») qu'est'-ce qu'on met en début de phrase,+/	
182. E : ah oui *raslène*	
183. M : **tu vas mettre la majuscule et tu écris une autre phrase**,+/ san. alors là si tu mets+ sur le cahier des autres+ alors là ça (ne) va pas me plaire,+/ je te trouve très grossier moi,+/	- auto-répétition avec continuation et substitution (ES 140)
184. E : maitre+ **maitre**,+/ on doit mettre les XXX	- auto-répétition (ES 183)
185. M : non c'est moi qui m'en occupe de ça,+/ ra. tu es prêt'+/	
186. Ra. : oui,+/	

187. M : je vais te faire lire,++++++/ (à un élève qui a apporté son cahier bleu) **oui j(e) t'écoute,+/**	- auto-répétition (ES 132)
188. E : (en relisant « *Les anvan von la tortu.* » avec pointage des mots par le maitre) *les+ enfants+ font+ la tortue,+/*	
189. M : moi je lis ce que tu as écrit,+/ (avec pointage des mots) ***les+ [ãvã]+ [vɔ̃]+ la tortue,+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D/LHV*
190. E : ah oui,+/ XXXXXXX	
191. M : va corriger,+/	
192. E : **c'est le *v*-,+/ à la place du *v*- il faut mettre un++++**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 189) [M]; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
193. M : **un quoi'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 192)
194. E : euh	
195. M : allez,+/ va réfléchir,+/ moi je crois que tu le sais,+++++/ (à Ra.) vas-y ra. je t'écoute (le maitre pointe chaque syllabe),+/	
196. Ra. : *da+ de+ dé+ dè+ dê+ di+ do+du+ dy+ dol+ dal+ ado+ ido+ dys+ édi+ adi+ ody+ di*	
197. M : (le maitre entoure le « in » de « din ») ++++++++++ *in+ din*	
198. Ra. : *dic++++++* (le maitre entoure le « u » de « sud *») su,+/*	
199. M : *sud+* très bien,+/ ok,+/ tu attends un peu,+++++++/	
200. E : (en lisant « *Le crocodil il va manje Le nefe d'un maman tortu* » le maitre pointant les mots) *le+ crocodile+ il+*	
201. M : CHUT,++/ **CHUT**+ in.,+/	- auto-répétition (ES 201)
202. E : *va+ manger*	
203. E : mais il m'a dépassé,+/	
204. M : t(u) as qu'à être dans le rang comme tout le monde,+/	
205. E : *le+ le+ [nøf]+ d'un+ ma+man+ tortue,+/*	
206. M : on dit++++ (le maitre tape sur la table) mais EH+ CHUT,+/ **on dit** (avec geste de pointage sur « *un* ») **on dit *UN maman tortue'++++++/ on dit UN maman'+/***	- auto-répétition (ES 206) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs/D/EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 206) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs/EOD*
207. E : non,+/	
208. M : qu'est'-ce qu'on dit,+/ **on dit *UN**	- auto-répétition (ES 206) ; (« écrit dans

***maman*'+++/ on dit++**	l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 208)
209. E : *le*	
210. M : ***LE maman*'++/ non on dit**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 209) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *AEs* - auto-répétition avec continuation (ES 208)
211. E : ***LA maman*,+/**	- hétéro-correction (ES 210) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
212. M : ***LA maman*,+/ UNE maman,+/ UNE maman,+/ donc tu vas m'écrire *une*** (entoure avant « *maman* »),+/ mais vous allez vous taire un peu,+++/ chut,+/ **tu vas me corriger *UNE*** (avec geste de pointage) ***maman*+ et tu vas en écrire une autre,+++++++++/** vas-y,+/+++++++++++++ (en tournant la page d'un autre cahier bleu) où est'-ce que tu as écrit,+++++++++/	- hétéro-répétition (ES 211) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition avec substitution (ES 212) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 212) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* /*AG* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 212) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD*
213. E : XXX	
214. M : où est'-ce qu'il fallait écrire,+++++/ (le maitre tourne la page) tu vas écrire ici,++++++/ tu recopies la phrase que tu as écrite,+/ (en prenant un autre cahier) chut+ **chut,+++++++/** (avec geste de pointage) alors+ cette phrase (« *Shayna a mi le tuba a la bouche.* ») et cette phrase (« *Shayna va mètre le tuba a la bouche* ») ce sont presque les mêmes,+/ donc je préférerais que tu choisisses des photos très différentes pour qu'on puisse avoir des phrases+ très différentes,+/ d'accord'+/ tu n'oublieras pas de mettre le petit point à la fin de la phrase,+/ **d'accord'+/ et choisis-moi cette fois-ci une phrase+ une photo qui te permet d'écrire une phrase très différente,+/ d'accord'+/** san.,+ (en prenant son cahier bleu) / chut+ em.,+++++ / **je t'écoute**,+/	- auto-répétition (ES 214) - auto-répétition (ES 214) - auto-reformulation paraphrastique (ES 214) - auto-répétition (ES 214) - auto-répétition (ES 132)
215. San. : (en relisant « *c lé group* » avec geste de pointage du maitre) *c'est+ les+* ***c'est+ les groupes,+/***	- auto-répétition avec continuation (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
216. M : (en entourant « *c* ») est'-ce que tu peux me faire chanter+ ceci,+/	
217. San. : *[k]*	
218. M : (en relisant avec geste de pointage) ***[k]+ les groupes*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 217) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
219. San. : il faut ⟨un *c*-⟩,+/	
220. M : ah non+ **ah non**,+ **ah non,+/ est'-ce que tu peux me faire chanter ceci san.,+/**	- auto-répétition (ES 220) - auto-répétition (ES 220) - auto-répétition avec continuation (ES 216)

221. E : *[s]*	
222. M : ***[s] les groupes,***++++++/ (avec pointage sur « *c* ») **là (il) (n') y pas écrit *C'EST les groupes,*+/ (il) y a écrit *[s]* ou *[k] les groupes,*+/** (en entourant « *lé* ») est'-ce qu'il existe ce mot san.,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 221) ; (« écrit dans l'oral ») ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*/*D*/*EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*/*D*/*EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 218+ 222) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
223. San. : je crois,+/	
224. M : où est'-ce qu'il est affiché dans la classe ce mot'+/	
225. San. : ⟨là⟩,+/	
226. M : donc tu regarderas comment il s'écrit,+/ **donc là je veux que tu écrives *c'est*** (avec geste de pointage sur « *c* ») **comme quand hier+ quand hier on a écrit *C'EST l'histoire,*+++/** tu t(e) rappelles'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*/*D*/*EOD*
227. San. : XX	
228. M : va me corriger ça s'il te plait,+/ n'oublie pas ta photo,+/ **n'oublie pas ta photo,++++++/**	- auto-répétition (ES 228)
229. Em. : c'était dix-neuf ma photo,+/	
230. M : (avec geste de pointage sur l'écrit d'un élève) (il) (n')y a toujours pas de majuscule en début de phrase,+/ yi.+ je (ne) sais pas ce que tu as été faire en fait,+/	
231. Em. : je suis gentille pa(r)ce que + **je suis gentille puisque+ pa(r)ce que je te montre**,+++++++/	- auto-correction (ES 231) - auto-répétition avec continuation (ES 231)
232. M : (en pointant « *toildemère* » dans « *Riana fai les toildemère.* ») là tu n'as toujours pas séparé les mots comme j(e) t'ai demandé,+/ EN FAIT Em.+ depuis tout à l'heure tu es là+ et tu n'as pas FAIT ce que l'on a dit quand tu es venu me voir juste avant,+/ donc en fait tu reviens me voir pour rien em.,+/	
233. Em. : (avec geste sur le passage à segmenter) oui mais est-ce qu'en fait je vais XXXX'+/	
234. M : **je veux que tu gommes et que tu m'écrives+** (avec geste de démarcation) ***l'étoile++ de++ mer,***+/ (avec geste de démarcation) ***l'étoile++ de++ mer,***+++++/ ra. va prendre le++++ attends (le maitre se lève)++++++++++++++++++++++/ (le maitre revient) **lis-moi ta phrase no**.,+/ j(e) t'écoute,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm*/*Im*/*EOD* - auto-répétition (ES 234) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm*/*Im* -auto-reformulation paraphrastique (ES 81)

235. No. : (en relisant) *les enfants++* ***les enfants+ font***	- auto-répétition avec continuation (ES 235) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
236. M : non attends,+/ c'est ce que tu avais vu avant et que tu as écrit,+++++++++/ allez	
237. No. : (avec geste de pointage sur son écrit) là XXXX,+/	
238. M : **allez,+++/** CHUT+ **CHUT,+/** Wah.+ tu t'appliques'+/	- auto-répétition (ES 236) - auto-répétition (ES 238)
239. E : XXXXXXXX	
240. M : je ne comprends pas,+/ **lis-moi ta phrase,+/**	- auto-répétition (ES 234)
241. E : il y a écrit (en relisant « *riana féune étouale de mér.* ») *riana+ fait+ une+ étoile+ de+ mer,+/*	
242. M : ***fait une+ c'est accroché'+/*** ouh là là,++++++++/ **ouh là là + catastrophe,+** (entoure « *féune* ») / et+ est'-ce que tu pourrais me mettre aussi une MAjuscule (entoure « *riana* ») en début de phrase au moins,+/ (en relisant avec geste de pointage) ***riana+ fait+ une+ étoile+ de+ mer,++++/*** d'accord hein'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 241) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 242) - hétéro-répétition (ES 241) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
243. E : oui,+/	
244. M : allez va séparer les mots,++++++++/ (en donnant à Ra. un crayon et la fiche d'écriture du « z ») écris les lettres *z-*,+/ ok+ deuxième phrase,++++++/ (en pointant la phrase à relire dans le cahier bleu) **j(e) t'écoute,+/**	- auto-répétition (ES 132)
245. E : (en relisant *« Raslène et dans le filait »*) *raslène+ est+ dans+ le+ filet,+/*	
246. M : d'accord,+ / **c(e) (n')est pas celui-là** (avec geste de pointage sur « *et* ») ***[e]*** ,+/ c'est l'autre,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 245) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D*/*EOD*
247. E : *e-s-t-*,+/	
248. M : oui,+/ d'accord'+/ euh++++ (avec geste de pointage sur « *ait* » de « *filait* ») **le *[e]* de filet+ c'est *e-t-*,+/** fais la correction+++ **fais la correction+ et tu vas écrire une troisième phrase,+** (écris un chiffre dans la marge)++/ chut,+/ RA.,+/ continue,++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 245) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D*/*EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 248)
249. E : (en montrant une photo) XXXX,+/	
250. M : (avec geste de démarcation) *yigit++*	
251. E : *fait*	
252. M : (avec geste de démarcation) *fait*	
253.E : *une étoile*	

254. M : (avec geste de démarcation) ***une***	- hétéro-répétition (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im*
255. E : ***étoile***	- auto-répétition (ES 253) ; (« écrit dans l'oral »)
256. M : (avec geste de démarcation) ***étoile+ magnifique,+/*** (avec geste de démarcation) ***yigit++ fait++ une++ étoile++ magnifique,+/*** **vas-y,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm / Im* - auto-répétition avec continuation (ES 250) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm / Im* -auto-répétition incomplète à droite (ES 132)
257. San. : (en montrant son écrit) XXXX X,+/	
258. M : oui,+/ (en relisant « *C'est les group* ») ***c'est les grouPES,+/*** (avec pointage à la fin de « *group* ») ***les grouPES,+/***	- hétéro-répétition (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs / LHV* - auto-répétition (ES 258) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs / D*
259. San. : *e-*,+/	
260. M : **vas-y,+** (l'élève ajoute un « *e* »)++++ (avec pointage à la fin de « *groupe* ») **et quand il y a PLUsieurs *groupes*** (avec geste de pointage sur « *les* » puis à la fin de « *groupe* »)+ **qu'est'-ce qu'on rajoute à la fin de *groupe*,+++++/ quelle est' la lettre que l'on rajoute quand il y en a plusieurs,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 132) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs / D / EOD* -auto-reformulation paraphrastique (ES 260)
261. San. : *s-*,+/	
262. M : **vas-y,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 132)
263. San. : ***s-,*** (ajoute un « *s* »),+/	- auto-répétition (ES 261) ; (« écrit dans l'oral »)
264. M : et à la fin d'une phrase+ qu'est'-ce qu'on met san.,+/	
265. San. : un point (ajoute un point),+/	
266. M : ok,++++/ (écrit « *7* » dans la marge) **tu vas en réécrire une deuxième,+/ tu reposes la photo et tu en écris une deuxième,+/** (à Em.) allez+ à nous,++++++/ ba.,+/ moi je regarde ce travail après,+/ d'abord tu as la lecture à faire aussi,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 244) - auto-répétition avec continuation (ES 266)
267. E : **il a d'abord la lecture à faire**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 266) [M]
268. M : (en relisant « *Riana fai les toil de mère.* ») ***riana+ fait+ l'é+toile+ de mer,+/*** **alors tss+ tss+** (avec geste de pointage sur « *toil de mère* ») **ce qu'elle *fait* c'est *une*+ ce qu'elle *fait* c'est *une+ [twal] de mère* ou *une Étoile de mer'*+/**	- hétéro-répétition (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / D / EOD*
269. Em. : ⟨***une [twal]***⟩	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 268) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
270. M : **elle *fait* une**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES

	143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
271. Em. : **une**	- hétéro-répétition (ES 270) [M]
272. M : **une quoi'+/ une**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 271) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 271) ; (« écrit dans l'oral »)
273. Em. : **une *[twal] de mer***	- auto-répétition avec continuation (ES 269) ; (« écrit dans l'oral »)
274. M : **elle fait une *[twal] de mer*,+/** non+ **non**,+ / **elle *fait* une *Étoile de mer*,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 268 + 270) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition - auto-correction (ES 274) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
275. Em. : **une *Étoile*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 274) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
276. M : ***Étoile*,+/ le mot c(e) (n')est pas *[twal]* ,+/ le mot c'est *Étoile*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 274) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 276) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
277. Em. : ***étoile*,+/** (en pointant devant « *tail* ») je rajoute ici un *e-* là,+/ je le mets comment'+/	- hétéro-répétition (ES 276) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
278. M : **le *[e]* de fusée,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 277) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
279. Em. : **le *[e]* de fusée,+/** (regarde les affichages de la classe) où il est le'++++++++/ ah oui,+/ **le *[e]* de fusée**	- hétéro-répétition (ES 278) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition (ES 278) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
280. M : em.+ allez,+++++++++/ tiens+ tu reviendras et tu poseras la photo+ **tu (ne) la jetteras pas devant moi**,+/ merci,+++++++/ no.+++ c'est le dernier avertissement ,++++/ ton impolitesse+ ne me convient pas du tout,++++++++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES280)
281. E : (en relisant « *Mkaél et tu di le dofin.* » avec un geste de pointage) *mickael*	
282. M : (en relisant « *Mkaél et tu di le dofin.* » avec un geste de pointage) ***mickael*,+/** il manque une lettre après le *m-*,+/	- hétéro-répétition (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
283. E : *i-*,+/	
284. M : oui,+/	
285. E : (en relisant avec geste de pointage) *étudie+ le+ dauphin*,+/	
286. M : **alors+++++** (en traçant un arc de cercle sous « *et tu di* ») ***étudie*+ c'est en un seul mot,+/** (en relisant avec geste de	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 285) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 281+285) ; (« écrit

démarcation) ***mickael***++ ***étudie***++ ***le***++ ***dauphin,***+/ tu vas corriger,+/	dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* / *LHV*
287. E : XXX	
288. M : (en relisant avec geste de pointage) ***mickael,***+/ tu rajoutes un *i-,*+/	- hétéro-répétition (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
289. E : ***é-***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 285) (« écrit dans l'oral »)
290. M : ***étudie***+ ***le***++ ***étudie***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 285) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 290) ; (« écrit dans l'oral »)
291. E : ***étudie***+ **c'est collé** (avec geste des mains)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 290) [M] ; (« écrit dans l'oral » ; *Im* / *EOD*
292. M : **oui c'est un seul mot**,+/ (en relisant avec geste de démarcation pour « *le* ») ***le***++ ***dauphin,***+/ (en tenant la photo) **qu'est'-ce qu'il fait là *mickael* sur la photo**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 291) - hétéro-répétition (ES 285) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
293. E : **euh il *étudie le dauphin*,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 285) ; (« écrit dans l'oral »)
294. M : **il *étudie le dauphin*,+/** d'accord'+/	- hétéro-répétition (ES 293) ; (« écrit dans l'oral »)
295. E : oui,+/	
296. M : ***étudie*** **c'est un mot+ un seul mot,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 291) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec insertion (ES 296)
297. E : (avec pointage sur « *et tu di* ») **il faut que je le colle,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 291)
298. M : **ben oui si c'est un seul mot+ il faut que tu attaches les lettres,+/** d'accord'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 297)
299. E : oui,++++++++++++/ (avec pointage sur le début de la phrase) **vas-y+ j(e) t'écoute,+/**	- auto-répétition (ES 132)
300. E : (en relisant « *Le crocodile est afamé car il n'a pas mangé sematin.* » avec pointage des mots par le maitre) *le*+ *crocodile*+ *est*+ *affamé*+ *car*+ *il*+ *n'a*+ *pas*+ *mangé*+ *ce*+ *matin*,+/	
301. M : ***il n'a pas mangé***++	- hétéro-répétition (ES 300) ; (« écrit dans l'oral »)
302. E : (avec geste de démarcation) ***ce***++ ***matin,***+/	- auto-répétition (ES 300) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im*
303. M : d'accord'+/	
304. E : oui,+/	

305. M : **tu sépares ces deux mots,+/** quel' était la+ le numéro de la photo,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 302)
306. E : XX	
307. M : **tu sépares les deux mots et tu en écris une autre,+/** ti.+ après je regarderai,+/ d'accord'+/	- auto-répétition avec substitution et continuation (ES 305)
308. E : oui,++++++++++/	
309. M : **j(e) t'écoute,+/ lis-moi ta phrase,+/**	- auto-répétition (ES 132) - auto-répétition (ES 234)
310. E : (en relisant « *Les anfan fon la tortu.* ») ***les+ enfants+ font+ la tortue***,+/	- auto-répétition (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
311. M : **quelle est' la lettre muette qu'on trouve à la fin de *tortue*,+/** on l'a vu souvent ce mot,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
312. E : XX	
313. M : un *e*- muet,+/ d'accord'+/	
314. E : oui,+/	
315. M : (avec geste de pointage sur « *tortu* ») **tu vas mettre le *e*- muet**,+/ d'accord'+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 313) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
316. E : oui,+/	
317. M : attends je vais écrire le numéro de ta+ phrase (écrit dans la marge),+/ voilà,+/ (avec geste de pointage sur « *tortu* ») **et tu rajoutes le *e*- muet,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 315) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
318. E : et après j'en fais une autre'+/	
319. M : non tu (ne) vas pas avoir le temps,++++++/ (avec pointage sur le « *le* » de « *Le rocodile survèie* ») *le*++++++	
320. E : mais arrête,+/	
321. M : chut,+/ em.++ laisse les autres,+/ ***le quoi'***+/ ***le***++/ qu'est'-ce qu'il manque comme+ comme lettre au début,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 319) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 319) ; (« écrit dans l'oral »)
322. E : *[k]*+ ***[k]***	- auto-répétition (ES 322) ; (« écrit dans l'oral »)
323. M : oui t(u) entends	
324. E : *c*- en premier,+/	
325. M : d'accord,+/	
326. E : pas besoin d'effacer le *c*- euh le	
327. M : **oui tu rajoutes le *c*- en premier,+/** d'accord'+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 324) ; (« écrit dans l'oral »)
328. E : mais je le fais petit sinon avec le *e*- et le *r*-	
329. M : ça va se coller+ voilà,+++/ (en relisant avec pointage) ***le***+ ***crocodile***+++++++ **il *surveille* qui'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 319) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*

330. E : *les X+ les gens*,+/	
331. M : (avec geste de pointage à la suite de la phrase) ***les gens***,+/ d'accord,+/ tu vas le rajouter,+/	- hétéro-répétition (ES 330) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D*
332. E : et en plus XXXXXXX,++++++/	
333. E : (en relisant « *Soumya a fai la balne* » avec pointage des mots par le maitre) *soumya+ a+ fait+ la+ baleine*,+/	
334. M : (en relisant avec geste de pointage sur « *balne* ») ***la baL::ne'***+/	- hétéro-répétition avec omission (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *AEp* / *D* / *LHV*
335. E : ***la baleine***,+/	- hétéro-correction (ES 334) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
336. M : ***la baL::***+,+/ regarde (en cachant le « *ne* » de « *balne* »)	- auto-répétition incomplète à droite (ES 334) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
337. E : ***ba***,+++/ *l-+++a-*	- auto-répétition incomplète à droite (ES 333) ; (« écrit dans l'oral »)
338. M : **qu'est'-ce qui est écrit**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 81)
339. E : XX	
340. M : **lis-moi cette syllabe**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 338)
341. E : *a-*	
342. M : **lis-moi TOUte cette syllabe**,+/	- auto-répétition avec insertion (ES 340)
343. E : ***bal***,+/	- hétéro-répétition (ES 336) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
344. M : et la dernière (en cachant le « *bal* » de « *balne* »)	
345. E : ***ne-***,+/	- hétéro-répétition (ES 334) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
346. M : ***balne***,+/ ***baLEIne***,+++++/ **il manque un *[ɛ]* quelque part**,+/ (avec geste des mains à chaque syllabe prononcée) ***ba++ lei++NE***,+/ (en tapant les syllabes) ***ba++lei++NE***,+/	- auto-répétition (ES 334) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - hétéro-répétition (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *Is* - auto-répétition (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *Is*
347. E : (avec geste de pointage sur « *fai* ») c'est le même que lui,+/	
348. M : **c'est presque le même que lui**,+/ XXXXX,+/	- hétéro-répétition avec insertion (ES 347)
349. E : **le *[ɛ]* de+ de flèche**,++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 346) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
350. M : (à Ra.) c'est pas mal ça,+/ regarde il manque un *e-* là,+++/ **il manque un *e-***,+/ : (en relisant « *Riana fai les étoil de mère.* ») ***riana+ fait+ les+ étoile de mer***,+/ alors+	- auto-répétition incomplète à droite (ES 350) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
351. E : XXX	

352. M : XXXX dommage,+/ (barre « *les* » et ajoute « *l* » apostrophe devant « *étail* » puis relit avec pointage des mots) ***Riana+ fait+ l'étoiLE*** (ajoute un « *e* ») ***de***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *AG* / *LHV*
353. Em. : ***mer,+/***	- auto-répétition (ES 143) ; (« écrit dans l'oral »)
354. M : ***mer,+/*** (avec pointage sur « *mère* ») **alors+ ça c(e) (n')est pas le bon *[mer]+/* ça c'est la mère+ la maman,+/ la *mer*+ l'océan où (il) y a beaucoup d'eau+ ça s'écrit *m-e-r-* tout simplement,+/** d'accord'+/	- hétéro-répétition (ES 353) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 354) - auto-reformulation paraphrastique (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 354) ; (« écrit dans l'oral »)
355. Em. : oui,+/	
356. M : STOP [36:43],+/ ON++++ alors c(e) (n')est pas la peine de courir+ parfois au moment où je dis stop,+/	
357. Em. : c'était la dix-neuf,+/	
358. M : stop,+/ je veux que tout le monde	
359. Em. : **c'était la dix-neuf maitre,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 357)
360. M : lève le nez+ lève la tête et m'écoute,++++/ CEUX qui ne sont pas venus écrire++++ vous allez+ ranger votre travail et le mettre sur le bord de la table+++ proprement,+/ vous allez+ ensuite+ venir au coin regroupement pour que je vous donne votre cahier bleu,+/ CEUX qui ont commencé à écrire+ vous allez arrêter d'écrire,++/ vous allez venir empiler proprement vos cahiers ici+++++++++ et je vais vous donner ce qu'il faut faire seul,++++++++++++++++++++++++++++/ (au coin regroupement) allez tout le monde vient me voir,++++++++++++/ (les enfants viennent au coin regroupement) ra.+ viens aussi s'il te plait,+/ CHUT+++ euh nous n'avons pas de temps à perdre,+/ nous avons UNE minute pour changer d'activité,+/ pas plus,+/ chut,+/ **j'ai dit que les cahiers+ il fallait les empiler proprement sur la table,++++++/** chut,+/ assieds-toi sinon on (ne) va pas pouvoir commencer,+++++++/ CHUT,++++++++++++++++++/ ha.,+/ viens là,+/ chut,++++/ BIEN,++++++/ ceux qui étaient en train d'écrire+ ceux qui ont écrit sur le cahier bleu+ levez la main (le maitre leur distribue les fiches de travail en autonomie)++++++++++++/ chut,+++++++	- auto-reformulation paraphrastique (ES 360)

+++++++ / ha. (lui donne une fiche) ++++++++++++++++/ no. (lui donne une fiche) ++++++++++++++++	
361. E : la page d'écriture	
362. M : il l'a déjà faite,+/ il l'a déjà faite,+/ CHUT,+/ [39:47] **les autres+ chut+++ je vous donne votre cahier,+++++**/ ba.,+++/ (à un autre élève) qu'est'-ce que tu fais debout,+/ **on écrit sur la première page entièrement++ blanche,+/** ra. (lui donne son cahier bleu)+ sa. (lui donne son cahier bleu) XXXXXXX+ my. (lui donne son cahier bleu)+ yas. (lui donne son cahier bleu)+ chut+ wah. (lui donne son cahier bleu)+ ky. (lui donne son cahier bleu)+ ri. (lui donne son cahier bleu),+/ XXXXXX viens t'asseoir avec nous,++++++++++++++/ ah non **non non**,+/ on ne discute pas,+/ on prend une photo+ **on prend une photo++ et on va réfléchir à ce qu'on pourrait écrire,+/** XXXXXXXX	- auto-reformulation paraphrastique (ES 360) - auto-répétition avec continuation (ES 39) - auto-répétition (ES 362) - auto-répétition (ES 362) - auto-répétition avec continuation (ES 362)
363. E : XXXXXX	
364. M : XXXXXXXX,+/ (à une autre élève) ah non+ on écrit à sa place mer. parce que sinon je (ne) peux pas accueillir les enfants pour venir me voir,+/ par contre tu peux venir me voir quand t(u) as besoin,+ (Mer. change de place) / c'est bon+ crayon à papier,++++++++++/ chut++++ (à une élève assise à côté du maitre) tu vas m'écrire *la*+ was.+ was.+ allez,+/ chut (en tapant sur la table)+ EH,+/ alors ceux qui sont à leur place ne doivent pas discuter,+++++++++/ d'accord,+/ à côté tu vas m'écrire *le* (l'élève écrit sur son ardoise)++++++++++ ouh là+ le *e*- on se rappelle+ c'est une	
365. E : ah oui une boucle	
366. M : PEtite boucle,+++++++++/ chut (l'élève écrit « *e* »)+++ très bien,+/ tu écris euh *un* (l'élève écrit « *un* ») ++++++++++++ +++++/ tu m'écris *une*,+/	
367. Wah. : maitre+ on fait XX'+/	
368. M : dis-donc wah.+ tu étais dans la classe depuis deux jours,++++/ qu'est'-ce qu'il faut faire wah.,+/ rappelle-moi,+/	
369. Wah. : il faut prendre des étiquettes	
370. M : **des photos+ et faire quoi' avec la photo,+/**	- hétéro-correction (ES 369)
371. Wah. : **écrire une phrase,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 35)

	[M]
372. M : Ah :::+ d'accord,++++++++++++++/ *U ::ne*,++++ *U ::ne*,+/ *u ::N ::E*,+/ *N :::+ N :::+ N ::::N ::::*,+/ quelle est' la lettre qui chante *[n]*,+ (l'élève écrit « *u* ») /	
373. E : **où est'-ce qu'elle est la photo du *crocodile***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 300) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
374. M : ah elles ont été prises,++++++++++++++/ (à un élève qui lui apporte son cahier) ⟨t(u) en es où'⟩+/	
375. E : XXXXX	
376. E : *u*-,+/ *u*-,+/	
377. M : *u*-+ ça y est tu l'as écrit le *u*-,+/ *uNE*,++++ *[n]*,+/comment' on écrit *[n]*,+/	
378. M : XXXXXX++++++++++++++++++ +/ alors regarde,+/ tu (ne) t'arrêtes pas,+/ tu crois que tu t'arrêtes entre les deux lettres,+/ regarde,++++/ tu t'es arrêté là pour le *n*-,+/ directement tu fais le *e*-,+/ alors tu vois cette petite+ cette petite canne elle (n')existe pas,+/ d'accord'+/	
379. E : oui,+/	
380. M : réécris le là *une* pour voir d'un seul coup sans t'arrêter,+/ tu (ne) t'arrêtes pas,+/ (l'élève écrit) XXX aucune des lettres,+/ (n')écris pas trop gros parce que tu (n')auras pas la place sinon,+++++/ (à un élève qui a apporté son cahier bleu) **qu'est'-ce que tu as écrit,+/**	- auto-répétition (ES 81)
381. E : (en relisant « *Soumya mes léven.* ») *soumya*+ *met*+ *l'évent*,+/	
382. M : ***l'évent* de qui'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
383. E : *baleine*,+/	
384. M : **alors tu écris *soumya met l'évent de la baleine*,++++++/ complète ta phrase,+/** très bien,+/ tu m'écris+ tu écris maintenant *ma*++ *ma*,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 384)
385. E : maitre++ **maitre je (ne) sais pas faire le+ le+ *r*- en+ en attaché,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 385) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
386. E : si i(l) (ne) sait pas faire le *b*-	
387. M : chut+ **chut**+ (avec geste de pointage sur l'alphabet) tu as l'affichage++++ et euh je crois qu'on l'a fait TOUS les soirs ,+/ on écrit *relire* dans les devoirs,++++++++++/ et si tu (ne) sais vraiment pas le faire,+/ tu le fais en lettre bâton,+/ d'accord'+/	- auto-répétition (ES 387)
388. E : oui,+/	

389. E : *ma*,+/	
390. M : (en regardant l'ardoise) d'accord,+/ euh tu vas écrire *sa*,+/ CHUT,+/	
391. E : (en relisant « *Shayna et an trin de metre le tuba.* ») *shayna+ est+ en+ train+ de mettre+ le tuba*,+/	
392. M : **alors+ c(e) (n')est pas celui là *[e]*** (en entourant « *et* »),+/ c'est l'autre,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 391) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
393. E : *e-s-t-*,+/	
394. M : ok,+/ tu vas le remplacer,+/ d'accord'+/	
395. E : **d'accord,+/**	- hétéro-répétition (ES 394) [M]
396. M : et tu vas en écrire une autre,+/ tu revois XXX,+/ très bien,+/ tu vas écrire *ta*,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 140)
397. E : ma p(e)tite sœur+ ça commence par *ta* son nom,+/	
398. M : comment' elle s'appelle,+/	
399. E : tamara,+/	
400. M : d'accord,+/ chut,+/ (en regardant l'écrit de Mer.) alors il faut venir me voir mer. avec une phrase+ **une vraie phrase qui commence par une**	- auto-répétition avec insertion et continuation (ES 400)
401. Mer. : majuscule,+/	
402. M : et qui finit par un	
403. Mer. : un point,+/	
404. M : (en relisant avec pointage le début de « *le cocodil a vu* ») *le+ [kokodil]*	
405. Mer. : ***CROcodile*,+/**	- hétéro-correction (ES 404) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
406. M : (avec pointage sur « *cocodil* ») il manque une lettre là,++++/	
407. Mer. : (avec pointage sur les lettres de « *cocodil* ») c'est un+ un *c*-+ un *o*-+++ un *c*-	
408. M : **un *CRO*+ *le CROcodile*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 405) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - hétéro-répétition avec continuation (ES 405) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
409. Mer. : je l'avais mis en premier mais j(e) (n')arrivais pas à le faire,+/	
410. M : oh,+/	
411. Mer. : **j(e) (n')arrivais pas à++**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 409)
412. M : va le mettre,++++/	
413. E : (en relisant « *Le crocodile et surlo.* » avec geste de pointage du maitre) *le crocodile+ est+ sur+ l'eau*,+/	
414. M : ***le crocodile est*** (avec geste de démarcation)++ ***sur++ l'eau*,+/** il faut que tu	- hétéro-répétition (ES 413) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im*

415. E : sépares,+/	
416. M : **et c(e) (n')est pas celui-là *[e]*** (en entourant « *et* »)+ **c'est l'autre *[e]*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 413) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
417. E : *e-s-t*,+/	
418. M : oui,+/ va corriger et reviens me voir,+/ XXXXXXX ah non,+/ comment' on fait le *t-* en lettre attaché,+/	
419. E : ah ça c'est en majuscule,+/	
420. M : oui,+/ enfin+ c(e) (n')est même pas un *t-* ça d'ailleurs + c'est un *p-* en majuscule,+++++++++/ chut (en tapant sur la table),+/ mer.+ peux-tu' m'expliquer ce que tu fais debout,++++++/ san.+ qu'est'-ce que tu fais debout,+/ que fais-tu' debout san.,+/ réponds-moi,+++++/ **je t'écoute,+/**	-auto-répétition (ES 132)
421. E : XXXXX	
422. M : de prendre quoi'+/	
423. E : XXXXX	
424. M : ben prends-en une sur le bureau alors comme ça tu ne déranges pas ha.,+/ Alors,+/ **qu'est'-ce que tu as écrit** (avec geste de pointage sur le début de la phrase),+/	- auto-répétition (ES 81)
425. E : (en relisant « *yigit fé les toirl de mèr* » avec geste de pointage du maitre) *yigit+ fait+ l'étoile+ de+ mer*,+/	
426. M : (en relisant avec geste de pointage) ***yigit+ fait++ l'étoile++de+ mer*,+/ c(e) (n')est pas une *[twal] de [mer]*,+/ c'est une *Étoile de mer*,+/**	- hétéro-répétition (ES 425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
427. E : *étoile*,+/ c'est un *e-* avec un accent dessus,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 425) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
428. M : oui,+/	
429. autre E : aigu,+/	
431. E : je sais	
432. M : **pourquoi est'-ce qu'on dit *l'évent* alors,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
433. E : je l'ai trouvé	
434. M : c'est comme ici+ on va dire École+ et pourtant on dit l'école,+/	
435. E : ben parce qu'il y a *l-* euh+ apostrophe,+/	
436. M : apostrophe,+/ **pour *l'évent* c'est pareil,+/** d'accord'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
437. E : oui,+/	
438. M : **tu vas l'écrire avec un *l-***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES

apostrophe,+/ et après tu vas en écrire une autre (avec geste de pointage sous la première phrase),+/	435) - auto-reformulation paraphrastique (ES 140)
439. E : (en montrant son écrit) XXXXXX	
440. M : non je m'en occuperai,+/ c(e) (n')est pas grave ça,+/ chut+ ri.,+/ (en prenant le cahier de Ba.) alors ba.+ **ba.,+/** c'est là qu'on écrit (en tournant la page),+/ **qu'est'-ce que tu as écrit,+/**	- auto-répétition (ES 440) - auto-répétition (ES 81)
441. Ba. : (en relisant « *chaina va aléoulo.* » avec geste de pointage du maitre) *shayna+ va+ aller+ sous+ l'eau*,+/	
442. M : ***aller sous l'eau*+ tout ça c'est un seul mot'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
443. Ba. : non,+/	
444. M : (avec geste de démarcation) ***shayna*++**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im*
445. Ba. : (avec geste de démarcation du maitre) ***va* ++ *aller*++ *sous*++ *l'eau*,+/**	- auto-répétition (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im*
446. M : **il faut que tu coupes la phrase avec les mots,+/** d'accord'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 445)
447. Ba. : oui,+/	
448. M : ***shayna* tu vas regarder comment ça s'écrit en regardant bien l'étiquette qui est là-bas**,+/ d'accord' (avec geste de pointage)+/ là où (il) y a le porte-étiquettes,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
449. Ba. : oui,+/	
450. M : tu reviens me voir après'+/	
451. Ba. : oui,+/	
452. E : je peux' aller me lever pour XXXXXX,+/	
453. M : oui bien sûr+ **bien sûr,+/**	- auto-répétition (ES 453)
454. E : je peux écrire que ça'+/	
455. M : (en regardant « *pa* » écrit sur l'ardoise) alors ça c'est+ comment' elle s'appelle cette lettre (en montrant la lettre « *p* »),+/	
456. E : *p*-	
457. M : oui oui,+/ mais moi j(e) (ne) t'ai pas dit *p*-,+/ je t'avais dit *t*-,+++++++ (écrit « *ta* » sur l'ardoise) /	
458. E : ah le *t*-,+/ j'avais compris le *p*-,+/	
459. M : et non XXXXXX le *t*-,+/ euh comment' elle s'appelle ta petite sœur,+/	
460. E : tamara,+/	
461. M : écris-moi *tamara*,++++++++++++/ (à un élève qui a posé son cahier bleu sur la table) **je t'écoute,+/**	- auto-répétition (ES 132)

462. E : (en relisant « *micaél nouselplic com fér le dofin.*» avec geste de pointage des mots par le maitre) *mickael+ nous++++++++++*	
463. M : **vas-y,+/ dis-moi ce que tu as écrit,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 132) - auto-reformulation paraphrastique (ES 81)
464. E : (en relisant) ***mickael+ nous+ explique+ comment+ faire+ le+ dauphin,+/***	- auto-répétition avec continuation (ES 462) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
465. M : alors+ (avec geste de pointage sur « *micael* ») en début d'une phrase+ qu'est'-ce qu'on met,+/	
466. E : une majuscule,+/	
467. M : **en plus *mickael* c'est un+ prénom,+/** à tous les prénoms on met une majuscule,+/ **alors+ *NOUS explique*+ là c'est moi qui te dit qu'il y a deux mots**,+/ (avec geste de démarcation) ***nous***++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 462) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 464) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 464) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im*
468. E : *[ze]*	
469. M : ***explique***,+/ (avec geste de démarcation) ***nous++ explique***,+/	- hétéro-répétition (ES 464) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 464) ; (« écrit dans l'oral ») *; Pm* / *Im*
470. E : (geste de séparation sur son écrit) XXXXXX,+/	
471. M : (avec geste de pointage sur « *com* ») ***coMMENT+* tu m'as dit,+/ là moi je lis que *[kom]***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 464) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 464) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
472. E : ***comm+ ent,+/***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 471) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps*
473. M : **et oui+ il manque le *[ã],+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 471) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
474. E : *[ã],+/*	
475. M : (avec geste de pointage sur « *com* ») ***comm+ ENT,+/***	- hétéro-répétition (ES 472) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps* / *D*
476. E : mais j(e) (n') ai pas la place,+/	
477. M : si d'abord t(u) as la place,+/ de toute façon i(l) faut le mettre,+/ (en relisant avec geste de pointage) ***mickael+ nous+ explique+ commENT+ faire+ le+ dauphin,+/***	- hétéro-répétition (ES 464) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV*
478. E : (avec geste de pointage) là je vais faire un espace,+/	
479. M : (avec gestes de pointage sur l'écrit) **alors tu vas+ espacer et tu vas écrire *comment,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 471) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

480. E : et la majuscule,+/	
481. M : **et la majuscule,+/** très bien,+++/ chut+ **chut+ chut,**++++++++/ (à un autre élève) vas-y,+/	- hétéro-répétition (ES 480) - auto-répétition (ES 481) - auto-répétition (ES 481)
482. E : (en relisant « *Riana fés une briante étoile de mère.* » avec geste de pointage du maitre) *riana+ fait+ une+ belle*	
483. M : **ah non tu (n')as pas écrit *belle* là**,+/ **tu as écrit un autre mot qui veut dire euh encore+ encore mieux que *belle*,**+++++++/ (avec geste de pointage sur « *briante* ») **qu'est'-ce que c'est écrit là,+++++/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 482) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 483) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 81)
484. E : (en relisant avec pointage du maitre) ***brillante+ étoile+ de+ mer,***+/	- auto-correction (ES 482) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
485. M : (en relisant avec pointage) ***riana+ fait+ une+ brillante+ étoile+ de+ mer,***+/ d'accord,+/ pas mal,+/ **alors** (avec geste de pointage sur « *mère* ») ***[mer]* quand c'est écrit comme ça c'est+ la maman+ la mère+ la maman,+/ la *mer*+ l'océan+ ça s'écrit *m-e-r-*,**+/ XXX d'accord'+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 484) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 484) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 485) - auto-répétition (ES 485) - auto-reformulation paraphrastique (ES 485) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 484) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
486. E : oui,+/	
487. M : **tu écris une deuxième phrase,+/ tu corriges et tu écris une deuxième phrase,+/** chut,++++++++++/ (en tapant sur la table) Sh. XXXX+++++++/ **tu peux' me lire la phrase,**+/ là je crois que tu (ne) l'as pas lu ya.,+/ dis donc ya. ce matin là euh+++/ **je t'écoute,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 244) - auto-répétition avec continuation (ES 487) - auto-reformulation paraphrastique (ES 234) - auto-répétition (ES 132)
488. E : (en relisant « *yigit fé et toirl de mèr* ») ***yigit+ fait+ une+ étoile+ de+ mer,***+/	- auto-répétition avec substitution (ES 425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
489. M : pas de majuscule+ pas de point,+/ il manque un mot,++++++++++++++++++++ ++/ chut,	
490. E : XXXXXX je veux reprendre ma place,+/	
491. M : mais eh non,+/ tu (ne) reprends pas ta place,+/ on est à la queue leu leu comme tout le monde,+/ **je t'écoute,++**	- auto-répétition (ES 132)
492. E : (en relisant « *Riana sot ala pisine* ») *riana+ saute+ à+ la+ piscine,*+/	
493. M : (en relisant) ***riana+ saute+*** (avec geste de démarcation ?) ***à+++ la+ piscine,***+/ ***piscine* tu (n')as pas le droit de faire de fautes+ parce qu'on l'a écrit pendant dix semaines tous les mardis dans les**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 492) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* / *LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 492) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

devoirs,+/	
494. E : ah oui,+/	
495. M : donc il manque une lettre là (avec geste de pointage sur « *pisine* »),+/ laquelle'+/ on peut l'aider peut-être,+/	
496. EEE : *s-*	
497. E : *s-i-*	
498. E : le *s-* et le *c-*	
499. M : **après le *s-* il y a un**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 496) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
500. EEE : ***c-***	- hétéro-répétition (ES 498) ; (« écrit dans l'oral »)
501. E : **et après c'est un *i-***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 497) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
502. M : après il (n')a pas fait de fautes,+/ (avec geste de pointage sur « *pisine* ») **t(u) as oublié le *c-* après le *s-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 498) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
503. E : (il) y a quelqu'un qui XXXXX,+/	
504. E : **c'est vrai que le *s-* on (ne) le voit pas très bien,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 496) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
505. M : (avec geste de pointage sur « *ala* ») ces deux mots il faut les séparer,+/ **ces deux mots il faut les séparer,+/** d'accord'+/	- auto-répétition (ES 505)
506. E : oui,+/	
507. M : (avec geste de pointage à la fin de la phrase) et à la fin de la phrase je veux un	
508. E : un point,+/	
509. E : petit point,+/	
510. M : allez,+++++++++/ CHUT,+++++++ +++++++/	
511. E : (en relisant « *Le crocodile est sur lo.* » avec pointage des mots par le maitre) ***le crocodile+ est+ sur+ l'eau,+/***	- auto-répétition (ES 413) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
512. M : **alors *l'eau* ça (ne) s'écrit pas comme ça mais c(e) (n')est pas grave,+/** je+ je te+ je vous expliquerai après,+++++/ continue,+/ fais une autre phrase,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 413) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
513. E : XX je l'avait dit que XXXXXX	
514. M : allez **allez allez**,++++++++++/ chut,++++++++++/	- auto-répétition (ES 514) - auto-répétition (ES 514)
515. E : (en montrant la photo et son écrit « *Nolan a une jupe.* ») on dirait qu'il a *une jupe* dans l'eau,+++++/	
516. M : (en regardant la photo) ah c'est son maillot de bain qui ressemble à *une jupe*,++++/ ouais,+/ **tu vas écrire alors** (en relisant avec pointage des mots) ***nolan a une***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 515) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 132)

***jupe dans l'eau*,+/** ben oui,+/ tu la complètes la phrase,+++++/ chut,+/ ba. du calme,+++++++++/ (à un autre élève) **alors vas-y+ je t'écoute,+/**	
517. E : (en relisant « *Les enfants font la tortu.* » avec geste de pointage du maitre) ***les+ enfants+ font+ la+ tortue*,+/**	- hétéro-répétition (ES 188) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
518. M : **tu (ne) te rappelles pas qu'il y a une lettre muette à la fin de *tortue*'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 517) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
519. E : XX	
520. M : ah on l'a écrit beaucoup au début de l'année ce mot,+/ ***tortue*+ la lettre muette c'est un+++*e-***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 518) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
521. E : *e-*	
522. M : d'accord'+/ **c'est un *e*,+/** tu la rajoutes et tu écris une troisième phrase,++++/ (à Ba. en pointant « *SHAYNA* » dans « *SHAYNA va aléoulo.* ») et pourquoi' tu l'as écrit en bâton**,+/ l'étiquette elle est en bâton mais toi ba. tu dois écrire le prénom de *shayna* en lettres attachées**,+++++++/	- auto-répétition (ES 520) (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
523. Ba. : **en lettres attachées,+/**	- hétéro-répétition (ES 522) [M]
524. M : en plus de ça ba. je t'avais demandé de séparer les mots (avec geste de pointage sur « *aléoulo* ») là,+/ **parce que tu m'as écrit** (en relisant avec pointage) ***shayna va*+ très bien+ et après on avait dit** (avec geste de démarcation) ***aller*++ *sous*++ *l'eau*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *Im* / *LHV* / *EOD*
525. Ba. : *l'eau*,++++/	
526. M : (avec geste de pointage sur « *aléoulo* ») **là+ moi je veux *aller sous l'eau* en un seul mot,+/** (en relisant avec geste de démarcation) ***shayna*++ *va*++ *aller*++ *sous*++ *l'eau*,+/** mets les espaces entre les mots ba.,+/ **allez+ mets-moi les espaces entre les mots,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* / *LHV* - auto-répétition avec insertion et incomplète à droite (ES 526)
527. Ba. : XXXXX	
528. M : non+ après tu reviens me voir et on verra après,+/ d'accord'+ /	
529. Ba. : oui,+/	
530. M : allez,+++++++++/ alors à nous,+/	
531. Mer. : (en relisant le début de « *Le corcodil a vu aimanuoioil* » avec geste de pointage du maitre) *le + crocodile*	
532. M : non,+/ (en cachant « *le* » et « *codil* ») **qu'est'-ce que tu as écrit là**,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 81)
533. Mer. : un *c-*	
534. M : non,+/ lis-moi la syllabe que tu as	

écrite,+/	
535. un autre E : ***[kr]***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 531) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ;
536. E. : (en relisant) ***croc-***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 531) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
537. M : il faudrait que tu ne lui dises rien dans les oreilles parce qu'en plus tu le fais tromper,+/	
538. Mer. : *co-*	
539. M : lis-moi les trois lettres,+/ **vas-y,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 132)
540. Mer. : un *c*-+ un *o*-+ un *r*	
541. M : et fais chanter la syllabe	
542. Mer. : (en relisant) ***cro+ cr+++++++++ +++++***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 536) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 536) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
543. M : **vas-y**+++++ **ben vas-y,+++++**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 132) - auto-répétition (ES 543)
544. Mer. : *co-++ cr-++ cor-*	
545. M : (en relisant) ***[KɔR]++codile***,+/ (en relisant avec geste de pointage) ***le+ [kɔrkodil]+ a+ vu+++***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 544) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps*/ *LHV* - auto-répétition avec continuation (ES545) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
546. Mer. : *emmanuel*,+/	
547. M : ***emmanuel*,+/ alors *emmanuel* tu as l'étiquette là-bas alors tu pourrais aller voir le modèle,+/** d'accord'++/ **d'accord'+/**	- hétéro-répétition (ES 546) (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 546) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 547)
548. Mer. : oui,+/	
549. M : (avec geste de pointage sur « *corcodil* ») **mais alors ce n'est pas un *[kɔrkodil]*,+ / c'est un *CRO+***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 545) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-correction (ES 545) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
550. Mer. : *cro-*	
551. M : ***-codile,+/***	
552. Mer. : ***cro-*,+/** alors c'est un *g*-'+/	- hétéro-répétition (ES 550) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
553. M : ***cro-*,+/** (avec geste de pointage sur « *corcodile* ») **toi tu as écrit *cor-*,+/**	- auto-répétition (ES 549) ; (« écrit dans l'oral ») ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 544) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
554. Mer. : ***crocodile*,+/**	- hétéro-répétition (ES 549 + 551) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
555. M : **comment' on écrit *[kr]*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 549) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
556. Mer. : euh	
557. M : **qu'est'-ce que tu entends dans**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES

[kr],+/	549) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
558. Mer. : **un *[kr]***	- hétéro-répétition (ES 549) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
559. M : ***[k]+ cro-***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 549) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 549) ; (« écrit dans l'oral »)
560. Mer. : un *c-*	
561. M : oui	
562. Mer. : et un *r-*	
563. M : ***cr ::+ cro***,+/ et un	- auto-répétition (ES 559) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 559) ; (« écrit dans l'oral »)
564. Mer. : *o-*	
565. M : (avec geste de pointage sur « *corcodil* ») c(e) (n')est pas un *c-* un *o-* et un *r-*,+/ d'accord'+/	
566. Mer. : oui,+/	
567. M : **donc tu m'écris *crocodile* et tu vas me chercher l'étiquette *emmanuel* pour écrire *emmanuel***,+/ d'accord'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 531 + 546) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
568. Mer. : mais je l'ai déjà écrit,+/	
569. M : oui mais tu ne l'as pas écrit en respectant la bonne orthographe de son+ prénom+ donc	
570. E : maitre+ maitre	
571. M : **tu vas prendre son étiquette,+++/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 567)
572. E : là (il) y a le *n-* XXXX	
573. M : XXX	
574. E : on écrit tout'+/	
575. M : plus ce qui est dans le texte,+/ d'accord'+/	
576. E : oui,+/	
577. M : (en pointant « *nou selplic* » de « *Micaél nou selplic com on fér le dofin.* ») là tu n'as pas séparé+ les deux mots comme on l'avait dit tous les deux,+/	
578. E : (avec geste de pointage sur « *nou selplic* ») là+ parce que là j'ai ⟨séparé⟩,+/	
579. M : ah d'accord,+/ (en relisant avec pointage des mots) ***mickael+ nous+ explique+ [komɜ̃]***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 462) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
580. un autre E : ***comment***	- hétéro-correction (ES 579) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
581. E : ah c'était *a-n-*	

582. M : ***coMMENT*,+/ qu'est-ce qu'on+ alors qu'est'-ce qu'on connait comme *[ã]*,+/ on connait *a-n-***	- hétéro-répétition (ES 580) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 583) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 581) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
583. E : *a-n-*+ *i-n-*	- auto ?-répétition (ES 581) ; (« écrit dans l'oral »)
584. M : non	
585. E : *o-n-*	
586. M : ***o-n-* ça c'est++++*on***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 585) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
587. E : *on*	
588. M : ***a-n-* c'est**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 583) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
589. E : *[ã]*,+/	
590. M : ***[ã]*,+/** alors (il) y en a un autre *[ã]* qu'on n'a pas encore vu	- hétéro-répétition (ES 589) - auto-reformulation paraphrastique (ES 582) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
591. un autre E : *e-n-*	
592. M : **c'est le *e-n-*,+/ alors c'est le *e-n-*,+/ je préfère le *e-n-*,+/** d'accord'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 591) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 592) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 592) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
593. E : oui,+/	
594. M : vas-y,+/	
595. E : c'est *o-* euh *a-n-* XXX	
596. M : qu'est'-ce qu'on vient de dire,+/ c'était lequel'+/	
597. E : **euh *e-n*,+/**	- auto-répétition (ES 591) ; (« écrit dans l'oral »)
598. E : XXXXX	
599. M : je lis d'accord'+/ (en relisant avec pointage du doigt « *yigit fé les ét toirl de mèr.* ») ***yigit*+ (il) y a toujours pas de majuscule mais là je pense+ je pense que+**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
600. Ya. : maitre je (ne) sais pas la faire,+/	
601. M : oh mais fais-le en bâton,+/ on a dit quand on (ne) sait pas la faire+ alors on l'a apprise tout de même celle-là+ ya.,++++/ euh on la fait au moins en bâton,+/ **au moins,+/** d'accord'+/	- auto-répétition (ES 601)
602. Ya. : oui,+/	
603. M : (en relisant avec geste de pointage) **alors *yigit*+ *fait*+ *les*+ *étoiles*+ *de*+ *mer*,+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
604. Ya. : **je l'ai écrit++ euh *fait*,+/** ben en	- auto-reformulation paraphrastique (ES

fait i(l) faut que tu enlèves (avec geste de pointage sur *ét*) celui-là	425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
605. M : (en relisant avec pointage) ***yigit+ fait+ les+ [etwarl]+ de mer,***++++++++++/ **une** (avec geste de démarcation) ***Étoile de mer,***+++++/ d'accord'+/	- auto-répétition avec substitution (ES 603) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-correction (ES 605) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Im* / *EOD*
606. Ya. : oui,+/	
607. M : **quand on s'allonge sur l'eau on fait** (avec geste de démarcation) **une++ *étoile++ de++ mer,*+/ donc il faut que tu écrives** (avec suivi du doigt sur le cahier) ***étoile++ de++ mer,***+++++++/ **écris-moi *étoile de mer,*+/** chut,+/ laisse em. lire,+/ ti.+ laisse em. lire,+/ (avec geste de pointage sur « *dan* » de « *Nolan a une jupe dan lo.* ») ouh dis-donc t(u) (n')as pas le droit de l'écrire comme ça,+/ on l'a écrit PLEIN de fois,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 605) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 605) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 607) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
608. Sh. : *d-* virgule	
609. M : ouf,+/ alors là c'est de pire en pire,+/ oh non+ **oh non sh**.,+/ (avec geste de pointage sur « *dan* ») **quelle est' la lettre muette qu'il y a TOUjours à la fin de *dans,*+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 609) - auto-reformulation paraphrastique (ES 516) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
610. Sh. : *s-*,+/	
611. M : alors pourquoi' il n'y est pas,+/ hein'+/ (avec geste de pointage sur « *dan* ») **je le veux ce *s-* moi**,+/ tu me le mets,+/ **tu en écris une troisième**,+/ allez,+/ chut,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 610) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec substitution (ES 522)
612. Sh. : (en montrant la photo) euh tu (n') as pas écrit le nombre maitre,+/ **t(u) (n') as pas écrit XXX**,+/ il faut l'écrire là,+/	- auto-répétition (ES 612)
613. M : c(e) (n')est pas grave (en écrivant dans la marge dans le cahier bleu de Sh.) XXXXX,+/ ah non,+/ si tu faisais le tour sh. comme ça je pourrais voir quelqu'un d'autre,+/ (à un élève qui a apporté sa fiche de travail) je regarderai après+ je regarderai après,+/ je (ne) regarde pour l'instant que l'écriture,+/ mets ton prénom em.+ et la date,+/	
614. E : (en relisant avec pointage des mots par le maitre) *shayna XXXXXXXX*	
615. M : alors c(e) (n')est pas mal mais maintenant tu vas me choisir une phrase complètement différente parce que je trouve qu'elle ressemble un petit peu à la première,+/ d'accord'+/	
616. E : oui,+/	
617. M : hein'+/ **c(e) (n')est pas mal,+/**	- auto-répétition (ES 615)

(sonnerie) XXXXXX,+/ bon stop,+/ (d'une voix forte) JE VAIS VOUS DEmander à toutes et à tous+ de POser PROprement votre travail sur la table,+/ ceux qui ont leur cahier bleu me l'amène+ **me l'apporte** s'il vous plait,+/ XXXXXXXX chut,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 617)

Verbatim de la classe 61
Semaine 12
Séance 8
32 minutes

1. M : s'il vous plait+ je vous dis ce que l'on va faire maintenant,++++++/ mardi++++ euh nous+ **VOUS** avez écrit sur les cahiers bleus	- auto-correction (ES 1)
2. E : des p(e)tites phrases	
3. M : **des phrases** pour illustrer les photos + que l'on avait prises à la piscine,+ / BIEN	- hétéro-répétition avec suppression (ES 2)
4. E : XXXXXXXXX	
5. M : tout l(e) monde **+ tout le monde avait écrit+ /** j'ai récupéré vos cahiers bleus+ et j'ai+++ (avec geste de pointage sur l'écrit projeté sur le TBI) scanné quelques-unes des phrases que vous avez écrites pour qu'on puisse Essayer de les corriger+ ensemble,+++/ **je n'en ai+ scanné QUE quelques-unes**,+++/ **on va essayer+** (avec geste de pointage sur l'écrit projeté sur le TBI) **DE les corriger ++++ tous ensemble**,+/ **alors+ je veux qu'on participe comme d'habitude+ EN levant le doigt+ et en essayant+ de voir un p(e)tit peu ce qu'on pourrait améliorer dans les phrases qui sont au tableau,**+/	- auto-répétition avec continuation (ES 5) - auto-reformulation paraphrastique (ES 5) - auto-répétition avec insertion (ES 5) - auto-reformulation paraphrastique (ES 5)
6. E : je peux aller boire'+/	
7. San. : c(e) (n')est pas écrit bien,+/	
8. M : je vous la lis,+/ **je vous la lis**,+++/ san.+ le problème c'est que tu n'y vois pas parce que tu n'es pas à la place où tu devrais être,+++++/ avance toi san.,++++/ viens+ viens t'asseoir par terre là devant + tu seras+ tu seras à l'aise**+ tu seras à l'aise et tu s(e)ras bien en face**,+/ voilà+ super,+/ Alors++++++ je vous la lis la phrase'+/	- auto-répétition (ES 8) - auto-répétition avec continuation (ES 8)
9. EEE : oui,+/	
10. M : (lit avec pointage des mots « *Le crocodil il va manje Le nefe d'une maman tortu* ») ***le crocodile+ il va+ manger + le [nøf]+ d'une maman+ tortue***,+++++++++/ Alors+ qu'est'-ce qu'on pourrait+ **à votre avis+ qu'est'-ce qu'on pourrait faire pour**	- auto-répétition avec continuation (ES 158 s.4) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 10) - auto-reformulation paraphrastique (ES 10)

corriger cette phrase,+/ **qu'est'-ce qui vous semble ne pas être correct dans cette phrase,+/** yi.,+/	
11. Yi. : **c'est que+ c'est que+ *le le le [nøf]*+ et ben il il (ne) va pas**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 10) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
12. M : **alors *le [nøf]* *il* ne va pas**,+++/ alors qu'est'-ce que tu voudrais mettre à la place si tu penses que ça ne va pas,+/	- hétéro-répétition avec suppression (ES 11) ; (« écrit dans l'oral ») *EOD*
13. Wah. : ***l'œuf*,**+/	- hétéro-correction (ES 10) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
14. M : ***l'œuf***,+/ d'accord,+/ (sélectionne le logo « stylo » et « couleur noire » pour écrire avec le stylet sur la palette d'outils de la surface d'affichage)	- hétéro-répétition (ES 13) ; (« écrit dans l'oral »)
15. Was. : **maitre plutôt *un œuf*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 13) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
16. M : alors on ne change pas was.,+/	
17. E : ***un œuf*,+/**	- hétéro-répétition (ES 15) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
18. M : **was.+ on ne CHANge pas la phrase qui est écrite**,+/ **l'enfant qui a écrit+ il a voulu dire *l'œuf* donc on va mettre *l'œuf* comme nous l'a dit wah.,+++/ alors comment est'-ce qu'on pourrait l'écrire *l'œuf* alors,+++/** qui' a une idée,+/ **sh. tu as une idée'**+/	- auto-répétition avec continuation (ES 16) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 13) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 13) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 18)
19. Sh. : *l-e* avec un (le maitre sélectionne les logos « stylo » et « couleur noire » pour écrire avec le stylet puis laisse une trace sur le TBI)	
20. E : accent	
21. E : non,+/	
22. Sh. : et (il) y a le *o-* et le *e-* qui sont collés,+/	
23. M : ah+ d'accord+ alors *l-* +++ (il) y a quelqu'un qui m'a dit *l-* avec un accent,+/ non ça (ne) s'appelle pas *l-* avec un accent+ ça s'appelle *l-*	
24. E : apostrophe,+/	
25. M : **apostrophe,+++++/** je vais l'écrire dessous,+/ **alors *l-* apostrophe** (écrit « *l'* » sous « *Le* ») ,+/	- hétéro-répétition (ES 24) - hétéro-répétition (ES 24) ; (« écrit dans l'oral »)
26. E : majuscule,+/	
27. M : (avec pointage du doigt sur un élève) **est'-ce je mets une majuscule,++++++/** oui+ non'+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 26)
28. E : **non**, +/	- hétéro-répétition (ES 27) [M]

29. M : **non,**+/ pourquoi'+/	- auto-répétition (ES 27)
30. E : pa(r)ce que c(e) (n') est pas le début de la phrase,+/	
31. M : **c(e) (n')est pas le début de la phrase,+/ le début de la phrase il est** + (avec pointage sur le début de la phrase) **ici,+/**	- hétéro-répétition (ES 30) - auto-reformulation paraphrastique (ES 31)
32. E : là,+/	
33. M : est'-ce que+ à chaque fois que je reviens à la ligne+ je suis obligé de remettre une majuscule,+/	
34. EEE : non,+/	
35. M : **non**,+/ je ne remets une majuscule que quand je recommence une nouvelle phrase,++++/ (avec geste de pointage sur « *l'* ») **bon+ *l-* apostrophe+ après**,+/ allez+ aidez-moi,+++++/ ya.+ alors +++++/	- hétéro-répétition (ES 34) - hétéro-répétition avec continuation (ES 24) ; (« écrit dans l'oral »)
36. Ya. : *o*-+++++ (le maitre écrit « *o* ») *e*-collé +++++ (le maitre écrit « *e* ») *f*-	
37. M : alors	
38. E : je crois que c'est l'inverse,+/	
39. M : **non+ ce n'est pas l'inverse,+/ *o*-+ *e*- collé,+/ alors + *e*- dans l'*o*,+/** XXXXXX,+/ (avec geste de pointage sur « *l'oe* ») il y a une lettre avant le *f*,++++++++++/	- hétéro-correction (ES 38) - hétéro-répétition (ES 36) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 39) ; (« écrit dans l'oral »)
40. E : *u*-,+/	
41. M : oui+ (ajoute un « *u* ») on s(e) rappelle+ et après vous m'avez dit un	
42. E : ***f*-**,+/	- hétéro-répétition (ES 36) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
43. M : ***f*-**,+++++ (ajoute un « *f* ») / c'est tout,+/ là c'est moi qui vous arrête,+ (geste de pointage sur « *l'œuf* ») / je relis,+/ ka.+ tu pouvais nous aider peut-être aussi,+/ (en relisant avec pointage) ***le crocodile + il va manger l'œuf + d'une maman tortue***,+/ alors+ est'-ce qu'il y a d'autres choses à corriger à votre avis,+/	- hétéro-répétition (ES 42) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* - auto-correction (ES 10) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
44. E : oui,+/	
45. M : tiens em..,+/	
46. Em. : ***il va*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 10) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
47. M : alors qu'est'-ce que tu	
48. Em.. : ***le crocodile il va*,+/ ça (ne) va pas *il va*,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 46) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 46) ;

	(« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
49. M : alors+ qu'est'-ce que tu voudrais qu'on mette à la place,+/	
50. Em. : ***le crocodile va*,+/**	- hétéro-correction (ES 10) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
51. M : **ah tu voudrais qu'on enlève+ *il*,+/** (le maitre barre « *il* ») alors oui moi je suis un peu d'accord hein,+/ **je crois que ce *il*+ c'est quelque chose que l'on dit+ souvent quand on parle** (en mettant des doigts devant la bouche)**+ et c(e) (n)'est pas quelque chose que l'on écrit**,+/ (en relisant avec pointage) ***le crocodile*+ *va*+ *manger*+ *l'œuf*+ *d'une maman tortue***,+/ em. XXXXXX tu peux t'asseoir par terre+ (il) y a pas de souci,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 48 + 50) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 46) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD* - auto-correction (ES 10) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
52. E : XXXX petits points,+/	
53. M : est'-ce que quelqu'un voudrait encore corriger quelque chose,+/ CHUT,++++ / ba.,+/	
54. Ba. : euh++++++/	
55. M : mer.,+/	
56. E : le point,+/	
57. M : **le point à la fin**,+/ c'est ça'+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 56)
58. E : oui,+/	
59. M : d'accord (ajoute un point à la fin de la phrase),++ euh je vais l(e) mettre là parce qu'on (ne) va pas le voir,+/ quoi d'autre'+/	
60. E : euh aussi je voulais dire qu'il (n)'y a pas de point sur le *j*-,+/	
61. M : (avec geste de pointage sur le « *j* ») **il (n') y pas de point sur le *j*-,++++++ / il faudrait que je mette un point sur le *j*-**,+/	- hétéro-répétition (ES 60) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 61) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
62. E : oui,+/	
63. E : par(ce) que (il) y a plein de fautes	
64. M : (avec pointage sur « *manje* ») ***mange*,+/ ça s'écrit comme ça *mange*'**+/	- auto-correction (ES 51) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - auto-reformulation paraphrastique (ES 51) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
65. E : non,+/ ***manger***,+/ **t(u) as dit *manger***,+/	- hétéro-correction (ES 64) [M]; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 65) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
66. E : **non ça s'écrit**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 64) [M]
67. E : c'est un *g*- à la place du *j*-,+/	

68. M : ah c(e) (n')est pas un *j-* de toute façon,++++/ **c'est un ++ *g-*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 67) ; (« écrit dans l'oral »)
69. E : **c'est un *g-*,+/**	- auto ?-répétition incomplète à droite (ES 67) ; (« écrit dans l'oral »)
70. E : ***man***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 65) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
71. E : ***man*++++ *ger*** (le maitre écrit « *man* » au-dessus de « *manje* »)	- hétéro-répétition (ES 65) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *AG*
72. M : (avec pointage sur le début de « *manje* ») là j'ai recopié la même chose,+/	
73. E : **là t(u) écris quand même *manger*,+** (le maitre ajoute « *ge* ») /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 65) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
74. E : avec un accent,+/	
75. E : **avec un accent sur le *e-*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 74) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
76. M : ah	
77. E : **mais oui avec un accent,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 74) [E]
78. M : (en relisant avec pointage sur les mots) ***le crocodile va+ [mãʒ]*** **+ *manger*,+/ là c'est moi qui vous l(e) donne le *[e]* qu'il faut mettre à la fin** ,+/ **c'est le *[e]*** +++ (ajoute un « *r* » à « *mange* ») ***e- r-*,+/**	- auto-répétition avec substitution (ES 10) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-correction (ES 78) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 78) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 78) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
79. E : ***e-r-*,+/**	- hétéro-répétition (ES 78) [M]
80. M : (en relisant avec pointage) ***le crocodile va manger l'œuf d'une maman tortue***,+/ qu'est-ce qui+ qu'est'-ce qu'il convient encore de corriger,+/ allez,++++/ ha.+ tu as une idée non'+/ ky.,+/	- auto-répétition (ES 51) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
81. Ky. : ***de la maman tortue*+ pas d'*UNE maman tortue***,+/	- hétéro-correction (ES 80) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
82. M : **est'-ce que c'est incorrect ça+ d'*UNE maman tortue***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 81) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
83. EEE : non,+/	
84. M : **c'est correct ou pas'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 82)
85. E : non,+/	
86. E : SI **SI ⟨c'est *maman*⟩**	- auto-répétition (ES 86) - auto-répétition (ES 86) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 80) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
87. M : **tu penses que c(e) (n')est pas correct'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 84)
88. E : **si si ⟨c'est *maman*⟩**	- auto-répétition (ES 86) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

89. M : **tu penses qu'on (ne) peut pas dire**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 84)
90. E : mais j(e) (ne) vois pas le *a-*	
91. M : attends,+/ **on ne peut pas dire** (en relisant avec pointage) ***le crocodile va manger l'œuf d'une maman tortue'***+/	- auto-répétition avec continuation (ES 89) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
92. EEE : si,+/	
93. E : ***maman,***+/	- auto ?-répétition (ES 86) ; (« écrit dans l'oral »)
94. E : **mais (il) (n') y a pas *d'une*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 91) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
95. M : **si (il) y a marqué+** (avec geste de pointage) ***d'une***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 94) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
96. E : ***d'une***	- hétéro-répétition (ES 95) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
97. M : ***maman tortue,***+/ non+ je (ne) pense pas que ça pose de problème ça,+/ **on aurait pu dire aussi *de la maman tortue* mais il a mis *d'une maman tortue***,+/ pourquoi' pas,+/ allez++ moi je++ vais vous montrer un mot qui ne me convient pas	- auto-répétition (ES 91) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 80) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
98. E : aussi le va euh le *v-* après (il) y a comme un *r-* après,+/	
99. M : (avec geste de pointage sur « *va* ») oui alors là c'est un petit problème d'écriture,+/	
100. E : parce que c'est XXXXX	
101. M : **c(e) (n')est pas un problème d'orthographe+ c'est que** (en écrivant « *v* » au-dessus de « *va* ») **on ne redescend pas après la boucle du *v-*,** (avec geste de pointage sur le « *v* »)+/ on écrit directement le +++ *a-* (écrit « *a* »)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 99) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
102. EEE : *a-*	
103. E : et lui il a fait en haut,+/	
104. M : **ça c'est une petit problème d'écriture,**+/ (avec geste de pointage sur « *crocodil* ») **alors moi j'ai un problème avec le mot *crocodile***,+/	- auto-répétition (ES 99) - auto-reformulation paraphrastique (ES 80) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
105. E : il a mal écrit,+/	
106. M : on lève le doigt,+/ **on lève le doigt**,+/ **moi je dis (il) y a une erreur dans le mot *crocodile***,+/ ba.,+/	- auto-répétition (ES 106) - auto-reformulation paraphrastique (ES 106) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
107. Ba. : ben c'est le *r-*,+/	
108. E : non,+/	

109. Ba. : au début,+/	
110. M : (en relisant avec geste de pointage) ***cro***++ ***co***++ ***dile***,+/	- auto-répétition (ES 104) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *D* / *LHV*
111. E : ***co*** ++ ***dile***	- hétéro-répétition (ES 104) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps*
112. E : non,+/	
113. E : c'est le *o*-	
114. E : c'est la première lettre,+/	
115. E : **c'est le *o*-,+/**	- auto-répétition (ES 113) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
116. E : **c'est le *o*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 113) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
117. M : **qu'est'-ce qu'il a le *o*-,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 113) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
118. E : et le *c*-,+/	
119. M : **qu'est'-ce qu'il a le *o*-,+/**	- auto-répétition (ES 117) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
120. E : il (n') est pas au début,+/	
121. E : mais si,+/	
122. M : attends,+/ (en relisant avec geste de pointage) ***cro***++ ***co***++ ***dile*****,+/ ça+ ça chante *crocodile* mais *crocodile* ça ne s'écrit pas comme ça**,+/ no.,+/	- auto-répétition (ES 110) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 122) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
123. No. : c'est parce que le *d*- il monte jusqu'à la troisième ligne,+/	
124. M : d'accord,+/ (avec geste de pointage sur le « *d* » de « *crocodil* ») **le *d*- normalement c'est une lettre qui ne monte que jusqu'à la + deuxième ligne mais c'est+ ça c'est un problème d'écriture,+/ moi je dis qu'il y a un problème avec les lettres**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 123) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 104)
125. E : XXX	
126. M : **(il) y a un problème de lettres,+++++/**	- auto-répétition (ES 124)
127. E : (il) y a un *a*- à la place d'un *o*-,+/	
128. M : non c'est un *o*- qu'il a écrit,+/ alors c(e) (n')est peut-être pas bien lisible mais c'est un *o*-,++++/ Allez,+/ BON ben je vais vous aider alors,+/ (avec pointage à la fin de « *crocodil* ») **moi j'ai un problème à la fin du mot *crocodile***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 104) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
129. E : ah oui,+++++++/	
130. M : emma.,+/	
131. emma. : à la fin il faut un *e*-,+/	
132. M : oui (ajoute un « *e* » à « *crocodil* »),+/	

133. E : ***crocodiLE***,+/	- hétéro-répétition (ES 128) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
134. E : ***crocodile*,+/**	- hétéro-répétition (ES 133) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
135. E : ***crocodile*,+/**	- hétéro-répétition (ES 133) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
136. M : on continue,+/ **j'ai un problème maintenant avec le mot *tortue*** (avec pointage sur « *tortu* »)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 80) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
137. E : ***tortue*,++++++++++/**	- hétéro-répétition (ES 136) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
138. M : **un problème de lettres avec le mot *tortue*,+/**	- auto-répétition avec insertion (ES 136) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
139. E : il manque une lettre,+/	
140. E : un *e*-,+/	
141. M : oui,+/ ***tortue*** **c'est un mot qu'on a écrit plein de fois+ c'est vrai c'était plutôt au début de l'année** (ajoute un « *e* » à « *tortu* »)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 137) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
142. E : **avec un *e*-,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 140) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
143. E : et pourquoi' le *r*- il a deux boucles,+/	
144. M : (avec geste de pointage sur le « *or* » de « *tortue* ») **non c(e) (n')est pas un *r*- avec deux boucles+ ça c'est le *o*-+ le *o*- qui est fait un peu gros**,+/ **alors+** (avec geste de pointage sur le « *e* » de « *tortue* ») **le *e*- muet de *tortue***,++/ on relit la phrase'++++/ (en relisant avec pointage des mots) ***le*** **avec une majuscule**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 142) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition avec insertion (ES 51) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
145. EEE : (en relisant) ***le***	- hétéro-répétition (ES 51) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
146. M : (en relisant) ***crocodile va manger l'œuf d'une maman tortue*,+/**	- auto-répétition (ES 51) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
147. EEE : (ne relisant) ***crocodile va manger l'œuf d'une maman tortue*,+/**	- hétéro-répétition (ES 51) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
148. E : (il) faut effacer les erreurs,+/	
149. M : **on les laisse les erreurs**,+/ (avec pointage sur « *manger* ») moi j'ai corrigé en bleu,+/ ok,+/ on change,+/ on va regarder une autre phrase (sélectionne les logos pour changer d'écrit scanné : « *Le crocodil a vu aimanuoioil* »)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148)
150. E : ouh ah (il) y a plein de XXXX	
151. M : je vous la+ je vous la lis cette phrase,+/	

152. E : ah c'est sale,+/	
153. M : **je vous la lis,+/** (en relisant avec geste de pointage des mots) ***le crocodile+ a vu+ emmanuel***,+/	- auto-répétition (ES 151) - auto-répétition avec continuation et substitution (ES 404 s.4) ; (« écrit dans l'oral »)
154. E : oui ça+ ça me va,+/	
155. E : non	
156. EEE **: non,+/**	- hétéro-répétition (ES 155) [E]
157. M : qui' voudrait que l'on corrige quelque chose,+/ **qui' pense avoir vu quelque chose qu'il est nécessaire de corriger**,+/ on va écouter san.,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 157)
158. San. : **parce que *emmanuel* ça (ne) s'écrit pas comme ça,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 153) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
159. M : **alors** (avec geste de pointage sur « *aimanuoioil* ») **+ si on ne sait pas écrire le mot *emmanuel*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
160. E : on va chercher dans les étiquettes,+/	
161. M : comment' peut-on faire,+/	
162. E : **chercher dans les étiquettes,+/**	- hétéro-répétition (ES 160) [E]
163. E **on va chercher dans les étiquettes,+/**	- hétéro-répétition (ES 160) [E]
164. M : **on va chercher l'étiquette sur le porte-étiquette et là-bas on a le modèle,+/** allez moi je voulais	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 160)
165. E : et en plus il a oublié	
166. E : maitre	
167. E : **il a oublié le point,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 165) [E]
168. E : **non il a oublié la majuscule,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 165)
169. E : et aussi il a oublié le *e*-,+/	
170. E : **on a oublié la majuscule**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 168)
171. M : on écoute,+/	
172. E : **(il) y a quelqu'un qui a oublié la majuscule**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 168)
173. M : (avec geste de pointage sur « *aimanuoiail* ») **à *emmanuel***,+/ **pourquoi' est-ce qu'on met une majuscule à *emmanuel***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 173) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
174. EEE : parce que (il) y a un prénom,+/	
175. M : **parce que c'est un prénom**,+/ très bien,+/ je suis d'accord,++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 174)
176. E : maitre,+/	
177. M : Alors,++++++ DONC,+/	
178. E : **(il) y a un *e*- dans *crocodile***,+/ **dans *crocodile* (il) y a un *e*-,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 153) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

	- auto-répétition (ES 178) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
179. M : bon++++ s'il vous plait,+/ **il faut un *e-* majuscule** (avec geste de pointage sur « *aimanuoiail* »)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
180. E : maitre	
181. M : **et on va chercher l'étiquette pour écrire le mot *emmanuel*,**+/ je vous l'écris,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 164) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
182. E : **et puis aussi dans *emmanuel* (il) y a + (il) y avait le *oi-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 173) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
183. E : le *d-* on dirait (qu') il dépasse d'une ligne,+/	
184. M **: oui on dirait qu'elle a mis un *oi-*** (avec geste circulaire sur le « *oi* » de « *aimanuoiail* ») **dans le mot *emmanuel*+ alors que dans *e+mma+ nu+ el+* est'ce qu'on entend un *oi*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 182) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *D* / *EOD*
185. EEE : non	
186. E : non (il) y a un *l*,+/	
187. M : **je l'écris *emmanuel***,+++++ / (écrit un « *e* » majuscule au-dessus de « *aimanuoiail* ») est'-ce que vous pourriez regarder,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
188. E : oh+ c'est un *e-*'+/	
189. M : comme ça en même temps on essaye + on essaye de mémoriser,+/	
190. E : XXXXXX	
191. M : (se retourne en fixant du regard un élève) +++++++	
192. E : deux *m-*,+ /	
193. M : (le maitre écrit « *Emmanuel* ») ***e*++ *mma*++ *nu*++ *el*,+/**	- auto-répétition (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *AG*
194. EEE : ***el*,+/**	- hétéro-répétition (ES 153) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
195. M : ok,+ / (avec geste de pointage sur le « *e* » de « *Emmanuel* ») DONC+ au moins la majuscule+ ça c'est important+ et après on va prendre l'étiquette,+/ qu'est'-ce qui ne++ convient pas encore dans cette phrase,+/ j'ai entendu quelqu'un qui a dit autre chose tout à l'heure,+/ ya.,+/	
196. ya. : **à la place du *o-i-*+ i(l) faut mettre un *r-* à *crocodile***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 153) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
197. M : (avec geste de pointage sur « *crocodil* ») là il y a écrit *c-r-o-c-o-d-i-l*,+/ ***cro+co+dile***,+/	- hétéro-répétition (ES 196) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps*

198. E : il manque un *e-*,+/	
199. E : un *e-*,+/	
200. E : **il a oublié le *e-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 198) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
201. E : **il manque le *e-*,+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 198) ; (« écrit dans l'oral ») [E] ; *EOD*
202. M : **le *e-*** (ajoute un « *e* » à « *crocodil* ») XXX	- hétéro-répétition (ES 201) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
203. E : et le même problème que tout à l'heure+ c'est que le *d-* il monte de trois lignes,+/	
204. M : c'est vrai+ mais on+++ on va l'oublier ce p(e)tit problème là (en pointant sur le « *d* » de « *crocodile* »)+ même si effectivement (en raturant sur le « *d* »)	
205. E : il dépasse	
206. E : **il dépasse la ligne,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 205) [E]
207. M : **euh ce *d-* il dépasse un petit peu trop + il remonte même de quatre lignes me semble-t-il,+/** (en pointant sur le « *d* ») déjà le rond qui sert à faire le *d-*+ il (ne) devrait prendre qu'une seule ligne,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
208. E : pas deux lignes,+/	
209. M : oui+ was.,+/	
210. Was. : **(il) y a une petite erreur parce que dans le *[krokrodil]***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 153) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
211. M : ***croCOdile*,+/**	- hétéro-correction (ES 210) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
212. Was. : **en fait après *le [krokrodil]* eh ben en fait c'est+ (il) (n')y a pas un *a-* sinon ça fait *a va*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 210) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
213. M : alors c'est un+ c'est un *u-* là (en pointant le « *u* » de « *vu* ») / (avec pointage en relisant) ***a*+++ *a vu*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
214. EEE : vu,+ /	
215. M : allez il manque qu'une dernière chose à la fin (en toquant au TBI) vous l'avez dit tout à l'heure+ on (ne) l'a pas écrit,+/	
216. E : le petit point,+/	
217. E : le point	- hétéro-répétition avec suppression (ES 216) [E]
218. M : **le petit point** (ajoute un point à la fin de la phrase),+/	- hétéro-répétition avec insertion (ES 216)
219. E : oui parce que tu m'as dit de prendre	

l'étiquette	
220. M : ok,+ / ben c(e) (n')est pas grave	
221. E : pour que je le	
222. M : là on a corrigé,+/ tout va bien,+/ (en relisant) ***le crocodiLE*+ avec un *e- a vu* *emmanuel***,+/ on a l'étiquette,+/ demain+ quand on va réécrire+ si vous avez besoin d'écrire un prénom+ vous allez	- auto-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV*/ *EOD*
223. Sh. : shayna c'est facile mais sauf qu'il n'y a pas XXX	
224. M : vous allez chercher l'étiquette	
225. Sh. : shayna	
226. M : ou au moins vous allez la regarder,+/	
227. Sh. : shayna c'est facile mais sauf+ sauf que+ dans shaïna+ c'est facile mais sauf qu'il (ne) faut pas un *c-* et un *h-*,+/ il faut un *s-* et un *h-*,+/	
228. M : (en sélectionnant un autre écrit sur la surface d'affichage) **donc c(e) (n')est pas facile s'il ⟨faut un *s-*⟩**,+/ BON,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 227) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
229. Sh. : par contre j(e) me dis que+ il (ne) faut pas aller chercher+ si vous voulez aller chercher ma carte+ **il (ne) faut pas aller chercher ma carte parce qu'en fait c'est le même début euh+ que *emmanuel*,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
230. M : **dans *emmanuel* on entend [ema]+ et oui,+**/ (en toquant au TBI) ALLEZ à vous,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
231. E : XXXXXX	
232. M : qui est' de service,+/	
233. E : moi,+/	
234. E : **moi et ha., +/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 233) [E]
235. M : chut,+/ ha. reste assis,+/ il va y aller tout seul,+/ va porter ça aussi,+/ merci,+/	
236. E : (en lisant) *le crocodile* ++++++ +++++++++++++++++	
237. M : XX assieds-toi par terre,+/ (en relisant avec pointage « *le crocodil ve mang les zanfan.* ») ***le crocodile veut [mãʒ] les enfants***,+/ allez+ j(e) vous écoute,+/ hé.,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 236) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
238. Hé. : XXXX majuscule,+/	
239. M : **(il) (n')y a pas la majuscule,+** (écrit « *Le* » au-dessus de « *le* ») +++++/	- hétéro-répétition (ES 238)

240. E : XXXX	
241. M : ***le***,+/ ensuite,++++/ ch.,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 236) ; (« écrit dans l'oral »)
242. Ch. **: il manque un *e-* à la fin de *crocodile*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 236) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
243. M : **un *e-* à la fin de *crocodile*,+/** (ajoute en « *e* » à la fin de « *crocodil* ») ok,+/ ensuite,++++/ hé. encore,+/	- hétéro-répétition (ES 242) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
244. Hé. : XXXXXXX	
245. M : **à *mange***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 237) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
246. E: ah oui	
247. M : ***mange*+ il manque le *[e]* à la fin,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES237) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
248. E : **le *e-* et le *r-*,+/**	- hétéro-répétition avec suppression et continuation (ES 247) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
249. E : **le *e-***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 247) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
250. E : et pourquoi' tu (ne) le rajoutes pas,+/	
251. M : j(e) vais le faire maintenant,+/ qu'est'-ce que tu proposes sh.,+/ tu viens de proposer	
252. Sh. : **c'est parce que i(l) faut+ dans *manger*+ i(l) faut le *e-* et le *r-*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 248) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
253. M : alors+ pas toujours+ mais cette fois-ci tu as raison,+/ **i(l) faut le *e-* et le *r-*,** (ajoute « *er* » à « *mang* ») +/ (en relisant) ***le crocodile veut manger les enfants*,+/**	- hétéro-répétition (ES 252) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* - auto-correction (ES 237) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
254. Ky. : moi j'ai un problème,+/	
255. M : **t(u) as un problème ky.**,+/ lequel'+/	- hétéro-répétition (ES 254)
256. Ky. : **en fait+ en fait quand on met *les* il faut toujours un *s-* à la fin,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 253) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
257. M : **à la fin du mot,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 256)
258. Ky. : oui,+/	
259. M : **donc i(l)faut que je mette un *s-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 256) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
260. E : **oui parce qu'il y a plusieurs *enfants*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 237) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
261. M : **(il) y a plusieurs *enfants*, +/ je mets un *s-* à la fin du mot** (ajoute un « *s* » à « *zanfan* ») **+ *enfant* ,+/**	- hétéro-répétition (ES 260) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 259) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
262. E : et aussi (il) y a un petit point,+/	
263. E : **aussi (il) y a un petit point,+/**	- hétéro-répétition (ES 262) [E]

264. E : **aussi (il) y a le petit point,+/**	- hétéro-répétition (ES 262) [E]
265. M : (avec pointage sur le point) **le point y est+ le point y est**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 262) - auto-répétition (ES 265)
266. Sh. : mais on (ne) le voit pas très bien,+/	
267. E : moi je le vois,+/	
268. M : vas-y ma grande,+/	
269. E : **ça (ne) s'écrit pas comme ça *les enfants*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 253) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
270. M : **ah ça ne s'écrit pas comme ça,+/** alors est'-ce que tu sais	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 269)
271. E : XXX	
272. M : est'-ce que tu sais comment ça s'écrit,+/	
273. E : oui,+/	
274. M : vas-y+ dis-moi,+/	
275. E : *s*+++++++ (le maitre écrit au-dessus de « *zanfans* »)	
276. Sh. : non ça c'est quand il y a deux voyelles,+/	
277. E : (le maitre écrit) apostrophe+ *e-n-f-a-n-t-s-*	
278. E : non,+/	
279. M : alors+ (avec geste de pointage sur « *s'enfants* ») voilà+ ce+ qu'elle+ voilà ce qu'elle+++ propose	
280. E : propose	
281. M : alors d'abord	
282. E : **mais parce que les enfants+ il faut pas mettre un *s*- quand il (n') y a pas de voyelle,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
283. E : **et si i(l) faut mettre un *s*-,+/**	- hétéro-correction (ES 282) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
284. M : attends+ **attends,+/ toi tu dis il (ne) faut pas mettre ce *s*-'** (en pointant le premier « *s* » de « *s'enfants* ») /	- auto-répétition (ES 284) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
285. E : oui parce que XXXXX	
286. M : alors pourquoi' est-ce qu'on dit les enfants alors,+/	
287. E : si,+/	
288. Ti. : ben pa(r)ce que ça accroche le *s*- avec le *e*-,+/	
289. M : **parce qu'on fait+ ti. vient de le dire+ parce qu'on fait la liaison avec** +++++ (avec geste de pointage sur « *les* ») ***LES***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 288) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD*

290. E : le *z-* i(l) (ne) chante pas,+/	
291. M : (sélectionne le logo « gomme » avec le stylet sur la palette d'outils de la surface d'affichage pour effacer le *s*) je l'enlève ce *s-* puisqu'on fait la+++	
292. EEE : liaison	
293. M : **la liaison** (sélectionne le logo « écriture » et « couleur bleue » avec le stylet sur la palette d'outils de la surface d'affichage) je vais le réécrire *les* (écrit « *les* » au-dessus de « *les* »)+ sans rien changer puisque vous m'avez dit que c'était correct+ et on fait	- hétéro-répétition (ES 292)
294. E : et voilà	
295. M : **quand on lit on fait la liaison,+** (trace un arc de cercle entre « *les* » et « *enfants* ») / c'est ce petit *s-* (avec pointage sur le « *s* » de « *les* ») que l'on entend,+/ (en relisant avec pointage) ***les enfants***,+/ **est'-ce que quelque chose ne corres-++ ne vous convient pas encore dans *les enfants*,**+/ Ti.,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 293) - auto-répétition (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *Im* - auto-reformulation paraphrastique (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
296. Ti. : **c'est le *[ã]*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 295) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
297. M : (avec pointage sur le « *en* » de « *enfants* ») celui-là'+/ tu voudrais mettre quoi' à la place,+/	
298. Ti. : **non pas celui-là mais celui d'en bas,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 297) [M]
299. M : là' (en pointant sur « *zanfans* »)+/	
300. E : oui,+/	
301. M : ah mais elle l'a corrigé,+/ **ça y est elle l'a corrigé**,+/ (avec geste de pointage sur « *zanfans* ») **bon+ on a vu que ça ne convenait pas et elle l'a corrigé**,+/ BON effectivement+++ (avec pointage sur « *les enfants* » là il n'y a plus d'erreur,+/ **il y a écrit** (en relisant avec pointage) ***les enfants*,+/ vous remarquez qu'il y a le *[ã]* san.+**	- auto-répétition avec substitution (ES 301) - auto-reformulation paraphrastique (ES 295 + 301) - auto-reformulation paraphrastique (ES 237) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 295) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
302. E : **le *[ã]* qu'on a appris**,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 301) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
303. M : **le *[ã]* de ce matin *e-n-*** (en pointant « *en* » de « *enfants* ») **et que le deuxième *[ã]* de *enfants*** (en pointant « *an* » de « *enfants* ») + **c'est le *[ã]* *a-n-*,+/** dans le même mot il y a deux *[ã]* différents	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 302) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
304. E : *e-n-*	

305. M : et on est obligé de respecter ça,+/ elle a (avec pointage sur le « *t* » de « *enfants* ») + elle a dit qu'il y avait un *t-* muet+ elle a raison+ et le *s-* pour le pluriel puisqu'il y en a plusieurs (avec pointage sur « *les* »),+/ **c'est *les enfants***,+/ je vais corriger maintenant	- auto-reformulation paraphrastique (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
306. E : en fait (il) (n')y a pas de *m-* parce qu'en fait (il) y a même pas de *p-* et ni de *b-*,+/	
307. M : exactement,+/ moi je vais corriger un mot quand même+ mais c'est moi qui vais le corriger,+/ ***veut*** (avec pointage sur « *ve* » tout en relisant)	- auto-répétition incomplète à droite (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D/ LHV*
308. Em. : maitre	
309. M : Em.+ je parle**,+/ *veut* ça ne s'écrit pas comme ça**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
310. E : **c'est le *[ø]* de jeudi**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 307) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
311. M : **(**écrit « *veu* » au-dessus de « *ve* ») **c'est le *[ø]* de jeudi+ exactement,+ /**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 310) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
312. E : et (il) y a une lettre muette,+/	
313. M : **et (il) y a une lettre muette c'est un**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 312)
314. Emma. : c'est un *t-*,+/	
315. M : **un *t-*,** (rajoute un « *t* ») / bravo emma.,+/ exactement,+/ (avec pointage sur « *veut* » tout en relisant) ***veut***,+/	- hétéro-répétition (ES 314) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* -auto-répétition incomplète à droite (ES 237) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D/ LHV*
316. E : XXXXXXX	
317. M : le++++	
318. E : **ça va jamais exister *veut* comme ça,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 237) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
319. M : (avec pointage sur « *Le* » tout en relisant) ***le***,+/ dernière chose,+/ il a dit quelque chose de très intéressant,+/ (en pointant « *ve* ») ***veut* comme ça ça n'existe pas**	- auto-répétition (ES317) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D/ LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 318) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
320. E : **ça n'existera jamais+ et en plus on (ne) le verra jamais dans des livres**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 319) [M]
321. E : XXXXXX	
322. M : d'accord'+/ **ce n'est pas un mot+ *veut* comme ça**,+/ (avec pointage sur « *Le* ») ***le*+ avec une majuscule+** (avec pointage sur « *crocodile* ») ***crocodile* avec un *e*-+ *veut*** (avec pointage sur « *veut* ») ***manger*** (avec pointage sur « *manger* ») ***les***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 319) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 237) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 322)

(avec pointage sur « *les* ») ***enfants*** (avec pointage sur « *enfants* »),++++ (rire des enfants) chut+++ c(e) (n')est pas grave+ ça arrive,+/ **ça arrive++++ c(e) (n')est pas grave** (sélectionne les logos pour changer d'écrit scanné avec le stylet sur la palette d'outils de la surface d'affichage : « *Riana sot ala pisine* ») chut,+/ (en faisant signe à un élève pour qu'il vienne s'asseoir devant) XXX tu (ne) nous as pas aidé sou. encore,+/ j'ai entendu plein de monde mais pas toi,+/	
323. E : i(l) (ne) travaille pas,+/	
324. M : **tu (ne) nous as pas aidé**,+/ ce serait bien que tu nous aides pour cette phrase peut-être,++++++/ je le lis,+/ (en relisant) ***riana saute à la piscine*,+/**	- auto-répétition (ES 322) - hétéro-répétition (ES 492 s.4) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
325. E : **⟨c(e) (n')est pas⟩ *riana***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 324) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
326. E : elle a oublié	
327. E : **elle a oublié**	- hétéro-répétition (ES 326) [E]
328. M : alors on lève le doigt et on participe,+/ wah.+ que veux-tu dire'+/	
329. Wah. : elle a oublié le petit point,+/	
330. M : **elle a oublié le point**, (ajoute un point)+/ je le rajoute,+++++++++/ **on rajoute le point**,+/ ensuite+ no.,+/	- hétéro-répétition avec suppression (ES 329) - auto-reformulation paraphrastique (ES 330)
331. No. : **elle a oublié le *e-* dans *saute*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 324) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
332. M : **(il) y a un *e-* à la fin de *saute***, (ajoute un « *e* »)+/ oui,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 331) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
333. Was. : mais c'est moi qui l'a écrit,+/	
334. M : mmh+ chut,++++ /	
335. E : XXXXXX	
336. M : was.+ ben écoute justement+ puisque c'est toi qui l'as écrit,+/	
337. E : **euh+ *à la* + *à piscine* là+ (il) y a + (il) y a un problème parce que quand (il) y avait+ parce que+ elle pourrait dire euh euh**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 324) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
338. E : il a oublié un *s-*	
339. E : saute à la++++	
340. E : moi j'ai un problème,+/	
341. E : moi aussi j'en ai un,+/	
342. Em. : ah oui,+/ il manque un *c-*,+/	
343. E : par contre XXXX	
344. E : XXXXXXXXXX	
345. E : XXXXXXXXXX	

346. M : em.+ qu'est'-ce que	
347. E : (à un autre élève) arrête,+/	
348. E : mais tu dis n'importe quoi,+/	
349. E : **arrête**,+/	- auto-répétition (ES 347)
350. M : eh mais+ si vous n'êtes pas d'accord+ faites NOUS profiter de tout c(e) que vous dites,+/ vous avez le droit de ne pas être d'accord+ mais que tout le monde l'entende et qu'on en profite,+/ **em.+ qu'est'-ce que tu viens de dire pour le mot *piscine*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 337) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
351. Em. : **il manque un *c*-,+/**	- auto-répétition (ES 342) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
352. E : mais oui,+/	
353. M : oui,+/ un mot qu'on a écrit +++ dix fois	
354. E : plein de fois	
355. M : dans les devoirs puisqu'on a été dix fois à la piscine (écrit « *piscine* » au-dessus de « *pisine* »)	
356. E : oui,+/	
357. E : **dix fois,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 355) [M]
358. E : **dix fois,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 355) [M]
359. M : eh bien quelqu'un pourrait me l'épeler alors puisqu'on sait l'écrire,++++/ vas-y em.,+/	
360. Em. : (le maitre écrit) euh *p*-++ *i*++*s*+++ *c*+++*n*-	
361. M : ***i***-,+/ ***pisci***-	- hétéro-répétition (ES 360) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 324) (« écrit dans l'oral »)
362. E : ***-ne*,+/**	- hétéro-répétition (ES 324) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
363. E : ***-ne*,+/**	- hétéro-répétition (ES 362) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
364. E : *n-e*,+/	
365. E : après un *e*-,+/	
366. M : ok,+/ est'-ce qu'il y a encore quelque chose qui ne vous convient pas dans cette phrase,+/ **est'-ce qu'il reste des FAUtes**,+++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 366)
367. E. : ah là (il) y a un problème,+/ (avec pointage sur « *ala* ») tu dois couper+ **tu dois couper ça**,++++++++/	- auto-répétition avec continuation (ES 367)

368. M : (aux autres élèves en pointant « *ala* ») ça va'++++/ alors allez-y+/ (avec geste qui sépare le « *a* » et le « *l* » dans « *ala* ») ces deux mots là+++ enfin+ (avec geste de pointage) ça ce n'est pas UN seul mot ce sont	
369. EE : deux	
370. E : **deux mots,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 369) [E]
371. E : oui elle a raison,+/	
372. M : **elle a raison'**+/ je (ne) sais pas,++++/ (écrit « *a la* » sous « *ala* ») ***à+ la,*** +/	- hétéro-répétition (ES 371) - auto-répétition incomplète à droite (ES 355) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
373. E : ah moi j(e) crois (qu')il y avait deux l- en fait	
374. M : JE (ne) sais pas,+/ je+ ça te convient comme ça'+/	
375. E : en fait il faut aussi+ **il faut un petit apostrophe** (avec pointage au-dessus de « *a* »)	- auto-répétition (ES 375)
376. M : ah non là ça s'appelle un accent,+/	
377. E : **un accent,+/**	- hétéro-répétition (ES 376) [M]
378. M : et quand il est sur le *a*-+ l'accent	
379. E : circonflexe,+/	
380. M : **sur le *a*- tout seul++++**	- auto-répétition (ES 378) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
381. E : grave	
382. M : il est toujours grave (ajoute un accent grave sur « *a* »),+/ d'accord+ ça marche+ je l'ai mis,+/ (en relisant) ***riana saute+ à la piscine***,+/ je corrige la dernière faute,+/ enfin vous allez m'aidez	- auto-répétition (ES 324) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
383. E : par contre aussi on n'a pas mis une majuscule (en pointant « *Riana* »),+/	
384. M : si,+ alors	
385. E : **si il y est**,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 384) [M]
386. M : l'enfant qui a écrit ça+ comme il ne savait pas faire la majuscule	
387. Was. : c'était moi,+/	
388. M : en attaché+ il l'a fait en bâton,+/ MOI ça m(e) va pour l'instant,++++/ **moi ça m(e) va,+/** MOI je corrige une faute,+/ (avec pointage sur « *sot* ») **dans *saute*+ ce n'est pas ce *[o]*+ c'est le *[o]* de+ je (ne) sais plus quoi** (en regardant vers la droite)+++ **le *[o]* de auto** (avec geste de	- auto-répétition (ES 388) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 324) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 388)

pointage vers la droite)	
389. E : **le *[o]* de auto,** (le maitre écrit « *saute* » au-dessus de « *sot* ») **+/**	- hétéro-répétition (ES 388) [M] ; (« écrit dans l'oral) ; *AG* / *EOD*
390. E : XXXXX à l'envers le *s*-,+/	
391. E : **auto,+/**	- hétéro-répétition (ES 389) [E]
392. E : ***[o]* de auto,+/**	- hétéro-répétition (ES 389) [E] ; (« écrit dans l'oral) ; *EOD*
393. M : qu'est'-ce que tu vas retenir euh ::: was. quand tu vas recopier ta phrase ensuite,++++ / **à quoi' il va falloir que tu fasses attention**,+/ vas-y+ dis-moi,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 393)
394. Was. : la majuscule,+/	
395. M : oui+ et puis quoi' encore,+ / c(e) (n')est pas ça qu'on regarde,+/ (avec geste de pointage sur « *Riana* ») on n'a pas corrigé la majuscule,+/	
396. Was. : XXXX	
397. M : ***piscine*,+/ tu vas faire attention à quoi' dans le mot *piscine*,+/**	- auto-répétition (ES 324) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 397) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
398. Was. : au *c*-,+/	
399. M : **au *c*,+/** et à quoi d'autre encore'+/	- hétéro-répétition (ES 398) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
400. E : et à la XXX	
401. M : à la quoi'+/ qu'est'-ce que tu va ::: corriger dans++ (avec geste de pointage sur « *ala* ») **qu'est'-ce que tu vas corriger,+/**	- auto-répétition (ES 401)
402. E : XXX	
403. M : parce que là tu vois on a corrigé sur le tableau numérique mais sur ton cahier+ c(e) que j'écris moi+ ça s'écrit pas sur ton cahier en ce moment,+/ donc c'est à toi qu'il va revenir de le faire,++++/ (avec geste de pointage sur « *ala* ») **qu'est'-ce que tu vas faire pour *à la*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 372) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
404. Was. : ça (ne) s'accroche pas,+/	
405. M : **ça ne s'accroche pas**,+/ on va séparer les deux mots,+/ (avec geste de démarcation avec les mains) ***à*+++ *la***,+/ très bien	- hétéro-répétition (ES 404) - auto-répétition (ES 372) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im*
406. E : ***à la*,+/**	- hétéro-répétition (ES 372) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
407. M : ALLEZ j'en mets une dernière	
408. E : **juste une dernière,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 407) [M]
409. M : chut	

410. E : non,+/	
411. E : si,+/	
412. M : (sélectionne les logos pour changer d'écrit scanné : « *Le crocodile est sur lo. yigit fé une néta le de* ») euh d'ailleurs je ⟨mens⟩,+/ je crois que c'est+ ce sont les deux derniers,+/ Alors (toque au TBI),+++++/	
413. Em. : il manque aussi un point là,+/	
414. E : XXXX	
415. M : em. non **non**,+/ lève le doigt,+/ (d'une voix plus forte) **lève le doigt em.**,+++++++++/on y va,++++++++++++/	- auto-répétition (ES 415) - auto-répétition (ES 415)
416. E : j(e) (n')ai rien compris,+/	
417. M : je lis alors,+/ **je lis si tu n'as pas compris**,+/ (en relisant avec pointage) ***le+ crocodile+ est sur+ l'eau,+/ yigit fait+ une étoile+ de+*** **et je pense que la personne là n'a pas eu le temps d'écrire le mot**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 417) - hétéro-répétition (ES 492 s.4) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 488 s.4) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
418. E : ***mer*****,+/**	- hétéro ?-répétition (ES 488 s.4) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
419. M : ***mer*****,+/** BON (en tapant sur le TBI) la première phrase là,+/	- hétéro-répétition (ES 418) ; (« écrit dans l'oral »)
420. E : alors XXXX	
421. M : oui je t'écoute no.,+/	
422. No. : **c'est pa(r)ce qu'il y a un p(e)tit point+ sur le *sur***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 417) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
423. E : ***sur*****,+/**	- hétéro-répétition (ES 422) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
424. E : à coté,+/	
425. E : **après le *sur***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 424) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
426. M : (avec pointage après « *sur* ») **petit point,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 422)
427. E : **après (il) y a le XXX après (il) y a un petit point,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 426) [M]
428. M : d'accord,+/ **alors ce petit point je (ne) peux pas l'effacer au tableau numérique**,+/ on va dire qu'il ne compte pas+ **on va dire que c'est une tâche**,+/ d'accord'++++/ (avec pointage sur le point) le point qui fait+ enfin qui montre qu'on est à la fin de la phrase++ c'est CElui-là,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 426) - auto-reformulation paraphrastique (ES 428)
429. E : pourquoi' i(l) (ne) fait pas	
430. E : maitre aussi	
431. M : ALORS+++ ti.,+/	
432. Ti. : **dans *l'eau* dans dans *l'eau***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 417) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

	- auto-répétition (ES 432)
433. M : écoutez tous ça s'il vous plait,+/	
434. Ti. : **i(l) faut qu'on mette+ en fait ça (ne) s'écrit pas comme ça *l'eau*,+/** ça s'écrit *l-e-++++l-e-++++ l-e-a++++a-u-* (le maitre écrit « *leau* » au-dessus de « *lo* »)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 417) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
435. E : comme dans XXX	
436. E : ***l'eau***,+/	- hétéro-répétition (ES 434) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
437. E : (il) y a un *t-* muet	
438. M : non,+/ **non,+/ (il) (n')y a pas de lettre muette,+/ elle dit+ ce n'est pas un *[o]*** (en pointant le « *o* » de « *lo* ») **++ qui s'écrit avec un *o*-++ avec la lettre *o*-,+/ ça s'écrit avec le *[o]* *e-a-u-*** (en cachant le « *l* » de « *leau* »)	- auto-répétition (ES 438) - hétéro-correction (ES 437) - auto-reformulation paraphrastique (ES 417) (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 434) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD*
439. E : ***e-a-u-***	- hétéro ?-répétition (ES434) [E]
440. M : que certains connaissent+ pas tout le monde,+/	
441. Em. : mais le *e-* il ne chante pas,++++/	
442. M : alors em.+ le+ regarde em.,+++/ si tu poses une question ce qui est normal+ écoute la réponse,+/ (en cachant « *le* » de « *leau* ») **nous on connait ce *[o]* là qui s'écrit *a-u-*,+/** (en cachant « *l* » de « *leau* ») **un autre *[o]* qu'on n'a pas vu s'écrit**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 417) (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 417) (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD*
443. E : ***e-a-u***	- hétéro-répétition (ES 438) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
444. M : ***e-a-u***,++++/ **ça chante *[o]*+ *[o]*,+/**	- auto-répétition (ES 438) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 417) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 444) ; (« écrit dans l'oral »)
445. E : XXXXX	
446. E : XXXXX	
447. M : ALORS+ (d'une voix plus forte) quelqu'un a quelque chose à dire là'+++/ XX.,+/	
448. E : ***à l'eau*** **ça (ne) s'écrit pas comme ça,+/**	- hétéro-répétition (ES 434) [E] ; (« écrit dans l'oral » ; *EOD*
449. M : alors qu'est'-ce qui ne va pas dans ce	
450. E. : **c'est *l-* apostrophe *e-a-u-*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 439) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
451. E : (le maitre barre « *leau* » et écrit au-	

dessus « *l'eau* ») oui elle a raison,+/	
452. E : **elle a raison**,+/	- hétéro-répétition (ES 451) [E]
453. Ba. : et moi j'ai encore un autre problème,+/	
454. M : attends ba.,+/ ALORS (en pointant « *eau* ») ce mot là+ vous allez en avoir besoin demain,+/	
455. E : pourquoi'+/	
456. M : parce que	
457. E : moi je vais trouver une phrase,+/	
458. M : **parce que toutes les photos qui se passent à la piscine+ elles se passent dans *l'eau*,+/ DONC je voudrais que vous le mettiez+ dans votre tête pour vous rappeler demain que si jamais vous avez besoin d'écrire le mot+ *eau*+ ou *l'eau*+ vous l'écriviez+ comme ceci** (avec geste de pointage sur « *eau* ») +++++++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 417) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 417) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD*
459. E : maitre moi XXXXX	
460. M : est'-ce qu'il y a+ est'-ce qu'il y a autre chose qui ne vous convient pas dans cette première phrase,++++++++/	
461. E : **moi je voulais dire un truc sur *l'eau*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 417) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
462. M : **qu'est'-ce que tu voulais dire,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 461)
463. E : moi j'ai un autre problème,+/	
464. E : je voulais dire que le *l-o-* on le verra jamais,+/	
465. M : ***[lo] l-o-* comme ça+** (avec geste de pointage sur « *lo* ») **ça n'existe pas**,+/ d'accord,+/ allez on passe à la deuxième,+/ cette phrase là la première (avec geste de pointage)+ elle est correcte,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 464) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
466. E : maitre,+/	
467. M : **ALLEZ la deuxième on a des p(e)tites choses à**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 465)
468. E : **XXXX un autre problème,+/**	- auto-répétition (ES463)
469. M : où'+/	
470. E : ici,+/	
471. M : vas-y+ dis-moi,+/	
472. E : là+ pa(r)ce que ++ euh	
473.M : ra.	
474. E : à côté de *le*+ ça (ne) s'écrit pas comme ça	

475. E : **oui parce que là (il) y a marqué *[nete]*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 417) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
476. M : là' (en pointant « *le* »)+/	
477. E : ***[nete]*,+/ là,+/**	- auto-répétition (ES 475) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 476)
478. E : (avec geste de pointage) à côté-là,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 476) [M]
479. M : (geste de pointage sur « *néta* ») ***[neta]*+** (en relisant avec pointage) ***[neta]*+ *le*+ *de mer*,+/ alors comment' on l'écrit *étoile de mer*,+/**	- hétéro-correction (ES 475) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition avec continuation (ES 479) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *Pm* / *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 417) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
480. E : ouh là là,+/	
481. M : **comment' on écrit *étoile de mer*,+/** on l'a vu ce matin,+/ c'était dans les mots à coller	- auto-répétition avec suppression (ES 479) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
482. Ba. : ah oui puisque moi je m'en souviens très bien,+/	
483. M : alors vas-y,+/ je t'écoute ba.,+/	
484. Ba. : *e-* +++ euh (le maitre écrit sous « *néta le* »)	
485. E : accent aigu,+/	
486. M : **accent aigu,+/**	- hétéro-répétition (ES 485)
487. E : *[e]*	
488. M : ***étoile***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 417) ; (« écrit dans l'oral »)
489. Ba. : un *t-* (le maitre écrit « *t* »)	
490.E : il est collé	
491. M : oui c'est un peu difficile d'écrire avec ça,+++++++/ ***étoi-***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 488) ; (« écrit dans l'oral »)
492. E : *o-*	
493. M : chut (avec mouvement du bras),+/ ***étoi-***	- auto-répétition (ES 491) ; (« écrit dans l'oral »)
494. Ba. : ***o-*** (le maitre écrit « *o* »)	- hétéro-répétition (ES 492) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
495. E : un *i-* (le maitre écrit « *i* »)	
496. M : **le *[wa]* de ce matin**,+/ ***étoiLE***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 417) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 488) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
497. Ba. : *l-* (le maitre écrit « *l* »)	
498. E : *e-* (le maitre écrit « *e* »)	
499. M : ***étoile*,+/**	- auto-répétition (ES 488) ; (« écrit dans l'oral »)
500. E : j'ai un problème,+/	

501. M : attends+ **attends+ attends**,+/ (avec geste de pointage sur « *étoile* ») ***étoile++ de*** (avec pointage à la suite après un espace) ++***mer*** (avec pointage à la suite après un espace),++++/	- auto-répétition (ES 501) - auto-répétition (ES 501) - auto-répétition avec continuation (ES 488) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D*
502. E : je sais la suite,+/	
503. E : ***de mer***,+/	- hétéro-répétition (ES 501) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
504. M : wah.,+/	
505. Wah. : *m-*	
506. M : mer.+ euh em.,+/ ***étoile DE mer***,+/	- auto-répétition (ES 501) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
507. E : ***de***,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 506) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
508. E : *d-*,+/	
509. E : ***d-,+*** (le maitre écrit « *d* »)/	- hétéro-répétition (ES 508) [E] ;
510. E : *e-++++* (le maitre écrit « *e* ») *m-*	
511. M : j'accroche'+/	
512. EEE : non,+/	
513. M : (en relisant avec geste de pointage) ***étoile +++ de***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 501) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *LHV*
514. EEE : ***de+ mer***,+/	- hétéro-répétition (ES 501) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
515. E : un petit espace+ pas un grand espace,+/	
516. E : *r-*	
517. E : *m-*	
518. E : *e-* (le maitre écrit « *e* »)	
519. E : non+ moi j(e) (ne) suis pas d'accord,+/	
520. M : ***m-e-***	- hétéro-répétition (ES 516 + 517) ; (« écrit dans l'oral »)
521. E : ***r-*** (le maitre écrit « *r* »)	- auto ?- répétition (ES 516) ; (« écrit dans l'oral »)
522. E : voilà,+/	
523. M : on s'arrête là,+/ (en relisant avec geste de pointage) ***étoile+ de+ mer***,+/ OK,+/	- auto-répétition (ES 501) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
524. E : mais (il) y a un accent XXXXX	
525. M : NON euh	
526. E : et le point	
527. E : **et le point,+/**	- hétéro-répétition (ES 526) [E]
528. E : **et le point,+/**	- hétéro-répétition (ES 526) [E]
529. E : (avec geste de pointage sur « *mer* ») **et la lettre muette *e-*,+/**	- hétéro ?-répétition avec continuation (ES 518) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
530. M : ya. vient de me poser une question,+/ j'aimerais lui répondre em.,+/	
531. E : maitre aussi sur le *i-* (il) y a un	

accent,+/	
532. M : attends,+++++++/(avec geste de pointage sur « *é* » de « *étoile* ») **le premier *[e]* de *étoile* il y a un accent aigu**,+/ (avec geste de pointage sur « *mer* ») **à *mer*++ la *mer* dans laquelle il y a de l'eau em.+ tiens-toi correctement+ il n'y a pas d'accent et pas de *e-* à la fin**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 499) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 418) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 531) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
533. E : XXXXXX	
534. M : quand il y a un accent grave et un *e-* à la fin+ c'est la mère+ **la maman+ qu'on appelle notre mère,+/** là (avec geste de pointage sur « *mer* ») **la *mer* dans laquelle il y a de l'eau+ c'est *m-e-r-*,+/** c'est tout,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 534) - auto-reformulation paraphrastique (ES 534) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
535. E : maitre,+/	
536. M : autre chose'+/ ALLEZ **ALLEZ ALLEZ** i(l) faut qu'on finisse,+/	- auto-répétition (ES 536) - auto-répétition (ES 536)
537. Mer. : moi j'ai un problème,+/	
538. M : vas-y mer.,+/	
539. Mer. : **le *fait* et le mot qui est là** (avec geste de pointage sur « *yigit* »)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 417) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
540. M : ras.++++++++++/ oui,+/	
541. E : le mot où (il) y a le *t-* et le fait et ben je (ne) suis pas d'accord,+/	
542. M : (avec geste de pointage sur « *fé* ») en quoi' tu n'es pas d'accord,+/	
543. E : et ben c'est relié,+/	
544. M : (en relisant avec geste de pointage) ***yigit*++++ *fait*+++/ *yigit fait*+ c'est relié'**+/ c'est un seul mot'+/ non,+/ (en relisant avec geste de pointage) ***yigit*+ *fait*+ *une*+ *étoile de mer***,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 417) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 544) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 417) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
545. E : **oui mais *fait***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 544) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
546. M : ***fait* ça (ne) s'écrit pas comme ça'**+ (avec geste de pointage sur « *fé* ») /	- auto-reformulation paraphrastique (ES 544) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
547. EEE : non,+/	
548. M : ça s'écrit comment'+/	
549. E : ***fait***	- hétéro-répétition (ES 545) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
550. E : ***fait***	- hétéro-répétition (ES 549) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
551. E : **un *fait* c'est un accent aigu**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 544) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
552. E : *f-* (le maitre écrit « *f* ») *e-*+++ *u-*	

553.E : ***u-***	- hétéro-répétition (ES 552) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
554. E : *a-i-* (le maitre écrit « *ai* »)	
555. E : *a-u-*	
556. M : non **non**,+/ **il a dit *fait*+ il a dit *a-i-* et la lettre muette+ c'est la même que tout à l'heure** (ajoute « *t* »)	- auto-répétition (ES 556) - auto-reformulation paraphrastique (ES 545) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
557. E : *t-*	
558. Yi. : moi j'ai un gros problème+ moi,+/	
559. M : yi.,+/ **vas-y yi.**,+/ quel' est ton problème,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 559)
560. Yi. : eh ben à cô+ à côté du *g-* et du *i-* et ben (il) y a un petit trait,+/	
561. M : oh c'est un détail ça,+/ par contre moi j'ai un problème au début de ton prénom yi.,+/	
562. E : maitre comme les	
563. E : ah oui (il) y a un point,+/	
564. E : (il) y a deux *i-*,+/	
565. E : majuscule,+/	
566. M : OUI ::::,+/ c'est un	
567. E : majuscule	
568. M : (en énumérant avec ses doigts) c'est un prénom et en plus c'est au début de la phrase,+/	
569. E : ah ben oui,+/	
570. E : en plus il a une majuscule,+/	
571. M : donc on met un *y-* en MAjuscule (écrit un « *y* » en majuscule sur le « *y* » en minuscule),+ / et alors le *y-* en majuscule+ c'est facile+ c'est comme un grand *y-*,+/	
572. E : XXXXX	
573. M : BIEN,+/ on lit,+/ **on lit,+/** ba. (avec geste de pointage en relisant) ***yigit+ fait***	- auto-répétition (ES 573) - auto-répétition incomplète à droite (ES 417) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
574 : EEE : ***fait***	- hétéro-répétition (ES 548) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
575. M : ***une***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 417) ; (« écrit dans l'oral »)
576. EEE : ***une+ étoile de mer,+/***	- hétéro-répétition (ES 417 + 418) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
577. M : **même chose comme pour *l'eau*,** (avec geste de pointage sur « *l'eau* ») ++++ **je veux que vous regardiez bien** (avec geste de pointage sur « *étoile de mer* »)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 417) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*

***étoile*+ *de mer* parce que demain vous en aurez certainement++ besoin**,+/	
578. E : besoin	
579. M : d'accord'+/	
580. E : maitre+ est'-ce que je peux faire pipi+ je suis pressé,+/	
581. M : (ajoute un point) c(e) (n')est pas le moment ba.,+/ (avec geste de pointage sur le point) point,+/ Ok,+/ **on va essayer de garder un p(e)tit peu en tête toutes ces informations qu'on a vu ensemble là**,+/ d'accord'+/ allez+ vous retournez à votre place,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 577)

Verbatim de la classe 61
Semaine 21
Séance 8
66 minutes

1. M : X viens te mettre à côté de ya.,+/ **viens te mettre à côté de ya.**+ / de toute façon+ on va bouger après + **on va se déplacer après**+/ là c'est juste pour m'écouter+ / hum+ hum+ hum+++++, / Alors,++++/ (geste de pointage sur le TNI) vous me regardez s'i(l) vous plait+/ ah+ sh.+ change de place+ **change de place** ++++/ mets-toi+ à côté de mer.+/ **je t'ai dit à côté de my.+**+++++++++/ BIEN+ **BIEN** (en frappant au TNI) ça s(e) passe là maintenant,+/ voilà ce que je vais vous demander,+/ **alors+ je vais vous demander+ ce matin+ de m'écrire VOtre+ histoire**	- auto-répétition simple (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1) - auto-répétition simple (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1) - auto-répétition (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1)
2. E : **à vous**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 1) [M]
3. M : **des mamans**+ **VOtre** ***livre des mamans*** **à vous**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 1) mais aussi hétéro-répétition (ES 2)
4. E : qu'on:: invente'+/	
5. Wah. : est'-ce qu'on peut avoir un modèle,+/	
6. M : **et oui que vous allez inventer puisque ça va être le votre**,+/ alors **<wah.> i(l) dit est'-ce qu'on va avoir un modèle,**+/ pas tout à fait+ mais quand même,+/ on va écrire en utilisant des phrases qui REssemblent à celles que l'auteur du *livre des mamans* a utilisées+ **celles qu'il a écrites**+ / d'accord'+++/ par quoi' elles commencent les+ les phrases de l'auteur du *livre des mamans*,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 4) - hétéro-reformulation paraphratique (ES 5) - auto-reformulation paraphrastique (ES 6)
7. E *: il y a*,+/	
8. M : ***il y a***,+/ tu peux' me rappeler comment ça s'écrit,+/	- hétéro-répétition (ES 7) ; (« écrit dans l'oral »)
9. E : (le maitre écrit sur le TNI) *i-* majuscule+ *l-*+ plus loin+ *y-* après ***i-*** (le maitre se retourne)	
10. E : **non+** ***a-***	- hétéro-correction (ES 9) [E] ; (« écrit dans l'oral »)

11. E *:* *a-* (le maitre écrit « *a* »)	
12. M : d'accord'+/ et comment est'-ce qu'il continue l'auteur,+/	
13. E : *des* (le maitre écrit « *des* »)	
14. E : ***il y a des***	- hétéro?-répétition (ES 7+13) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
15. E : *mamans*	
16. E : ***il y a des mamans***	- auto-répétition (ES 14) et hétéro-répétition (ES 15) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
17. EEE : *m-a-m-a-n-* (le maitre écrit « *maman* »)	
18. E : *s-* (le maitre ajoute un « *s* »)	
19. EEE *:* ***s-***	- hétéro-répétition (ES 18) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
20. E : **parce qu'*il y a* plusieurs *mamans***	- hétéro ?-reformulation paraphrastique (ES 16) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
21. E : **i(l) y a un *s-* parce que**	- hétéro ?-répétition incomplète à droite (ES 19 + 20) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
22. E : *qui*	
23. E : *q-u-i-*	
24. E : maitre	
25. M : stop+ je m'arrête là,+/	
26. E : maitre+ quand tu fais le *u-* et le *i-* on dirait un *w-*,+/	
27. M : oui+ mais regarde (renforce la lisibilité du point du « *i* » au feutre) + on ne peut pas confondre parce qu'on voit bien le point que j'ai mis sur le *i-*,+ / BON+ ALORS+ ON VA COMMENCER nos phrases de NOtre livre des mamans+/ **vous allez commencer vos phrases de VOtre *livre des mamans* par** (avec pointage du doigt au tableau) ***il y a des mamans qui*+ COmme l'auteur du livre,+/** mais ENsuite JE VAIS VOUS DEMANDER à vous (geste de pointage en direction des élèves) d'inventer ce que font les *mamans* (avec pointage du doigt vers la droite après « *qui* »)+/ est'-ce que XX a	- auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*

des idées,+/	
28. E : non (un élève lève le doigt),+/	
29. M : **qu'est'-ce qu'on pourrait écrire,+/ allez+ est'-ce qu'on (ne) pourrait pas se donner des idées un petit peu ensemble** (mouvement des bras) **de façon à avoir voilà** + **quelques idées de ce qu'on pourrait écrire**++++++++++++ (interroge un élève qui lève le doigt) /	- auto-reformulation paraphrastique (ES 27) - auto-reformulation paraphrastique (ES 29)
30. E : ***il y a des mamans qui aiment jouer à la corde,***+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
31. M : ***il a des mamans*** (geste du saut à la corde) ***qui aiment*** **plutôt+++ *SAUter* *à la corde***	- hétéro-correction (ES 30) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Im* / *EOD*
32. E : XXXXX	
33. M : d'accord,+/ quoi' d'autre,+/ qu'est'-ce qu'on pourrait écrire,+/ mer.,+/	
34. Mer. : ***des mamans***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
35. M : (en montrant la phrase écrite au tableau) non,+/	
36. Mer. : ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ conduisent+ des voitures,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
37. M : (en pointant du doigt l'écrit du tableau) ***il y a des mamans qui conduisent des voitures,***+/ pourquoi pas,+/ quoi' d'autre,+/	- hétéro-répétition (ES 36) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D*
38. E : ***il y a des mamans qui livrent des cartons,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
39. M : ***il y a des mamans qui livrent des cartons,***+/ pourquoi pas,+/	- hétéro-répétition (ES 38) ; (« écrit dans l'oral »)
40. E : ***il y a des mamans qui travaillent***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
41. E : *au bureau*,+/	
42. M : **ah ben ça+ *qui travaillent au bureau*+ l'auteur i(l) l'a déjà écrit,**+/ ça c(e) (n')est pas le votre de *livre des mamans*,+/ ***qui travaillent***+++++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 40 + 41) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition (ES 40) ; (« écrit dans l'oral »)

43. E : j'ai une idée	
44. M : on pourrait l'aider à finir sa phrase,+/	
45. E : *dans un+ laboratoire*,+/	
46. M : ***il y a des mamans qui travaillent dans un laboratoire*,**+/ pourquoi' pas,+/ sa./	- hétéro-répétition avec continuation (ES 40 + ES 45) ; (« écrit dans l'oral »)
47. sa. : XXX *dans un restaurant*,+/	
48. E : ***il y a des mamans qui travaillent dans un restaurant*,+/**	- hétéro-répétition (ES 47) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
49. M : ***il y a des mamans qui travaillent dans un restaurant*,+/**	- hétéro-répétition (ES 48) ; (« écrit dans l'oral »)
50. E : ***il y a des mamans <qui vont dans une fête>*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
51. M *:* ***il y a des mamans qui vont+ à la fête*,+/**	- hétéro-correction (ES 50) ; (« écrit dans l'oral »)
52. E1 *:* ***il y a des mamans* i(ls) *travaillent à la mairie*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
53. M : ***il y a des mamans QUI travaillent à la mairie*,+/** (à un autre élève) tu n'as pas écouté,+/ répète+/	- hétéro-correction (ES 52) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEs*
54. E : **ça veut dire quoi'+** ***travaillent à la mairie***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 52) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
55. E2 : ***il y a des mamans qui tra+ qui sont coiffeuses,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
56. M : ***il y a des mamans qui sont coiffeuses*,+/** pourquoi' pas,+/	- hétéro-répétition (ES 55) ; (« écrit dans l'oral »)
57. E : ***il y a des mamans qui aiment les motos,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
58. M : oui alors ça c'est un petit peu comme dans l'histoire hein,+/	
59. E : oui mais le mot il a changé,+/	
60. E : i(l) y avait écrit *conduisent*,+/	
61. M : **oui i(l) y avait écrit *conduisent*,+/ *qui aiment des motos*+,+/** pourquoi' pas,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 60) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition (ES 57) ; (« écrit dans

	l'oral »)
62. E : ***il y a des mamans qui vont au mariage*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
63. E : ah ouais,+/	
64. E : ***dans un***	- hétéro-correction (ES 62) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
65. M : ***qui vont dans un*+ *il y a des mamans qui vont dans un mariage*,+/**	- hétéro-correction (ES 62) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-correction (ES 62) ; (« écrit dans l'oral »)
66. E : moi j(e) suis déjà y aller+/	
67. M : écoutez ba.,+/	
68. Ba : qui conduisent des+ bus,+/	
69. M : ah ça c'est dans l'histoire,+/ ça c(e) (n') est pas TON *livre des mamans,*+/ **ça c'est celui de l'auteur**,+/ **c(e) (n)'est pas le tien celui-là**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 69) - auto-reformulation paraphrastique (ES 69)
70. E : moi j'ai une idée,+/	
71. E : ***il y a des mamans qui travaillent au magasin***,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
72. M : ***il y a des mamans qui travaillent au magasin*,+/** (à un autre élève) une idée pour lui+ tu as dit,+/ vas-y,+/	- hétéro-répétition (ES 71) ; (« écrit dans l'oral »)
73. E : *il y a des mamans qui livrent des postes*+ ***qui va à la poste***,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-correction (ES 73) ; (« écrit dans l'oral »)
74. M : ***qui VONT à la poste*,+/** d'accord,+/ (met cinq points de suspension après « *qui* ») *la poste*,+/	- hétéro-correction (ES 73) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
75. E : **c'est quoi' *à la poste***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 73) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
76. E : **livrer des**	- hétéro-répétition avec substitution et incomplète à droite (ES 73) [E]
77. E : elle pouvait faire un autre truc,+/	
78. E : **maitre on peut dire elles *travaillent* à *la poste*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 73) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

79. M : (geste d'approbation du maitre) attendez,+/	
80. E : XXXXXXX quatre+/ un deux trois quatre cinq,+/	
81. M : attendez,+/ sh. vas-y+ une dernière idée,+/	
82. Sh. : ***il y a des mamans qui coupent les cheveux à leur enfant*****,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
83. M : ***qui coupent les cheveux+ à leurs enfants+ à leur enfant***,+/ d'accord,+/ stop+ stop,+/et ensuite	- hétéro-correction (ES 82) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 82) ; (« écrit dans l'oral »)
84. E : maitre	
85. M : attends was. **c(e) (n')'est pas fini parce que dans *le livre des mamans* ça commence par *il y a des mamans qui* font quelque chose+ et ensuite ça continue par**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
86. E : *et*	
87. M : (geste d'approbation en écrivant *« et »* sur le TBI) ***et***	- hétéro-répétition (ES 86) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *AG*
88. E : *et des mamans*	
89. E : ***et des mamans***	- hétéro-répétition (ES 88) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
90. E : ***et des mamans qui travaillent avec le président,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 88) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
91. E : ***le PRÉsident' +/***	- hétéro-répétition (ES 90) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *AEs*
92. E : ***le président*****,+/**	- hétéro-répétition (ES 90) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
93. M : ET il va falloir que vous trouviez+ ha.+ ha.+ **il va falloir que vous trouviez la suite,**+/ alors+ redonnez-moi une première idée,+/ tiens i(l) y en a qui m'avait dit quoi+ **qui m'avait dit** (avec pointage des mots au tableau) ***il y a des mamans qui travaillent à la poste*****+/** c'est ça'+/	- auto-répétition avec continuation (ES 93) - auto-reformulation paraphrastique (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
94. E : euh oui,+/	
95. M : ***et* + *et* quoi'**	- hétéro-répétition (ES 86) ; (« écrit dans

	l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 95) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
96. E : ***et des mamans qui coupent les cheveux à leurs enfants,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 95) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
97. M : attends **attends,+** (écrit « *des mamans* ») / wa. t(u) as intérêt à savoir ce qu'i(l) faut faire après,+/ là je vois que personne ne m'aide à écrire hein,+/	- auto-répétition (ES 97)
98. E : *s-* plus loin	
99. EEE : *q-u-i-*,+/	
100. M : (le maitre écrit « *qui* ») d'accord,+/ (avec pointage des mots au tableau) ***il y a des mamans qui travaillent à la poste + et des mamans qui travaillent+***	- auto-répétition avec continuation (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
101. E : ***et des mamans qui***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 100) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
102. M : ***qui travaillent***	- auto-répétition (ES 100) ; (« écrit dans l'oral »)
103. E : *au marché*,+/	
104. M : ***au marché*** **par exemple,+/** une autre phrase,+/ **allez un autre exemple+ un autre exemple**,+/ vas-y+/	- hétéro-répétition (ES 103) ; (« écrit dans l'oral ») *; EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 104) - auto-répétition (ES 104)
105. E : ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ jouent avec leurs enfants***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
106. E : ***et des mamans qui***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 100) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
107. M : chut,+/ (avec pointage des mots au tableau) ***et des mamans qui jouent***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 106) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
108. E : ***avec***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 105) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
109. E : ***avec leur enfant***	- hétéro-correction (ES 105) [E] ; (« écrit dans l'oral »)

110. M : ah non+ ça on l'a déjà dit+/ (avec pointage des mots au tableau) ***il y a des mamans qui jouent avec leurs enfants et des mamans qui jouent***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 105) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
111. E : ***avec leurs enfants,+/***	- hétéro-répétition (ES 105) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
112. E : *avec leur trampoline,+/*	
113. M : ***qui jouent avec* quoi'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 107) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
114. E : ***un trampoline***	- auto-répétition avec substitution (ES 112) ; (« écrit dans l'oral »)
115. E : ***un trampoline***	- hétéro-répétition (ES 114) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
116.E : moi j'ai une idée,+/	
117. M : ***qui jouent au trampoline,+/*** ouais+ pourquoi' pas,+/	- hétéro-correction (ES 112) ; (« écrit dans l'oral »)
118. E : **sauter *sur un trampoline,+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 117) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
119. M : **ils *sautent sur un trampoline,+/*** chut+ ky.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 118) ; (« écrit dans l'oral ») *; EOD*
120. Ky. : **et aussi *il y a des mamans qui vont à la campagne,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
121. M : (avec pointage des mots au tableau) ***et des mamans qui vont***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 106) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
122. E : ***à la campagne***	- hétéro-répétition (ES 120) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
123. E : ***à la campagne***	- hétéro-répétition (ES 122) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
124. M : non,+/ (avec pointage des mots au tableau) ***il y a des mamans qui vont à la campagne et des mamans qui vont***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 121) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
125. E : *à paris*	
126. E : *à l'école*	
128. Ya. : ***i(l) y a des mamans qui vont à la piscine***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)

129. M : ***et des mamans qui vont***+++	- auto-répétition (ES 121) ; (« écrit dans l'oral »)
130. E : *à la pêche*,+/	
131. M : ***à la pêche*+ c'est déjà dans le texte je crois,**+/ (avec pointage des mots au tableau) ***i(l) y a des mamans qui vont à la piscine et des mamans qui vont***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 130) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition avec continuation (ES 128) ; (« écrit dans l'oral »)
132. E : ***qui vont à la plage,**+/*	- hétéro-répétition avec continuation (ES 131) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
133. E : *au bled,+/*	
134. M : ***à la plage,***+++++++/	- hétéro-répétition (ES 132) ; (« écrit dans l'oral »)
135. E : (sur un ton un peu étonné) ***au bled'+/***	- hétéro-répétition (ES 133) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
136. M : was. j'espère que quand tu vas écrire+ tu vas avoir autant d'énergie que là à parler+/ (frappe au TNI) on écoute un peu cette phrase là,+/ on la réécoute,+/	
137. E : XXXXXX,+/	
138. M : **ouais les garçons là devant+ on écoute**,+/ (avec pointage des mots au tableau) ***il y a des mamans qui vont à la piscine et des mamans qui vont à la plage*,+/** chut+ stop,+/ moi+ je voulais juste qu'on donne des phrases pour qu'on comprenne comment ça marche+++/ MAINtenant+ c'est VOUS qui allez écrire vos propres phrases+++/ ici dans la classe i(l) y a le groupe deux et le groupe trois,+/ le groupe deux + vous allez COmmencer+ (pointage de l'écrit du tableau) par ce travail là++/ vous allez écrire comme moi j'ai écrit sur mon cahier (en montrant l'écrit du tableau numérique) +/ vous+ vous allez écrire sur le votre,+/ vous allez donc + was. + tu as intérêt à m'écouter+/ attends+ **attends+ attends**,+/ vous allez donc devoir ouvrir votre cahier XXX	- auto-reformulation paraphrastique (ES 136) - hétéro-répétition (ES 131+132) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 138) - auto-répétition (ES 138)
139. E : XXX	
140. M : là j'ai le cahier d'in. (ouvre le cahier en direction des élèves) chut,+/	

141. Ba. : en fait in.+ elle (n') est pas là,+/	
142. M : regarde+ ça (ne) fait rien+ c'est juste un exemple,+/ ça va être pareil pour votre cahier ba.,+/	
143. E : ben XXXXX	
144. M : (avec pointage sur la page de gauche du cahier) ici c'est ce qu'on a fait l'autre jour+ même s'il reste de la place+ on laisse la place+ (avec pointage sur la page de droite du cahier) on va à la première page entièrement blanche+ qu'on a+ celle qu'on n'a pas utilisé+ was. on n'est pas la dernière fois+/ **on est là maintenant+ et+** (en pointant l'écrit du tableau numérique) **vous allez commencer à écrire+ VOtre histoire des mamans comme j'ai commencé à le faire sur mon cahier**,+/ sauf que vous+ il va falloir finir les phrases ici (en pointant sur la page de droite du cahier) en SAUtant une ligne à chaque fois comme vous savez très bien le faire,+/ est'-ce que c'est d'accord,+/	-auto-reformulation paraphrastique (ES 1)
145. E : hum (approbation),+/	
146. M : levez le doigt les enfants qui sont dans le groupe deux,+/ (distribue les cahiers) donne à ti. s'il te plait++++++++++++/ **chut+ levez un doigt que je vous voie**++++++++++/ voilà+++++++++ was.+ tiens donne à was. s'il te plait,+/ XXXXXXXXXX /ra. chut / ya.+ chut+ sa. XXX ton cahier toi,+/ cherche le ton cahier XXX/ chut yi. XXX / ben oui voilà+ chut++++++++++++++++++++++ mais pourquoi' j(e) (n')ai pas ton cahier,+/ cherche le sa.+ tu dois l'avoir,+/ DONC+ les enfants qui sont dans le groupe deux+ vous allez pouvoir commencer à écrire+ très bien+ et les enfants qui sont dans le groupe trois+ je vais vous passez la consigne au coin-regroupement+ venez,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 146)
147. E : à la page blanche on commence'+/	
148. M : (à l'atelier d'écriture avec le groupe deux) oui,+/ après tu XX++++/ sa.+ viens te mettre ici pour travailler+/ **ras.+ ba.+ ba.+ viens te mettre là pour travailler**,+/ sh. t(u) es prête'+/ [13:29] (au coin-regroupement avec le	- auto-répétition avec substitution (ES 148)

groupe trois) alors,+/ (à un élève du groupe deux) ra.+ mets-toi devant là,+/ je vais venir,+/ (met un doigt devant la bouche) chut + vous m'écoutez+ non,+/ VOUS+ AVant++ avant de faire ce que je viens d'expliquer+ vous allez faire un premier+ travail qui consiste + vas-y+ dis-nous+ qui consiste en quoi,+/	
149. E : en fait ça sert à lire et quand on lit la phrase on le dessine,+/	
150. M : voilà c'est ça,+/ vous avez quatre petits textes (en montrant la fiche de travail) et à chaque fois je vous ai laissé un cadre blanc pour pouvoir dessiner CE qui est écrit+ SEULEment ce qui est écrit	
151. E : ce qui est écrit	
152. M : c'est-à-dire que vous devez lire+ comprendre ce que vous avez lu et le dessiner dans le cadre bleu,+/ on l'a déjà fait ce travail,+/	
153. EE : oui,+/	
154. M : je vous DEmande de le faire silencieusement + seul et vous pouvez utiliser votre crayon à papier+ vos crayons de couleur et vos feutres,+/ ok'+/	
155. E : (en montrant la fiche de travail) cette case on la connait+ c'est zoé,+/	
156. M : (en lui prenant le bras) ça tu verras+ ça tu verras,+/ d'accord'+/ ça tu verras,+/ vous avez compris ce qu'i(l) faut faire,+ chut,+/ vous ne devez pas vous agiter pour que je puisse aider les autres,+ (distribue les fiches de travail) /	
157. E : merci maitre,+/	
158. E : merci,+/	
159. E : XXXXXX	
160. M : tu peux te remettre à ta place maintenant XX +/ d'accord'+/ vous pouvez-vous remettre à vos places,+ (le maitre se lève et se déplace vers le groupe deux) /	

++++++++++++++++++++++++++++chut+ chut+ tu peux rester là+/ ba.+ au travail,+/ bon,+/	
161. [15:29] E : maitre+ i(l) (ne) me croit pas (que) c'est à moi ça ya.,+/ **c'est à moi**,+/	- auto-répétition (ES 161)
162. M : sh.+ est'-ce que c'est de ça que l'on parle là maintenant,+/	
163. E : non,+/	
164. M : ya.+ est'-ce que tu as déjà+ commencé à écrire+ chut,+/ (en s'approchant d'un élève) alors,+/	
165. E : maitre avant de commencer on écrit son prénom'/	
166. E : comme tous les travails,+/	
167. M : **les travaux,+/** XXXXX,+/ Was.++++++++++++++++++++++/	- hétéro-correction (ES 166)
168. E : XXXXXXXXXXXXXXXXXX/	
169. M : XXXXXXXXXXXXXXXXX++++++++++ ++++++++++++++++++++++++++++++++ + (en s'adressant à Ya.) XXXXXXXXX redis-moi l'idée que tu as dite,+/	
170. Ya. : ***il y a des mamans qui vont au marché***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
171. M : **alors+** ***il y a des mamans qui vont au marché*** (en pointant sur *« il y a des mamans qui »*) ***et des mamans***	- hétéro-répétition (ES 170) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
172. Ya. : *qui vont à la piscine*,+/	
173. M : si tu veux,+/ (en pointant l'écrit du cahier et l'emplacement pour écrire la suite) ***il y a des mamans qui vont au marché et des mamans qui vont à la piscine*****,+/** vas-y+ tu écris,++++++++++++++++++++/	- hétéro-répétition (ES 171 + 172) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
174. E : maitre,+/	
175. M : XXXX,+/	

176. E : ah oui,+/	
177.M : XXXXXXX	
178. E : ah oui *o-*,++++++++++++++++/	
179. M : jeune homme+ j'ai dit qu'on écrivait sur une page entièrement blanche ici,+/ **alors *il y a des mamans qui*** + / qu'est'-ce que tu vas écrire,++++++++/	- hétéro-répétition (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
180. E1 : ***il y a des mamans qui jouent au XXX***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 179) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
181. M : qu'est'-ce que tu m'as dit tout à l'heure quand on a fait+ on a trouvé des idées tous ensemble,+/	
182. E1 : **elles *travaillent*+ elles *travaillent à la mairie,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 52) ; (« écrit dans l'oral »)
183. M : **alors *il y a des mamans qui***	- auto-répétition (ES 179) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
184. E1 : ***travaillent à la mairie***	- auto-répétition (ES 182) ; (« écrit dans l'oral »)
185. M : ***travaillent à la mairie ET des mamans***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 182) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
186. E1 : ***qui***	- hétéro-répétition (ES 183) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
187. M : ***qui travaillent***++++++++	- hétéro-répétition avec continuation (ES 186) ; (« écrit dans l'oral »)
188. E1 : *à la maison,+/*	
189. M : ***à la maison,***+/ (geste avec un stylo dans le sens de l'écriture) ***il y a des mamans qui travaillent à la mairie et des mamans qui travaillent à la maison,***+/ à toi,+/	- hétéro-répétition (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 183 + 185 + 187 + 189) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
190. E2 : **maitre+ est'-ce que dans *coiffeuse* il y a deux *s-*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 55) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
191. M : qu'est'-ce que tu veux écrire,+/	
192. E2 : **je veux écrire *il y a des mamans qui sont coiffeuses,*+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 55) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
193. M : ***qui sont coiffeuses,***+/ il y a deux *s-*'+/	- hétéro-répétition (ES 192) ; (« écrit dans l'oral »)

194. E2 : oui pa(r)ce que	
195. M : non,+/ ***coiffeuSe*,+/**	- auto-répétition (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Aep*
196. E2 : oui (il) (n')y a que :: un *s*-,+/	
197. M : oui pa(r)ce que sinon	
198. E2 : après ça va chanter *[s],+/*	
199. M : **ça va chanter *[s]*+ d'accord,+/ *qui sont coiffeuses*,+++++/** alors attends,+/ ***il y a des mamans qui sont coiffeuses*** (avec suivi du doigt)+ ***et des mamans***	- hétéro-répétition (ES 198) - hétéro-répétition (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition avec continuation (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
200. E2 : *qui se coiffent*,+++++++/	
201. M : ***qui***+ (en montrant « *sont* » sur le cahier) / il faudrait que tu reprennes le même verbe,+/ (en relisant) ***il y a des mamans qui sont coiffeuses et des mamans qui sont***++++++++++/ **qu'est'-ce qu'elles pourraient faire comme métier les *mamans*,++++++++++++++++/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - hétéro-répétition avec continuation (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 201) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
202. E2 : *jardinière*,+/	
203. M : ***jardinière*+ *si tu veux*,+/ *il y a des mamans qui sont coiffeuses et des mamans qui sont jardinières*,+/** allez vas-y,+/ (à un autre élève) une petite minute+ je vais voir was. d'abord,+/ oui,+/	- hétéro-répétition (ES202) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 201 + 203) ; (« écrit dans l'oral »)
204. Was. : maitre,+/	
205. M : (en pointant avec le crayon ce que was. a déjà écrit c'est-à-dire « *il y* ») je t'écoute,+/ qu'est'-ce que tu vas écrire was.,+/	
206. Was. : ***il y a*+ *il y a des mamans qui sont pilotes d'avion***++++++++++	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
207.M : ***ET des mamans***++++++	- hétéro-répétition (ES 88) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
208. E : ***et des mamans qui XXXX***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 207) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
209. M : ***qui***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 208) ; (« écrit dans l'oral »)

210. Was. : ***et des mamans qui sont***+++++++++	- hétéro-répétition avec continuation (ES 207) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
211. M : ***il y a des mamans qui sont pilotes d'avion et des mamans qui sont***+++	- hétéro-répétition (ES 206 + 210) ; (« écrit dans l'oral »)
212. Was. : *pilotes d'hélicoptère,+/*	
213. M : ***pilotes d'hélicoptère,***+/ pourquoi' pas,+/ allez++++ (il) faut que t(u) écrives tout ça,++++/	- hétéro-répétition (ES212) ; (« écrit dans l'oral »)
214. E : ***pilote*** **on l'a déjà écrit dans l'histoire,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 212) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
215. E : maitre+ (en montrant une page de son cahier) je n'ai pas de place pour écrire ici,+/	
216. M : alors qu'est'-ce qu'on fait,+/ **qu'est'-ce qu'on peut faire,+/** on TIre sur le cahier pour que ça grandisse'+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 216)
217. E : (en souriant) non,+/	
218. M : **comment' on peut faire,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 216)
219. E : j'écris dessous,+/	
220. M : à la prochaine ligne,+ / **on continue sur la prochaine ligne,+/** (à Ra.) qu'est'-ce que tu vas écrire ra.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 219)
221. Ra. : **j'écris *piscine*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 172) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
222. M : ah tu (n')étais pas là toi non plus,+/ attends+ **attends-moi**++++++++++++++ (à un élève du groupe trois) il faut bien que tu dessines tout ce qui est écrit,+++++++/ Alors+ ra.+ je vais te demander++ (le maitre gomme le dernier mot écrit) d'inventer la fin+ la fin de la phrase,+/ (en relisant avec suivi du crayon) ***il y a des mamans qui***+ **alors qu'est'-ce+** ***qui font*** **quoi+** chut+ **chut+ chut,+**/	- auto-répétition avec continuation (ES 222) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 222) - auto-répétition (ES 222)
223. Ra. : ***conduisent des motos,+/***	- auto?-reformulation paraphrastique (ES 57) ; (« écrit dans l'oral »)
224. E : maitre XXXXXXXXXXXX,+/	
225. M : **oui+** ***qui conduisent des motos,***+/ **alors** (en relisant avec suivi du crayon) ***il y a des mamans qui conduisent des motos+ ET des***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 223) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition avec continuation (ES 223) ;

mamans QUI	(« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV*
226. Ra. : ***et des mamans qui XXX***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 225) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
227. M : ***qui conduisent* quoi'**++++++++++++/ invente toi,+/ **qu'est'-ce qu'elle pourrait conduire la *maman*,+/ qu'est'-ce qu'elle pourrait conduire la *maman*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 225) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 225) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 227) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
228. Ra. : *des bus*,+/	
229. M : ***des bus*,+/** (avec suivi du crayon sur la ligne qui suit l'écrit de Ra.) ***et des mamans qui conduisent des bus*,**+/ t(u) essaies de m'écrire ça'+/ (en relisant avec suivi du crayon sur les mots) ***il y a des mamans qui*** (avec oralisation de la suite avec suivi du crayon sur la ligne qui suit l'écrit de Ra.) ***conduisent des motos ET des mamans qui conduisent des bus***,++++++++/ tu essaies de l'écrire'+/ alors (en relisant avec pointage du crayon sur chaque mot) ***il*+ *y*+ *a*+**	- hétéro-répétition (ES 228) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - auto-répétition avec continuation (E 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV* - auto-répétition incomplète à droite (E 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
230. Ra. : (en relisant avec pointage du crayon sur chaque mot par le maitre) ***des*+ *mamans*+ *qui* +** (en oralisant) ***conduisent***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 225) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
231. M : **<alors écris *conduisent*>**,+ (Ra. écrit « *condi* »)++++++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 230) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
232. E : maitre XXXXXX	
233. M : ***condUIsent*+ *conduiSENT*::** +++++ +++++++***qui conDUISENT*::** (Ra. ajoute un s-) + ***qui conDUISENT*::+ des motos** (Ra. écrit *de*) ++++++++/ ***des*+ *des*+ *des*+/** attention,+ (en montrant le « *e* » de « *de* ») / ça en français ça chante [ə],+/ **des**,+/ **comment' on écrit *des*+ regarde**, (pointe un affichage) / ***des* + c'est écrit en haut,**+ (Ra. ajoute un s-) /	- auto-répétition incomplète à droite (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition incomplète à droite (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition incomplète à droite (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 233) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 233) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-répétition (ES 233) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 233) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 233) ;

	(« écrit dans l'oral ») ; D / EOD - auto-reformulation paraphrastique (ES 233) ; (« écrit dans l'oral ») ; D / EOD
234. Ya. : **maitre c'est le *a-i-* à *marché*'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 70) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD
235. M : écris comme tu penses et je vais venir après+ d'accord'+/ (en relisant avec pointage sur les mots) ***qui conduisent des*** (en oralisant) ***motos*** (Ra. écrit « *moto* ») ++++++++++ +++++++	- auto-répétition incomplète à droite (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») ; D / LHV
236. E : (à voix basse) maitre+ j'ai fini,+/	
237. M : (en relisant avec pointage des mots) ***DES motos***,++++++++/ ***il y a***, +/ on relit+/ **vas-y relis**,+/	- auto-répétition (ES 235) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEs / D / LHV - auto-répétition incomplète à droite (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 237)
238. Ra. : (le maitre pointe les mots avec un stylo) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ conduisent+ des+ motos*** (le maitre pointe avec le stylo la fin du mot moto)	- hétéro-répétition avec continuation (ES 237) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; D / LHV
239. M : ***et***,+/ on continue si t(u) as de la place tu peux continuer, (Ra. écrit « *et* »)++++++++++/ ***et*** (Ra. écrit « *des* »)++++++++ ***et des*** (Ra. écrit « *mam* »)+ / XX+ je vais venir vous voir un petit instant,+/ ***et des mamans***+/ ***[ã]+ [ã]+/*** regarde+ tu as le modèle,+/ **c'est un *[ã]***, (Ra. ajoute « *a* », « *n* » et « *s* »),+/ ***et des mamans***+ **tu as dit+ *qui conduisent des bus*** (Ra. écrit « *qui* »)++++++/ ***qui conduisent des bus***,+/ je te laisse finir d'écrire,+++++++(à un autre élève) tu me lis' ce que tu as écrit,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 229) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD - auto-répétition incomplète à droite (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD - auto-répétition (ES 239) ; (« écrit dans l'oral »)
240. E1 : (le maitre pointe les mots avec un stylo) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ travaillent+ à+ la+ mairie+, /***	- auto-répétition (ES 52) ; (« écrit dans l'oral ») ; D / LHV

241. M : c(e) (n')est pas fini,+/ regarde,+(en pointant le doigt sur la page après le mot mairie) / il faut que tu continues,+/	
242. E1 : je continue ici'+/	
243. M : à côté oui,+/ ***ET des mamans qui***	- hétéro-répétition (ES 101) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
244. E1 : *sont*	
245. M : (à Yi.) tu me lis' ce que tu as écrit+ yi. s'il te plait,+/ (le maitre pointe le début de la phrase avec son doigt)	
246. Yi. : (en relisant) *il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ jouent+ aux+ cubes+ et+ des+ mamans+ qui+ jouent+ au+ foot,+/*	
247. M : qu'est'-ce qu'on a à la fin d'une phrase,+/	
248. Yi. : (un) petit point (ajoute un point),+/	
249. M : XXXX yi.,+/ alors là (en pointant sur la page) tu avais de la place+ tu aurais pu continuer,+/ dis-moi quelque chose yi.,+/ si je t'ai mis le modèle là++++ c'est parce que je ne veux pas qu'il y ait de fautes dans ce qui est écrit là,+/ et moi quand je regarde ton travail+ je vois des fautes,+/ je veux que tu les corriges déjà, (montre « *mamans* » sur le tableau numérique) /	
250. E : (groupe trois) maitre+ c'est quoi' *rousse*,+/	
251. M : *rousse* ça veut dire de couleur un peu rouge orange,+/	
252. E : les cheveux roux,+/	
253. E : rouge orange XXXXXX	
254. E : maitre	
255. M : comment'+/ (à Yi. en montrant « *mamans* » sur le tableau numérique) tu n'as pas recopié correctement ce que moi je t'ai mis comme modèle et là je ne suis pas d'accord	- auto-reformulation paraphrastique (ES 255)

yi.+++++++/ ce qu'i(l) faut c(e) (n')est pas que tu gommes+ **ce qu'i(l) faut c'est que tu RAjoutes quelque chose que tu as oublié,**+/ je veux que tu vérifies,+/ tu m'appelles quand tu as vérifié,+++++++++/ (à un autre élève) dis-moi ce que tu as écrit,+/	
256. E3 : (en relisant « *Il y a des mamans qui vont a la plage* ») ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ vont+ à+ la+ plage+***	- hétéro-répétition (ES 132) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
257. M : oui,+/ continue,+/	
258. E3 : (en relisant « *Et des mamans qui fes ninportecoi.* ») ***et+ des+ mamans+ qui+ fait+ n'importe quoi,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 88) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
259. M : ***des mamans qui fait'***+/ non,+/ ***des mamans qui+***	- hétéro-répétition (ES 258) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - auto-répétition incomplète à droite (ES 259) ; (« écrit dans l'oral »)
260. E3 : ***font,+/***	- auto-correction (ES 258) ; (« écrit dans l'oral »)
261. M : ***font n'importe quoi,***+ / **alors *n'importe quoi* ça s'écrit *n'importe*++++ *quoi,***+/ écris-le moi correctement,+/ tout ça c'est+ tout ça c'est la même phrase,+/ oui'+/	- hétéro-correction (ES 258) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 258) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *EOD*
262. E3 : non,+/	
263. M : **non'+/**	- hétéro-répétition (ES 262)
264. E3 : si,+/	
265. M : **si,**+/ alors pourquoi est'-ce qu'il y a une majuscule ici,+++ (montre le mot « *et* ») / si c'est la même phrase+++i(l) faut pas qu'i(l) y ait de majuscule+ en plein milieu,+/ t(u) es d'accord'+/ (en pointant successivement les mots écrits à corriger) **tu m'écris *font*++ *n'importe*++ *quoi*+ correctement,**+/	- hétéro-répétition (ES 264) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 258 + 260) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *EOD*
266. E : ***n'importe quoi***+ **i(l) faut mettre un espace,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 261) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EO*
267. M : (geste de démarcation avec les mains) ***n'importe++++ quoi,+/***	- auto-répétition (ES261) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im*
268. E3 : **i(l) faut mettre un espace,+/**	- hétéro-répétition (ES 266) [E]

269. M : oui parce ce que ce n'est pas le même mot+ d'accord' (l'élève gomme)++++++++++ +++++++ (se déplace) oh pareil,+, / j'aimerais que ce qui est écrit sa. au tableau+ ça soit écrit+ sans fautes++++/ yi.+++ si tu ne regardes pas le tableau tu ne peux pas + si tu ne regardes pas ton cahier+ **si tu ne regardes pas les deux pour voir la différence+ tu ne peux pas savoir où est-ce qu'il y a une erreur,+** (le maitre pointe avec son doigt un mot sur le cahier de Yi.) /	- auto-reformulation paraphrastique (ES 269)
270. E : maitre + j'ai fini,+/	
271. M : chut,+++/ ah je vois que sa. a trouvé+++ et en bas aussi sa.,++++++++/ c'est la même faute,++++++++++(se déplace) / tu as bien regardé ce mot yi.'+/ **regarde le comment il est écrit sur ton cahier,+**++++/ (à Ya.) alors vas-y,++++++++/ tu me lis ta phrase s'il te plait (en pointant chaque mot avec un stylo)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 272)
272. Ya. : ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ vont+ à+ la+ piscine+ et+ des+ mamans+ qui+ vont+ au+ marché,+*** (encodé *« Il y a des mamans qui von a la picine et des mamans qui von au marchai. »*) /	- auto-répétition avec continuation (ES 128) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
273. M : très bien,+/ tu vas m'écrire ici (met un point de marquage en début de ligne)+ **tu vas m'inventer une AUtre phrase**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 273)
274. Was. : maitre,+/	
275. M : +++++ oui,+/++++++(se déplace vers un autre élève) alors+ **tu me lis ta phrase s'il te plait,**+/ j'arrive was.+ c'est promis,+/	- auto-répétition (ES 271)
276. Ra. : (*« Il y a des mamans qui condis des moto et des mamans qui condis des dus »*) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ conduit***	- hétéro-répétition avec substitution et incomplète à droite (ES 225) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
277. M : ***qui conduiSENT***	- hétéro-correction (ES 276) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
278. Ra. : ***conduisent+ des+ motos+ et+ des+ mamans+ qui+ conduit+ des+ [bus],+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 277) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
279. M : ***des+*** (en montrant le « *u* » de « *bus* ») / cette lettre en français elle chante [y],+ / ***des***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 278) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition incomplète à droite (ES

	278) ; (« écrit dans l'oral »)
280. Ra. *: bus,+/*	- auto-répétition (ES 228) ; (« écrit dans l'oral »)
281. M : *bus,+/* ça c(e) (n')est pas un *b-*,+/ **ça c(e) (n')est pas *un b-*,+/ ça c'est un *d-*,+** (en entourant le *« d »* de *« dus »*) / ***[b]+ [b]+ [b]+ des Bus* avec un *b-*,+/** corrige s'il te plait,+/ vas-y+++++ (se déplace) alors was.+ tu me lis ce que tu as écrit,+/	- auto-répétition (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-correction (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 278) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEp / EOD
282. Was. : (*«Il y a des maman qui son pilote da vion et pilote des licopter. »*) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ sont pilotes d'avion+ et pilotes d'hélicoptère*,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 206) ; (« écrit dans l'oral ») ; LHV
283. M : (en pointant sur le mot « *et* ») ***et+ et,+/*** regarde au tableau,+ / ***et des mamans qui sont pilotes d'hélicoptère*,+/** qu'est'-ce que c'est un *[viɔ̃],+* (pointage sur « *vion* ») /++++++++++++ **qu'est'-ce que c'est un *[viɔ̃]*,++++++++ ++++++++++/** je n(e) sais pas ce que c'est moi,++++++++/ comment+ comment il+ il+ s'appelle le véhicule qui va dans le ciel+/ il s'appelle un+++*Avion*+/ ***Avion*+/ il (ne) s'appelle pas le *[viɔ̃]*,+/ d'accord'+++++++/ là je veux que tu m'écrives+ *Avion*,+/** et comme yi.+ et comme sa.+ ce qui est écrit au tableau+ je ne veux pas qu'il y ait de fautes,+/ et il y a des fautes,+++++/ tu corriges tout ça et tu me rappelles,+/d'accord' wa.,++++++++++++ (se déplace vers un autre élève) vas-y /	- hétéro-répétition (ES 86) ; (« écrit dans l'oral ») ; D - auto-répétition (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition avec insertion (ES 282) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD - auto-répétition (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEp - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 282) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD - auto-reformulation paraphrastique (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEp / EOD
284. E2 : (en lisant *« Il y a des mamans qui son coifese et des mamans qui son jardinière. »*) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ sont+ coiffeuses+ et+ des+ mamans+ qui+ sont+ jardinières,+/***	- auto-répétition avec continuation (ES 55) ; (« écrit dans l'oral ») ; LHV
285. M : d'accord,+/ euh+++++++merci,+/ euh+++++ très bien,+/ **est'-ce que tu connais l'autre écriture de *[sɔ̃]*,+** (entoure avec son doigt « *son* ») /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 284) ; (« écrit dans l'oral ») ; D / EOD

286. E2 : avec un *t-*,+/	
287. M : d'accord,+/ **alors ici c'est le *[sɔ̃]* avec un *t-*** (l'élève ajoute un *« t »*) ++++++++++/ pareil pour lui,+ (pointage sur « *son* » puis l'élève ajoute un « *t* ») / **ensuite+ quand tu dis *il y a DES mamans qui sont coiffeuses*+ ça veut dire qu' *il y a* plusieurs *mamans qui sont*** + (l'élève ajoute un « *s* » à « *coiffeuse* ») / oui voilà,+/ **et quand tu dis *il y a DES mamans qui sont jardinières***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 284) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 284) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 287) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* /*EOD*
288. E2 : *s-,* (l'élève ajoute un *« s »* à « *jardinière* ») +/	
289. M : **tu vas m'écrire une deuxième phrase,+ / tu vas m'inventer une deuxième phrase,+**/ d'accord'+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 273) - auto-reformulation paraphrastique (ES 289)
290. E : maitre,+/	
291. M : minute+++ (s'approche d'un autre élève),+/	
292. ya. : il faut mettre un XXXXXXX	
293. M : (avec les mains ouvertes et parallèles) ***n'importe***+++++++++ (en déplaçant les mains ouvertes et parallèles sur le côté) ***quoi,***+/ et attention+ au *n-* à côté du *p-*,+/ tu te rappelles'+/ attention+ **attention à la lettre *n* à côté du *p-*,+/** ya.+ réfléchis à ça,++++++++++++/ (avec un autre élève) vas-y je t'écoute,+/	- auto-répétition (ES 267) (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* - auto-répétition avec insertion (ES 293) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
294. E1 : (en lisant *« Il y a des mamans qui travaille a la mairie et des mamans qui travaille a la maison. »* avec suivi de la règle par le maitre**) *il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ travaillent+ à+ la+ mairie+ et+ des+ mamans+ qui+ travaillent+ à+ la+ maison,+/***	- auto-répétition avec substitution et continuation (ES 52) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
295. M : ok+/ **tu vas m'en écrire une autre phrase,**+/ **tu m'en inventes une autre phrase,**+/ vas-y,+/ yi.,++++++++++++/ (à un autre élève) tu m'as remis' la phrase,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 289) - auto-reformulation paraphrastique (ES 295)
296. E : (geste d'acquiescement) oui,+/	
297. M : allez+ vas-y,+/	
298. Yi. : (en lisant *« Il y a des mamans qui joue ou cube et des mamans qui joue au foot. »*) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ jouent+ au***	- auto-répétition (ES 246) ; (« écrit dans l'oral ») ; AG / *LHV*

cube+ et+ des mamans+++ qui jouent au foot,+ (le maitre souligne « *ou* ») /	
299. M : **allez t(u) en écris une autre,+/ t(u) en écris une autre,+/ t(u) en inventes une autre+ d'accord'**+/ ra.++++++++++ (avec Ra.) **alors+ *conduisent des bus* avec un *b*-+/** il va falloir qu'on le fasse en attaché+ mais c(e) (n)'est pas grave,+/ bon Alors+ ra.+ ici (pointe du doigt le haut de la page de droite et marque d'un point le début de la ligne) **on va essayer d'en écrire encore une phrase,+/ une autre,**+/ d'accord'+/ on va commencer+ de la même manière,+/ **on va commencer par *il y a des mamans qui***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 289) - auto-répétition (ES 299) - auto-reformulation paraphrastique (ES 299) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 228) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 299) - auto-répétition (ES 299) - auto-reformulation paraphrastique (ES 299) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
300. Ra. : ***il y a des mamans qui sont***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 299) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
301. M : et après i(l) faut que tu inventes la fin,+/ on essaye'+/ **tu commences'+**/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 301)
302. Ra. : (geste d'acquiescement) oui,+/	
303. M : allez vas-y,+/++++++++++++++++++	
304. E *:* ***il y a des mamans qui+***	- hétéro-répétition (ES 299) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
305. M : ya. tu veux' de l'aide,+++++++++ ++++++++/	
306. Was. : XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
307. M : (à Was.) ***hélicoptèRE+ hélicoptèRE,***++++++++++++++++++++/	- hétéro-répétition (ES 212) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 307) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
308. Was. : un *e*,+/	
309. E : maitre,+/	
310. M : (à un élève) **alors+ plein de *mamans***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
311. E : s-+/	
312. E : maitre,+/ ***il y a* une *maman+***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 299) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
313. M : ***il y a***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 312) ; (« écrit dans l'oral »)

314. E4 (Ky.?) : ***il y a des mamans qui*** ++++++++++ ***vont à la campagne,+/***	- auto-répétition (ES 120) ; (« écrit dans l'oral »)
315. M : si tu veux,+/ très bien,+/	
316. E : maitre,++++++++++++++ (le maitre se déplace)++++++++++ /	
317. M : (à un autre élève) tu lis ta phrase s'il te plait,+/	
318. E : XXXX	
319. M : oui toute+ toute la phrase+ entière,+/	
320. E5 : (en lisant *« Il y a des mamans qui vant a la plage et des mamans qui fans ninport qoi. »*) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ vont+ à la plage++++*** (avec suivi du doigt par le maitre) ***et des mamans+ qui+ font+ n'importe quoi,+/***	- auto-répétition avec continuation (ES 256) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
321. M : (trace une croix sous « *qoi* ») là il manque quelque chose après le *q*-,++++++++++++++/	
322. E5 : euh le *u*-,+/	
323. M : ouais,+/ et là (trace une croix après « *ninport* » en dessous de la ligne d'écriture) **il me manque quelque chose à la fin de *n'importe***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 320) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
324. E5 : *s*-,+/	
325. M : ***n'imporTE***,++++++++++/	- auto-répétition (ES 323) ; (« écrit dans l'oral ») *AEs*
326. E5 : *e*,+/	
327. M : oui,+/ (en relisant) ***et des mamans qui+ FONT*** (souligne « *fans* »)+ **pas *des mamans qui [fã]*,+/ *qui FONT***,++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 320) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *AG* / *EOD* - auto-répétition (ES 327) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
328. E5 : o-n,+/	
329. M : corrige ça,+/ **tu corriges ces trois choses+ ces trois fautes là+ et tu inventes une deuxième phrase,** (marque un point au début de la ligne)+++++++/ ça marche'++++++++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 273) - auto-reformulation paraphrastique (ES 329) - auto-reformulation paraphrastique (ES 329)
330. E : maitre+ **maitre**,+/	- auto-répétition (ES 330)
331. M : j'arrive,+/ XXXXXXX (à Was. qui a	- hétéro-répétition (ES 16) ; (« écrit dans

écrit « *Il y a des maman qui son pilote da avion et des maman qui son pilot des licoptere.* ») ALORS was.+ regarde comment moi j'ai écrit+ en plus c'est vous qui m'avez dit de l'écrire comme ça,+/ ***il y a des mamans,***+/ (avec pointage sur l'écrit de Was.) regarde comment toi tu l'as écrit,+/ ce n'est pas pareil,+/ je crois que tu as oublié quelque chose,+/	l'oral »)
332. Wa. : XXXXXXXXXX,+/	
333. M : non,+/ regarde bien les lettres,+/ i(l) (y) a un problème sur les lettres,+/ (ajoute un « *s* » à « *maman* ») pourquoi' il faut absolument que tu le mettes ce *s*-,+/	
334. Was. : **parce que ici i(l) (y) a écrit *des*** (montre « *des* »),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 331) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
335. M : d'accord,+/ très bien,+/ c'est tout,+/ alors tu me la lis ta phrase,+/	
336. Was. : (en lisant) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ sont+*** (le maitre pointe du doigt « *qui* ») ***qui+ sont+ pilotes+ d'avion***	- auto-répétition avec suppression et incomplète à droite (ES 206) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-correction (ES 336) ; (« écrit dans l'oral »)
337. M : **alors tu as écrit *[da] avion***,+ (en pointant du doigt) / je vais t'aider (le maitre gomme le « *a* » de « *da* » et ajoute une apostrophe) *d*- apostrophe,+/ ***d'avion***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 336) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 336) ; (« écrit dans l'oral »)
338. Was. : (en lisant) ***et des mamans***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 210) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
339. M : arrête toi,+/ (en lisant tout en pointant du doigt « *des* » puis « *maman* ») ***et+ DES+ mamans,***+/ (en lisant tout en pointant du doigt « *des* » puis « *maman* ») ***DES+ mamans,***+ /	- hétéro-répétition (ES 338) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 339) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV*
340. Was. : ***qui***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 210) ; (« écrit dans l'oral »)
341. M : (en lisant en pointant du doigt « *maman* ») ***des+ mamans***+/ il manque quelque chose là,+/	- auto-répétition (ES 339) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
342. Was. : un *s*-,++++++++ (Was. ajoute un « *s* » à « *maman* ») /	
343. E : maitre,+/ c'est comme ça' XXXXX,+/	

344. M : avec un *t-* muet à la fin,+/	
345. E : maitre XXXXXXXXX,+/	
346. M : attends+ juste une toute petite minute,+/ (en lisant avec pointage du doigt) ***et des mamans+***	- auto-répétition (ES 341) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
347. Was. : (en lisant avec pointage du doigt du maitre) ***qui+ sont+ pilotes***	- auto-répétition (ES 336) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
348. M : (en pointant le premier mot « *pilote* » de la phrase) **regarde comment tu as écrit *pilote* là**,++++++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 347) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
349. Was. : X,+/	
350. M : ah+ t(u) as mis un *e-* là'+ (pointage sur « *pilot* ») / rajoute-le,+/ je (ne) sais pas si tu l'as mis en fait, (Was. ajoute un « *e* » à « *pilot* ») ++++++++++ (en lisant) ***qui sont piloTES***	- hétéro-répétition (ES 347) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV*
351. Was. : (en lisant avec pointage des mots par le maitre) ***d' [elikɔptər],+/***	- auto-répétition (ES 212) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
352. M : ***d'hélicoptère,***+/ (en marquant d'un point le début d'une ligne) **essaie d'en écrire une autre** ,++++++/ qu'est'-ce que tu dis wah.,+/	- hétéro-correction (ES 351) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 273)
353. Wah. : XXXXXXXXXX	
354. M : par contre tu XXXX bien toutes les choses qui sont importantes XXXXXXXX d'accord'+/	
355. Wah. : XXXXXXXXXX	
356. M : d'accord,+/ et après tu passes à XX,+++++++++/ (à une élève) BON Alors,+/	
357. E6 : (en lisant « *Il y a des mamans qui von a la maison et des mamans qui von au zo.* ») ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ vont+ à+ la+ maison+ et+ des+ mamans+ qui+ vont+ au+ zoo,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 16) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
358. M : **alors le *zo ::o*** + (en pointant « *zo* ») **i(l) (y) a deux *o-***,+/ rajoute un o-,+ (l'élève ajoute un « *o* » à « *zo* ») / ***au zoo***,+/ alors je te dis juste une petite chose+ **ça je te le dis,**+/ (en pointant « *von* ») **quand on écrit *vont*+ ça s'écrit *v-o-n-T-* MUet+ donc un *t-***,+/ **à chaque**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 357) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp* / *D* / *LHV* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 357) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 358)

fois que tu écris *vont*+ tu vas rajouter le *t*- +/ d'accord'++++++ (l'élève ajoute « *t* » à « *von* » à deux reprises) / BON,+ / les enfants qui sont en train d'écrire avec moi+ vous allez M'Apporter votre cahier+++ hi di di+ tu n'as pas écouté,+/ vous allez m'apporter votre cahier bleu fermé (le maitre récupère les cahiers),+/ [38:02] (les élèves qui étaient à l'extérieur de la classe avec le maitre surnuméraire entrent dans la classe) les enfants qui viennent d'arriver+ vous allez au coin regroupement +++++++++++++++ ++++XXX tu vas avec ca.,+/ XXXXXXXX tu es groupe deux+ toi,++++++++++++++++++++++++++++++++ ++++++++++++/ (au coin « atelier d'écriture ») le groupe trois,+ le groupe trois,++++++/ je vais vous demander de laisser sur la table ce que vous êtes en train de faire et de venir ICI avec votre CRAyon à papier,+++++++++++++++/ allez+ sh.+ tu viens,+/ ka.,+/ chut,+/ XXXX t(u) es prêt'+/ ba. installe-toi là,+/ chut,+/ sh.+ tu viens'+/ XXXXXXXXXXXXXXX non ça tu le laisses sur ta table,++++++++/ san. là je (ne) suis pas d'accord+ ça doit disparaitre,+/ chut+ ka.,+ / ti. assieds-toi là,+/ me. elle est là+ / wah. (distribue les cahiers)+/ XXXX sh. XXXXX (donne le cahier à Sh.) mets-toi là,+/ sh.+ mets-toi là,+/ ET vous savez ce qu'i(l) faut faire, (en montrant l'écrit du tableau numérique)++++/ je vous laisse+ je vous laisse commencer,+/ d'accord' ++++++++++++++++++ (marquage d'un point en début de ligne sur le cahier de deux élèves) allez ba. après tu démarres,+/ chut+/ non non non non,+/ mets-toi soit là+ soit à côté de XX pa(r)ce que là ils sont déjà complet, (se déplace au coin regroupement ainsi que les enfants concernés) ++++++++++ em.+ tu es prête'++++++++++ / (le maitre s'assoit au coin regroupement) est'-ce que vous êtes prêts'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 358) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 358) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
359. EEE : oui,+/	
360. M : BON,++++++++++++++++++ quelques enfants changent de place et discutent entre eux) / ça y est'+/ je vais vous demander de travailler+ dans le calme parce que moi je vais aider les autres (pointage du doigt)+ qui sont en train d'écrire,+/ sur la feuille que je tiens dans	

les mains+ il y a + hé. j'espère que tu écoutes,+/ il y a quatre petits textes,+ (en montrant la fiche de travail) / à chaque fois ces textes ils sont dans un cadre blanc,+/ je vous demande de LIre tout ce qui est écrit et de dessiner dans le cadre ce que vous avez lu+ et de ne dessiner QUE ce que vous avez lu,+/	
361. E : si par exemple i(l) (y) a+ i(l) (y) a écrit i(l) (y) a un homme qui a trois bras+ on écrit un homme	
362. M : on dessine un homme qui a trois bras,+/ exactement,+/ vous avez compris'+/	
363. EEE : oui,+/	
364. M : vous utilisez pour faire ce travail là no.+ soit votre crayon à papier+ soit vos crayons de couleur+ soit vos feutres,+/ i(l) (n')(y) a pas de problème,+/	
365. E : on+ on dessine tout ce qu'i(l) (y) a marqué'+/	
366. M : ce qui est écrit,+/	
367. E : et même on fait les couleurs	
368. M : qui sont écrites,+/ (en distribuant les fiches) dans le silence pour que je puisse aider vos camarades qui sont là-bas,++++++/ chut,+++++++ chut++++++ (les enfants se rendent à leur place) / em. tu vas aller te mettre plutôt par là pour (ne) pas gêner sha.+ pour (ne) pas qu'on te gêne non plus , (brouhaha) ++++++++++++++++++++++++++ ++/ chut,+/ sha.+ laisse-moi une petite seconde,+/ chut+ chut,+/ (à une élève) XXXXX ++++++++++ / emma. tu vas aller travailler à la place de ya. s'il te plait,++++++/ ALORS,+/ (à Sha.) attends,+/ excuse-moi mais j'attends que tout le monde soit installé,++++++++++/	
369. Em. : maitre,+/ XXXXXX	
370. M : je suis avec eux em.,+/ je (ne) suis pas avec toi,+/	
371. M : ALORS, (le maitre s'assoit) ++++ chut,+/ alors d'abord on va répondre à cette question-là,+/ qu'est'-ce qu'on fait lorsqu'on	

n'a plus de place à la fin de la ligne,+/	
372. Wah. : on saute une ligne et on+ on écrit,+/	
373. M : et on revient à la+ au début de la ligne suivante**,+**/ c'est logique,+/ alors,+/ **qu'est'-ce que tu veux écrire'+/**	- auto-répétition (ES 191)
374. Wah. : XXXX	
375. M : ***il y a des mamans qui+***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 16) ; (« écrit dans l'oral »)
376. Wah. : *aiment*	
377. M : ***aiment***,+/ **alors comment' ça s'écrit *aiment*,**+/ (à l'élève qui est en face de Wah.) tu peux l'aider'+/	- hétéro-répétition (ES 376) ; (« écrit dans l'oral ») ; - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 376) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
378. E : oui,+/ *a-i-m-,+/*	
379. M : ***a-i-m*** (gesticulation de la main)	- hétéro-répétition (ES 378) ; (« écrit dans l'oral ») ; *I→*
380. E et Wah. : *e-*,+/	
381. Wah. : **j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail*,+/**	- hétéro- et auto-reformulation paraphrastique (ES 375 + 376) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
382. M : vas-y,+/	
383. Wah. : euh+ j(e) (n')arrive pas,+/	
384. M : mais elle vient de te le dire,+/	
385. Wah. : ***a-*** (écrit « *aime* »)++++++++++/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 378) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
386. E : ***a-i-***	- auto? -répétition incomplète à droite (ES 378) ; (« écrit dans l'oral »)
387. Wah. : ça y est,+/	
388. M : **alors+ *i(l) (y) a* plein de *mamans qui aiment*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
389. Wah. : *s-*,+/	
390. M : attends,+/ ***i(l) (y) a* plein de *mamans qui aiment*,**+/ est'-ce que c'est un objet+ une chose,+/	- auto-répétition (ES 388) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
391. Wah. : non,+/	

392. M : est'-ce que c'est un animal,+/	
393. Wah. : non,+/	
394. M : est'-ce que c'est une personne,+/	
395. Wah. : non,+/	
396. M : qu'est'-ce qu'on va mettre plutôt alors,+/	
397. Wah. : *n-t-* (ajoute *« nt »* à « *aime* »)	
398. M : (en lisant avec pointage des mots) **alors+ *il y a+ des+ mamans+ qui aiment*,**+/ qu'est'-ce que tu fais là so.,+/ va au fond de la classe et laisse sha. travailler ,+/ presse-toi,+/(Wah. continue son écrit) va te mettre+ so.+ va te mettre à la place de ra.,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
399. Wah. : **comment' on écrit *travail* maitre**,+/ j'ai presque fini,+/(en lisant avec suivi du crayon) ***il+ y+ a+ des+ mamans + qui aiment le*** (en oralisant) ***travail,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») *LHV* / *EOD*
400. M : ben vas-y+ je t'écoute moi,++++++/ ***qui aiment le travail,***++++/ moi je peux t'aider pour la fin mais je (ne) peux pas t'aider pour le début,+/ tu (n)'as pas besoin de moi,++++++++ (Wah. écrit *« travai »)* /	- hétéro-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral »)
401. E : là je (ne) peux pas mettre XX+ il est déjà dans XXX,+/	
402. M : chut+ / je sais ma pauvre XXXX,+/	
403. Wah. : (a écrit « *travai* ») **ça y est+ j'ai écrit *travail,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
404. M : (à une autre élève) tu te forces,+/ (à Wah.) ALORS,+/ c'est presque ça,+/ non je vais t'aider pour la fin,+/ d'accord'+/ (en pointant du doigt « *le travai* ») ***le+ travail,***+/ il manque juste un *l-*,+++++++(Wah. ajoute un « *l* ») / alors t(u) (n')as pas fini,+/ regarde,+/ relis-moi le début,+ (en pointant du doigt les mots) /	- hétéro-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
405. Wah. : (en lisant) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ aiment+ le+ travail,+/***	- auto-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
406. M : et on continue, (le maitre se dirige vers le tableau numérique en pointant la suite de l'écrit) +/ lis,+/	

407. Wah. : ***et***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 88) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
408. M : attends+ **(a)ttends**,+/ lis d'abord,+/	- auto-répétition (ES 408)
409. Wah. : (en lisant avec suivi du doigt du maitre) ***et+ des+ mamans+ qui+*** **et cetera,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 88) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
410. M : ***qui aiment*** **quoi'**+/ ***qui aiment*** **quoi'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 409) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 410) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
411. Wah. : *j::::: jouer*,+/	
412. M : d'accord,+/ (en pointant du doigt sur une ligne) alors tu vas continuer ici+ tu as de la place encore,+/ **je te laisse continuer,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 412)
413. E : j(e) (n')ai plus de place,+/ maitre,+ / **j(e) (n')ai plus de place,**+/	- auto-répétition (ES 413)
414. M : ben à la ligne,+/ très bien,+/ je vais venir te voir après ba., ++++++++/	
415. E : ***des+ mamans,+/***	- hétéro?-répétition (ES 89) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
416. M : (à Ha.) viens ha.,+/ viens vite me montrer ce mot,+++++/ quel mot' tu n'arrives pas à lire,++++ (Ha. montre « cochon »)	
417. un autre E : cochon,+/	
418. M : cochon,++++++++++/	
419. E7 : (en lisant *« Il y a des mamans qui »*) avec pointage des mots par le maitre) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui***++++++++++++++++++++ (en oralisant) ***aiment++ leurs enfants,+/***	- hétéro-répétition avec substitution (ES 30 + 105) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
420. M : c'est déjà dans l'histoire ça non un peu,+/ bon+ vas-y,+/ XX commence,+/ ***il y a des mamans qui aiment leurs enfants+ ET***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 419) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
421. E7 : ***et des mamans qui***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 420) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
422. M : ***qui aiment*** **qui' alors**,+/ ***qui aiment*** **qui'**+/ **i(l) (y) en a** ***qui aiment leurs enfants et i(l) (y)*** **en *a* d'autres** ***qui aiment*** **qui'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 419) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 422) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 419) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
423. E7 : ***qui aiment leur papa*,+/**	- hétéro-répétition avec substitution et continuation (ES 422) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
424. M : ***leurs parents***, + / allez vas-y,+/ (en lisant avec suivi du doigt) ***il y a des mamans qui*** (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne) ***aiment leurs enfants ET des mamans qui aiment leurs parents***,+ (l'élève écrit) /	- hétéro-correction (ES 423) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro- et auto- répétition (ES 419 + 421 + 423 + 424) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV*
425. Wah. : **comment on écrit *jouer*'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 411) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
426. M : ***JOU+er***	- hétéro-répétition (ES 425) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps*
427. Wah. : un *g-*,+/	
428. M : hum+ hum+ l'autre lettre+ **l'autre lettre qui chante [ʒ],+/ l'autre lettre qui chante [ʒ],+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 428) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 428) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
429. Wah. : *j-*,+ (Wah. écrit *j-*) /	
430. M : (à une autre élève) tu t(e) rappelles' ce qu'on a dit à wah.,+/	
431. E : XXXXX,+/	
432. Wah. : ***j-*+/ *JOU*+*er*,+/**	- auto-répétition (ES 429) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 426) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps*
433. M : ***il y a* beaucoup de *mamans qui aiment*** (montre « *aime* »),+/ qu'est'-ce qu'on met,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 388) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
434. E : *s*,+/	
435. Wah. : maitre c'est le *e-t-* ou	
436. M : non,+/	
437. E : je (ne) sais pas,+/	
438. M : **alors c'est le *[e]*+ *e-r-*,+/** non (en pointant « *aiment* » écrit une première fois),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 411) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
439. Wah. : ça y est,+/	

440. M : qu'est'-ce qu'on met à la fin de la phrase,+/	
441. Wah. : un petit point,+ (met un point) /	
442. M : tu me la relis' ta phrase en entier,+/ i(l) faut que je vois s'i(l) y a bien tous les mots,+/	
443. Wah. : (en lisant *« Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer »* avec pointage du crayon) ***il+ y+ a + des+ mamans+ qui+ aiment+ le+ travail+ et+ des+ mamans+ qui+ aiment+ jouer,+/***	- auto- et hétéro- répétition (ES 381 + 409 + 410 + 420) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
444. M : parfait,+/ **alors maintenant on va en écrire une deuxième**,+ (en marquant d'un point le début d'une ligne) / **on va en inventer une deuxième**,+/ allez,+/	- auto-répétition (ES 273 + 289 + 295) - auto-reformulation paraphrastique (ES 444) mais aussi - auto-répétition (ES 274 + 290 + 300)
445. Wah. : alors,+/	
446. M : (à une autre élève) ***il y a des mamans qui aiment,***+/ tu veux dire quoi déjà+ je (ne) m'en rappelle plus,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 443) ; (« écrit dans l'oral »)
447. ba : maitre+ je peux' aller chercher ma gomme,+/	
448. M : oui **oui**,+/ après je viens te voir ba.,+/ **i(l) faut que je vienne te voir,+/**	- auto-répétition (ES 448) - auto-reformulation paraphrastique (ES 448)
449. E7 : ***leurs***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 420) ; (« écrit dans l'oral »)
450. M : ***leurs enfants,***+/ voilà+/ **on avait dit *leurs,***+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 449) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 450) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
451. E7 : *l-e-i*,+/	
452. M : **le *[æ]* de jeudi**,++++++++ (l'élève écrit « *leure* ») / non i(l) y a pas de *e-*,+ / **non i(l) y a pas de *e-***,+ (l'élève efface le « *e* ») / ***leur+ enfant,***+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 450) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 452) - auto-répétition avec substitution (ES 451) ; (« écrit dans l'oral »)
453. E7 : *e-n-,+/*	
454. M : oui,++++++++++++++ (l'élève écrit « *en* ») / ***enfant***++++++++++ (à un autre élève) d'accord,+/ **alors là c(e) (n')est pas le même *[ã,]***+/ tu te rappelles'+/ c'est l'autre,+/	- auto-répétition (ES 452) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 454) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

455. E7 : *a-n-*,+ (l'élève ajoute *« fant »*) /	
456. M : **i(l) y a une lettre muette à la fin de *enfant*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 456) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
457. E7 : euh *n-*+++++++++ *s-*,+/	
458. M : non+ un *t-*,++++++++++ (l'élève ajoute un « *t* ») / **alors tu veux dire que les *mamans* elles ont un seul *enfant* ou elles ont plusieurs *enfants*'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 446 + 450) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
459. E7 : **plusieurs,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 458) [M]
460. M : ça dépend ce qu'elle veut dire,+/	
461. E7 : ils en ont qu'un,+/	
462. M : qu'un seul'+/ donc on (ne) va pas mettre de *s-*+ d'accord,+ (en pointant « *leur* » puis « *enfant* ») / (en relisant tout en pointant les mots du doigt) ***il y a des mamans qui aiment leur enfant*+** (en oralisant) ***et des mamans qui aiment leurs parents*,+**/ (l'élève s'apprête à écrire) non tu peux continuer+ ici tu as de la place,++++++++++(va voir un autre élève)/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 419) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
463. E8 : (en lisant son écrit) ***il*+ *y*+ *a*+ *des*+ *mamans*+ *qui*+**	- hétéro?-répétition (ES 16) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
464. M : cherche la phrase dans ta tête et après tu vas me la dire,+/ mais d'abord je vais voir ba.,++++++++++/	
465. E8 : *aiment les animaux*,+/	
466. M : (à Ba.) vas-y,+/ ba.+ tu me lis ta phrase,++++++/	
467. Ba. : (en lisant le début de son écrit : *« Il y a des mamans qui et do mamane mamans qui chou a la catastop »*) ***il y a* des mamans qui euh**	- hétéro ? -répétition (ES 16) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
468. E : maitre+ j'ai fini,+/	
469. M : je vais venir,+/ ***qui* quoi'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 467) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
470. Ba. : ***jouent au ballon*,+/**	- auto?-répétition (ES 181) ; (« écrit dans l'oral »)
471. M : **alors il va falloir qu'on écrive *jouent***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES

au ballon,+++++++++/ allez je vais être très embêtant parce qu'il nous faut de la place là,+ (prend la gomme) /	470) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
472. Ba. : d'accord,+/	
473. M : ça (ne) fait rien+ tu permets hein'+/ allez+ tant pis j'efface,+ (efface la phrase sauf «*Il y a des mamans qui* ») / c(e) (n')est pas sympa hein'+/ **tu avais bien écrit mais bon+ alors tu vas m'écrire+** (en lisant avec suivi du doigt) ***il y a des mamans qui*** (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne) ***jouent au ballon***,+/ **tu écris *jouent au ballon* et tu m'appelles**,+/ d'accord' ba.,++++++++++++/ ***qui J::::::: J::::::: j ::ouent au ballon***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 467 + 471) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 471) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 473) ; (« écrit dans l'oral ») *AEp* - auto-répétition (ES 473) ; (« écrit dans l'oral ») *AEp* - auto-répétition (ES 473) ; (« écrit dans l'oral ») *Pp / Pp*
474. Ba. : il faut un *g-*,+/	
475. M : (à un autre élève) non + le *u-* et le *n-* ça chante XXXXX++++++ un+ voilà, XXXX /	
476. Ba. : **il faut un *g-*,+/ il faut un *g-*,+/**	- auto-répétition (ES 474) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 474) ; (« écrit dans l'oral »)
477. M : un *j-*,+/	
478. Ba. : hein'+/	
479. M : je vais voir sh.,+/ (à Ba.) **un *j-***,+/	- auto-répétition (ES 477)
480. Sh. : (en relisant *« Il y a des mamans qui aiment ler papa. et des mamans qui von au super marchè. »* avec suivi du crayon**) *il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ [zɛm]***	- hétéro?-répétition avec continuation (ES 16) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
481. M : ***qui [zɛm]'***+/	- hétéro-répétition (ES 480) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
482. Sh. : ***qui Aiment***	- auto-correction (ES 480) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
483. M : ah,+/	
484. Sh. : *leur+ papa+ et+ des+ mamans+ qui+ vont+ au+ supermarché,+/*	
485. M : attends+ **(a)ttends**,+ ha.,+/ +++++++++	- auto-répétition (ES 485)

486. E : ⟨c'est quoi un poussin'⟩	
487. M : c'est quoi' un poussin,++++++/ c'est un+ un+ un+ bébé de+ de+ poule,+/	
488. E : un tout petit bébé,+/	
489. M : d'accord'+/ le bébé de la poule,+/	
490. E : il est tout jaune,+/	
491. M : ALORS,+/ chut+ sh.,+/ tu m'écoutes,+ /	
492. Sh. : hum+ hum,+/	
493. M : cette phrase (avec pointage) +	
494. Sh. : oui,+	
495. M : tout ça c'est la même phrase,+ (en gommant le point après « *papa* ») / et si,+/ c'est pour ça qu'on (ne) met pas de majuscule,+ (en montrant « *et* ») elle commence ici+ et elle s'arrête là (montre le point final),+ et cette phrase là	
496. Sh. : (en pointant du doigt après « *papa* ») là il fallait mettre une virgule,+/	
497. M : tu m'écoutes'+/ oui+ tu peux mettre la virgule,+ (ajoute une virgule) / cette phrase elle est reliée par ce petit mot là+ **le petit mot *et*** (entoure *« et »)* ***e-t-*** **tu sais+ qui relie deux choses ensemble,**+/ bon+/ écoute-moi,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 497) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
498. Sh. **:** **je relis *maman***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 480) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
499. M : (à un autre élève) je suis occupé,++++++/ ça veut dire que le début de la phrase (en pointant « *Il* »)	
500. Sh. : oui,+/	
501. M : et la FIN de la phrase+++	
502. Sh. : oui,+/	
503. M : euh+++ comment' te dire,+/ **il FAUT qu'ils+ aillent** (en montrant le début de la phrase puis la fin à partir de « *et* ***»)*** **ensemble puisqu'ils sont reliés par le petit mot *et*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 497) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD*

504. Sh. : hum+ hum,+/	
505. M : **quand tu me dis+** (en pointant « *des mamans qui aiment leur papa* ») ***des mamans qui aiment leur papa++++++ et***+ (en pointant « *des mamans qui von au super marchè* ») ***des mamans qui vont au supermarché***+++ **je (ne) vois pas c(e) qui va ensemble,**+/ **aimer son *papa* et aller *au supermarché*** (avec geste de démarcation sur la page)+ **pour moi+ ça (ne) va pas ensemble,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 480 + 482 + 484) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 503) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
506. E : maitre+ j'ai fini,+/	
507. M : tu vois ce que je veux dire'+/	
508. Sh. : hum+ hum,++++++/	
509. M : **pour moi+ ça ne va pas ensemble,+/** donc là (geste de pointage)	- auto-répétition (ES 503)
510. Sh. : pourquoi'+/	
511. M : **ben pa(r)ce que + aimer son *papa*+ et aller *au supermarché*+++ ça n'a rien à voir,**+/ **c'est pas du tout la même chose,++++++++++** +++++/ donc+ il faut que tu me trouves deux choses qui vont+++ à peu près ensemble,++++++++++++/ (en lisant avec pointage du doigt) ***il y a des mamans qui aiment leur papa*+ ok+** (en oralisant) ***et des mamans qui aiment*** +++++++++	- auto-reformulation paraphrastique (ES 503) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 509) - hétéro-répétition avec continuation (ES 480) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
512. Sh. : *leur maman*,+/	
513. M : si tu veux,+/ ça+ ça fait une phrase,+/	
514. Sh. : ou alors *leurs enfants*,+/	
515. M *:* ***leurs enfants,*****+/** si tu veux,+/ et après tu me feras une autre phrase+ **une DEUxième phrase où tu écriras** (en lisant avec suivi du doigt) ***il y a des mamans qui vont au supermarché* +**	- hétéro-répétition (ES 514) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 515) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
516. Sh. : hum+ hum,/	
517. M : ***et des mamans qui vont***+++++	- auto-répétition (ES 515) ; (« écrit dans l'oral »)
518. Sh. : *à intermarché*,+/	

519. M : **oh c'est+ *intermarché* c'est un *supermarché*,+/ *qui vont*++++++++**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 518) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 515) ; (« écrit dans l'oral »)
520. Sh. : euh++++++++ *au marché*,++++++++/	
521. M : ***au marché*+ si tu veux,**+/ pourquoi' pas,+/ d'accord'+/ tu +as réfléchis à ce que je t'ai dit,+	- hétéro-répétition avec continuation (ES 520) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
522. Sh. : (geste d'acquiescement) oui,+/	
523. M : donc tu essaies de+ modifier ta phrase,+/ ok vas-y,++++++++++++/ chut,+/ so. tu m'ennuies,+/ tu es tout le temps debout,+/ le travail est individuel,+/ est'-ce que tu peux m'expliquer où se trouve sa+ où se trouve ta place,+++++++++/	
524. Ka. : maitre+ **maitre,**+/	- auto-répétition (ES 524)
525. M : je t'ai dit de te mettre à la place de ra.,+/	
526. Ka. : **maitre,+/**	- auto-répétition (ES 524)
527. M : tu nous déranges,+/ on ne peut pas+ travailler,+/	
528. Ka. : **maitre,+/**	- auto-répétition (ES 524)
529. M : oui ka.,+/	
530. Ka. : est-ce' que pour faire *[ŋ]*+ c'est *n-g-* ou *g*	
531. M : pour faire quoi'+/	
532. Ka. **: [ŋ],+/**	- auto-répétition (ES 530) ; (« écrit dans l'oral »)
533. M : **[ŋ]'+/**	- hétéro-répétition (ES 533) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
534. Ka. : oui,+/	
535. M : *g-n-*,+/	
536. Ka. : ah j'ai fait *n-g-*,+/	

537. M : **t(u) as inversé les deux,**++++++/ je viens ba.,+++++/ (en pointant du doigt l'écrit de Ka.) finis ta phrase là,+/ (en lisant) ***et des mamans qui*+ hop++++**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 536) - hétéro-répétition avec continuation (ES 87) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD*
538. Ka. : *aiment*	
539. M : et je vais voir ba. pendant ce temps,+/	
540. Ka. : ***aiment les***	- auto-répétition avec continuation (ES 538) ; (« écrit dans l'oral »)
541. M : (à Ba.) ***qui jouent à* quoi'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 469) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
542. Ba. : ***au ballon***,+/	- hétéro ? –répétition ? (ES 180) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
543. M : j'aimerais bien+ ba.,+/ je suis désolé mais moi je veux une écriture+ d'élève de CP (efface le dernier mot écrit avec une gomme)++++++/ entre les lignes et sur la ligne,+/ vas-y,+/ **écris-moi *ballon*+ le mot *ballon*,+++++++**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 542) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 543) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
544. E : maitre j'ai réfléchi XXXXX	
545. M : **tu me le réécris+ tu me le réécris le mot *ballon* mais+ entre les lignes,+++++++/** (l'élève écrit « *ballon* » à la suite d' « *Il y a des mamans qui jou au* ») stop,+/ est'-ce qu'il y a un point là,+ (pointage du doigt après « *au* ») /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 542) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
546. Ba. : non,+/	
547. M **: est'-ce qu'elle est finie la phrase,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 545)
548. Ba. : non,+/	
549. M : alors si elle (n') est pas finie+ il (ne) faut pas que tu mettes de majuscule,+/ **il faut que tu continues SANS majuscule**,+++++++/ vas-y,+/ comment' on écrit un *b-* en attaché,++++++++++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 549)
550. E : j'ai fini,+/	
551. M : tu regardes'+/ je te le montre le *b-,+/* attention+ (tracé en l'air avec un geste de la main) une grande boucle+ et une petite boucle,+++++/ allez vas-y,+++++/ **écris-moi le mot *ballon*,+/**	- auto-répétition (ES 543) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

552. Ba. : ouais,+ (Ba. écrit) /	
553. M : (à Ba.) ***des+ mamans+ qui jouent***+/ je veux que tu écrives petit ba.+/ le *a-* il fait un interligne+/ une pas deux+ hein+/ ***au ballon,***+/ allez vas-y+ continue,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 473) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 473) ; (« écrit dans l'oral »)
554. Ba. : i(l) y a un *l-*'+/	
555. M : même deux,+/	
556. Ba. : **deux *l'***+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 555) [M]
557. M : oui,++++++++++++ (Ba. écrit)/	
558. Ba. : **et le *[ɔ̃]* c'est avec *o-n'-***++++++++++++/	- hétéro-réformulation paraphrastique (ES 551) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
559. M : alors,+/ (en lisant *« Il y a des mamans qui jou au ballon »* avec pointage du doigt) ***il y a des mamans qui jouent au+ ballon,***+/ maintenant il va falloir que tu continues ba.,+/ (en lisant avec pointage du doigt au tableau numérique) ***et+ des+ mamans+ qui*** (avec oralisation) ***jouent+++ à* quoi'**+++++++++/	- auto-répétition (ES 473) ; (« écrit dans l'oral ») *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 553) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
560. Ba. : euh +++++++++++++++/	
561. M : ***à* quoi' elles pourraient jouer les *mamans***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 559) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
562. Ba. : *à l'ordinateur*,+/	
563. M : ***à l'ordinateur+* t(u) as raison+/** très bonne idée,+/ ***et des mamans qui jouent à l'ordinateur***,+/ i(l) faut que tu écrives tout ça,++++++/ tu continues,+/ (avec suivi du doigt sur la ligne à écrire) ***et des mamans qui jouent à l'ordinateur***,+/ vas-y,+/ et tu m'appelles quand tu l'as écrit,+/ ET++++ / regarde ba. tu as le début là+/ (geste de pointage au tableau numérique?) ***et des mamans qui jouent à l'ordinateur,***+++++++/ (à une autre élève) leurs parents XXXXX,++++++++++++(l'élève écrit)/ leur+/ regarde,+ (avec pointage du doigt en début de phrase) / on l'a déjà écrit tout à l'heure+/ on l'a déjà écrit tout à,+/ regarde+ **on l'avait déjà écrit *leur,***+/ on a écrit *leurs en+ leur enfant,*+/ **alors on peut écrire *leurs parents* main(te)nant,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 562) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec substitution (ES 559) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 563) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - auto-répétition (ES 563) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - auto-reformulation paraphrastique (ES 563) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 563) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

564. un autre E : maitre+ est'-ce que c'est *e-t-,+/* **maitre+ est'-ce que c'est *e-t-* ou *e-r-,+/***	- auto-répétition avec continuation (ES 564) ; (« écrit dans l'oral »)
565. M : alors,+/ (en pointant du doigt la deuxième ligne) là t(u) as mis une virgule,+/ tu avais de la place encore,+/ donc tu pouvais écrire encore à côté,++++++++++++/ bon+ c(e) (n)'est pas grave,+/ continue,+/	
566. E : maitre,+/	
567. M : (en relisant *« Il y a des maman qui travaillent a la poste et des maman qui sont »* avec pointage du doigt) ***il y a des mamans qui travaillent à la poste et des mamans qui sont*** ++++++++++++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 73) ; (« écrit dans l'oral »)
568. E : **maitre,+/**	- auto-répétition (ES 566)
569. E : t(u) (n')as pas écrit ce que tu m'as dit,+/	
570. M : alors+ qu'est'-ce que tu veux écrire,++++++++	
571. E : *facteuse*,+/	
572. M : **non *facteuse* ça ne se dit pas+/ on dit *factrice*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 571) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-correction (ES 571) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
573. Sha. : **comment on écrit *aiment*'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 482) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
574. E : ***factrice*,+/**	- hétéro-répétition (ES 572) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
575. M : vas-y fais,+/ ***qui sont factrices***,++++++++++ (le maitre se déplace) /	- auto-répétition avec continuation (ES 567) ; (« écrit dans l'oral »)
576. E : est'-ce que c'est *e-t-* XXXXXXXX,+/ j'ai mis *e-t-*,+/ je (ne) sais pas si c'est lui,+/	
577. M : (en regardant l'écrit de l'élève) qu'est'-ce que tu veux écrire comme mot,+/	
578. Sha. : *fait des cauchemars*,+/	
579. M : (en relisant) ***il y a des mamans qui fait+/*** *non,+/* ***il y a des mamans qui+ FONT+/***	- hétéro-répétition (ES 16 + 578) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-correction et hétéro-correction (ES 578 + 579) ; (« écrit dans l'oral ») *AEs* / *LHV*

580. EE : ***font,+/***	- hétéro ?-correction (ES 577) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
581. M : **i(l) faut que tu écrives *font*** (en pointant *« fet »)*+++++++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 580) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
582. Sha. : ***[5],+/***	- hétéro-répétition (ES 581) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
583. M : (à un autre élève) <la reine des baleines+ **la reine des baleines**>,+/ ma.'+/ pourquoi' tu t'es arrêté,+/	- auto-répétition (ES 583)
584. Sha. : ***font,***+/	- hétéro ? -répétition (ES 580) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
585. M : tu l'as dit à maman ce matin'+/ il faudra XXXXX si ça continue XXXXXXXXX d'accord'+/ on verra,+/ <**la reine des baleines+ la reine des baleines,**>+/ XXXXXXXXXXXX / (à une autre élève) ALORS+ tu peux lire ce que tu as écrit s'il te plait,+/	- auto-répétition (ES 585) - auto-répétition (ES 585)
586. E7 : (en lisant *« Il y a des mamans qui aiment leur enfant et des mamans qui aiment letir papa. »*) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ aiment+ leurs+ en+ enfants+ et+ des+ mamans+ qui+ aiment+ leur+ papa,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 424) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
587. M : d'accord,+/ **tu m'avais dit *parent* toi au début**+/ **t(u) as+ t(u) as préféré écrire *papa*+ d'accord,**+/ une deuxième phrase,+/ allez,+/ **i(l) faudrait une deuxième phrase,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 424) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 586) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 587)
588. Ba. : **maitre+ comment on écrit *aiment,***+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 573) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
589. Sha. *:* ***il y a des mamans qui font des cauchemars,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 579) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
590. M : je vais venir te voir,+/ **mer.+ dis à ba. comment on écrit *aiment* s'il te plait,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 588) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
591. Sha. : ***aiment+* c'est comme ça** (en formant les lettres en l'air),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 588) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG / EOD*
592. M : (en prenant le bras de Sha.) non+ **non+ non,**++++/ (à un autre élève) ALORS+ on y va,+/	- auto-répétition (ES 592) - auto-répétition (ES 592)

593. Sha. : (en lisant *« Il y a des mamans qui font des cochmar »*) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ font+ des+ cauchemars,+/***	- auto-répétition (ES 589) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
594. un autre E de l'autre atelier : XXXXX ça veut dire quoi'+/	
595. M : c'est un prénom,+/ c'est le prénom de::::::: XXXXXXX	
596. un autre E : XXXXXXX lapin.+/	
597. M : ne dis pas toi voilà,+/ i(l) t'a aidé,+/ ALORS +/ (en lisant avec pointage du doigt) ***il y a des mamans qui+ font+ des+ cauchemars,+/ DES cauchemars*** (en pointant du doigt « *des* »)++++++++++++/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 593) ; (« écrit dans l'oral ») *; D / LHV* - auto-répétition (ES 597) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEs / D / LHV*
598. Sha. : des++++++ *s-*,+/	
599. M : oui,+/ alors attends+ je t'aide,+/ **à *cauchemar* i(l) y a un *d-* muet d'abord+ i(l) y a un *d-* muet+ et ensuite+ tu m'as dit (qu') il fallait mettre un**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 597) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
600. Sha. **: *s-*,+** (ajoute « *ds* » à « *cochmar* »)	- auto-répétition (ES 598) ; (« écrit dans l'oral »)
601. M : ok,+/ **alors** (en relisant avec pointage du doigt) ***il y a des mamans qui font des cauchemars*** (en oralisant) ***et des mamans qui+ font* quoi'+++/ alors si on (ne) fait pas *des cauchemars*+ qu'est'-ce qu'on peut faire**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 593) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D / LHV / EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 601) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
602. Sha. : *des rêves*,+/	
603. M : non+ **non+ non,**+/ il faut que ça aille avec+ avec les *cauchemars*+ **il faut que ça parle de la même chose+ il faut que les deux parties de la phrase elles parlent de la même chose,+/ *il y a des mamans qui font des cauchemars*+ et si elles (ne) font pas de *cauchemars*+ qu'est-ce qu'elles font les *mamans* la nuit,**+/	- auto-répétition (ES 603) - auto-répétition (ES 603) - auto-reformulation paraphrastique (ES 603) - auto-reformulation paraphrastique (ES 603) - auto-répétition avec continuation (ES 601) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
604. Sha. : e(lles) *se réveillent*,+/	

605. M : (avec suivi du doigt sur la ligne d'écriture à la suite de l'écrit de l'élève) ***et des mamans qui se réveillent,***+/ d'accord'++++++ ++++++++++++/ (à un élève de l'autre atelier) va mettre des couleurs+ d'accord'+/ va mettre des couleurs,+++++/ (à un autre élève) ***et des mamans qui se réveillent,***+/ alors ka.,+/ je (ne) suis même pas venu te voir,+/ euh ka. c'est dommage que t(u) (n')es pas écrit au bon endroit sur le cahier mais enfin bon,+/ vas-y dis-moi ce que tu as écrit,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 604) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - auto-répétition (ES 604) ; (« écrit dans l'oral »)
606. Ka. : (en lisant *« Il y a des mamans qui aime lesfilms et des mamans qui aime la canpagne. »)* ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui++ aiment+ les+ films+ et+ des+ mamans+ qui+ aiment+ la+ campagne+***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 537) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
607. M : hum,+/ XX regarde ce petit *n-* là,+/ **tu vois' ce petit *n- là,+/*** (en pointant du doigt « *n* » puis « *p* » de « *canpagne* ») tu as vu à côté de qui' il est,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 607)
608. Ka. : ah oui il faut faire un *m-,+/*	
609. M : d'accord,+/ bon tu corrigeras après,+/ qu'est'-ce que tu va écrire là main(te)nant, (en pointant sur le début de la deuxième phrase)+/	
610. Ka. : (en lisant *« Il y a des mamans qui aime les oisau »)* ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ aiment+ les+ oiseaux,+/***	- hétéro ? -répétition avec continuation (ES 16) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
611. M : **l'*oiseau* c(e) (n')est pas celui-là *[o]*,+/ tu t(e) rappelles le *[o]* qu'on vient d'apprendre récemment avec trois lettres,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 610) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 611) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
612. Ka. : *e-a-u-*,+/	
613. M : oui,+/ **alors** (en relisant) ***il y a des mamans qui aiment les oiseaux*** (en oralisant) ***ET+ des mamans+++ qui aiment* quoi'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 610) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV* / *EOD*
614. Mer : mais NON,+/	
615. M : CHUT,+/	
616. Ma. : c(e) (n')est pas un *e-,+/*	
617. M : **chut**,+/	- auto-répétition (ES 615)

618. Mer. : qu'est'-ce qu'il a écrit,+/	
619. M : ba.+ tu gommes,+/ **ba. tu gommes et XXXXXXXXXXX+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 619)
620. Ba. : si c'est ça,+/ mais non,+/	
621. M : **mer.+ juste pour *aiment* je t'avais demandé d'aider,**+/ **juste pour *aiment*,**+/ c'est tout,+/ c'est tout,+/ main(te)nant il se débrouille,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 590) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 621) ; (« écrit dans l'oral ») *; EOD*
622. Ka. : *qui aiment les spectacles*,+/	
623. M : **oui mais *les oiseaux* et *les spectacles*+ ça (ne) parle pas de la même chose,**++++++++++++++/	- auto- et hétéro-reformulation paraphrastique (ES 613 + 622) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
624. Ka. : *qui aiment rio*,+/	
625. M : ***qui aiment* quoi'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 624) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
626. Ka. : ***rio*,+/**	- auto-répétition (ES 624) ; (« écrit dans l'oral »)
627. M : ***rio*,+/ qu'est'-ce que c'est *rio*,**+/	- hétéro-répétition (ES 626) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 627) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
628. E : ben c'est un film,+/	
629. M : (à un autre élève) chut,+/ est'-ce que je t'ai parlé,++++++/ je ne crois pas,+/ **qu'est'-ce que c'est *Rio*,+/**	- auto-répétition (ES 627) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
630. Ka. : **un film,+/**	- hétéro-répétition (ES 628) [E]
631. M : **alors quel est' le rapport entre *les oiseaux* et *rio*,**++++++++++++/	- auto et hétéro-reformulation paraphrastique (ES 613 + 624) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
632. Ka. : je (ne) sais pas,+/	
633. M : ben moi non plus,++++++++++++++/ bon+ pense aux gens qui aiment les animaux,+/ **pense aux gens qui aiment les animaux**,+/ **pense aux *mamans* qui aiment les animaux,+/ *i(l) y* en *a qui aiment les oiseaux* et *i(l) y* en *a* d'autres qui peuvent aimer quoi' comme animal+ tu penses+ de très différent**,+/ à ton avis,+/	- auto-répétition (ES 633) - auto-reformulation paraphrastique (ES 633) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 613) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

634. Ka. : *un crocodile*,+/	
635. M : ***qui aiment les crocodiles'*,+/ alors tu vas écrire** (en relisant avec suivi du doigt) ***il y a des mamans qui aiment les oiseaux***+ (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne***) ET des mamans qui aiment les crocodiles***,+++/ ça marche'+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 634) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - auto- et hétéro-reformulation paraphrastique (ES 635 + 613) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV* / *EOD*
636. Ka. : oui,+/	
637. M : n'oublie pas de mettre les XXXXX là,+ (en pointant du doigt un mot de l'écrit de Ka.) /	
638. E : (de l'autre atelier) maitre+ est'-ce que je peux te la relire,+/	
639. M : non,+/ em.,+/	
640. E : pa(r)ce que j(e) (n')ai pas tout compris quand j'ai lu celle-là+/	
641. M : oui mais si tu n'as pas compris+ tu passes au texte suivant mais là je ne suis pas disponible pour toi,++/	
642. E : XXXXX,+/	
643. M : non+ je ne suis pas disponible pour toi,+/	
644. Ba. : **comment' ça s'écrit *ordinateur*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 562) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
645. Sha. : maitre+ j'ai fini mon travail,+/.	
646. M : j'arrive ba.,+/ (à) XXXX vas-y,+/ il faut que tu me la lises,+/ chut,+/	
647. Sha. : (en lisant « *Il y a des mamans qui f on des cochmards et des mamans qui se retvetign* ») ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ font+ des+***	- auto-répétition avec continuation (ES 593) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
648. M : Em.+ va t'asseoir,+/	
649. Sha. : ***cauchemars+ et+ des+ mamans+ qui+ se+ réveillent*,+/**	
650.M : ***qui se+ RÉveillent*,+** (en entourant « *et* » avec son doigt) / **alors le *[e]* de *réveillent***	- hétéro-répétition (ES 649) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *AG* / *LHV*

c'est le *[e]* *e-* accent aigu+ c(e) (n')est pas *e-t-*,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 649) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
651. Sha. **: *e-* accent aigu,**+/ comme ça,+ (ajoute un accent aigu sur le « *e* ») /	- hétéro-répétition (ES 650) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
652. M : oui ben il faut que tu m'enlèves le *t-*, ++++++/ alors ba.+ une minute,+/	
653. EE : maitre,+/	
654. E : maitre je me suis trompée+/ j'ai fait la robe en marron,+/ il fallait la faire en bleu,+/	
655. M : et ben tu l'entoures en bleu,+/ ***ré+vei+lle*,**+/ alors le *[j]* je vais t'aider,+/ (à Ba. en pointant un mot de son écrit) qu'est'-ce que tu as écrit,+/	- auto-répétition (ES 650) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps*
656. Ba. *:* ***[lɔr],+/***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 562) ; (« écrit dans l'oral »)
657. M : alors ba.+ comment' ça s'appelle cet appareil,+/ (en montrant un ordinateur de la classe) ça s'appelle un	
658. Ba. : ***ordinateur*,+/**	- auto-répétition (ES 562) ; (« écrit dans l'oral »)
659. M : ***ordinateur*+ c'est un seul mot**,+/ **il faut que tu m'écrives**+ (en pointant « *lor di nater* ») ***Ordinateur* en un seul mot,**+/ d'accord'+/ **écris-le moi en un seul mot,**++++++++++++++++++ ++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 658) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 659) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 659)
660. Sh. : (en lisant « *Il y a des mamans qui aiment ler papa et des mamans qui aiment ler maman.* ») ***il*+ *y*+ *a*+ *des*+ *mamans*+ *qui*+ *aiment*+ *leur*+ *papa*+ *et*+ *des*+ *mamans*+ *qui*+ *aiment*+ *leur*+ *maman*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 511) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
661. M : d'accord,+/ alors+ je te dis juste une chose,+/ tu vas la+ tu vas la corriger,+/ ***leur*+** (en pointant du doigt les deux « *leur* » de la phrase) ***dans leur* c'est le *[æ]* de+ jeudi**,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 660) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 660) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
662. E : *e-u*,++++/	
663. M : donc tu rajoutes le *u-*,++++++++++/ (à Sha.) alors je t'aide,+/ regarde,+/ ***réveillent***,+/ ***[re]*** (écrit « *ré* » à côté de *« révetign »)*++++++/ ***[vɛ]*** (écrit « *vei* »)++++++/ alors là je t'aide,+/	- auto-répétition (ES 650) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 663) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*

[j] (le maitre écrit « *lle* »)+++++/ **et comme *i(l) y a* beaucoup de *mamans qui se réveillent*+ on va mettre ++++**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 663) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* - auto-répétition (ES 663) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* - auto-reformulation paraphrastique (ES 663) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
664. Sha : *s*-,+/	
665. M : non+ *n-t*-,+/ d'accord'+/ c'est un mot très difficile à écrire+ alors je te l'écris,++++/ bon il va falloir qu'on s'arrête parce qu'il est onze heures et demie et ça va sonner,+/ je:::: vais vous Demander ++++ ceux qui ont+ la feuille+ avec les textes à dessiner+ de me l':::: apporter s'il vous plait,+/ et ceux qui ont leur cahier bleu+ de m'apporter également vos cahiers bleus,++++/ (à un élève) non **non non de ne pas me le mettre en bazar+ de me le donner,+/**	- auto-répétition (ES 665) - auto-répétition (ES 665) - auto-reformulation paraphrastique (ES 665)

Verbatim de la classe 61
semaine 21
séance 9
32 minutes 35 secondes

1. M : ce matin+ i(l) y a deux groupes de la classe+ qui ont écrit+ LEUR histoire du *livre des mamans*,+/ **ils ont écrit dans leur cahier bleu**+++ et j'ai++ euh scanné et mis sur le tableau numérique	- auto-reformulation paraphrastique (ES 1)
2. E : c'est quoi' scanné,+/	
3. M : des phrases qui ont été écrites par des enfants ce matin,+/ ce que je veux en début d'après-midi+ **maintenant**+++++ c'est que++++ on lise ces phrases ++++ et qu'on essaye ensemble de voir+++ comment on pourrait les corriger,+/ d'accord'++++++/ j'affiche la première phrase,++++++++++++++++++++++/ CHUT,+/ c(e) (n')est pas le moment de parler+ **c'est le moment de lire** (sélectionne le logo pour faire apparaitre l'écrit scanné : « *Il y a des mamans qui aime les films, et des mamans qui aime la campagne.* ») ++++++++++++++++++++++++++++++++ HUM+ HUM,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 3) - auto-reformulation paraphrastique (ES 3)
4. E : je (ne) comprends rien,+/	
5. M : peut-être que tu ne te concentres pas suffisamment,+++++/ moi je trouve quand même que c'est très compréhensible,+/ BON,+/ d'abord+ qui' veut la lire cette phrase,++++++++++++++++/ **qui veut la lire cette phrase déjà,**++++/ ha.+ tu veux la lire'+/	- auto-répétition (ES 5)
6. Ha. : oui,+/	
7. M : lis-là bien fort s'il te plait,+/	
8. Ha. : (en lisant) ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ aiment+ les+ films++ et+ des+ mamans+ qui+ aiment+ la+ campagne*,+/**	- hétéro-répétition (ES 606 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*

9. M : (en lisant) ***il y a des mamans qui aiment les films+ et des mamans qui aiment la campagne,+/*** BON,+/ déjà est'-ce qu'il y a des choses que vous auriez envie de+ de changer+ **dont vous dites+ non c(e) (n)'est pas comme ça que ça s'écrit ou des choses à dire à propos de cette phrase,+/** je (ne) sais pas+ je vous laisse la parole,+/ san. qu'est'-ce que tu as+ à dire,+/	- auto-répétition (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (E 9)
10. San. : **qu'en fait (il) y a deux points** (en pointant du doigt sur le TNI le point après « *campagne* » et la trace après « *films* ») **et que sur le *ai*-+** (montre le « *ai* » du mot « *aime* ») **sur le *ai*-+ (il) (n)'y a pas de point,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
11. M : Alors,+/ (sélectionne le logo « stylo » de « couleur bleue » sur la palette d'outils de la surface d'affichage pour écrire avec le stylet) on va regarder un peu ce que tu viens de dire,++++++++/	
12. E : et aussi	
13. M : attendez+ **attendez**+ **attendez**,+/ on va parler un par un parce que sinon on (ne) va pas y arriver,+/ **Alors san. dit qu'il manque d'abord le point sur le+ *i*- du *ai*-,+/**	- auto-répétition (ES 13) - auto-répétition (ES 13) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 10) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
14. E : *i*-,+/	
15. E : et il dépasse deux lignes,+/	
16. M : attends,+/ il y est+ **il y est le point**,+/ **je crois que**+ (en pointant du doigt le point) **le point il est là**,+/ peut-être qu'on ne le voit pas très bien,+/ ce que je vais faire+++ je vais le refaire en bleu + (accentue le point avec le stylet) /	- auto-répétition avec continuation (ES 16) - auto-reformulation paraphrastique (ES 16)
17. E : on s'en fiche du point,+/	
18. M : **non non+ on (ne) s'en fiche pas,**+/ bon	- auto-répétition (ES 18) - hétéro-correction (ES 17)
19. E : parce qu'on le sait que c'est un -*i*,+/	
20. M : est'-ce que vous le voyez là le point (avec geste de pointage) sur le -*i*,+/	

21. EEEE : oui,+/	
22. M : bon+ on va dire qu'il y est,+/ ensuite+ deuxième chose,+/ **san. dit+** (avec geste de pointage sur la virgule) **ici+ il y a un point** (en montrant la trace après « *films* »)**,+/** est'-ce que ça+ est'-ce que ça c'est un point,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 10)
23. E : non c'est une virgule,+/	
24. M : **c'est une virgule,+/** alors attention je voudrais que l'on regarde ça,+/ cette virgule là+ l'enfant qui a fait cette virgule+ il a fait la virgule comme on la voit souvent+ écrite dans les livres	- hétéro-répétition (ES 23)
25. E : ***des mamans*****,+/**	- hétéro-répétition (ES 1) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
26. M : ou dans les textes,+/ sauf que NOUS on a dit+ que quand on faisait la virgule nous même+ on ne la faisait pas comme ça,+/	
27. E : on faisait juste un petit trait,+/	
28. M : **on faisait juste un petit trait qui descend,** (trace un trait en partant de la virgule tracé par l'élève)+ / d'accord'+/ donc ça c'est une virgule+ (avec geste de pointage) et là on voit bien que ce n'est pas un point,+/ si c'est une virgule+ ça veut dire que la phrase est'-ce qu'elle est terminée,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 28)
29. EEEE : non,+/	
30. M : **non,+/** ça veut dire qu'ici (geste de pointage sur *et)* il n'y a pas de	- hétéro-répétition (ES 29)
31. E : majuscule,+/	
32. M : **majuscule,+/** d'accord,+/ euh:::::: c'est tout ce qu'il a dit san.'+/ je (ne) me rappelle plus,+/	- hétéro-répétition (ES 31)
33. E : oui,+/	
34. M : ok alors qu'est'-ce qu'on va dire d'autre à propos de cette phrase,+/ sh.,+/	

35. Sh. : **c'est pa(r)ce que+ en fait+ là le *et*** (avec geste de pointage sur le « *e* » de « *et* »)+ **par(r)ce que là on dirait un *a-* parce que (il) y a pas XXXXX,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
36. M : bon+ stop,+/ merci+ c'est un *t-*+ on voit bien,+/ là+ c'est peut-être pas parfaitement bien écrit mais on voit bien que c'est *e-t-*,+/ tout de même là i(l) faut pas exagérer,+++++/ in.,+/	
37. In. : en fait+ c'est que ici entre le *m-* et le *s-* on dirait un *e-*,+ (en pointant du doigt « *films* ») /	
38. M : ah,+/ est'-ce qu'il faut+/ **alors toi tu dis au mot *film*+** (avec pointage du doigt) **il faut un e- et comme il y a+** (geste de liaison entre « *les* » et « *films* ») ***les films*+ l'enfant qui a écrit ça a mis un *s-*,+/ non+ il n'y a pas de *e-* à la fin du mot *film*,+/ il n'y a pas de e- à la fin du mot *film*,+/ le mot *film* il est correctement écrit,++++/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES38) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 38) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
39. E : moi+ après le *e-* (en pointant le « *e* » de « *aime* ») il faut *n-t-,+/*	
40. M : alors+ pourquoi'+/	
41. E : parce que	
42. E : **parce que c(e) (n')est pas un objet+ c(e) (n')est pas un animal,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 41) [E]
43. E : une personne,+/	
44. M : alors	
45. E : c(e) (n')est pas un personnage	
46. E : c(e) (n')'est pas un humain	
47. M : **ce n'est pas un personnage ou une personne,**+/ ce n'est pas quoi',+/	- hétéro-répétition (ES 43 + 45)
48. EE : un animal,+/	
49. M : **un animal,+/ ce n'est pas un objet**,+/ **toi tu dis qu'il faut mettre *-nt*** (avec geste de pointage sur « *aime* »),+/ **oui mais pourquoi' est-ce qu'il faut mettre *-nt*,**+/	- hétéro-répétition (ES 48 + 42) - hétéro-répétition (ES 42) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 39) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 49) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

50. E : parce ce que c'est+ (il) y en a plusieurs,+/	
51. M : AH,+/ mais qu'est'-ce qu'il y en a+ **qu'est-ce qu'il y a plusieurs,**+/ **tu dis (il) y en a plusieurs,+**/ mais de quoi' tu parles,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 51) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 50)
52. E : **il y a plusieurs**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 50) [E]
53. M : **il y a plusieurs quoi'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 52)
54. E : **ben+ (il) y a plusieurs *mamans*,**+/	- auto-répétition avec continuation (ES 52) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
55. M : AH,+/ **(il) y a plusieurs *mamans*,**+/ **et TOUtes+ ces *mamans*+ ce sont TOUtes ces *mamans qui*+ *aiment***,+ (avec pointage du doigt sur « *qui* » puis « *aiment* ») / **donc *aiment***, (écrit « *aiment* » au-dessus du mot « *aime* ») ++++++/	- hétéro-répétition (ES 54) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 55) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
56. E : **oui dans *mamans* (il) y a un *m*-,+ dans *mamans*,**+++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
57. M : comme ça'+/	
58. EEE : oui,+/	
59. M : d'accord,+/ très bien+ je suis d'accord,+/ ensuite,+/	
60. E : des fois XXXXXX,+/	
61. M : ri.,+/	
62. Ri. : (en pointant du doigt le deuxième « *m* » de « *mamans* ») ici XXXXXXXXX,+/	
63. M : oui mais ça c'est un détail+ **c'est un petit problème d'écriture,** +/ bon parce que certainement là l'enfant+ il a dû gommer+ **il a dû gommer** (en pointant du doigt le mot « *mamans* ») alors là c'est un petit peu plus foncé,+/ oui entrez,+/ mais bon,+/ **est'-ce qu'on voit bien le mot *maman*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 63) - auto-répétition (ES 63) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
64. E : oui,+/	
65. M : **oui**,+/ merci beaucoup ma grande (à la personne qui est entrée dans la classe) bon,+/ ALORS,+/ quoi' d'autre,++++++++++++++++ ben je vous écoute,+++++++++/ ha.,+/	- hétéro-répétition (ES 64)

66. Ha. : (avec geste de pointage) on dirait le *s-* il est+ il est bien+ il (n')est pas bien fait,+/ **on dirait un *a-*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
67. M : (en pointant du doigt le « *s* » de « *mamans* ») et on voit bien que c'est un *s-*,+/ **même toi tu me dis que c'est un *s-* d'ailleurs,+/ tu dis on dirait qu'il est pas bien fait ce *s-*,+/ donc tu vois bien que c'est un *s-*,+/ donc c'est un *s-*++ même s'il n'est pas très bien fait**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 67) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 67) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 67) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 67) ; (« écrit dans l'oral ») - auto- et hétéro-reformulation paraphrastique (ES 66 + 67) ; (« écrit dans l'oral »)
68. E : mais moi je le vois bien,+/	
69. M : moi je vous+ moi je vous parle de LEttres qu'il faudrait peut-être enlever ou rajouter je ne sais pas,+/	
70. E : **et aussi *aime*** (en pointant du doigt le deuxième « *aime* » de la phrase) **il (n') est pas écrit pareil que ça,+** (en pointant du doigt *« aiment »)* /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
71. M : ah,+/ **il (n')y a pas qu'une seule fois le mot *aime***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
72. Em. : et aussi on n'a pas mis *-n-t* (en pointant du doigt « *aime »)*,+/	
73. M : em.,+++++++/ **là *il y a des mamans*+ *qui aiment*+ et là il y a encore+ *des mamans qui aiment*** (en pointant du doigt les mots correspondant à l'écrit),+/ donc	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
74. E : ***e-n-t-***	- hétéro-répétition (ES 72) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
75. M : ***e-n-t-*** (le maitre écrit « *aiment* » sous le deuxième « *aime* » de la phrase)**,**+/	- hétéro-répétition (ES 74) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
76. E : ***e-n-t,+/***	- hétéro-répétition (ES 74) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
77. E : c'est bizarre (il) y a XXXXX,+	
78. E : ***m-e-n-t,+/***	- hétéro-répétition (ES 74) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
79. M : **on se rappelle que ce *n-t-*** (avec geste de pointage) **il ne chante pas,+/** très bien,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 74) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

80. E : **ma petite soeur quand je lui dis XXX là des fois elle sait le dire sauf que des fois elle fait chanter le *n-t-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 74) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
81. E : [ɛmɑ̃],+/	
82. M : d'accord,++++++++/ tous les mots sont bien écrits'+++++++++/ oui,+/ alors+ euh+ une petite remarque importante,+/ XXXXXXXX (à un élève) XXX il va y aller tout seul pour éviter les déplacements,+/ vas-y XXXXXXX,+/ (en toquant au tableau numérique) **je fais une petite remarque**,++++++++++/ (sélectionne le logo « stylo » et « couleur rouge » pour écrire avec le stylet) s'il vous plait+ **s'il vous plait,**++++++++/ ici on a+ corrigé+ toutes les fautes d'orthographe qu'il y avait,+/ c'est-à-dire que là il n'y en avait pas beaucoup,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 82) - auto-répétition (ES 82)
83. E : XXXXX	
84. M : **là il n'y en avait pas beaucoup**,+/ non alors là je te dis+ là il n'y en a plus de fautes d'orthographe,+/ tout+ sh.,+/ tout est bien écrit,+/ par contre	- auto-répétition (ES 82)
85. E : **on (ne) voit pas le *a-* de *campagne*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
86. M : il est là+ on le voit, (en pointant du doigt le « *a* » de « *campagne* ») +/ par contre+ moi j'ai un petit souci (le maitre entoure en rouge le mot « *et »)*,+/	
87. E : pourquoi'+/	
88. M : qui' peut me dire+ à quoi il sert+ ce mot,+/	
89. E : je sais,+/ XXXXXXX,+/	
90. M : **à quoi' est-ce qu'il sert ce mot,+/**	- auto-répétition avec insertion (ES 88)
91. E : à relier,+/	
92. M : **à relier quoi'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 91)
93. E : ***des***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
94. E : XX,+/	

95. M : sh. tu vas lever le doigt+ sinon tu vas sortir,+/	
96. E : **à relier *films* et *des***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 91) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
97. E : **non *des***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
98. M : ***films* et quoi'**+++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
99. E : XXXXX,+/	
100. M : ***des mamans* ou *des films'*** (avec geste de pointage sur les mots écrits) ++++++++/ **alors il sert à relier** (avec geste de pointage sur les mots écrits**) *des mamans qui aiment les films*+ et puis qui encore+ et puis quoi'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
101. E : ***des mamans qui aiment la campagne*,+/**	- hétéro ? -répétition (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
102. M : ***la campagne*,+/ alors il sert à remuer+ à relier deux choses très très grandes+ très très longues**,+/ (avec geste de pointage sur les mots écrits) + ***des mamans qui aiment les films*+ et *des mamans qui aiment*+ *la campagne*,+/**	- hétéro-répétition (ES 101) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 102) - auto-répétition (ES 102) - auto-répétition (ES 102) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
103. E : **pourquoi' il (ne) relie pas *il y a* et *des mamans*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
104. M : euh+ attends,+++++++/ **ce *et*** (avec geste de pointage sur « *et* »)+++++++ **normalement il doit donc relier deux choses qui vont à peu près+ ensemble**,+/ alors moi ce qui me pose un petit peu problème là-dedans+ je (ne) sais pas si je vais réussir à vous faire comprendre,+/ **c'est que+ les *mamans*+ *(il) y* en *a qui aiment les films*,+/ *(il) y* en *a qui aiment la campagne*+ mais moi je trouve que+ *les films*++++** (avec geste de pointage sur « *les films* ») **et *la campagne*+** (avec geste de pointage sur « *la campagne* ») **ce (ne) sont pas deux choses qui vont+ euh** (avec geste de pointage successifs sur « *films* » et « *campagne* ») **très très bien ensemble**,+/ **ça (ne) parle pas de la même chose *les films* et *la campagne*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 104) ; (« écrit dans l'oral) ; *EOD*

105. E : oui pa(r)ce que	
106. M : alors je **trouve que c'est difficile de relier** (avec geste de pointage sur *« les films »*) ***les films*+ et *la campagne*** (avec geste de pointage sur « *campagne* ») **avec ce petit mot,** (avec geste de pointage sur *« et »*)+/ moi j'aurais préféré	- auto-reformulation paraphrastique (ES 104) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
107. Em. : peut-être qu'en fait	
108. M : j'aurais préféré+ em. attends je te redonne la parole,+/ j'aurais préféré qu'on essaye de relier des choses qui vont+ à peu près+ ensemble (avec gestes de pointage successifs sur « *films* » et « *campagne* »),/	
109. In. : **comme à la place de *campagne*+ *un dessin animé*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
110. M : alors COmme par exemple+	
111. E : ***un dessin animé***	- auto ? -répétition (ES 109) ; (« écrit dans l'oral »)
112. M : (avec pointage de « *des mamans qui aime les films* ») ***des mamans qui aiment les films*+ *et des mamans qui aiment des dessins animés*,+/** ça je me dis+ oui on peut relier ces deux choses ensemble pa(r)ce que+ on parle à peu près san. de la même chose,+/ qu'est'-ce que tu voulais dire em.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
113. E : **je voulais dire que peut-être que+ en fait on peut dire** (en lisant avec geste de pointage au tableau numérique) ***il y a*+ *des mamans*+ *des mamans qui aiment* ++*les*+ *films*+ *les films et des*+ et on peut aussi le dire+ c'est pour ça qu'(il) y a ça** (geste de pointage sur *« et »*)**,+/ on peut le dire vite avec euh avec *des films*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 113) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
114. M **: oui em. mais le problème+ c'est que ce *et*+ il relie+** (avec geste de pointage sur « *les films* ») ***les films***,+/ **les *mamans qui aiment les films et* les *mamans qui aiment la campagne*** (avec geste de pointage) **et *les films* et *la campagne*+ moi je trouve que ça (ne) va pas tout à fait ensemble** (avec gestes de pointage successifs sur *« films »* et « *campagne* ») ,+/ **alors que comme l'a dit in.+ *les films*+ on peut plus facilement le relier avec *les bandes***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto- et hétéro-reformulation paraphrastique (ES 104 + 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*

dessinées,+/	
115. E : tu veux dire	
116. M : ***la campagne*** **(**avec geste de pointage sur « *la campagne* **») / on pourrait le relier avec quoi' par exemple+ *la campagne*,+/**	- hétéro-répétition (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 116) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
117. E : *les champs*,+/	
118. M : (en relisant avec geste de pointage du début de la phrase) ***il y a des mamans qui aiment+ la campagne+ et des mamans qui aiment+++++++++ qui aiment* quoi'**+/	- hétéro-répétition (ES 8) incomplète à droite ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 118) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
119. E : ***les champs*,+/**	- auto-répétition (ES 117) ; (« écrit dans l'oral »)
120. M : ***les champs*,+/** c'est la même chose,+/ ***les champs* et *la campagne*+ c'est au même endroit**,+/	- hétéro-répétition (ES 120) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 120) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
121. E : **qui aiment les XXXX**,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 118) ; (« écrit dans l'oral »)
122. M : **si on n'est pas+ si les *mamans* elles n'aiment pas *la campagne*+ qu'est'-ce qu'elles peuvent aimer,++++++++++/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
123. E : ***les dessins animés***,+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 109) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
124. M : **est'-ce que *les dessins animés* et *la campagne*+ ça parle de la même chose,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 123) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
126. E : aimer *les jardins*,++++/	
127. M : **si les *mamans* elles n'aiment pas *la campagne*+ qu'est'-ce qu'elles peuvent aimer,+/**	- auto-répétition (ES 122) ; (« écrit dans l'oral ») *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 122) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
128. E : euh	
129. M : **quand on n'aime pas *la campagne*+ qu'est'ce qu'on aime plutôt,+/ si on n'aime pas vivre à *la campagne*+ c'est où' qu'on aime+ qu'on aime vivre,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 122) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 129) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

130. E : à *la montagne*,+/	
131. M : **ah+ ça peut être à *la montagne*,+/** alors	- hétéro-répétition avec continuation (ES 130) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
132. E : XXXXX à *la plage*,+/	
133. M : (en lisant) **il y a**,+/ attends,+/ (en lisant avec pointage du doigt) ***il y a***,+ /tu peux' t'asseoir s'il te plait,+/ ***il y a des mamans+ qui aiment+ la*** (en oralisant) ***montagne*** (en lisant avec pointage du doigt) ***et des mamans qui aiment la campagne***,+/ là je trouve que ce sont deux choses qu'on peut relier ensemble (avec pointages successifs de « *films* » et « *campagne* »),+/ DONC++ je sais que c(e) (n') est pas très facile à comprendre MAIS+ je voudrais+ que quand on va+ continuer à écrire des phrases+ pour écrire+ NOTRE *livre des mamans*+ on mette ensemble (avec pointages successifs de « *films* » et « *campagne* ») deux cho::ses qui peuvent être	- auto-répétition (ES 133) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 133) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition avec continuation (ES 133) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
134. E : qui se ressemblent,+/	
135. M : **qui peuvent être reliées,+/ pas de choses qui sont très différentes et qui (ne) peuvent pas être reliées,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 134) - auto-reformulation paraphrastique (ES 133 + 135)
136. E : **oui c'est différent parce que c'est+ *(il) y a des mamans qui aiment les films* et *la campagne*,+/ c'est+ c'est différent parce que *film* c'est un *film* et un *dessin animé* et *campagne* et ben la même chose+ c'est un pays,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 136) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
137. M : en fait c'est un endroit+ **un endroit+ un autre pays**,+/ d'accord,+/ BON+ on s'arrête là,++++/ **on s'arrête là**,+/ vous réfléchirez à ça,+/ on verra ce qu'on en fait la prochaine fois,+ (sélectionne les logos pour changer d'écrit scanné) /	- auto-répétition (ES 137) - auto-reformulation paraphrastique (ES 137) - auto-répétition (ES 137)
138. Sh. : **maitre+ en fait je voulais dire que+ que comme toi tu m'as dit que+ en fait j'avais dit que la+ XX *il y* avait *des mamans qui* aimaient *leur papa*+ et là+ la dernière fois+ j'avais écrit+ j'avais écrit *et des mamans et des***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 505 s.8) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

139. M : vous écoutez sh.,+/ chut,+/ vous écoutez sh.,+/ elle nous explique ce qu'elle elle a relié pour voir si ça va ensemble,+/	
140. Sh. : **en fait+ le maitre il m'avait dit que+ quand j'avais écrit *il y a des mamans qui aiment leur papa* et après j'avais écrit *et des mamans qui vont au supermarché,*+ ça (n')allait pas ensemble**,+/ **donc après j'ai écrit euh soit *et des mamans qui aiment leur enfant*,+/ j(e) (n')ai pas écrit *qui aiment leur enfant*,+/ j'ai écrit *et des mamans qui aiment leur maman***,+/ et ça c'est relié,+ **le maitre il m'avait dit que c'était relié,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 505 s.8) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 140) - auto-reformulation paraphrastique (ES 140) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-correction (ES 140) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 140) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
141. M : **d'accord+ parce que *papa* et *maman* ça va ensemble alors que *papa*+ et *supermarché*+ ça ne va pas ensemble,+++/** c'est dommage que tu n'écoutes pas was.,+/ tu pourrais peut-être retenir et apprendre des choses,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 140) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
142. E : maitre,+/	
143. M : deuxième phrase,+ (en toquant au tableau numérique) / chut,+/ on se concentre sur celle-là main(te)nant (avec geste de monstration sur l'écrit du tableau)	
144. E : maitre,+/	
145. M : (sélectionne le logo « stylo » et « couleur bleue » pour écrire avec le stylet) **on se concentre sur celle-là,+++++++++++**/ allez qu'est'-ce que vous avez à dire sur celle-là,+/ déjà est'-ce que quelqu'un peut la lire s'il vous plait,+/	- auto-répétition (ES 143)
146. E : moi j'ai un p(e)tit souci,+/	
147. M : attends,+/ je voudrais qu'on la lise d'abord,+/ ky.+ tu veux' nous la lire,+/	
148. Ky. : oui,+/ (en lisant « *Il y a des maman qui travaillent a la poste, et des maman qui sont factrise.* ») ***il+ y+ a+ des+ mamans+ qui+ travaillent+ à+ la+ poste+ et+ des+ mamans + qui++++***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 567 s.8) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*

149. M : *s-o-n-t* (en épelant et en montrant les lettres du mot)	
150. EEE : ***sont***	- hétéro-répétition (ES 567 s.8) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
151. M : ***qui sont***+++++	- hétéro-répétition (ES 148 + 150) ; (« écrit dans l'oral »)
152. E : ***fac-***	- hétéro?-répétition incomplète à droite (ES 572 s.8) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
153. Ky. : ***fa***++++++	- hétéro-répétition (ES 152) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
154. M : aide-le sha.,+/ **aide-le ry.,+/**	- auto-répétition avec substitution (ES 154)
155. Ry. : ***factrice*****,+/**	- hétéro ? -répétition (ES 572 s.8) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
156. M : ***factrice*****,+/ *factrice*****,**+/ d'accord,+/	- hétéro-répétition (ES 155) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 155) ; (« écrit dans l'oral »)
157. E : **c'est quoi' *factrice*****,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 155) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
158. M : **qu'est'-ce que c'est une *factrice*****,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 157) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
159. E : c'est une dame qui vend le courrier,+/	
160. M : **c'est une dame qui apporte+ le courrier,+/ c'est une dame qui est facteur,+/ son métier c'est d'être facteur à cette dame,+/ elle est *factrice*****,+/**	- hétéro-correction (ES 160) - auto-reformulation paraphrastique (ES 160) - auto-reformulation paraphrastique (ES 160) - auto-reformulation paraphrastique (ES 160) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
161. E : **ça veut dire quoi'+/**	- auto ? -reformulation paraphrastique (ES 158)
162. M : **qu'est'-ce que c'est un facteur,+/** tu ne sais pas ce que c'est un facteur,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 161)
163. E : oui,+/	
164. E : moi j'en ai déjà vu,+/	
165. M : **le facteur c'est celui qui apporte le courrier dans les boites aux lettres+++ et quand c'est une dame+ on appelle ça une++**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 160) - auto-reformulation paraphrastique (ES 160)
166. E : ***factrice*****,+/**	- hétéro-répétition (ES 155) [E] ; (« écrit dans l'oral »)

167. M : ***factrice,+/***	- hétéro-répétition (ES 155) ; (« écrit dans l'oral »)
168. E : XXXXXXXX	
169. E :XXXXXXXX	
170. E :XXXXXXXX	
171. M : ALORS,+/ NON **non non non,**+/ tu (ne) me parles pas de la dernière fois+ tu me parles de cette phrase,+/	- auto-répétition (ES 171) - auto-répétition (ES 171) - auto-répétition (ES 171)
172. E : maitre,+/ à chaque fois que mon petit frère XXXX,+/	
173. M : chut,+/ non plus,+ / tu (ne) me parles pas de chat,+/ (avec geste de monstration en direction du tableau) **vous me parlez de cette phrase**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 171)
174. E : XXXXX	
175. M : allez vas-y wah.,+/ chut,+/ stop,++++++++++/ on écoute wah.,+/	
176. Wah. : en fait dans la virgule (en pointant du doigt la virgule) il faut faire un trait comme ça,+/	
177. M : ok+ comme tout à l'heure (le maitre prolonge la virgule avec le stylet),+++++++ +++/ **ok**,+/ ensuite,++++++++++++++++/ no.,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 177)
178. No. : **moi je dirais+ euh à+ *travaillent* à la place du *v-* (il) y a un *s-* pa(r)ce que+ c'est un petit peu comme un *s-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
179. M : ah non,+/ d'ailleurs t(u) as vu que c'était un *v-* (en pointant du doigt le « *v* » de « *travaillent* »),+/ **c'est un *v-*,+/ c'est peut-être pas très bien fait mais c'est un *v-*,++++/ d'ailleurs tu sais pa(r)ce que tu as dit *traVaillent* avec un v-**,++++/ moi je parle de+ de+ choses qui sont peut-être plus importantes que ça à voir,+/ yi.,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 179) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 179) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
180. Yi. : **euh dans *maman*+ (il) y a+ i(l) faut un *s-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148) ; (« écrit dans l'oral ») [E] ; *EOD*

181. M : alors+ (ajoute un « *s* » à « *maman* ») pourquoi' yi.,+/	
182. Yi. : **parce que *(il) y a des*+ et on voit que dans *des*+ et ben (il) y a un *s*- et il faut mettre un *s*-** (le maitre trace une flèche entre « *des* » et le « *s* » de « *mamans* »),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 180) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
183. M : d'accord,+/ ***(il) y a* PLUsieurs *mamans*,**+/ in.+ assieds-toi,+/ et aussi	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
184. E : un autre <*s*->,+/	
185. M : XXXXXXX (le maitre ajoute un « *s* » au deuxième « *maman* ») /	
186. E : **pa(r)ce que *(il) y a* plusieurs *mamans*,+/**	- hétéro-répétition (ES 183) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
187. M : je voudrais faire une remarque parce que cette remarque je l'ai faites+ à PLEIN d'enfants ce matin,+/ (avec geste de pointage sur « *il y a des mamans* ») ***il y a des mamans*+ c'était écrit au tableau+ c'était écrit avec un *s*-+/** il suffisait de REcopier,+/ j'aimerais bien que quand on a quelque chose à recopier+ on le recopie+ CORRECtement,+++++++++++++++/ oui,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 133) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
188. E : et aussi c'est que c'est mal écrit+ (il) y a plein de gommage,+/	
189. M : ben+ tout le monde peut+ gommer pour réécrire,+/ quand on écrit tu sais bien+ on gomme+ on se trompe+ on recommence,+/ ça c'est normal,+/ ky. toi,+/	
190. Ky. : et aussi+ et aussi le *r*- là (geste de pointage sur le « *r* » de « *factrise* ») i(l) monte de deux lignes,+/	
191. M : d'accord,+/ on va le faire monter d'une seule ligne,+/	
192. E : et après XXXXXXXXX	
193. M : tiens+ donne voir,+/ merci,+/	
194. E : et aussi (il) (n')y a pas la boucle du r-+/	
195. M : attends+ **attends,+/** chut,+/(en modifiant le tracé du « *r* »)	- auto-répétition (ES 195)

196. E : **le mot *factrice*** + **dans *factrice***	- hétéro ? -reformulation paraphrastique (ES 155) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 196) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
197. M : alors le *r*- il monte que d'une seule ligne,+/	
198. E : maitre,+/	
199. M : oui,+/	
200. E : **dans *factrice* on (ne) voit pas+ à côté du *i*- on (ne) voit pas du tout,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 196) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
201. M : cette lettre'+ (en pointant du doigt le « *s* » de « *factrise* ») / quelle est la lettre qui a était écrite là,+/	
202. E : un *s*-,+/	
203. M : **un *s*-,+/** alors justement	- hétéro-répétition (ES 202) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
204. E : i(l) faudrait deux *s*-,+/	
205. M : justement ce n'est pas un *s*-,+/	
206. E : c'est un *c*-,+/	
207. E : **un *c*- cédille'+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 206) [E]
208. M : alors (en écrivant « *factrice* » au-dessus de « *factrise* »)	
209. E : ***c*- cédille** XXXX	- hétéro-répétition (ES 207) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
210. E :XXXXXXXXXX	
211. E : XXXXXXXXXX	
212. M : on regarde s'il vous plait,+/	
213. E : maitre+ est'-ce que XXXXXXX	
214. M : est'-ce que je mets une cédille,+/	
215. E : oui,+/	
216. EEE : non,+/	

217. M : non,+/ ya. pourquoi' je (ne) mets pas de cédille,+/	
218. Ya. : pa(r)ce que i(l) y a un *e*-+ i(l) y a le *e*-+ et le *c*- il chante *[s]*,+/	
219. M : sa.+ écoute ce que dit ton camarade,+/	
220. Sa. : ah oui je sais,+/	
221. M : non mais+ ne dis pas je sais,+/ écoute ce qu'il dit,+/ i(l) dit exactement ce qu'il faut dire,+/	
222. Ya. : **i(l) y a un *e*- et le *c*- il fait un *[s]***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 218) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
223. M : **le *c*- il chante déjà *[s]* puisqu'il y a un *e*-,**+/ donc on n'a pas besoin de mettre de cédille,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 218) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
224. E : je sais XXXXXX;+/	
225. E : XXXXXXXXXXX	
226. E : XXXXXXXXXXX	
227. M : la cédille+ la cédille c'est quand'+ c'est quand' il y a quelles lettres après,+/	
228. E : *a*-,+/	
229. M : **parfois+ le *a*-,**+ (en levant le pouce) /	- hétéro-répétition avec continuation (ES 228)
230. E : le *o*-,+/	
231. E : les voyelles,+/	
232. M : **le *o*-,+** (en levant le pouce et l'index) / ah pas toutes les voyelles,+/ (en pointant du doigt le « *e* » de « *factrice* ») le *e*- c'est une voyelle,+/ (en énumérant avec ses doigts) **le *a*-,+/ le *o*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 230) - hétéro-répétition avec continuation (ES 228) - auto-répétition (ES 232)
233. E : *r*-,+/	
234. M : **le *r*- ça c'est une consonne,**+/ on (ne) met pas de cédille quand (il) y a un *r*- juste après,+/ alors+ PRINCIpalement+ PRINCIpalement quand (il) y a un *o*-+ comme dans garçon+ on avait vu ce mot	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 233)
235. E : *y*-+ ***y*-,+/**	- auto-répétition (ES 235)

236. M : non,+/ quand (il) y a un *y-* ça chante *[s]*,+/ ok'+/ bon là c'est bon,+/ on continue,+/ ti.,+/	
237. E : quand (il) y a la cédille et après (il) y a un *e-*+ ça va faire *[k]*,+/	
238. M : non,+/ la cédille+ elle fait chanter *[s]*,++++/ si tu mets une cédille là+ (en montrant *« factrice »)* d'abord tu n'as pas droit d'en mettre une+ mais **si t(u) en mets une**+ ça (ne) changera rien,+/ ça chantera quand même *[s]*+/ sauf qu'il (n')y en a pas besoin donc on (ne) la met pas,+/ vas-y ti.,+/ on t'écoute,+/	- auto-répétition incomplète à droite avec insertion (ES 238)
239. Ti. : **alors en fait+ ici *(il) y a des*** (en pointant du doigt « *des* »)**,+/ il faut qu'on mette un *s-*** (en pointant du doigt « *factrice* »)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148 + 155) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
240. E : XXXXXXXXX,++++++ (le maitre ajoute un « *s* » à « *factrice »)* /	
241. M : je vous écoute,+/ ha.,+/	
242. Ha. : **en fait+ dans *travaillent*+ (il) y a+ (il) y a deux *l-* et (il) y a un *[ɛ̃]*+ parce que moi dans *travaillent* j'écris *t-r-a-v-*+++++++**/ (il) y a un *a-*+ à la fin,+/ (il) y a pas de *i-*	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
243. M : (en cachant le « *vaillent* » de « *travaillent »)* ***tra*++** (en cachant le « *illent* » de « *travaillent »)* ***va*+ ensuite (il) y a le *[j]* qu'on n'a pas encore appris mais que beaucoup d'entre vous connaissent,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 242) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *D* / *LHV* / *EOD*
244. E : XXXXXXXXXXXXX	
245. M : *i-* deux *l-*,+/ et pourquoi est'-ce qu'il y a *-e-n-t*,+ (avec pointage du doigt sur « *ill* » et « *ent* ») /	
246. E : c'est pa(r)ce que c(e) (n)'est pas un animal,+/	
247. M : **oui et parce qu'*il y a*+ *DES mamans qui travaillent*** (avec pointage du doigt sur « *Il y a des mamans qui travaillent* »),+/ d'accord'+/ donc+ là (il) (n')y a plus de fautes,+/ **(il) n'y a plus de fautes**'+/ c'est bon'++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 247)

248. E : si,+/	
249. M : oui,+/	
250. E : (en pointant du doigt le « *s* » de « *factrices* ») **ti. elle a dit le *s-*** (en pointant le « *s* » de « *factrices* ») **c'est le+ c'est *MAmans*** (en montrant le « *s* » de « *mamans* ») **qu'elle doit faire le *s-*,+/** i(l) y a pas des ou l'autre (en montrant « *sont* »)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 239) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD*
251. E : on fait la liaison'+/	
252. E : ben (il) faut pas mettre le *s-*,+/	
253. M : **est'-ce que ce sont les *mamans* qui sont *factrices*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
254. E : oui,+/	
255. M : **est'-ce qu'il y en a plusieurs qui sont *factrices*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
256. E : euh:::: oui,+/	
257. E : non,+/	
258. M : on va le laisser le *s-*,++++++++/ BON,+/ chut,+/ on n'explique pas pourquoi+ mais i(l) y a un petit accent grave ici (ajoute un accent grave à « *a* ») ,+/ je passe sur la troisième production+ **sur un troisième+ travail** (sélectionne les logos pour changer d'écrit scanné) ++++++++++++++++++++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 258)
259. E : i(l) (n')y avait que ça'+/	
260. M : **oui i(l) (n)'y avait pas grand chose**,+/ **j(e) (n')ai pas dit qu'il y avait grand chose à+++ à changer,++++++++++/** hé.+/ quand t(u) auras fini de rigoler+ tu pourras peut-être essayer de travailler,++++++/(les enfants lisent sur le tableau numérique « *Il y a des mamans qui vont a la plage, et des mamans qui fons ninporte qoi.* ») chut,+/allez,+++++++/ allez emma.,+/ aide-nous,++++++++/ yi.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 259) - auto-reformulation paraphrastique (ES 260)
261. Yi. : ben moi je (ne) suis pas d'accord	
262. M : on s'écoute,+/	

263. Yi. : **moi je (ne) suis pas d'accord à+ à+ *v-a-n-*** (en pointant du doigt « *vant* ») **pa(r)ce que si elle veut +** (le maitre toque au tableau)+ **parce que i(l) fallait écrire *[ɔ̃]*,+**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 260) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
264. M : **et *[ɔ̃]*+ ça s'écrit comment'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 263) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
265. E : *a-o-n-,* (le maitre écrit « *vont* » au-dessus de « *vant* »)+++++++++/	
266. E : *o-n* XXXXXX	
267. E : sinon ça fait *[vã]* à la plage,+/	
268. M : oui,+/	
269. E : non XXXX	
270. E : maitre,+/ moi maitre+ j'ai une chose très importante	
271. M : oui mais tu vas patienter parce que là on est en train d'écouter,+/ tu vas patienter,+ (geste de pointage sur « *vont* »)++++++++++ / ***VONT*+ avec un *[ɔ̃]*+**/ wah.+ écoute+ parce que j(e) crois que tu es un petit peu concerné,+/ (il) y en a encore qui confondent le *[ã]* et le [ɔ̃],+/ ***VONT à la plage***,+/ ok,+/ quoi' d'autre,+/ Wah.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 321 s.8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition avec substitution (ES 271) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
272. Wah. : eh ben en fait (il) y a+ je (ne) vois pas où il est le+ la virgule,+/	
273. E : oui mais c'est normal,+/ **c'est normal**, (le maitre ajoute une virgule après « *plage* »)+/	- auto-répétition (ES 273)
274. M : en plus+ **en plus**+ elle (n')est pas obligatoire cette virgule (avec geste de pointage sur la virgule),+/ **donc en fait elle (n')est pas très importante,+/**	- auto-répétition (ES 274) - auto-reformulation paraphrastique (ES 274)
275. E : moi aussi j'ai un problème,+/	
276. M : vas-y,+/	
277. E : en fait+ dans le *s-* (avec geste de pointage sur le « *s* » de « *mamans* »)+ après le *s-* (il) y a pas la virgule,+/	

278. M : c(e) (n)'est pas une virgule ça,+/ c'est quoi'+/	
279. E : c'est le truc du *s*-,+/	
280. E : c'est le+ c'est le	
281. E : en attaché,+/	
282. M : **c'est la canne du *s*- pour attacher**,+/ mais c'est vrai que normalement on (ne) la fait pas puisqu'on n'a rien à attacher là,+ (avec geste de pointage sur le « *s* » de « *mamans* ») / allez quoi' d'autre,+++++/ ky.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 279 + 281) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
283. Ky. : en fait+ en fait (il) y a ça (avec geste de pointage sur « *qoi* »)+ **(il) y a ça et aussi le *f*- i(l) (ne) touche pas la ligne**,+ (avec geste de pointage sur le « *f* » de « *fons* ») /	- auto-répétition avec continuation (ES 283) (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
284. M : oui c(e) (n')est pas grave,+/ mais tiens reviens sur ce mot+ **enfin revenons + assieds - toi et revenons sur ce mot,+/** moi il (ne) me plait pas trop ce mot,+ (avec geste de pointage sur « *qoi* ») / **moi il (ne) me plait pas trop ce mot**,+	- auto-reformulation paraphrastique (ES 284) - auto-répétition (ES 284)
285. E : il a oublié	
286. M : emma.,++++/	
287. Emma. : i(l) faut un *u*-,+/	
288. M : (toque au tableau) **il faut un**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 287)
289. E : un *i*-,+/	
290. E : le *e*- muet,+/	
291. E : **un *u*- muet,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 287) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
292. M : **un *u*- muet,**+++++++ (écrit « *quoi* » sous « *qoi* »)	- hétéro-répétition (ES 291) ; (« écrit dans l'oral »)
293. E : XXXXXXXXX	
294. E : XXXXXXXXX	
295. M : OK,+/ quoi' d'autre,+/	
296. E : maitre++ en fait je+ on dirait que là+ peut-être qu'(il) y a quelqu'un qui a fait une PEtite boucle+ **une petite boucle**,+ (en pointant	- auto-répétition (ES 296)

du doigt le « *a* » de « *vant* ») /	
297. M : non **non**,+/ ça c'est un *a-*,+/ ne+ ne+ cherchons pas à fabriquer un *o-* avec un *a-*,+/ **ça c'est un *a-*,**+(en pointant du doigt le « *a* » de « *vant* ») / ça c'est un *o-* (en pointant du doigt le « *o* » de « *vont* »),+/donc il fallait écrire un *o-*,+/ non **non** là (il) y a pas de doute,+/	- auto-répétition (ES 297) - auto-répétition (ES 297) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
298. E : le XX aussi il est trop haut,+/	
299. M : le *u-* après la lettre *q-*,+(en pointant du doigt « *quoi* ») / quoi d'autre'+/ sh.,+/	
300. Sh. : **en fait+ pa(r)ce que là+ comme j'ai dit++ *la plage*** (avec geste de pointage sur « *la plage* ») **et *n'importe quoi*** (avec geste de pointage sur « *ninporte qoi* »)**+ ça (ne) se relie pas,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 320 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
301. M : AH,++/ c'est vrai,+/	
302. E : oui+ c'est ce que je voulais dire,+/	
303. M : ***la plage* et *n'importe quoi*+ ça (ne) va pas trop ensemble,+/ on va dire+ ça n(e) se relie pas,+/ là+ le et ha.+ ils relient deux choses qui ne vont pas ensemble,+** (en pointant du doigt a *« la plage »* puis « *ninporte qoi* ») / c'est vrai,+/ **bon alors on va quand même laisser *n'importe quoi* puisque c'est ce qui est écrit+ mais moi je suis un peu d'accord avec toi**,+/ ALLEZ,+/ je vous montre	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 300) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition (ES 300) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 300) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 320 s.8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
304. E : la prochaine fois il gommera	
305. M : un mot où je ne suis pas d'accord,+/ ce mot là,+ (avec pointage du doigt sur « *ninporte* ») /	
306.E: ah oui,+/	
307. E : maitre+ **maitre** XXXXX il avait le modèle ici (avec pointage du doigt au tableau) et le XXXX le modèle et il (n')a pas vu,+/	- auto-répétition (ES 307)
308. M : d'accord,+/ ce mot là+ (il) y a quelque chose qui me gêne dans ce mot (avec pointage du doigt et geste circulaire sur « *ninporte* ») /+**moi (il) y a quelque chose qui**	- auto-répétition (ES 308)

me gêne dans ce mot,+/	
309. E : ah oui c'est le XX,+/	
310. M : chut,+/ emma.,+/	
311. Emma. : (il) y a un *m-*,+/	
312. M : là (en pointant du doigt le « *p* » de « *ninporte* ») (il) y a la lettre *p-*+ donc on doit mettre un	
313. E : ***m-*,+/**	- auto ? -répétition (ES 311)
314. E : par(r)ce que sinon après le *n-* i(l) se dispute avec le *p-*,+/	
315. E : XXXXXXX	
316. M : (écrit « *m* » sur le « *n* » de « *ninporte* ») **un m-,**+/ d'accord,++++/ chut,+/ (il) y a quelque chose d'autre' qui vous gêne dans cette phrase ou pas,+/	- hétéro-répétition (ES 311 + 313) ; (« écrit dans l'oral »)
317. E : non,+/	
318. M : c'est bon'+/	
319. E : oui,+/	
320. M : bon+ heu:::,+/ regardez,+/ (avec geste de pointage et geste circulaire sur « *vont* ») ***vont***,+/ wah.,+/ alors (il) y a juste une petite chose dont je voudrais parler+ au moins une,+/ ***vont*,+/**	- auto-répétition (ES 271) (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 271) (« écrit dans l'oral »)
321. E : ah oui XXXXXXX	
322. M : **quelle est' la lettre muette à la fin de *vont***,++++ (geste de pointage sur le « *t* » de « *vont* ») /	- auto-reformulation paraphrastique (ES 320) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
323. E : *t-*, +/	
324. M : **alors** (avec geste de pointage et geste circulaire sur « *fons* »)+ **quelle est' la lettre muette à la fin de *font*,+/**	- auto-répétition avec substitution (ES 322) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
325. EE : ***t-*,+/**	- hétéro ? -répétition (ES 323) [E] ; (« écrit dans l'oral »
326. M : **un *t-*,**+/ c(e) (n)'est pas un *s-*++++ (écrit « *t* » sur le « *s* » de « *fons* ») **c'est un *t-*,**	- hétéro-répétition (ES 325) ; (« écrit dans l'oral »)

(avec geste de pointage sur le « *t* » de « *font* »)+/	- auto-répétition avec continuation (ES 326) ; (« écrit dans l'oral »)
327. E : tu l'as fait de trois lignes,+/	
328. M : on va laisser la phrase comme ça,+/ je vous en	
329. E : **tu l'as fait de trois lignes** ,+/	- hétéro-répétition (ES 327) [E]
330. M : oui c'est pour que vous le voyiez bien parce que comme je repasse sur une lettre déjà écrite,+/ alors je vous en mets quand même une dernière,+/ allez **allez** (sélectionne les logos pour changer d'écrit scanné)	- auto-répétition (ES 330)
331. E : oh+ ouais,+/	
332. E : c'est qui'+/	
333. M : peu importe ++++++++++++/ chut,+/ **allez**,+ (les enfants lisent au tableau *« Il y a des mamans qui joue au cube et des mamans qui joue au foot.»)*	- auto-répétition (ES 333)
334. E : et pourquoi le *s-* i(l) XXXXX,+/	
335. E : mais on avait dit qu'on doit inventer notre histoire+ **on doit inventer notre histoire,+/**	- auto-répétition (ES 335)
336. E : XXXXXXXX	
337. M : allez+ qu'est'-ce que vous avez à dire là dessus++ chut++++++++(l'écrit d'un élève est projeté au tableau : *« Il y a des mamans qui joue au cube et des mamans qui joue au foot. »)* /	
338. E : (avec geste de pointage sur « *cube* ») ici on voit mal,+/	
339. M : mais::: est'-ce que tu peux le lire,+/ lis-le ce mot,+++++++/	
340. E : XXXXX	
341. M : attends,+/ chut,+/ **lis-le ce mot**,++++++++++/	- auto-répétition (ES 339)
342. E : moi je sais le lire,+/	

343. E : ***cu+be,***+/	- hétéro ? -répétition incomplète à droite (ES 246 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
344. E : ***cu***	- hétéro ? -répétition incomplète à droite (ES 343) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
345. E : ***cube,***+/	- hétéro ? -répétition (ES 343) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
346. M : alors++++/	
347. E : ***cube,***+/	- hétéro ? -répétition (ES 343) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
348. M : **oui *cube***,+/ tu vois+ bon+ on voit assez pour que tu puisses le lire,+/ allez,+/ san.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 343) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
349. San. : le *d-* et le *e-* et le *s-*+ (avec geste de pointage sur « *des* »)	
350. M : ha.,+/ chut,+/	
351. San. : et ben ils (ne) sont pas accrochés,+/	
352. E : mais si,+/	
353. E : mais on (ne) le voit pas,+/	
354. EEE : **mais on (ne) le voit pas,+** (avec geste de pointage) /	- hétéro-répétition (ES 353) [E]
355. M : oui,+/ c'est parce qu'il (n')a pas beaucoup appuyé + **il n'a pas beaucoup appuyé**,+/ c'est accroché,+/ trouvez-moi des fautes+ **des erreurs** plus importantes que ça,+/ in.,+/	- auto-correction (ES 355) - auto-reformulation paraphrastique (ES 355)
356. E : ah oui,+/	
357. M : allez+ **allez**+ **allez**,+/encore un peu d'énergie je vous demande,+/ je sais	- auto-répétition (ES 357) - auto-répétition (ES 357)
358. E : XXXXXX	
359. M : je sais que c'est long,+/ **je sais que c'est long,**+/ **je sais que c'est long mais je veux encore un peu d'énergie,**+/ chut,+/ no.,+++/ dis-nous+ **dis-nous**,+/	- auto-répétition (ES 359) - auto-répétition avec continuation (ES 359) - auto-répétition (ES 359)
360. No. : **à *maman*+ (il) y a un trait**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

361. M : oui mais il a mis un trait pour séparer parce que les mots ils étaient trop proches l'un de l'autre,+ (avec geste de pointage sur le trait vertical entre *« mamans »* et « *qui »)* / ok+ in.+ arrête de jouer et travaille,+/ ry.,+/	
362. Ry. : à chaque fois (il) y a des grands [tespasə] et là	
363. M : **de grands espaces,+**/ oui,+/	- hétéro-correction (ES 362)
364. Ry. : (avec geste de pointage sur l'espace vacant entre « *cube* » et « *et »)* et là il aurait pu+ pu écrire à côté ,+/	
365. M : (avec geste de pointage sur l'espace vacant entre « *cube* » et « *et »)* alors déjà + là la phrase elle (n')est pas finie+ **elle n'est pas finie+** donc on ne va pas à la ligne puisque qu'on a encore + de la place,+/ BON,+/ ensuite+ **ensuite,**+/ ti.,+/ chut,+/	- auto-correction (ES 365) - auto-répétition (ES365)
366. Ti. : **ici (il) y a *des*** (avec geste de pointage sur *« des »)* **et ici (il) y a pas un+++*s*-,+(**avec geste de pointage sur « *joue »)* /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
367. E : un *t*-,+/	
368. M : alors un *s*- ou un *t*-'+/	
369. Ti. : **un *t*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 367) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
370. EE : **un *t*-,**+/	- hétéro-répétition (ES 369) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
371. E : **un *t*- parce que XXXXX**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 369) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
372. E : (il) y en a deux même,+/	
373. M : qui est'-ce qui voulait dire ça,+/	
374. E : moi,+/	
375. M : bravo,+/	
376. E : moi j'allais le dire,+/	
377. M : (en ajoutant « *-nt* » à *« joue »* de *« joue au foot »)* et tu (ne) voulais pas le dire une deuxième fois autre part'+/	

378. E : moi j'ai trouvé quelque chose,+/	
379. E : sinon aussi en haut (une élève pointe le mot « *joue* » de « *joue au cube* »),+/	
380. E : c'est écrit pareil en fait,+ (avec geste de pointage sur « *jouent* » de « *jouent au cube* ») /	
381. E : **non moi j'ai trouvé quelque chose,+/**	- auto ? -répétition (ES 378)
382. M : (en ajoutant « *-nt* » à « *joue* » de « *joue au cube* ») d'accord'+/ quoi d'autre'+/	
383. E : **c'est écrit pareil**,+/	- hétéro-répétition (ES 380) [E]
384. E : (avec geste de pointage à côté de « *jouent* » de « *jouent au cube* ») là en fait (il) y a trois petits points,+/	
385. M : oui,+/ pas grave,+/ **pas grave**,+/ laisse-les les petits points,+/	- auto-répétition (ES 385)
386. E : maitre+ par contre aussi **t(u) avais dit qu'on <écrivait> une autre histoire** mais+ ça veut dire que + en fait **t(u) avais dit qu'on faisait+ qu'on ne faisait pas ce qu'il y avait écrit sur la poésie,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 6 ; s.8) [M] - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 6 ; s. 8) [M]
387. E : c'est vrai,+/	
388. E : ben oui,+/ (il) faut pas	
389. M : **c'est vrai,+/** mais bon+ alors em.+ regarde++++chut,+/	- hétéro-répétition (ES 387)
390. E : XXXXXXXXXXX	
391. E : maitre	
392. M : j'attends,+ /je veux ré	
393. Wah. : XXXXXX	
394. M : et ben dis donc wah.,+/ d'abord tu n'en sais rien + donc+ assieds-toi em.,+/ regardez-moi,+/	
395. E : et là quand on (ne) sait rien on arrête,+/	
396. M : chut,++++++/ là (geste de pointage sur la deuxième partie de la phrase) c'est vrai que l'enfant il a utilisé ce qui était écrit déjà dans	

l'histoire mais là	
397. E : c'est moi,+/	
398. M : il a écrit autre chose,+ (geste de pointage sur la première partie de la phrase) / donc il a quand même un petit peu changé les choses,+/ alors,+/ trouvez-moi autre chose qui ne va pas peut-être,+/	
399. E : **c'est juste *au foot*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
400. E : moi,+/	
401. M : chut,+/	
402. Mer. : **dans le *foot*+ (il) y a+ ils ont mis deux *o*- et i(l) ne fallait pas parce que c'est un mot XXXX**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 399) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
403. EEE : XXXXXXXX	
404. E : laissez-la finir,+/ **laissez-la finir**,+/	- auto-répétition (ES 404)
405. Mer. : c'est *ou*- et c'est+ i(l) (ne) faut pas mettre de *i*-,+/	
406. M : c'est pas un *t*-+ c'est pas un *i*- c'est un *t*-,+/	
407. E : (il) y a pas de	
408. E : c'est un *t*-,+/ et on (ne) voit pas écrit bien,+/	
409. M : mer.+ est'-ce que+ i(l) faut deux *o*-,+ (avec geste de pointage sur *« foot »)* /	
410. Mer. : non,+/	
411. EEE : si,+/	
412. M : **oui+ parce que c'est le mot**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 410)
413. EEE : anglais,+/	
414. M : **anglais,+/** on l'a dit,+/	- hétéro-répétition (ES 413)
415. E : **pour faire *foot* i(l) faut deux *o*-,+/**	- hétéro ? -reformulation paraphrastique (ES 399) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
416. M : ok,+/	

417. E : pa(r)ce que si+ si on met *o*-	
418. M : ky.,+/	
419. Ky. : aussi+ aussi was. là+ il a fait un huit,+ (avec geste de pointage sur le « *s* » de « *mamans* ») /	
420. M : mais pourquoi tu dis+ d'abord un+ c'est pas was. et puis on se fiche de savoir qui c'est,+/ c'est pas un huit+ c'est un *s*- UN PEU gros,+/ **c'est un *s*- un petit peu gros,**+ (avec geste de pointage sur le « *s* » de « *mamans* ») / d'accord,+/ alors moi je vous+ je vous montre une chose (toque au tableau)+++++/ **que' font les *mamans* au début de la phrase,++++++++** (avec geste de pointage au début de la phrase) / **que' font les *mamans* au début de la phrase,+++++**/ in.,+/	- auto-répétition avec insertion (ES 420) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 420) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
421. In. : **elles *jouent aux cubes*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
422. M : **elles *jouent aux cubes*,+/ vous avez déjà joué *aux cubes* vous'+/**	- hétéro-répétition (ES 421) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
423. EEE : oui,+/	
424. E : en maternelle,+/	
425. M : **quand vous jouez+ quand vous jouez *aux cubes*+ vous jouez avec UN seul cube'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 422) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEs / *EOD*
426. E : **avec PLEIN de *cubes*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 421) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; AEs / *EOD*
427. M : **avec plein de *cubes*,+/** alors+ aidez-moi à corriger quelque chose qui ne me va pas (avec geste de pointage au début de la phrase),++++/ ya.,+/	- hétéro-répétition (ES 426) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
428.Ya. : i(l) faut mettre un *s*-,+/	
429. M : où'+/	
430. E : **à *cube*,**+/	- hétéro ? -reformulation paraphrastique (ES 421) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
431. M : ok,+ (le maitre ajoute un « *s* » à « *cube* ») / alors+ ATTENtion,+/ on a dit quelque chose l'autre jour quand on a écrit une	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 421) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *Im* / *EOD*

phrase+ tous ensemble,++++++/ **si+ quand on dit *aux cubes*** (en reliant « *au* » et « *cubes* » d'un geste de la main) **et que le mot *cubes* il est+ avec un *s-***	
432. E : ah oui i(l) faut mettre un *x*-,+/	
433. E : **i(l) faut mettre un *x*-**,+/ j(e) l'ai dit,+/	- hétéro-répétition (ES 432) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
434. M : ok,+/ (en ajoutant « *x* » à « *au* ») vous l'avez dit,+/ vous êtes plusieurs,+/ on est obligé d'écrire aux *a-u-x*,+/ ky.,+/	
435. Ky. : **aussi+ aussi là c'est *cubes*** (avec geste de pointage sur « *cubes* ») **et aussi là c'est *foot*,+** (avec geste de pointage sur « *foot* ») /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
436. M : alors+ est'-ce que ça peut aller ensemble,+/	
437. EEE : non,+/	
438. E : oui ça peut XXX	
439. M : in.,+/ oh,+/ in.+ peux-tu' me dire ce qu'il a dit,+++++++ je t'écoute,+++++++++ je veux que tu écoutes,+/ **je veux que tu écoutes**,+/ répète s'il te plait+ euh+ ky.,+/	- auto-répétition (ES 439)
440. Ky. : **là+ là+ (il) y a un *cube*** (avec pointage du mot par le maitre)**+ et ici+ là (il) y a un *foot*** (avec pointage du mot par le maitre)	- auto-répétition (ES 440) - auto-reformulation paraphrastique (ES 435) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
441. M : **alors toi tu penses que *cubes* et *foot* ça ne va pas tout à fait ensemble,**+/ pourquoi'++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
442. Ky. : pa(r)ce que+ pa(r)ce que ***e-t-* i(l) (ne) peut pas relier des choses qui (ne) sont pas pareils,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 106) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
443. M : d'accord,+/mais pourquoi'/+ **est'-ce que+ est'-ce que ce sont deux jeux+ les *cubes*** (avec geste de pointage sur « *cubes* ») **et le *foot*** (avec geste de pointage sur « *foot* »),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 246 s.8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
444. E : oui,+/	
445. M : **oui,+/**	- hétéro-répétition (ES 444)
445. Ky. : non,+/	

446. M : **alors toi *foot*+ tu aurais voulu le relier avec quoi**'+/ **par exemple+ *(il) y a des mamans*** (avec suivi du doigt)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 106) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 247) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
447. Ky. : *au rugby*,+/	
448. M : ***qui aiment jouer au rugby*** (avec suivi du doigt) ***et des mamans qui jouent au foot***,+/ d'accord,+/ BON+ on va s'arrêter là+ **on va s'arrêter là,**+/ je veux+ qu'on essaye de réfléchir un petit peu+ à toutes les choses qu'on a dites (avec pointage au tableau) aujourd'hui+ puisque vendredi san.+ vendredi on va recommencer à écrire,+/ **DONC on essaiera d'écrire un petit peu mieux en utilisant les choses qu'on a dites là,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 447) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / - auto-répétition (ES 448) - auto-reformulation paraphrastique (ES 448)

Verbatim de la classe 23
Semaine 47
Séance 14
31 minutes 17 secondes

1. M : (à Mo., un élève de CE1) main(te)nant il est en CE1,+/ donc mo.+ tu vas faire les activités et même je vais être très contente,+/ est'-ce que tu veux participer à l'atelier d'écriture dans mon groupe,+/	
2. Mo. : (fait oui de la tête) oui,+/	
3. M : ouais,+/ alors mo.+ écoute-moi,++++/ tu vas t'installer (à voix basse avec geste de pointage vers l'atelier) XXXXXXXXXX XXX,+++++++/ [0:40] j(e) suis assez déçue+++ parce que+++ ce midi j'ai fait quelque chose que++personne n'a vu,+/ j(e) suis un peu triste	
4. E : moi j(e) l'ai vu,+/	
5. M : un peu++ oui déçue,+/ c'est le mot,+/	
6. E : je l'ai vu tout à l'heure,+/	
7. E : quand j(e) suis venu	
8. E : maitresse,+/	
9. E : XXXXX,+/	
10. M : non non non,+/ ad.,+/ ah ben normalement en plus c'est toi ad. qui repères TOUT c(e) que j'ai changé dans la classe,+/ alors ad.	
11. E : oh maitresse + c'est quoi ça' (geste de pointage au tableau)	
12. M : chut+ chut+chut,+++/	
13. Ad. : là-bas (il) y a tous les livres XXXX à la bibliothèque,+/	
14. M : ben écoute,+/ j(e) suis désolée ad.+ tu dois recommencer pa(r)ce que+ on t'a pas+ on n'a pas pu entendre ici,+/	

15. Ad. : (il) y a tous les livres XXXX en bibliothèque là-bas,+/	
16. E : (il) y a tous les livres	
17. M : (il) y a + ah,+/ est'-ce que ce sont des livres,+/	
18. EEE : non (brouhaha)+ la couverture+/	
19. Ca. : la couverture,+/	
20. M : la couverture,+/ euh+ qu'est'-ce qu'(il) y a d'important quand même sur la couverture des livres,+/	
21. E : (il) y a des loups XXX,+/	
22. M : (en levant la voix) certainement pas,++++++/ qu'est'-ce que+ à CHAque fois sur la couverture d'un livre+ on trouve qui est très important,+/	
23. E : le titre,+/	
24. E : le titre,+/	
25. M : so. ,+/	
26. So. : le titre,+/	
27. M : à CHAque fois sur la couverture des livres+ on retrouve le titre,+/ alors on aura le droit d'aller les entourer ou de les colorier	
28. Ca. : (il) y en a un qui (n')en a pas,+/ (il) y en a un qui (n')en a pas,+/	
29. E : maitresse,+/	
30. M: si euh lequel+ lequel où (il) (n')y a pas de titre ca. ,+/ j(e) vais éclairer,+/	
31. E : (il) y en a trois ,+/	
32. M : chut+ chut+ chut,++++++++/ (Ca. montre au tableau une photocopie d'une première de couverture) oui+ moi aussi tout à l'heure j(e) me suis dit,+/ mais (il) (n)'y a pas de titre,+/ mais en fait+ on le devine+ (en montrant l'album) parce que+ la photocopieuse	

a du mal à l'imprimer,+/ mais est'-ce que tu devines là (avec pointage sur la photocopie)+ quand t(u) es prêt,+/ tu devines la trace des lettres un peu'+/	
33. Ca. : oui,+/	
34. M : donc il faudra les repasser en couleur,+/ (tape trois fois des mains) j'explique,++++/ atelier d'écriture+ atelier avec maitresse fr. ,+/ (à Fr.) euh je n'ai pas propo-+ enfin je n'ai pas montré les élèves qui devaient partir avec ton atelier,+/ tu peux' les appeler fr.,+++++/	
35. Fr. : l'équipe des jaunes,+/ ch. + so. + si. + ma. et ta.+ vous prenez votre crayon de papier et votre gomme,+/	
36. M : sh. (la maitresse fait un geste avec les mains pour qu'il se calme),+/	
37. Fr. : XXX,+/	
38. M : XX,+/ merci,+++++/ [2:58] j'appelle mon groupe+ qui va s'installer,+++/	
39. Ya. : moi+ ay.+ ba.+ li.	
40. M : euh j(e) vais vérifier,+/ qu'est'-ce que tu m'as dit,+/	
41. Ya. **: j'ai dit moi+ ba.+ li.+ ay.+ na.,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 39)
42. M : ben t(u) es très forte+ SAUF QUE quand on a une liste de personnes comme ça+ et qu'on est dedans+ ya.+ on dit+ on+ on s'appelle+ mais la dernière,+/ **on appelle d'abord tous les copains et après+ et moi** (avec geste vers soi),+/ **donc t(u) aurais dû dire na.+ ba.+ ay.+ li.++ et moi** (avec geste vers soi),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 42) - hétéro-correction (ES 39)
43. E : et ad.+/	
44. M : et en plus mo. (avec geste de pointage sur Mo.),+/ TOUS ces enfants-là++ vous prenez votre crayon à papier+ votre gomme+ vous allez vous installer avec mo.,++/ [3:49] pendant que vous vous installez+ j'explique la consigne+ du groupe en autonomie,+/ ++++++++++++++ (brouhaha) /	
45. Fr. : XXXX on va prendre sa chaise,+/	

46. E : tiens,+/	
47. E : et moi,+/	
48. E : XXXX un crayon de papier,+/	
49. M : euh +++++/ j'explique la consigne des enfants+ qui sont en autonomie,++++++++++ (brouhaha)/ je n'expliquerai rien tant que les oreilles et les yeux ne sont pas attentifs,+/	
50. Fr. : vous avez tous le crayon de papier'+/	
51. EEE : oui,++++++++/	
52. Fr. : il est taillé'+/	
53. EEE : oui,+/	
54. Fr. : d'accord,+/	
55. M : bon alors+ maitresse él.+ tu (ne) pourras pas travailler avec ton groupe,+++++/ ils ne sont pas attentifs+ tes élèves,+/	
56. E : (à Fr.) je peux tailler des deux côtés s'il te plait,+/	
57. Fr. : ah ben non,+/	
58. E : (à Fr.) XXXXXX,+/	
59. Fr. : XXXXXXX,+/	
60. M : él.+++++++++/	
61. E : eh t(u) as le même que si.,+/	
62. M : az.+ euh az. pardon,+++++++/ vous allez devoir faire l'écriture	
63. Fr. : XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXX	
64. M : XXXXXXXXX la date+ MAIS+ en cursive	
65. E (du groupe de Fr.) : XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXX	

66. M : la lettre b- en cursive+ ce n'est pas comme ça+ je n'en veux pas (trace « *b* » en script au tableau),+/	
67. Fr. : XXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXX	
68. E : une grande boucle,+/	
69. M : une grande boucle+ (en traçant le « *l* » en cursive au tableau) et pour ne pas la confondre avec le l- XXX,+/	
70. Fr. : XXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXX	
71. E : XXXXX,+/	
72. M : non+ tu fais comme ça,++++++++++++ / attention des enfants ont le nouveau cahier,++++/ (il) y a d'autres enfants qui ont le cahier comme ba.,+/ maitresse él. le verra,+/	
73. Fr. : él.,+/	
74. M : XXXXXXX,+/ quand vous avez terminé l'écriture (d'une voix plus forte),+/	
75. Fr. : alors maintenant+ ça y est,+/	
76. M : de la phrase des mots+ vous pouvez faire l'ILLUstration de la phrase des mots,+/ la phrase et +++la phrase+ trop facile (en montrant un affichage avec une phrase),++++/ celle-ci,+/ d'accord'+/	
77. Fr. : XXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX,+/	
78. M : au travail avec maitresse él.,+/ j(e) ne veux pas vous entendre, (brouhaha) ++++++++++++++++++++++++++++++/ (en tapant des mains) OH,++++++++/ [7:08] alors+ on va prendre++++++++++++ une chaise (apporte une chaise) /	
79. Na. : ah oui c'est vrai,+/	
80. Ba. : XXXXXXXX,+/	

81. Na. : pourquoi on prend+ ah oui c'est vrai on travaille sur celui-là,+/	
82. Ya. : na.+ j'ai pris ta chaise,+/	
83. Ba. : ah oui+ (il) y a que toc toc,+ (la maitresse apporte une autre chaise) /.	
84. Mo. : j(e) me rappelle de ce livre,+/ (la maitresse s'installe à côté d'Ay.) **j(e) me rappelle de ce livre,**+/	- auto-répétition (ES 84)
85. M : (la maitresse fait signe à Mo. de se taire) tu me laisses une petite place ay. (la maitresse s'assoit),+/ BON+ alors XXXXXXXXXXXXXX,+/ (en présentant une bande de papier) est'-ce que ba. tu peux nous relire ce que tu avais mis,+/	
86. Ba. : (en lisant sur la bande de papier) *la+ mamie+ a tri-co-té+ un Cha-pe+ Cha-pe-ron rouge*	
87. M : c'est super,+/	
88. Ba. : (en lisant) *rouge+ pour+ sa+ petite+ fille*,+/	
89. M : c'est génial,+/ ***la mamie a tricoté un chaperon rouge pour sa petite fille*****,+/** je pense que c'est cette image alors que vous avez écrite, (en montrant une illustration de l'album) +/	- hétéro-répétition (ES 86 + 88) ; (« écrit dans l'oral »)
90. E : oui,+/	
91. E : **oui,+/**	- hétéro-répétition (ES 90) [E]
92. E : **oui,+/**	- hétéro-répétition (ES 90) [E]
93. M : han+ han,+/	
94. Na. : mais on avait fait aussi les ciseaux,+/	
95. M : **les ciseaux'+/ t(u) (n')avais pas fait les ciseaux**,+ (en montrant l'illustration avec les ciseaux) /	- hétéro-répétition (ES 94) - hétéro-correction (ES 94)
96. E : (fait oui de la tête) oui,+/	
97. M : ah alors attends,+/ là je vois la même phrase+ **je vois la même phrase pour li.** (donne l'écrit à Li.),+/ **je vois+ la même phrase pour ya.+** (donne l'écrit à Ya.) / **je vois la**	- auto-répétition avec continuation (ES 97) - auto-répétition avec substitution (ES 97) - auto-répétition avec substitution (ES 97)

même phrase pour na.,+/ mais avant (en lui montrant son écrit) <qu'est'-ce que t(u) as écrit ici>,+/ (en tournant les pages de l'album) on avait fait	
98. Na. : (en lisant) *non+ non n'entre pas* ,+/	
99. Ba. : ***non+ non n'entre pas*,+/**	- hétéro-répétition (ES 98) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
100. Na. : ah non c'est celle-là (en montrant l'illustration que montre la maitresse),+/	
101. M : **et oui on avait fait+** (en théâtralisant) ***non+ non+ n'entre pas***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 98) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*,+/	
103. M : ***le loup va te dévorer'*+/**	- hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
104. Ba. : non,+/	
105. M : ah ben si+ c'est ça,+/ (en montrant l'illustration et en théâtralisant) ***non+ non+ n'entre pas + le loup va te dévorer*,+/ on écrit ça'+ *le loup va te dévorer*,+/**	- hétéro-répétition (ES 98 + 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
106. Ay. : **par(r)ce que *le loup* il a *dévoré* sa mère+ la grand-mère,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-correction (ES106)
107. Mo. : **mais dans *le loup* (il) y a des XXXX**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
108. M : non + on avait juste écrit+++++++++ **on écrit ça'**+/ je vous donne une nouvelle bande'+/ qu'est'-ce qu'on écrit,+/	- auto-répétition (ES 105)
109. E : **non non** XXXX	- hétéro-répétition (ES 98) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
110. M : c'est une nouvelle+ une nouvelle image ,+/ vous me rendez cette bande et je vous redonne une nouvelle,+/ **quelle phrase est'-ce qu'on écrit,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 108)
111. Ba. : ***le loup*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral »)
112. Ya. : ***non+ non*+**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 98) [E] ; (« écrit dans l'oral »)

113. M : (fait non à Ya. d'un geste de la main) non,+ /	
114. Ya. : ***le loup*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
115. Ba. : ***le loup*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral »)
116. Li. : ***non non n'entre pas le loup va te dévorer*,+/**	- hétéro-répétition (ES 105) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
117. Ba. : ***n'entre pas le loup va te dévorer*,+/**	- hétéro-répétition (ES 105) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
118. M : **peut-être est'-ce qu'on pourrait+++ parce qu'on a déjà écrit+ *non non*+ *n'entre pas*,+/ regarde+ c'est là** (en lisant sur une bande avec pointage du doigt) ***non*+ *non*+ *n'entre*+ *pas*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 98) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 98) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
119. Na. : ben on peut l'écrire à côté,+/	
120. M : (il) (n')y a que trois XXXXX,+/	
121. Na. : ben là (avec pointage sur la bande),+/	
122. Fr. : (à la maitresse) XXXXXXXX,/	
123. M : (donne à Fr. une pochette) **euh+ non on a déjà écrit *non non* + *n'entre pas*+ du coup+ sur une autre bande+ on fait la suite,+/** (à voix basse à Na.) XXXXXXXX,+/ (au groupe) ***le loup va te dévorer***	- auto-répétition avec continuation (ES 118) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral »)
124. Mo. : **et *le loup*+ i(l) (ne) faut pas oublier le <premier>,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
125. Ay. : XXXXXXXXXXX,+/	
126. Ya. : sinon il est fort na.,+/	
127. M : tout le monde est fort ici,+/	
128. Ya. : oui mais	
129. M : on écrit son prénom, (en distribuant les bandes de papier)+/ je vous en fait une autre,+/	
130. E : j(e) peux' le tracer tout seul moi,+/	
131. M : on est quoi'+/ le vingt-et-un'+/	

132. Ba. : XXX avec un modèle,+/	
133. M : (à Ay.) XXX	
134. Ay. : XXXX	
135. M : **vous écrivez bien votre prénom,++++++/** (la maitresse trace des traits à la règle) allez,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 129)
136. Ay. : (à la maitresse) oh+ i(ls) sont XXXXXX,+/	
137. M : chut,++++++++++++++++++++++++++++++/	
138. Ay : elle (n') est pas finie ma bande,+/	
139. M : ben c(e) (n)'est pas grave,+/ c'est des bandes+ **c'est des brouillons,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 139)
140. E : maitresse XXXXX	
141. M : (à Ay.) j(e) (n)'ai rien oublié,+/ **tu écris ton prénom**,+++++/ alors+++++ on a dit+ Ba.+ commence,+/ qu'est'-ce que tu écris,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 129)
142. Ba. : **euh *le loup*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral »)
143. M : ***le loup*,+/**	- hétéro-répétition (ES 142) ; (« écrit dans l'oral »)
144. Na. : XXX	
145. Ba. : XXXXX	
146. M : super,+/	
147. Ya. : (à la maitresse) <oui mais moi j(e) me suis trompée>,+/	
148. M : (à Ya.) tu barres ++++++++++++++++++++++++++/	
149. Ba. : (tout en écrivant) ***le*** ++++++++++++ ***loup*** ++++++++++++++/	- auto-répétition (ES 142) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
150. M : ah+ super,++++++++++++++++++++++++++++/	
151. Ba. : (à la maitresse**) <un+ ou des *loups*>'+++**/ (la maitresse lève le pouce)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 149) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

152. E : ***le*,**+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 142) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
153. M : ***le*+ *loup*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 152) ; (« écrit dans l'oral »)
154. Na. : ***[u]*,+/ *loup*,**+/	- hétéro-répétition (ES 153) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; - hétéro-répétition (ES 153) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ;
155. M : (geste d'approbation de la maitresse) oui,+/	
156. Ay. : à la fin un *e*- muet+ **à la fin,+/**	- auto-répétition (ES 156)
157. M : (geste d'approbation de la maitresse) oui,+/	
158. Ya. : XXXXX,+/	
159. M : ***L::oup*+/ qu'est'-ce qu'on écrit,+/** est'-ce que vous pouvez le dire à ya.,+/ je crois qu'elle a oublié la phrase,+/	- auto-répétition (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp ; Pp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 141)
160. Ay. : ***le loup va te dévorer*,**+/	- hétéro-répétition (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
161. Na. : ***non*+ *non*+ *n'entre pas*+ *le loup va te dévorer*,+/**	- auto- et hétéro-répétition (ES 98 + 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
162. Ba. : non+ on l'a fait main(te)nant,+/	
163. Li. : *l*-+ ça fait *l-o-u*+ après ça fait *p*- et après tu fais un point,+/	
164. Na. : ***le loup va te dévorer***,+/ ça va faire ça,+/	- hétéro-répétition (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
165. M : Alors+	
166. Ay. : **sinon ça fait *loup*++**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 159) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
167. Ba. : ***loup va te* + *le loup va te dévorer*,+/**	- auto-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral »)
168. M : **on a tous écrit *le loup* déjà'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
169. EEE : oui,+/	
170. Mo. : non+ pas moi,+/	

171. M : chut,+/	
172. Na. : (à la maitresse) moi aussi j'ai XXXXX,++++++++++++/	
173. M : (à Li.) XXXXXXXX,++++++++++ (la maitresse regarde l'heure),+/	
174. Na. : ah j'ai fait le *a-* (en gommant),+/	
175. M : (à Li.) XXXXXXXX,+/	
176. Li. : XX	
177. Ba. : *v-a-t-*,+/	
178. Li. : *e-*,++++++++++++++ ah +++++++/	
179. Ya. : **maitresse+ *le* c'est avec le *e-* accent'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
180. M : va voir+ **va voir** (avec geste de pointage vers l'extérieur de l'atelier puis Ya. se lève),+/	- auto-répétition (ES180)
181. E : on attend, +/	
182. Ay. : on n'est pas XXXX le mot, +/	
183. Ba. : (en se relisant) ***le loup+ va + te*** (en oralisant) **+ *dé-+ dé-*** (puis écrit) +	- auto-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *AG* / *LHV* -auto-répétition (ES 183) ; (« écrit dans l'oral »)
184. M : alors+ on attend ya. ++++++++++++ +++++++/	
185. Ba. : (en se relisant avec pointage des mots) **le *loup va te dé-+ va te dévorer*, ++++++++++/**	- auto-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
186. M : (Ya. écrit) très bien ya.,+/ alors++++++	
187. Ba. : (il) y a que deux lettres,+/	
188. M : (geste d'approbation) XXXXX,+/ on vous attend tous,+++++++/ (à Mo., avec geste de pointage sur son écrit) alors moi+ je veux corriger à partir de XXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXX (laisse une trace avec un feutre bleu sur l'écrit de Mo.),+/ XXXXXXXXXXXXXXX **c'est très bien écrit+ et après tu m'a écrit *[vatə]* + le mot**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pø* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pø* / *EOD*

[vatə]'+/	
189. Mo. : (fait non de la tête) non,+/	
190. M **: quand je dis *le*+++*loup*++*va*+++*te*** (avec geste de pointage sur Mo.) +++***dévorer***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *EOD*
191. Mo. : ***le***++++ <***va***++***te***>,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite avec suppression (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
192. M : (geste d'approbation de la maitresse) oui,+/	
193. Ba. : (en montrant son écrit à la maitresse) j'ai tout fait très bien,+/	
194. M : non+ parce que t(u) (n')as pas écouté ce que j'ai dit,+/	
195. Ay. : j'écris mon nom'+/	
196. M : (à Ay.) je suis en train d'expliquer quelque chose,+++++/ écoutez bien,+/ (avec geste de la main) ***le***++ ***loup***++ ***va*** +++ (avec geste de pointage sur Ay.) ***te***+++ ***dévorer,***+/	- hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im*
197. Ay. : ***le loup***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 196) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
198. M : (à Ay.) **là+ tu+ tu m'as écrit *le loup [vatədevore]* / + et moi je dis+ *le loup*+++*va*** (avec geste de démarcation avec les mains) +++***te***+++ (avec geste de démarcation avec les mains) ***dévorer,***+/ est'-ce que tu	- auto-reformulation paraphrastique (ES 103) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pø* / *EOD* - auto-répétition (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* / *EOD*
199. Ay. : (en gommant) c'est XXXX problème,+/	
200. M : il est où' ton problème,+/ tu as compris' ta difficulté ou pas,+/	
201. Ba. : XXXXX	
202. M : non t(u) (n')as pas écouté ce que j'ai dit,+/ (avec geste de démarcation avec les mains) ***le***++ ***loup***+++ ***va*** +++/ **tu as écrit' le petit mot *va*,**+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* - auto-reformulation paraphrastique (ES 202) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
203. Ba. : ***va***,+/	- hétéro-répétition (ES 202) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
204. M : ben c(e) (n')est pas un petit mot,+/ **est'-ce que c'est un mot *va*+ là** (avec geste de	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*

pointage sur l'écrit de Ba.) **comme tu l'as écrit**,+/	
205. Ba. : non,+/	
206. M : est'-ce que tu comprends ce que je veux te dire ba.,+/	
207. Ba. : oui,+/ **i(l) faut faire un espace**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 202) [M]
208. M : (geste d'approbation de la maitresse) +++++++**c'est un petit mot+ le petit mot *va*+ / si vous voulez tout savoir même+ c'est le verbe aller**,+/ ***va*** (avec geste de la main) **tout droit**,+/ ***va*** **aux toilettes**,+/ ***va*** **au tableau**,+/ ***va*****+++hum en cour de récréation**,+/ ***va* à ta place**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 208) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 208) - auto-répétition avec continuation (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; Im /*EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
209. Ba. : ***va* là-bas**,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
210. M : **c'est un petit mot** (avec geste de démarcation avec les mains) + **le petit mot *va***,+/	- auto-répétition (ES 208) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD*
211. Li. : ***va* dans ta classe**,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 203) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
212. M : d'accord'+/ **c'est un tout petit mot**,+/ ben tu m'as pas fait un petit mot là,+/	- auto-répétition avec insertion (ES 208)
213. Ba. : ***va* là-bas,+/ *va* à l'école,+/**	- auto-répétition (ES 209) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
214. M : (avec geste de pointage sur l'écrit d'Ay.) tu m'as fait un TRès long mot,+/ écoute c(e) que	
215. Ya. : **comment' on écrit le *[e]*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral *») ;* *EOD*
216. M : (à Ya.) attends,+/ (à Ay.) **écoute c(e)**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) ;

que ba. a dit sur le petit mot *va*,+/	(« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
217. Ba. : ***le loup va te dévorer*,**+/	- auto-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral »)
218. M : non,+/ **qu'est'-ce que tu as dit pour le mot + *va*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 216) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
219. Ba. : **un espace,**+/	- auto-répétition (ES 207)
220. M : (à Ay.) **tu as laissé un espace'**+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 219)
221. Ay. : non,+/	
222. Mo. : XXXXXXXXXX i(l) (ne) faut pas se tromper pa(r)ce que	
223. Ya. : **comment' on écrit le *[e]*,**+/	- auto-répétition (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
224. M : (à Ya.) **on en est au *va*,**+/ **tu as écrit *va'*+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
225. Ya. : ***va*,+/**	- hétéro-répétition (ES 203) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
226. M : non,+/ **tu as écrit *va'***+/ (à Ba. qui lui tend son écrit) non+ corrige XXXX,+/	- auto-répétition (ES 224) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *EOD*
227. Mo. : ça se	
228. M : (à Mo.) chut+ **chut**,+/ (à Na.) **tu as écrit *va'*+ na.**,+/	- auto-répétition (ES 228) - auto-répétition avec continuation (ES 226) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *EOD*
229. Na. : XXX	
230. M : (avec geste de pointage sur l'écrit de Na.**) et après *le loup*+ (il) y a quoi'**+/ ***le loup V:::a*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 197) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* /*EOD* - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
231. Na. : ***va*,+/**	- hétéro-répétition (ES 230) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
232. M : ***va*,+/**	- hétéro-répétition (ES 231) ; (« écrit dans l'oral »)
233. Ba. : **(il) y a un espace,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 207)
234. Ay. : voilà,+/	

235. M : (à Ay.) ça y est,+/ **toi tu l'as écrit *va*,+/ tu l'as écrit' ba. *va*,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 224) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec insertion (ES 234) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
236. Ba. : (fait oui de la tête) oui,+/	
237. M : **tu l'as écrit' mo.**,+/	- auto-répétition avec substitution (ES 224) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
238. Mo. : (fait oui de la tête) oui,+/	
239. M : **tu l'as écrit' euh++++li. le petit mot *va*,+ le verbe Aller++ *va*,++++++/**	- auto-répétition avec substitution et continuation (ES 224) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 239) - auto-répétition (ES 239) (« écrit dans l'oral »)
240. Li. : hum,+/	
241. M : **qu'est'-ce que+ comment' tu l'as écrit *va*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
242. E : *v-a*,+/	
243. M : (avec geste de pointage sur l'écrit de Li.) mais moi je vois+ je vois un <son> après,+/ **est'-ce que+ on dit *[vatə]*'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») ; Pø/*EOD*
244. Ba. : non,+/	
245. M : **on dit *va*,+/**	- auto-correction (ES 243) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
246. Ay. : j'arrive à faire le *b-*,+/	
247. M : on attend les filles alors,+/ (à Ay.) ***va*,+++/ comment' ça s'écrit *va*,**+/	- auto-répétition (ES 245) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 241) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
248. Ya. : (à Ay.) XXXXX	
249. Ay. : (à Ya.) de faire quoi'+/	
250. Ba. **: un *v-* et un *a-*,+/**	- hétéro-répétition avec insertion et continuation (ES 242) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
251. M : d'accord' (Ay. gomme) +/	
252. Ay. : **(il) (n')y a que deux lettres pour écrire *va*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
253. M : (à Ay.) super,+ <attends+-tends>/	

254. Ba. : moi j(e) peux l'aider+ j'ai un modèle,+/	
255. M : (à Ba.) mais pas du tout,+/ **après le petit mot *va*+ (il) y a le petit mot+** (avec geste de pointage vers Li.) ***te***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D/ EOD*
256. Ya. : ***te*+ c'est facile+** (en traçant les lettres dans l'espace) **un *t*- et un *e*-,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 255) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; AG/ *EOD*
257. Na. : *t-e-*, +/	
258. Ba. : j(e) l'ai déjà écrit,+/	
259. M : (à Ba.) **est'-ce que tu l'as écrit le petit mot *te*'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 255) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
260. Ay. : (en se retournant puis en pointant du doigt l'affichage de l'alphabet) on peut regarder ici'+/	
261. M : (à Ba.) fais voir,+/ ah,++++/ ***TE*** (à Ay.),+/ ***TE***,+/	- auto-répétition (ES 255) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 255) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
262. Li. : (avec un tracé dans l'espace) ***te*,**+/ XXXXXXX	- hétéro-répétition (ES 261) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
263. M : (en relisant l'écrit de Li. avec pointage du doigt) ***le loup va*** (Li. écrit),+/ **c'est un petit mot *va*,+++++/** tu as terminé ou pas de l'écrire'+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D / LHV* - auto-répétition avec suppression (ES 210) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
264. Ay. : un espace,+/	
265. M : merci ay.,+/ (d'un air dubitatif) tu mets des p(e)tits points entre les mots'+/	
266. Li. : (fait non de la tête) non,+/	
267. Na. : **là+ il faut laisser un espace,**+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 264) [E]
268. M : (la maitresse gomme sur l'écrit de Li.) va,++++/ et après quel' est le petit mot,+/	
269. Ay. : ***te*+ *te*+ *te*,**+/	- hétéro-répétition (ES 261) [E] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 269) ; (« écrit dans l'oral »)

270. M : ***te***,+/	- hétéro-répétition (ES 269) ; (« écrit dans l'oral »)
271. Na. : ***te dévorer***,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 270) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
272. M : (à Ay.) ***te***+ ***te***,+/ **c'est *te***,+/	- hétéro-répétition (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 273) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
273. Na. : avec un *t-*,+/	
274. M : (à Ya. en pointant son écrit) est'-ce qu'on attache les petits mots+ ya.+/	
275. Ay.: nan,+/	
276. Ba. : comment' on écrit XXXX,+/	
277. Na. : c'est presque tous	
278. M : chut,+/ (en pointant du doigt Ba.) ***te*** + **et le dernier mot+ il a trois syllabes** (en énumérant avec les doigts à chaque syllabe prononcée) ***dé+vo+rer+*** **et ces trois syllabes** (en joignant les trois doigts avec un geste circulaire autour de ces trois doigts)+	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *D* / Is / Im / *EOD*
279. Ba. : (en énumérant avec les doigts les deux premières syllabes prononcées) ***dé+vo+rer,+***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 278) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *Is*
280. M : **elles font le mot *dévorer*** (en mimant),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 279) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD*
281. Ba. : j'ai terminé,+/	
282. M : (à Ba.) très bien,+/ (à Mo. en commentant son écrit) **c'est le verbe *dévorer***,+/ **c'est une action *dévorer***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 280) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 282) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
283. Ba. **:** *e-r-*,+/ *o-i*,+/	
284. Ya. ? : un *o- et* un *i-,*+/	
285. M : **c'est le *[e]* de XX,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 279) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

286. Mo. : *a-i*,/	
287. M : (la maitresse fait non de la tête) non,+/ **le *[e]* de XX**	- auto-répétition (ES 285) ; (« écrit dans l'oral ») *; EOD*
288. Ya. : pas le *[e]* de XX,+/	
289. M : (fait oui de la tête à Ya.) c'est un autre *[e]*,+/	
290. Mo. : (fait non de la tête) non,+/	
291. M : **le *[e]* des verbes puisque *dévorer*+ on dit que *dévorer*+ c'est un verbe parce que c'est une action**,+/ ***dévorer*,+/** (en touchant Ay. pour mimer) AH,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 285) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 291) - hétéro-répétition (ES 279) (« écrit dans l'oral »)
292. Li. : **un verbe'+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 291) [M]
293. M : (en touchant Na. pour mimer) **c'est cette action+ AH** (sourires de Na. et de Li.),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 291)
294. Li. : **je (ne) connais pas un verbe,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 292)
295. M **: un verbe+ c'est un mot d'action**,+/ HAM (en touchant Ay.),+/ et le (Li. touche Ay.) **et le** (la maitresse tient les mains de Ya.) ***[e]* de *dévorER*+ c'est le *[e]* des verbes,+/ c'est le *[e]* *e-r-*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 291) ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 295) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 295) - auto-reformulation paraphrastique (ES 295) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 295) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
296. Ya. : ***e-r-***'+/	- hétéro-répétition (ES 295) [M] ; (« écrit dans l'oral ») *RQ*
297. M : ***e-r***,+/	- auto-répétition (ES 295) ; (« écrit dans l'oral »)
298. Mo. : ah oui,+/	
299. Ay. : XXXXX,+/	
300. M : **non+ ça fait le *[e]* de *dévorer*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 295) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
301. Mo. : comme dans montpellier,+/	
302. M : (à Mo.) **comme dans montpellier**,+/ (à Ba. qui a écrit sur la table) DIS DONC,+/ sur la table'+/ t(u) (n')as pas une feuille'++++/ tu	- hétéro-répétition (ES 301)

viens d'écouter' c(e) qu'on vient de dire ba.,+/	
303. Ba. : (fait non de la tête) non,+/	
304. M : **le *[e]* de d*évorER***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 295) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
305. Li. : ça s'écrit *e-r-*,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 295) [M]
306. M : **c'est le *[e]*+ c'est+ attention+ c'est pas le+ attention,**+/ ***dé+vo+rer*** (en énumérant chaque syllabe aves ses doigts),+/ le premier [e] ici (en montrant le premier doigt levé)+ c'est le [e] de Éloi,++++++++/ YAS.,+/ **le premier *[e]* de *dévorer*+** (avec un geste circulaire autour du premier doigt levé) **c'est le *[e]* de Éloi,+/ *vo+rER*,**+/ le DEUxième *[e]* (en montrant le troisième doigt levé) ++++ici là+ c'est le [*e]* des verbes et c'est le *[e]* (en pointant du doigt Mo. pour l'interroger)	- auto-répétition incomplète à droite avec continuation (ES 295) - hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *Is* - auto-reformulation paraphrastique (ES 306) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Is* / *EOD* - auto-répétition (ES 306) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ps*
307. Mo. : ***e-r*,+/**	- hétéro-répétition (ES 295) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
308. M : ***e-r*,+/ ici vous avez le *[e]* de Éloi** (en pointant le premier doigt levé)+ **+*vo*-+**(en pointant le deuxième doigt levé)+ ***rER*+** (en pointant le troisième doigt levé) **le *[e]* des verbes**,+/ **je vous laisse écrire *dévorer*,**+/	- hétéro-répétition (ES 307) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 306) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Is* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
309. Ay. : ***dévorer*,+/**	- hétéro-répétition (ES 308) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
310. Na. : ***dé+V:::-*,+/** (il) y a un *v-*,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 309) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ps*
311. M : (à Ay.) t(u) (n')as pas écrit XXX,+/ (fait oui de la tête à Na.)++++/ (à Li.) tu as écouté c(e) que j'ai dit'+/ **tu as corrigé' le dernier *[e]* de *dévorer*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
312. Ba. : **tu vas te *dévorer*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 102) (« écrit dans l'oral »)
313. M : (en écrivant sur une feuille) **(il) y a le *[e]* de Éloi++ le *[e]* de Éloi+++ et là le *[e]* de *dévorer*,**+/ ***dévorer*** **c'est un verbe**,+/ **c'est le *[e]*+ *e-r-*** (en montrant ce qu'elle a écrit aux élèves),+/ (avec pointage sur la feuille) ***dé*+ *vo*** (avec pointage sur la feuille) **+*RER*,**+++++/ (à	- auto-reformulation paraphrastique (ES 306) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 314) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 291) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

Mo. qui lui a présenté son écrit) tu (n)'as pas écouté c(e) que j'ai dit,++++++++++/ (à Ay.) toi non plus,+/ **il est où' le dernier *[e]* de *dévorer*,+/**	- auto-répétition (ES 295) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps* / *D* - auto-reformulation paraphrastique (ES 311) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
314.Ya. : (en pointant sur l'écrit de la maitresse) en premier,+/	
315. M : hum+ hum+/	
316.Ya. : en deuxième,+/	
317. M : (à Ay.) et dans ton mot à toi,++++/ là+ attends,+/ (en relisant l'écrit d'Ay.) ***le loup va te dévorer*,+/ *dévorer*,+/** tu n'as plus assez de place+ tu recommences ici,+++++++/ ***dévorer*,+/ *dévorer*,**++++/ (en relisant l'écrit de Na.) ***le loup***	- hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 317) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 317) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 317) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 317) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
318. Na. : ***va***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 317) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
319. M : **moi j'ai *[atə]*,+++++/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 317) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pø* / *EOD*
320. Na. : <le *t*->,+/ ***va***,+/ *v*- et *a*- (Na. se corrige)	- auto-répétition (ES 318) ; (« écrit dans l'oral »)
321. M : XXXXXXXXXX mo.,+/ (en montrant son écrit) <c'est toi qui a> donné la règle mo.,+/ regarde bien,+/ (avec pointage sur l'écrit) ***dé-***+ (Mo. regarde son écrit) ***dé+vo+Rer*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 317) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 317) ; (« écrit dans l'oral ») *Ps* / *AEp*
322. Mo. : *r*-,+/	
323. M : (fait oui de la tête)++++/ (en relisant l'écrit de Ya. avec pointage) ***le loup va***++ **petit mot *Te*+ *Te* +*Te***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *D* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 324) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 324) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
324.Ya. : (trace des lettres dans l'espace) XX	
325. M : et	
326. Ya. : (en pointant sur son écrit) ici'+/	

327. M : (fait oui de la tête) ++ (en relisant l'écrit de Mo.) ***le loup va te dé-*+ / ah+** (fait oui de la tête à Li.) **il est où' ce *[e]* là,**+/ XXXXXXXX,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 321) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
328. Li. : (à la maitresse) c'est ici'+/	
329. M : (fait oui de la tête) oui,++++/	
330. Ba. : maitresse+ XXXXXXXX avec le *e*-+ avec le *o*-,+/	
331. M : alors tu fais la canne du *o*- (avec un geste dans l'espace) + et tu attaches l'autre lettre en attaché,+/ d'accord'++++++++++/ (à Na.) alors+ je corrige ta phrase'+/	
332. Na. : (fait oui de la tête) oui,+/	
333. M : (en relisant) ***le loup [vatə]'+[vatə]'***+/ qu'est'-ce qui se passe ici,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *Pø* / *LHV* - auto-répétition (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *Pø*
334. Na. : XXXXXXXXXXXX,+/	
335. M : (en faisant la grimace) c'est bizarre le mot,+/	
336. Na. : un *t*-,+/	
337. M : (fait oui de la tête) ++++++++++++/ (à Li.) XXXXXXXXXXXXXXX,+/ (à Na.) XXXXXXXXXXXXX (en relisant) ***le loup va te*+ et main(te)nant i(l) me faut le mot + *dévorer*,+/ le premier son qu'on entend dans**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
338. Na. : *d-,*+/	
339. M : ***Dévorer*** (avec geste Borel-Maisonny pour [d]),+/ **quel est' le premier son qu'on entend dans+ *Dévorer*** (avec geste Borel-Maisonny pour [d]),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 337) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ip* - auto-répétition avec continuation (ES 337) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ip* / *EOD*
340. Mo. : le *h*-,+/	

341. M : (avec geste Borel-Maisonny) ***[D]+ [D]+ [D]***,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 339) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEp / Ip* - auto-répétition (ES 341) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Ip* - auto-répétition (ES 341) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Ip*
342. Mo. : **le *d-*,**+/	- hétéro-répétition (ES 338) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
343. Ya. **:** **le *d-* de *dévorer*,**+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 342) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
344. M : (geste d'approbation avec pointage du doigt sur Ya.) ++ / (à Na.) ***dévorer*,**+/ ***dé*+++ *vo*+++ *rer*,**++++/	- auto-répétition (ES 339) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 339) ; (« écrit dans l'oral ») *; Ps*
345. Ya. : je sais comment ça s'écrit,+/ comme ça (geste dans l'espace),+/	
346. M : (à Ay.) excellent,++++++/ OH,+++++/ **eh c'est FORmidable**,++++/ alors là tu + tu m'espantes ay.,+/ tu peux être fier de toi,+/ (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) ***le*+ *loup*+ *va*+ *te*+ *dévorer*,**+/ **c'est super mon grand,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 346) - hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D / LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 346)
347. Na. : XXXXXXXXXX,+/	
348. M : ah+ t(u) écoutes'+/ t(u) as vu na.'++/ il a été super fort,++++++++++/ ALORS là ay.,++++/ mets-moi la date+ le code mon grand,+/ et BEN,+++++/ tu sais quoi'+/ **ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase+ *le loup va te dévorer* tout seul,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
349. Mo. : ***va*+ *te*++ *va*,**+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 348) [M] ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 348) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
350. Ya. : maitresse ,+/	
351. M : (en regardant l'écrit de Mo.) oui+ Super,+/	
352. Ba. : XXX XXXX++XXXX si je peux XXXX ça va faire *r- e-,+/*	

353. M : attends (la maitresse se lève),+/	
354. Ya. : **maitresse,+/**	- auto-répétition (ES 350)
355. M : (à Ya.) oui,+/ (en relisant l'écrit de Ya. en pointant les mots) ***le+ loup+ va++ [bevore]'+/*** (avec geste Borel-Maisonny pour [d]) ***[bevore]'+/*** tu+ tu l'as dit en plus,+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *Pm* / *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 355) (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *Ip*
356. E : ***d-,+/***	- hétéro-répétition (ES 338) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
357. Ya. : **ah le *d-* qui est comme ça** (en traçant dans l'espace),+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 338) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
358. M : **ben il a des grosses fesses le *d-*++il a un gros derrière,** (rire de Ya.) +/ (en pointant l'écrit de Ya.) est-ce que ça c'est	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 356) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 358)
359. Ya. : comme ça (en traçant « *d* » dans l'espace),++++/	
360. Li. : **des grosses fesses**,+/	- hétéro-répétition (ES 358) [M]
361. M : (à Mo.) alors <tu as des difficultés> avec cette XXXX,+/ mais non+ c'est très bien là,+/ XXXXXXXX tu vas attacher (en traçant des lettres sur l'écrit de Mo.) XXXXX elle remonte,+/ une fois qu'elle arrive en bas XXXXXXXXXX d'accord'+/	
362. Mo. : (fait oui de la tête) oui,+/	
363. M : (à Mo.) EXCEllent++ SUper,+/ ***le loup va te dévorer,***+++/ (à Ya.) **OUI:::++ sauf que+ là je vois** (en relisant avec pointage) ***le loup va dévorer***,+/	- hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 103) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV* / *EOD*
364. Mo. : ***le loup va te***	- hétéro-correction (ES 363) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
365. M : (en montrant Mo.) **il manque+ ah le petit mot *te*,+/ où est'-ce qu'on va le mettre le petit mot *te***,+ (Mo. pointe l'écrit de Ya. avec son crayon puis Ya. pointe son écrit)++++ / (en relisant l'écrit de Li.) ***le loup [vatədevore]***'+/ tout ça c'est attaché'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 364) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *Is* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *Pø* / *LHV*
366. Li. : (fait oui de la tête) oui,+/	
367. Ya. : ***le loup va te dévorer,***+/	- hétéro-répétition (ES 365) [M] ; (« écrit dans l'oral »)

368. M : qu'est'-ce qu'on a dit,+/	
369. Li. : XXXXXXX	
370. M : XXXXXXXXXXXXXX pas de lui va avec lui,+/ **alors+ je te propose *le*+ *loup*+** (en laissant une trace sous chaque mot)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD*
371. Mo. : (en montrant l'écrit de Ya.) elle a mis un *p*- ici,+/	
372. Na. : (à la maitresse en montrant sa feuille) comme ça'+/	
373. M : (en relisant l'écrit de Ba.) **oui+ sauf que *[tədevore]*'+++/ *[tədevore]*'+++/** (en pointant du doigt tout en touchant Ba.) ***TE***,++++ (en pointant du doigt tout en touchant Ba.) ***TE***,++++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD* -auto-répétition (ES 373) ; (« écrit dans l'oral ») *RQ* - auto-répétition incomplète à droite (ES 373) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *Im* -auto-répétition incomplète à droite (ES 373) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *Im*
374. Mo. : (à Ya.) XXXXX XXXXX mais le XX ne l'attache pas avec XXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX (Ya. gomme)	
375. M : **et *DÉvorer*** (en mimant un loup qui dévore tout en touchant Ba.)+ **est'-ce que ce sont les mêmes mots,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Im* / *EOD*
376. Ba. : non,+/	
377. M : ben alors,+/	
378. Ba. : (en pointant du doigt son écrit) c'est attaché,+/ on n'attache pas,+/	
379. M : ça c'est un mot+ et là XXX	
380. Ba. : XXXXXX	
381. Mo. : (à Ya.) mets un *t*-,+/ **mets un *t*-** (Ya. gomme et écrit),+/	- auto-répétition (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
382. M : (à Na.) t(u) as fini XX'+/	
383. Na. : (fait oui de la tête) oui,+/	

384. M : (à Na. en relisant avec pointage des mots) ***le+ loup+ va+ te++ dé::::-***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *LHV*
385. Na. : ***-vorer,***+/	- hétéro-répétition (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
386. M : (en pointant le pouce levé) ***dé:::-***+ / (en pointant le deuxième et le troisième doigts levés) il manque les deux autres syllabes hein,+/ alors attends,+/ là tu+ tu n'auras pas la place,+ (barre « *dé* ») / **réécris *dévorer***,+/	- auto-répétition (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Is* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
387. Mo. : (en pointant du doigt Ya.) je l'ai aidé,+/	
388. M : ben c'est très bien,+/ merci,++++/ (à Ba.) **oui c'est super sauf que main(te)nant+ il te reste à modifier le dernier *[e]* de *dévorer***,+/ ça+ ça nous casse la tête+ mais regarde (en montrant son écrit),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
389. Mo.: <j(e) peux l'aider'>+/	
390. M : (à Mo.) oui,+++/ (à Li.) super+ ça c'est super bien corrigé,+/	
391. Li. : là j(e) (n')arrive pas à écrire sous XX,+/	
392. M : bon ben c'est pas grave,+/ ça va,+/ XXXXX,+/ (en relisant avec pointage des mots) ***le+ loup+ va++*** **ensuite petit mot+ *te*,**+ (Li. écrit) /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *LHV* / *EOD*
393. Ya. : (en montrant son écrit à la maitresse) <j'ai fini>,+/	
394. M : SUper,+/	
395. Ya. : (en pointant du doigt Mo.) c'est mo. <qui m'a aidé>,+/	
396. M : ben il est là pour ça,+/ c'est chouette de s'aider,+/ j(e) suis TRès contente,+/ allez+ (il) (n')y a plus que na.,+/ il va s'en sortir,+/	
397. Ay. : sans m'aider+ **sans m'aider**+/	- auto-répétition (ES 397)
398. M : mais on a le droit de s'aider,+/ **c'est chouette de s'aider**,+/ (à Ba.) EXCEllent,+/ tu mets la date'+ XX+++++/allez+ je t'aide na.,+++++++/	- auto-répétition (ES 396)

399. Na. : ***[e]*****,+/**	- hétéro-répétition (ES 215) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
400. M : oui,+/ **tous ces *[e]* dans *dévorer*,+/ le premier c'est le *[e]* de:::**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 400) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
401. Na. **: Éloi,+/**	- hétéro-répétition (ES 306) [M]
402. M : **Éloi,+/ tu l'as fait déjà' le *[e]* de Éloi'+/**	- hétéro-répétition (ES 401) - auto-répétition avec continuation (ES 402) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
403. Na. : (fait non de la tête) non,+/	
404. M : (en regardant l'écrit de Na.) ben oui,+++++/ AH+++++ j'ai compris,+/ (au groupe) écoutez bien,+/ (à Ya. qui écrit) attends+ s'il te plait,+/ ***DÉvorer***,+/ (avec Geste Borel Maisonny pour [d]) c'est d'abord la lettre *d*-+ je suis d'accord,+/ **mais la lettre *d*-+ elle fait le son *[D]+[D]+[D]*+ donc** (en pointant du doigt l'écrit de Na.) **là+ elle (ne) fait pas le son *dé-*,+/ qu'est'-ce qui manque pour faire le son+ *dé-*,+/**	- hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-répétition (ES 405) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 405) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 405) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 405) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
405. Ay. : ***[e]*****,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 285) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
406. Ba. : un accent,+/	
407. M : **il lui manque le *[e]*,**+ (Na. écrit)/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 406) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
408. Ba. : **un accent**,+/	- auto-répétition (ES 407)
409. Ay. : **le *[e]* comme Éloi,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 306) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
410. M : **le *[e]* de Éloi,+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 306) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
411. Li. : (en montrant son écrit) maitresse XX,+++++++/	
412. M : (en relisant avec pointage des mots) **alors *+le+ loup+ va+ te+*** (en laissant une trace sur l'écrit de Li.) **le mot *dévorer+ dévorer***+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *D* / *AG* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 413) ; (« écrit dans l'oral »)

413. Mo. : (à Na.) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
414. Ya. : ***le loup va te dévorer***,+/ le *e*-+*(*en regardant vers l'extérieur) le *e*- de XXXX,+/	- hétéro-répétition (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
415. M : (à d'autres élèves) super les garçons,+/	
416. Mo. : (à Na.) là+ c'est bon XXX	
417. M : (à Li.) **allez+ *dévorer* ma grande,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 405) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
418. Ay. : je peux laisser ce	
419. M : écoute ay.+ je suis++++ VRAIment très fière de toi,+/ tu es content'+/	
420. Ay. : (fait oui de la tête) oui,+/	
421. M : c'est génial,+/ DONC+ ay.+ tu avais écrit+ ce petit texte+ tu as écrit celui-ci et est'-ce que tu avais écrit le premier aussi,++++++++++/ (en cherchant parmi tous les écrits) oui+ donc t(u) as TOUte l'histoire,++++++/ **c'est absolument fantastique**,+/ **tu as** (en relisant les différents écrits avec pointage des mots) ***non*+ *non*+ *n'entre*+ *pas*++ *le loup va te dévorer***+/ **t(u) as tout+ donc la prochaine fois+ on va TOUT réécrire+ tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 421) - auto-reformulation paraphrastique (ES 105) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* /*LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 422)
422. Ba. : j'ai écrit quelque chose moi,+/	
423. Ya. : <pour qu'on le montre>	
424. M : (fait oui de la tête à Ya.) oui+/	
425. Ba. : maitresse+ j'ai terminé	
426. M : (à Na.) et oui,+/	
427. Ay. : (à Ya.) XXXXXXXXXX	
428. M : (à Na.) en fait j'ai raté XXX	
429. Ba. : maitresse	
430. M : (à Ba. après avoir lu son écrit) excellent,+/ je garde votre travail les enfants,++/	

(à Na.) super,+/	
431. Ay. : (à la maitresse en lui montrant son écrit) regarde+ **regarde**,+/ (geste de la main de la maitresse à l'attention d'Ay.)	- auto-répétition (ES 432)
432. Na. : (à la maitresse) moi je peux' XXXXX (avec geste de pointage à l'extérieur de l'atelier) là,+/	
433. M : (geste d'acquiescement de la maitresse) oui XXXXXXXXX	
434. Na. : XXXXXXXXX++++++++++/ est'-ce que XXXXXXXXX/	
435. Ba. : (à Li.) non (ne) le touche pas,+/	
436. Li. : (à Ba.) lui c'est la maman,+/	
437. M : oui,++++++++++++++++++/ (à Ya. qui lui montre son écrit) ***le loup va te+/*** (à Li.) **et dis donc+ tu as écrit' *dévorer+* Li.,+/** toujours pas (Li. écrit),+/ tu es la s::+	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») *; EOD*
438. Mo. : XXXXXX	
439. M : (à Mo.) vas-y mo.,+/ ***dé+vo+rer***,+/ (en parlant de Li.) on l'aide'+ **on l'aide'**+/ on (ne) va pas la laisser toute seule comme ça,+++++++/ ***dé-***+++++ (avec geste Borel-Maisonny pour le [d]),+/ **elle a déjà écrit le son *[D]+ [D]***	- hétéro-répétition (ES 102) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* - auto-répétition (ES 440) - auto-répétition incomplète à droite (ES 440) (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* - auto-reformulation paraphrastique (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD* - auto-répétition (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
440. Ba. : ***[e]+ [e]*** (avec geste dans l'espace)	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 285) [M] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 441) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip*
441. Ay. : ***[e]* de Éloi,+/ *[e]* de Éloi,**+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 285) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 442) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
442. Ba. : *e-* comme ça (en montrant l'écrit de la maitresse)	
443. E : *r-*+ ***r-***	- auto-répétition (ES 444) ; (« écrit dans

	l'oral »)
444. Ba. : non+ pas double *e-*	
445. Li. : **c'est pas double *e*-+ c'est *r*-,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 445) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
446. M : (avec geste de pointage sur le pouce levé) ***dé*-+/ alors tu as déjà écrit' la première syllabe *dé*-**,+/ oh oh+ écoutez+ li.,+/ les copains i(ls) t'aident,+++/ tu n'écoutes pas c(e) qu'i(ls) te disent,+/ (avec geste Borel-Maisonny pour le [d]) **ils t'ont dit qu'après le son *[d]*+ il fallait le *[e]* de Éloi,**+/ est'-ce que c'est ce que tu as fait,+/	- auto-répétition (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») *D* / *Is* - auto-reformulation paraphrastique (ES 447) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 447) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD*
447. Li. : (fait non de la tête) non,+/	
448. Ba. : **non+ elle a fait+ elle a fait avec le *r*-,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 444) [E]
449. M : **donc tu n'écoutes pas les copains,**+/ <c(e) (n)'est pas sympa ça>	- auto-reformulation paraphrastique (ES 447)
450. Ya. : XXXXXX	
451. M : XXXXXX	
452. Mo. : XXXXX	
453. M : euh cherche XXXXXX,+/ (à Ay.) attends,+/	
454. E: ay.	
455. Ay. : XXXX	
456. M : oui mais d'abord elle en est au *d-* du début, (en montrant son écrit) +/	
457. Ba. : (avec geste de pointage sur l'écrit de la maitresse) comme ça,+/	
458. Na. : ben c'est	
459. M : **bon+ ça y est+** (avec geste de pointage sur l'écrit de Li.) **elle a écrit la syllabe *dé*-+** (en regardant Na.) **avec la lettre *d*-+ mais qui (ne) fait pas le son *[de]*+** (avec geste Borel-Maisonny pour le son [d]) **par(ce) que le son *[D] [D]+[D]*+ il lui faut le *[e]*,+/ le verbe *dé*-** ++(avec geste de pointage sur Ya.)+ ***Vo:::*-++**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ip* / *EOD* - auto-répétition (ES 460) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 460) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 440) ;

	(« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *D* / *EOD*
460. Ya. : ***-rer,***+/	- hétéro-répétition (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
461. Na. : XXXXX le (e),+/	
462. M : ***V ::o::::***	- auto-répétition (ES 460) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Pp*
463. Ba. : un *v-* et un *o-* et un ++ *r-*,+/	
464. M : ***V ::o:::+ V ::o:::***	- auto-répétition (ES 460) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Pp* - auto-répétition (ES 460) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Pp*
465. Li. : **un *v-* et un *o-*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 464) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
466. M : allez,++++/	
467. Ba. : XXXXX après	
468. M : et dernière syllabe+	
469. E : ***-rer+ -rer,***+/	- hétéro-répétition (ES 461) [E] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 470) ; (« écrit dans l'oral »)
470. Ba. : *e-r-+* ***e-r-,***+/	- auto-répétition (ES 471) ; (« écrit dans l'oral »)
471. M : **d'abord (il) y a *-R:::er + -R:::er,+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 461) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp /Pp / EOD* - auto-répétition (ES 472) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Pp*
472. Mo. : **d'abord (il) y a le *[e]* dans Éloi+ après (il) y a *e-r*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 295 + 306) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
473. Ay. : ***e-r***,++++++/	- hétéro-répétition (ES 473) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
474. Ba. : attaché,+/	
475. M : attention,+/ (en relisant l'écrit de Li. avec pointage du doigt) ***dé-++vo-+/*** qu'est'-ce qu'i(l) me manque ici+ / ***R:::R::+er+ R::+er + R::+er+ R::***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps / D / LHV* - auto-répétition (ES 472) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 472) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Pp*

	- auto-répétition (ES 472) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Pp* - auto-répétition (ES 472) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Pp* - auto-répétition (ES 472) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Aep*
476. Mo. : ***X***,+/	- hétéro-répétition (ES 474) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
477. M : non,+/	
478. Ba. : *[e]*+***[e]***,+/ il manque un accent, (Li. écrit)+/	- auto-répétition (ES 480) ; (« écrit dans l'oral »)
479. Mo. : ***e-r***,+/	- hétéro-répétition (ES 474) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
480. Ba. : ah oui+ à côté,+/	
481. Mo. : (à Li.) mais non (ne) mets pas <ça>+ / **juste un *e-r-*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 480) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
482. Fr. : (à la maitresse) hé.+ j(e) me sauve,+/	
483. M : (à Fr.) merci,++++/	
484. Ya. : on a fini,++++++++++++/	
485. Mo. : (à Li.) **mets un *r-*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 477) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
486. M : eh oui+ parce que+ regarde+	
487. Ba. : **il a dit *un r-* et là un *e-* et là**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 477) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
488. M : ***dé+vo+R::::,***+/ regarde (en écrivant sur son écrit)	- auto-répétition incomplète à droite (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ps*
489. Ba. : elle (n)'a pas compris maitresse+ on lui dit	
490. M : (à Ba.) attends++++/ ***dé+vo+R::-er+ R::er+ R::er***	- auto-répétition (ES 440) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Pp* / *Ps* - auto-répétition (ES 491) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Pp* - auto-répétition (ES 491) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp / Pp*
491. Na. ? : ***le loup va te dévorer***,+/	- hétéro-répétition (ES 102) [E] ; (« écrit dans l'oral »)

492. M : ***-rer*,**++++/ qu'est'-ce que j'ai écrit,+/	- auto-répétition (ES 491) ; (« écrit dans l'oral »)
493. Ba. : **(il) y a un *e-r*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 480) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
494. M : très bien,++++/ (écrit sur la feuille de Li.) allez c'est bon li.,+/ XXXXXXX vous rangez le matériel s'il vous plait et vous retournez à votre place,+/	

Verbatim de la classe 23
Semaine 12
Séance 10
29 minutes 54 secondes

1. Aym. : (en lisant et en s'approchant de la table) ca.+ sh.+ ma.+ ah.,+/	
2. M : (en s'approchant de la table) **ici+ ici+ j'appelle** (en lisant) **ca.+ sh.+ ma.+ ma. et aym..,**+/ prenez bien votre cahier rouge s'il vous plait et le crayon de papier la gomme,+ / sh. c'est moi qui ai ton cahier rouge,+/ t(u) as pris ton crayon de papier ta gomme'+++ / comment veux-tu' écrire,+/ (se dirige vers l'enseignante surnuméraire) c'est toi' qui a ma grande règle maitresse fr.,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 1)
3. Fr. : oui j'ai XXXXX, /	
4. M : (revient avec la règle et s'assoit autour de la table pendant que les élèves s'installent autour de la table) oui merci él., + (pose ses mains sur sa bouche)++++++++ chut, XXXXX d'accord,+ / XXXX (en touchant le bras de Ma.) on va parler des règles, + / on (ne) va pas écrire la même chose que les autres> XXXXX (montre aux enfants une phrase à lire sur une feuille)	
5. EEEE (en lisant) : *je+ joue+ au+ foot+ et* (la maitresse pointe du doigt le mot « football ») + ***football+ et***	- auto-correction (ES 5) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D / LHV*
6. Sh. : ***je joue au football***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 5) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
7. M : (la maitresse fait signe à Aym. de se taire) chut,+/	
8. EEE : (en lisant) ***et+ je+ et+ je+ ré+***	- auto-répétition avec continuation (ES 5) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») *LHV*
9. E : (en lisant) *respecte*	
10. E : (en lisant) ***respecte les règles,+ /***	- hétéro-répétition avec continuation (ES9) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*

11. Aym. : ***je joue au football et je respecte les règles*, +/**	- hétéro-répétition (ES 6 + ES 8+ ES 9+ ES 10) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
12. M : XXXX	
13. Aym. : ***c'est le+ c'est les règles du foot*+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 11)
14. Sh. : ***football***+ /	- hétéro-correction (ES 13) [E]
15. M : mais est'-ce qu'on les connait <bien ces règles,>	
16. E : non+ /	
17. E : si+ /	
18. Ma. : (acquiesce d'un signe de tête) oui,+/	
19. M : (à Ma. en lui touchant le bras) **tu les connais toi'+ /**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 15)
20. Sh. : **moi aussi+ moi aussi *je joue au foot*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 11) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
21. Aym. : < nous aussi on a les règles'> /	
22. M : **<on va essayer> de donner les règles+** (en regardant Ma.) **TOUtes les règles de l'école+ comment on doit se tenir sur le terrain,**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 4) - auto-répétition avec continuation (ES 22) - auto-reformulation paraphrastique (ES 22)
23. Aym. : *pas+ pas+ (on) (ne) doit pas se disputer pour la balle*,+ /	
24. M : par exemple,+/	
25. Ma. : ***le ballon***, +/	- hétéro-correction (ES 23) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
26. M : ***le ballon,*+/** peu importe,+/	- hétéro-répétition (ES 25) ; (« écrit dans l'oral »)
27. Sh. : <i(l) faut la sortir,+>	
28.M : (à Sh., en pointant du doigt Aym.) alors attends+/ (en levant le pouce) ***ne pas se disputer pour***	- hétéro-répétition (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im*
29. Aym. : ***pour avoir la balle+ et le+ et pour jouer*,+/**	- auto-répétition avec continuation et insertion (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-correction (ES 29) ; (« écrit dans l'oral »)

30. M : (acquiesce d'un signe de tête) ***et pour jouer,*****+/** d'accord,+/	- hétéro-répétition (ES 29) ; (« écrit dans l'oral »)
31. Ma. : *faire des équipes*,+/	
32. M : ***faire des équipes*****, +/**	- hétéro-répétition (ES 31) ; (« écrit dans l'oral »)
33. Sh. : les hautes+ **les hautes,**+/	- auto-répétition (ES 33)
34. Aym. : **c'est quoi' les hautes,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 33) [E]
35. Sh. : euh+ par exemple quand on tire dans les buts+ aussi elle est trop haute+ **elle est haute+ /**	- auto-répétition avec suppression (ES 35)
36. M : non mais alors XXXX/	
37. Sh. : parce que si	
38. Ma. : je sais qu'est-ce qu'i(l) veut dire	
39. Ca. : (gestuelle avec les mains) **parce qu'elle est trop haute,+/**	- hétéro-répétition (ES 35) [E]
40. M : mais qui'+/	
41. Aym. : la balle,+ /	
42. Ca. : **la balle elle est trop::+**	- auto-répétition incomplète à droite avec substitution (ES 39)
43. M : donc+	
44. Ma. : (en levant les bras au ciel) c'est XXXX	
45. M : qu'est'-ce qu'on pourrait écrire comme phrase,+/	
46. Aym. : **c'est quand+ c'est quand quelqu'un tire et que+ et que la balle va très très haut+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 35) [E] - auto-répétition (ES 46)
47. Ma. : *il ne faut pas tirer+ très+ fort+*	
48. M : (geste d'approbation) oui,+/	
49. Aym. : *pour pas qu'elle s'envole*+/	

50. M : (geste d'approbation) oui,+/	
51. Sh. : ***qu'elle s'envole***+/	- auto-répétition (ES 49) ; (« écrit dans l'oral »)
52. Ma. : c'est vrai des fois i(l) va là-bas (geste du bras) et des fois i(l) tombe à <côté>+/	
53. M : donc on a déjà trouvé plein de phrases++ donc il va falloir qu'on les rédige+ / est-ce qu'on les rédige ensemble ou est'-ce que CHAcun d'entre vous veut rédiger sa propre phrase,+/	
54. Ma. : tous les mêmes <pareils>+ /	
55. Sh. : **non sa propre phrase**+/	- hétéro-répétition (ES 53) [M]
56. M : alors je vous laisse cinq minutes (en se touchant la tête) pour faire dans la tête sa phrase+ **votre propre phrase que vous allez écrire+ <peu importe la phrase mais l'idée d'une phrase + par contre> XXX mais qui explique bien <une seule règle>** XX+ / vas-y++ ca. XXX+ /	- auto-reformulation paraphrastique (ES 56) - auto-reformulation paraphrastique (ES 56)
57. Ca. : *quand la balle sort XXXX*+ /	
58. Sh. : *et aussi un corner*+/	
59. Ca. : XXXX	
60. M : **oui mais moi+ *quand la balle sort* du terrain**+ (geste de la main vers l'extérieur) **est'-ce que les enfants continuent+ les enfants continuent de jouer au foot,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 57) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD*
61. E : non+/	
62. M : alors ce serait intéressant de dire ça+ / ***quand la balle sort+***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 57) ; (« écrit dans l'oral »)
63. Aym. : XXXX < et on doit s'arrêter de tirer> +/	
64. M : (geste de désapprobation) *on ne joue plus au foot*,+ / ***quand la balle sort+ on ne joue plus au foot+ parce que***	- auto-répétition avec continuation (ES 62 + 64) ; (« écrit dans l'oral »)
65. Sh. : XXXXXX	
66. M : ***quand la balle sort+ on ne joue plus au foot,*** + / on est d'accord' + /	- auto-répétition (ES 64) ; (« écrit dans l'oral »)

67. Ca. : (geste d'approbation) oui,+/	
68. Aym. : **parce que si elle+ si elle *sort*+ elle va loin *la balle*,+** /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 66) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
69. M : ***quand la balle sort+ on ne joue plus au foot*** + / d'accord+ / est'-ce que quelqu'un a une autre phrase,+/ on a le droit de prendre la même que ca.,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 64) ; (« écrit dans l'oral »)
70. Ma. : ***il faut faire les équipes***,+ /	- auto-répétition avec continuation (ES 31) ; (« écrit dans l'oral »)
71. M : ***il faut faire les équipes,+/*** super+ **c'est super,+ /**	- hétéro-répétition (ES 70) (« écrit dans l'oral ») ; - auto-répétition avec continuation (ES 71)
72. Sh. : *il (ne) faut pas se bagarrer pour le ballon*, + /	
73. M : ***il*** (en levant l'index) ***NE faut pas+ se bagarrer pour avoir le ballon,+/*** très bien,+/	- hétéro-correction (ES 72) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D*
74. Aym. : **<*il ne faut pas se disputer pour le ballon*,+> /**	- hétéro-reformulation paraphrastique) (ES 72 / 73) [E] (« écrit dans l'oral »)
75. M : ok vous faites la même,+/ tu as le droit,+/ allez+ chacun a sa <phrase>	
76. Sh. : mais comment on écrit	
77. M : ah non **non**+ XXXX+ / (à Ca.) *quand*,+/ (tourne la tête en direction de l'affichage des mots-outils) **on (ne) l'a pas mis dans les petits mots-outils quand'**+ /XXXXXXXXXXX/ **il (n')y est pas+ *quand*++++/**	- auto-répétition (ES 77) - auto-reformulation paraphrastique (ES 77) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 77) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
78. Ma. : **c'est le *[ɛ]* de grand-mère'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 31) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
79. M : (à Ma.) attends+/ (à Ca.) XXXXXX++++++++++/	
80. Ma. : ah+ /	
81. M : (à Ma.) tu le sais toi'+/	
82. Ca. : dans quatre+ **dans quatre**+/	- auto-répétition (ES 82)
83. M : oui,+ / et alors XX	

84. Ca. : *a-u*,+/	
85. M : **< *[k] a-u'*> +/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 84) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
86. Ma. : non+/ *g* et *u*+ /	
87. M : non,+/	
88. Ca. : XXX	
89. M : *quand*,+++++ / ***quand***,+++++ ***quand*** +++++++ /	- auto-répétition (ES 89) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 89) ; (« écrit dans l'oral »)
90. Aym. : **le *[k]* et le *[ã]*+ /**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 89) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
91. Ma. : ah c'est le *q* et le *u*,+ /	
92. M : **le *q* et le *u***	- hétéro-répétition (ES 91) ; (« écrit dans l'oral »)
93. Aym. : **et le *[ã]***	- auto-répétition (ES 90) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
94. M : **et après (il) y a le *[ã]*, +/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
95. Aym. : de maman,+/	
96. M : (à Aym. avec un geste d'approbation) / (à Sh.) XXXXXXX	
97. Sh. : ***ne passe***++ ***il ne faut pas se disputer pour le ballon***,+ /	- hétéro-répétition incomplète à droite avec suppression (ES 73) [M] ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 74) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
98. M : XXXXXXXXX	
99. Sh. : XXXXXXXX	
100. M : en script ou majuscule XXXXXX++++++++++++++++++++++	
101. une autre élève : (en montrant un affichage mural) elles sont là les majuscules,+/	
102. M : (la maitresse lui fait signe de se taire) chut,+/	
103. Sh. : (à Aym.) **<(il) y a ici là-bas les majuscules,+>/** (Aym. regarde en direction de l'affichage mural des majuscules) ++++++++++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 101) [E] ; (« écrit dans l'oral »)

104. Ma. : (à la maitresse) **c'est lequel *[ɛ]'*+ /**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 31) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
105. M : (en hochant les épaules) XXXXXXXX	
106. Ma. : ***il faut faire des équipes***,+ /	- auto-répétition avec continuation (ES 31) ; (« écrit dans l'oral »)
107. M : de quel mot tu veux' parler,+ /	
108. Ma : ***[fɛ]+ [fɛ]*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 106) [E] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 108) (« écrit dans l'oral »)
109. M : (geste d'approbation) **c'est le *[ɛ]* de mai+ de maison**++ (Ma. se lève et se dirige vers les affichages muraux) **+ de chaise**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 108) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
110. Aym. : ***m*- et le *[ɛ]*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 109) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
111. Ca. : *a-i*,+ /	
112. Ma. : (revient s'asseoir) ***a-i*,+/**	- hétéro-répétition (ES 111) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
113. M : (geste d'approbation puis en pointant l'écrit de Ma.) est-ce qu'on attache tous les mots'+/ ***il***++ **très bien+ *faut***,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite avec insertion (ES 70) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
114. Ma. : ah,+ (Ma. efface le mot pour respecter la segmentation) ++++++++++++/	
115. Aym. : (à Ca.) mais non XXXXX mais c'est ça+ parce que c'est comme XXXX+ / ***il ne faut*,+++++/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 73) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
116. M : **tout le monde utilise le mot *FAUT* alors dans la phrase**,+ / ***il faut* ou *il NE faut pas*,**+/ c'est ça'+/ (à Ma.) **tu l'as écris toi' le petit mot *faut*'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 113) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto- et hétéro-répétition avec suppression (ES 113 + 115) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 116) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
117. Ma. : (fait oui d'un signe de la tête) oui,+/	
118. Sh. : oui,+/	
119. M : comment tu l'as écris' toi,+/	
120. Sh. : ***faut*,+/**	- hétéro-répétition (ES 116) [M] ; (« écrit dans l'oral »)

121. M : **et le *[o]* de *faut*,+ /**	- hétéro-reformulation paraphastique (ES 120) ; (« écrit dans l'oral *») ;* *EOD*
122. Sh. : *a-u*,+ /	
123. M : **ouais** (accompagné d'un signe d'approbation avec la tête) ***a-u*,+ /** il y a même une petite lettre muette à la fin,+ /	- hétéro-répétition (ES 122) ; (« écrit dans l'oral ») *Im* / *EOD*
124. Aym. : *t*,+ /	
125. M : (geste d'approbation de la maitresse) oui,+/	
126. Sh. : ***a-u*,+/**	- auto-répétition (ES 122) ; (« écrit dans l'oral »)
127. Ma. : (en gommant) **ah c'est le *a-u'*+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 122) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
128. M : (fait oui de la tête) hum,+ /	
129. Aym. : **et après *t*,+ /**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 124) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
130. M : (en montrant Aym.) **et après (il) y a le**	- hétéro-répétition avec insertion et incomplète à droite (ES 129)
131. Ma. : ***t*,+ /**	- hétéro-répétition (ES 124) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
132. M : muet,+/ ++++++++++++++++ (regarde Ma. écrire puis s'adresse à elle) <c'est quoi ça'>+ / il a dit quelque chose XX (en montrant Aym.)+/	
133. Sh. : **à la fin (il) y a le *t*- muet**,+ (Ma. ajoute un « *t* ») ++++++++++++++++++++ et après on va l'accrocher dans XXXXX/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 130 + 131) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
134. M : déjà+ écris ta règle,+/	
135. Ma. : XXXX++++++++++++++++++++++	
136. M : (à Ma.) ***FAIre*+** (en montrant le mot écrit) / **est'-ce que tu as écrit le mot *FAIre*,+/** (Ma. gomme le mot) **XXXX le verbe *faire*,**++++++++++++++/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 106) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* - auto-reformulation paraphrastique (ES 136) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 136) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
137. Aym. : (à la maitresse) est'-ce que (il) y a tous les mots qui s'attachent,++++++/	

138. M : qu'est'-ce que tu veux dire,+/	
139. Aym. : **est'-ce que tous les mots i(ls) s'attachent,+**	- hétéro-répétition avec substitution et suppression (ES 137) [E]
140. M : tu poses une question stupide,++++++++++++++++/	
141. Sh. : (à la maitresse) ***il ne faut pas se disputer,*+/ le *[te]* de *disputer* c'est lequel'**++++++++++++/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 74) [E] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 141) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
142. M : alors attends,+/ ***se dispuTER***,++/ **c'est le verbe *DISputer*+ *DISputer*+ / tu te rappelles' les *[e]* des verbes à l'infinitif,+ /**	- hétéro-répétition (ES141) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 142) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 142) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 142) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
143. Sh. : ***disputer*** **on l'attache'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 141) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
144. M : **c'est le mot *disputer*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 142) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
145. Ca. : (à Ah.) XXXXXXXXXXXXX	
146. Aym. : (à Ca.) **et le *[ã]*+** / attends,+ (regarde les affichages muraux et se lève) ++++++**attends**++++++++++**attends**+++++++++++++++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 89) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 146) - auto-répétition (ES 146)
147. Ma. : XXXXXXX	
148. M : (à Ma.) **ah+ alors+ *[leZekipə]*+ c'est la petite liaison qui te permet de faire le *[Ze]*,**+/(prend un stylo) tu te rappelles les petites liaisons'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 106) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
149. Ma. : (fait oui d'un mouvement de tête) oui,+/	
150. Ca. : **ah oui le *s*- avec la petite:**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 148) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
151. M : je te la fais'	

152. Ma. : (geste d'approbation puis la maitresse trace un demi-cercle entre « les » et « équipes ») oui,+/	
153. M : **la petite liaison**+ / et du coup ça commence par quelle' lettre +/ **du coup+ c'est la petite liaison qui te permet de faire *[z]*+/** (en lisant) ***les équipes*,+/ *Équipes*+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 148) - auto-répétition (ES 148) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition (ES 106) ; *(«* écrit dans l'oral ») *;* *LHV* - auto-répétition (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») *AEp*
154. Aym. : (à Ca.) c'est *p-o-r,*+/ ***p-o-r,***+/ *p-*	- auto-répétition (ES 154) ; (« écrit dans l'oral »)
155. Ca. : (à Ah.) *o-* / oh non, +/	
156. Aym. : *por*+ / ***por+*** / *s-* / ***p-o-r,***+ (se dirige vers un affichage pour obtenir l'approbation de Ca.) /	- auto-répétition (ES 156) ; (« écrit dans l'oral ») -auto-répétition (ES 154) ; (« écrit dans l'oral »)
157. Ca. : ah oui,+/ ***por***+ / *p-*	- hétéro-répétition (ES 156) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
158. Aym. : ***r-o-r,***+/	- auto-répétition avec substitution (ES 154) ; (« écrit dans l'oral »)
159. Ca. : (à Ah.) mais non,+ (en montrant l'affichage) /	
160. Aym. : (à Ca.) **por-**,+/	- auto-répétition (ES 154) ; (« écrit dans l'oral »)
161. Ma. (à la maitresse) : **s,**+ / k,+/	- hétéro-répétition (ES 150) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
162. M : ***Équipes*,**++++++++++++++++++++++++++/	- auto-répétition (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
163. Sh. : (à la maitresse, en montrant son cahier) j'ai terminé,+/	
164. M : (à Sh.) tu relis ta phrase'+/	
165. Sh. : (en lisant) ***il+ ne+ faut+ pas+ se+ disputer+ pour+ le+ ballon*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 72) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
166. M : c'est Excellent,+/ est'-ce que tu as bien pensé à la lettre qui dit qu'une phrase commence,+ /	

167. Ca. : (à Aym.) **comment' on écrit *sort,*+** / (à la maitresse) euh,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 57) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
168. M **: la lettre qui dit qu'on commence une phrase+ on dit qu'on écrit une majuscule**,+/ **est'-ce que tu as bien pensé à faire la lettre majuscule,**+ /	- auto-reformulation paraphrastique (ES 166) - auto-reformulation paraphrastique (ES 166)
169. Aym. : **la lettre**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 168) [M]
170. Sh. : ouais mais je (n')arrive pas à l'écrire,+/	
171. M : ah viens je vais te l'écrire,+ (Sh. se lève et se dirige vers la maitresse) /	
172. Aym. : (à la maitresse) *s*-+ *s*-+ p- non *s*-r-p-*o*-*r*,+/	
173. Ca. : ***sort*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 57) ; (« écrit dans l'oral »)
174. M (en écrivant sur le cahier de Sh.) alors je te fais quelle' écriture,+ /	
175. Sh. : *i-,* + /	
176. M : ***i-***,+/ alors je te la fais en majuscule ici,+ / (en relisant) ***il*+ *ne*+ *faut*+ *pas*+ *se disputer pour le ballon***, + / et où est'-ce que je vois que la phrase est terminée,+/	- hétéro-répétition (ES 175) - hétéro-répétition (ES 165) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
177. Sh. : le point,+ /	
178. M : je te le fais'+ /	
179. Sh. : (geste d'approbation) oui,+/	
180. M : (la maitresse met un point à la fin de la phrase) **alors+++ *ballon*+ c'est très bien mais il y a double *l-*,+ / vous y penserez les copains si vous vous l'écrivez dans vot(r)e phrase+ que dans *ballon*+ double *l-*'+** /	- auto-reformulation paraphrastique (ES 176) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 180) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
181. Ca. : oui+ moi XXX (en montrant un mot écrit)	
182. M : (à Ca.) vas-y alors,+ / (à Sh.) tiens+ tu viens à côté de moi+ tu corriges, ++++++++++++ (Sh. s'assoit à côté de la maitresse) qu' est'-ce qu'on a dit alors,+/ XX / **qu' est'-ce qu'on a dit + avant de+ <lire>**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 182)

183. Sh. : **on a dit+ dans *ballon*+ (il) y a double *l*,+ /**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 180) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
184. M : exactement,+ (Sh. ajoute un « *l* » à ballon) / dans *balle* aussi,+ / **dans *balle* double *l*,**+ /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 57) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
185. Ca. : moi aussi XXXX	
186. M : (à Ca.) super+ c'est très bien corrigé,+/++++++++++++++++++++++++(à Sh.) **super**,+/ **alors**+ (en relisant) ***il ne faut pas*,+/ à la fin de *PAS* (il) y a une petite lettre muette,+/ *ne PAS*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 186) - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 72) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 72) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition avec suppression (ES 186) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
187. Ma. : *s*-,+/	
188. Sh. : ***s*-,**+/	- hétéro-répétition (ES 187) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
189. Ca. : ***s*-,**+/	- hétéro-répétition (ES 187) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
190. Sh. : ah ouais+ pa(r)ce que <toutes les fois qu'on commence une phrase> à chaque moment je dois le rajouter,+/	
191. M : (dubitative) ah bon'+ / ben alors+ à chaque moment+ mais tu (ne) le mets pas dans ta tête hein'+ (Sh. ajoute un « *s* » au mot pas)++++++++ / très bien,+ / **XXXXXXX c'est pas le+ ça c'est un *[e]*+ tu as raison+ mais là c'est *disputer*+ c'est un verbe conjugué à l'infinitif et on**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 74) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
192. Sh. : le *s*-, +/	
193. M : (geste de désapprobation) on a déjà vu des verbes à l'infinitif++++++	
194. Sh. : <arrêter>	
195. Aym. : *i-a*,+ / *a-i*,+/	
196. M : **non++++c'est le *[e]*+ c'est le *[e]* de potager aussi+ et potager**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 74) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
197. Aym. : *e-r*,+ /	

198. M : **ouais+ c'est le *[e]* *e-r*,**+/ (écrit sur le cahier de Sh.) mais ça+ ça+ c'est assez compliqué+ il faut qu'on fasse une affiche avec les *[e]* des verbes à l'infinitif / (à Sh. en levant le stylo) ouh pardon,+/ ça va'+ /	- hétéro-répétition avec continuation et auto-répétition (ES 197 + 196)) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
199. Sh. : (fait oui de la tête) oui,+/	
200. M : DONC <nous continuons notre phrase>,+ / (en lisant) ***il ne faut pas se disputer pour le ballon,*+ /** c'est génial, (en levant un pouce)+ / main(te)nant+++++ il faut que tu écrives <là ton code>+ / main(te)nant j'aimerais qu'on aide Ma.+ elle a une difficulté	- hétéro-répétition (ES 165) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
201. Ca. : (à Aym.) XXXXXXXXXXX	
202. Aym. : (à Ca.) tu peux le faire avec le *e* accent ou *e-t+ t-e*	
203. Ca. : (à Aym.) comment'+ **comment**'+/	- auto-répétition (ES 203)
204. Aym. : (à Ca.) **on peut faire soit le *e* accent+ le**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 202) (« écrit dans l'oral »)
205. M : (à Aym.) chu::::::::::t,+ (en posant un doigt sur la bouche) / quelle est' ta difficulté ma.,+++++++ / **quel est' le mot que tu essayes d'écrire,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 205)
206. Ma. : XXX	
207. M : non+ je te demande le mot,+ **le mot là** (en pointant du doigt un mot sur le cahier) / **quel est' le mot que tu veux écrire ma.,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 207) - auto-reformulation paraphrastique (ES 205)
208. Ma. : (à voix basse) **< *équipes* >,+/**	- hétéro-répétition (ES 162) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
209. M : (en montrant à Sh. l'écrit de Ma. en suivant du doigt) ***LES*,**+/ **elle a écrit le petit article *les*+ *[Zekipə]*+ et ce qui lui pose problème+ c'est la petite liaison+ parce que *les*+ (il) y en plusieurs+ donc le *s*- ici me permet de faire *[z] [ekipə]*+/ quel est' le mot que tu dois écrire ma.,+ /** le mot	- auto-répétition (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* - auto-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 205)
210. Sh. : XX	
211. M : ***Équipes*,**+ / ***Équipes*,**+/ ***Équipes*,**+/ **parce qu'on dit UNE *Équipe*,+/** c'est tout	- auto-répétition (ES 162) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*

simple,+/ ***Équipes*+ / *Équipes*,+/**	- auto-répétition (ES 162) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 162) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 211) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 162) (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 162) (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
212. Sh. : euh+++++ le *q-u-*	
213. Ma. : (à Ca.) quoi'+ /	
214. M : hum (geste d'approbation à Sh. puis à Ma.) ma.+ i(l) t'aide,+/ ***équipes***+/ i(l) t'a dit déjà plein de sons,+/	- auto-répétition (ES 153) ; (« écrit dans l'oral »)
215. Sh. : *i-*	
216. Aym. : et le *p-*	
217. M : ***équiPES::,***+/	- auto-répétition (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
218. Aym. et Sh. : et le *e-*	
219. M : **ben ça y est+ ils l'ont construit le mot *équipe***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
220. Aym. : *q-u-p-e*,+/	
221. Sh. : *p-*	
222. M : (à Ma.) allez+/ ***équipe***, (Ma. se positionne pour écrire)+/	- auto-répétition (ES 153) ; (« écrit dans l'oral »)
223. Ca. : ***q-u-p-e*,+++++mets un *q-u-p-e-*,+/**	- hétéro-répétition (ES 220) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 223) ; (« écrit dans l'oral »)
224. Aym. : (en soulevant son cahier) c'est fini'+/	
225. M : attendez,+ / **on essaye d'écrire *équipes* pour ma.**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
226. Ca. : ***q-*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 212) [E] ; (« écrit dans l'oral »)

227. M : **non d'abord *Équipes***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
228. Sh. : le *e-* tout simple,+/	
229. M : euh+ action ma.,+/	
230. Ma. **: le *e-* avec l'accent'+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 228) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
231. M : oui+ / on ne va pas y passer non plus (M. écrit)++++++++ / très bien,+/	
232. Sh. **: *q-u-*+++*q-u- p-e*** (Ma. écrit)	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 220) [E] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 232) ; (« écrit dans l'oral »)
233. M : attends **(at)tends (at)tends**,+/	- auto-répétition (ES 233) - auto-répétition (ES 233)
234. Sh. : non,+/	
235. Aym. : euh si,+/	
236. Ma. : euh c'est	
237. Aym. : ***q-***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 232) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
238. Ma. : je (n')arrive pas à l'écrire,+/	
239. Sh. : c'est comme ça,+/ (geste avec la main droite) *u-*++++++++++*i*	
240. Aym. : *e*	
241. Sh. : ***i-*+ *équI-***,+/	- auto-répétition (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 217) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
242. M : (geste d'approbation) oui,+/	
243. Aym. : le *b-*	
244. Sh. : ***équiPes***+ *p-* +++++++ et le *e-*	- auto-répétition (ES 241) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
245. Aym. : non mais il (n')y a pas de *i*	
246. Sh. : ***équIpes***	- auto-répétition (ES 244) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*

247. M : attends+ on relit+ (en relisant) ***[le++eki:+++pə:]***	- auto-répétition (ES 148) ; (« écrit dans l'oral ») *Ps* / *LHV*
248. Sh. : ***[le++eki:+++pə:]***	- hétéro-répétition (ES 247) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps*
249. M : sauf que regarde	
250. Ca. : *[le]+ s-*	
251. M : merci ca.++++mais ce (n')est pas grave,+/	
252. Ca. : maitresse+ j'ai écrit deux phrases,+/	
253. M : (à Ma.) ça y est+/ et tu vois+	
254. Sh. : (à un élève n'appartenant pas à l'atelier) ah t(u) as trouvé'+/	
255. M : (à Sh. en posant le stylo sur l'épaule et en fronçant les sourcils) OH++++ / (à Ma. en montrant le support écrit) **c'est le *s-* de *les* qui te permet de faire *[Ze::]+ [z]+ équipes*+ d'accord'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 148) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 255) ; (« écrit dans l'oral »)
256. Ma. : (geste d'approbation) oui,+/	
257. M : c'est la petite liaison	
258. Sh. : (geste des mains) i(l) faut faire un petit trait comme ça,+/	
259. M : ***il faut faiRE::+ il faut faiRE::+ il faut faiRE::*** (Ma. ajoute un « *e* » au mot faire)+++++++++ (en relisant avec suivi du doigt) ***les équipes*,+/** c'est pas mal,+/ ***il faut faire les équipes*,+/** tu as terminé ta phrase ou pas'+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 70) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 259) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 259) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 259) ; (« écrit dans l'oral »)
260. Ma. : (fait oui de la tête) oui,+/	
261. Sh. : non,+/	
262. M : ***il faut faire les équipes*++ à la fin du jeu'+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 259) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
263. Ma. et Sh. : non,+/	
264. M : mais quand'+/	

265. Sh. *:* ***quand on commence le jeu+ on fait les équipes*****,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 259) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
266. M : **alors *il faut faire les équipes***	- auto-répétition avec continuation (ES 259) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
267. Ma. : ***quand***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 265) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
268. M : ***quand***,+/ **en plus ca. elle a réfléchi au *quand*+ au petit mot *quand***	- hétéro-répétition (ES 267) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 268) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 268) ; (« écrit dans l'oral ») *; EOD*
269. Aym. : (à Ca. en regardant son écrit) après il faut que XXXX	
270. Sh. : *k*-	
271. M : **non c(e) n'est pas le *k*-**	- hétéro-correction (ES 270) (« écrit dans l'oral »)
272. Ma. : c'est *a*-+/ **c'est *a*-**	- auto-répétition (ES 272) ; (« écrit dans l'oral »)
273. M : **non+ c'est le *[k]* qu'on n'a pas vu**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 267) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
274. Aym. : le *q*-+ ***q-u-***	- auto-répétition avec continuation (ES 274) ; (« écrit dans l'oral »)
275. M : ***q-u-*****+ et puis le**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 274) ; (« écrit dans l'oral »)
276. Aym. : **et le *[ã]*,+/**	- hétéro-répétition avec suppression et continuation (ES 268) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
277. M : **le *[ã]* de**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 276) (« écrit dans l'oral »)
278. Aym. : maman,+/	
279. M : exactement,+/ (en se référant à l'écrit de Ca.) est'-ce que ca. elle a bien écrit le petit mot <le>,++++/ moi je vois deux lettres,+/ est'-ce normal,+/	
280. Aym. : i(l) faut l'attacher,+/	

281. M : merci, (Ca. corrige son écrit)++++++++++++++++++++++++++/ et il y a une lettre de trop (la maitresse corrige l'écrit de Ca.) /	
282. Aym. : <t-o>	
283. M : non,+/ (en relisant) ***quand le ballon***,+/ <tu l'as fait(e)> la correction que j'ai donné à ch.' (corrige l'écrit de Ca.) XXXXXX / **qu'est'-ce que j'ai dit dans *BAllon* et dans *BAlle*,+/** +++++ sh.,++++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 57) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
284. Sh. : **(il) y a double *l*,**+/	- hétéro-répétition (ES 180) [M]
285. M : (geste d'approbation) hum+ et ca. elle (ne) l'a pas faite la correction (Ca. corrige son écrit)+++++++++/	
286. Sh. : **ah ouais dans *balle***	- hétéro-répétition (ES 283) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
287. M : ***balle***	- hétéro-répétition (ES 286) (« écrit dans l'oral »)
288. Sh. : **c'est le même comme+ comme *ballon***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 283) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
289. M : exactement	
290. Aym. : on entend le même son,	
291. Sh. : **XXXXXXX si on rajoute le *[5]*+ ça fait *ballon*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 283) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
292. M : **c'est la même famille+ exactement**,+/ **ce sont des mots de la même famille**+ / (en relisant l'écrit de Ca.) ***quand le ballon SOrt***+/ alors là+ tu t'es mélangé les pinceaux,+/ **tu m'as écrit *[SPɔr]*+ *[SPɔr]*+** / (à Sh.) on (ne) se moque pas,+/ **alors attends+ on va tout gommer** (la maitresse gomme) **et on va écrire *SOrt*,+ parce que *sort* c'est pas compliqué ma grande+ c'est juste**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 288) ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 292) ; - auto-répétition avec continuation (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *AG* / *EOD*
293. Sh. : c'est double *s*'+/	
294. M : est'-ce qu'on a besoin d'un double *s*- quand on commence un mot,+/	
295. Sh. : non,+/	

296. M : jamais,+/ (à Ca. en lui touchant le bras) ***[s]+ [ɔr]+*** / c'est juste que c'est le *o-* qu'on prononce ouvert	- auto-répétition (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp*
297. Aym. : le *c-*	
298. M : c'est XXXX,+ / ***SOrt***,+/	- auto-répétition (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEs*
299. Aym. *: s-r-o*,+/	
300. M : ***SOrt***,+ /	- auto-répétition (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEs*
301. Ca. : ***SOrt***,+/	- auto-répétition (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
302. Sh. : ah ouais+ le *o-* il est TOUT ouvert,+/	
303. M : (geste d'approbation) alors prononce le mot,+/	
304. Ca. : <***sort,***+>/	- auto-répétition (ES 301) ; (« écrit dans l'oral »)
305. Aym. : et le *o-*,+/	
306. Sh. : avant le *o-* je (ne) savais pas,+/	
307. M : **on (ne) dit pas *[SOr]+* on dit *[Sɔr],*** +/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 298) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
308. Sh. : (à Ca.) **c'est le *o-*,+** (Ca. écrit o) /	- hétéro-répétition avec substitution (ES 305) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
309. Ca. : et	
310. Sh. **:** *r-* (Ca. écrit « *r* ») /	
311. M : très bien,+ / attendez,+ (en regardant Sh.) / **à la fin de *sort* (il) y a une lettre muette XX**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 300) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
312. Sh. : *s-*	
313. M : attends,+/ c'est un <verbe et> XXXXXXXX	
314. Ca. : *t,*+/	
315. M : <très bien,+> /	
316. Sh. : et le *[e]* de	

317. M : (à Sh.) attends,+/ ah non,+/ (à Ca.) **est'-ce que tu peux écrire *quand le ballon <[se],>+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
318. Ca. : (expression de désapprobation) non,+/	
319. M : (en relisant) ***quand le ballon sort+++++ il+ NE faut pas+***	- auto-répétition avec continuation (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV*
320. Aym. : on peut écrire <sautiller>	
321. M : (en gommant) **il NE faut pas**	- auto-répétition (ES 319) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
322. Aym. : *n-* et *e-*+ et *f-* et e-	
323. M : là+ je pense que sh. va pouvoir t'aider,+ / ***il NE faut pas***	- auto-répétition (ES 321) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
324. Aym. : ***n-n- f-e-* et *[pa]***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 323) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
325. M : je vous laisse tous les deux+ / ***il NE faut pas*****,** + / (à Sh.) tu l'aides'+/ (à Aym.) moi je vais regarder ton travail (la maitresse se lève et elle se place à côté d'Aym. en s'accroupissant)	- auto-répétition (ES 323) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
326. : Aym. : i-n-,+++++**i-n-,+/**	- auto-répétition (ES 326) ; (« écrit dans l'oral »)
327. Sh. : (à Ca.) ***ne*****,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 325) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
328. M : (à Aym.) tu me lis ta phrase s'il te plait'+/	
329. Aym. : (en lisant) ***il+ faut+ pas+ se+ disputer + pour+ le+ ballon+,/***	- auto-répétition (ES 74) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
330. Sh. : (à Ca.) *f-a-u-t*	
331. M : **tu n'as pas écrit *pour le ballon*+ tu as écrit *pour la balle*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 329) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
332. Sh. : (à Ca.) il (n') est pas attaché,+ (Ca. gomme) /	
333. M : **alors attention on dit+ on écrit *il NE faut pas + il NE: faut pas*+/ tu le vois le petit *NE*'+** (Aym. écrit et gomme sur son cahier)	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 325) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (« écrit dans l'oral ») (ES

	333) ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
334. Sh. *a-u*++++++++++++++++++++++++*p-a*+++*s-* muet+ ***p-a-s-*** **muet**	- auto-répétition (ES 334) ; (« écrit dans l'oral »)
335. M : (en relisant) ***il ne FAUT***,+/ XXXXXXX	- auto-répétition incomplète à droite (ES 325) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV*
336. Sh. : ***p-a-s-*** **muet**	- auto-répétition (ES 334) ; (« écrit dans l'oral »)
337. Ca. : (tout en écrivant) ***p-a-s-*** **muet**	- hétéro-répétition (ES 334) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
338. M : <parce que là j'ai> XXX / ***il faut'***+/ qu'est'-ce que je	- auto-répétition avec suppression (ES 335) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
339. Aym. : XX	
340. M : ah,+/ **je lis *il faut* ,+** / ***il NE faut***,+ / quelle est' la lettre qui nous permet de faire le *[o]*,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 335) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 335) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
341. Aym. : *a-u*,+ (Aym. corrige son écrit)/	
342. M : très bien	
343. Sh. : (à Ca.) <là-bas t(u) as écrit> (Ca. se lève)	
344. M : (en relisant) ***il ne faut pas*** +++/	- auto-répétition (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
345. Sh. : (à Ca.) pour faire quoi'+/	
346. Ca. : (à Sh.) ben+ la majuscule et le point,+/	
347. Sh. : ah ouais XXXXX	
348. M : (en relisant) ***il ne faut pas SE****:::*+ / qu'est'- ce que c'est que ce XX	- auto-répétition avec continuation (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV*
349. Sh. : XXXX	
350. Ca: XXXXX	
351. M : ***se di-***,+/++++++++++***SE***	- auto-répétition avec continuation (ES 333) ; (« écrit dans l'oral »)

	- auto-répétition (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
352. Sh. : (en se levant) ah ouais+ j'en ai des feutres,+/	
353. M : (à Aym.) vas-y,+ / très bien,+ / (en relisant avec un suivi du doigt) ***il ne faut pas se+ se* quoi'**+/	- auto-répétition avec continuation (ES 333) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 353) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
354. Aym. : (en relisant) ***dis+pu+ter*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 329) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
355. M : ***disputer+ disputer+ disputer*,+** / **(il) y a *dis+pu+ter*** (en marquant chaque syllabe avec un doigt) **trois syllabes+ mais dans le mot *disputer*+** (en joignant les trois doigts avec l'autre main) **est'-ce que tu m'as écrit le mot *disputer*,+/**	- hétéro-répétition (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 355) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Is* / *Im* / *EOD*
356. Aym. : (fait non de la tête) non,+/	
357. M : alors on y va,+ (la maitresse gomme) /	
358. Ma. : maitresse XXXXX	
359. M : (à Ma.) attends ma grande XXXXX, +/ (à Aym.) ***disputer*** (Aym. écrit)++++++++++++/ très bien**,** ++++++++++++++++++/ **et le *[e]* des verbes'**+ /vous vous rappelez'+ (en regardant Sh.) / je l'ai dit tout à l'heure,+/	- hétéro-répétition (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 359) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
360. Aym. : *e-r-,*+/	
361. M : ***e-r-*,+ /** très bien,+/	- hétéro-répétition (ES 360) ; (« écrit dans l'oral »)
362. Aym. : <c'est moi qui l'a(i) dit>	
363. M : **c'est toi qui l'as dit+ en plus,**+/ **est'-ce que là** (en pointant du doigt un mot écrit) **j'ai bien le son *[DI]+ [DI]* de *DISputer+ [DI]***	- hétéro-répétition (ES 362) - auto-reformulation paraphrastique (ES 359) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 363) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 363) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
364. Aym. : (prend la gomme) XXXXXX là'+/	

365. M : (geste d'approbation puis la maitresse retourne en s'adressant aux autres élèves) J'INTERVIENS'+/+++++++++++++++ (en regardant l'écrit d'Aym.) mon dieu+ **mon dieu**+ **mon dieu,**+ / je vais te le faire écrire cinquante fois,+/ tu me l'as dit en plus,+ / ***DISputer***,+ / on a appris lundi et mardi qu'on (ne) devait pas confondre le son *[d]* et le son *[b]* ++++++++/ **redis-toi le mot *DISputer* dans la tête**,+/ ***DISputer*,+/** ah très bien,+ (en pointant du doigt un mot écrit)/ ***[d]*+ *[dis]*+ c'est très+ (**en écrivant sur le cahier d'Aym.) ***[dis*]+ *[dis]+[Py]+[Py]*+** (geste Borel-Maisonny pour [p])+ ***[Py]*+** (geste Borel-Maisonny pour [p]**)** / il est compliqué ce mot (Aym. écrit et gomme) +++++++++++++++ (à Ca. en lui touchant la tête) dis-moi+ j'espère que tu as bien relu ton travail+ / (en relisant) ***se disputer pour*+ *la balle*,+** / c'est très bien,+ (la maitresse gomme) /	- auto-répétition (ES 365) - auto-répétition (ES 365) - hétéro-répétition (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps* / *Ip* / *AG* / *EOD* - auto-répétition (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ip* - auto- et hétéro-répétition (ES 331 + 329) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
366. Ca. : (en relisant) XXXXXXXXXX	
367. M : (à Ca.) non **non**+ tu dis n'importe quoi,+ / redis les mots en les suivant avec ton doigt,+/ (en relisant avec suivi du doigt) ***il ne faut pas se disputer pour la*+ point**+/ ah parce que tout à l'heure tu (n')as pas pensé à le relire parce qu'il (n')est pas bien écrit, (Aym. écrit)+++++++++ très bien+ alors sauf que là+++ (en montrant la première lettre) / je te la fais'+/	- auto-répétition (ES 367) - auto-reformulation paraphrastique (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
368. Aym. : (fait oui de la tête) oui,+/	
369. M : (la maitresse écrit un « *i* » majuscule sur le cahier d'Aym.) une belle majuscule	
370. Sh. : ***il ne faut pas se disputer***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 367) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
371. M : (à Aym.) et dis+ on avait dit qu'on respectait les rails,+/ est'-ce que tu les as respectés là,+/	
372. Aym. : (fait non de la tête) non,+/	
373. M : alors tu sais ce que tu vas faire+/ main(te)nant qu'on a bien corrigé+ tu réécris la phrase en RESpectant les rails,+++/ (prend le	

crayon d'Aym.) pour respecter les rails+ il faut avoir un crayon bien appointé,+ / donc premier travail+ tu tailles ton crayon,+ / deuxième chose+ on appuie MOINS sur son crayon pour écrire,+ / d'accord'+/	
374. Aym. : (récupère son crayon et fait oui de la tête) oui,+/	
375. M : (à Ca. en la touchant) relis-moi ta phrase en me montrant les mots,+/	
376. Ca. : (en relisant) ***quand+ le+ ballon+ sort+ il+ faut*** (la maitresse montre « *ne* »)+ ***il+ ne+ faut+ pas***	- hétéro-répétition avec suppression (ES 319) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-correction (ES 376) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
377. M : ***il ne faut pas*** +++	- hétéro-répétition (ES 376) ; (« écrit dans l'oral »)
378. Ca. : <elle est trop longue> j'ai mis le point,+/	
379. M : ah ben tu t'arrêtes là+ HOP,+/ (bras ouverts) ah moi j(e) vais écrire des phrases comme ça pour::+ les parents+ j(e) vais j(e) vais j(e) vais m'arrêter	
380. Sh. : eh mais t(u) avais dit XX <tout à l'heure comme phrase'+>	
381. M : ***il ne faut pas***	- auto-répétition (ES 377) ; (« écrit dans l'oral »)
382. Aym. : ***pas***	- hétéro-répétition (ES 381) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
383. M : ***il ne faut pas,***+/ mais quelle est' ton idée,+/ ***il ne faut pas***	- auto-répétition (ES 377) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 377) ; (« écrit dans l'oral »)
384. Sh. : ***se***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 141) ; (« écrit dans l'oral »)
385. M *:* ***se***+ ***disputer*** **toi aussi'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 370) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
386. Ca. : (geste d'approbation) oui,+/	

387. M : ah ben tiens+ (en montrant Aym.) i(l) va t'aider,+ / (en écrivant sur le cahier de Ca.) alors là ce point+ il n'existe pas,+ / on le mettra après,+/	
388. Sh. : pour le XX	
389. M : ***se***+/ là tu (n)'auras pas la place+ alors tu vas à la ligne+/ ***DISputer***,+ (interpelle Aym. en touchant sa tête) / il a réussi,+ i(l) / (à Aym.) **tu peux l'aider hein+ pour écrire *disputer*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 385) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 385) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 389) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
390. Aym. : *d-i-s-p-u-t-e-r-*	
391. Sh. : **alors *d-i-s-p***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 390) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
392. Ca. : attendez+ **attendez,**+/	- auto-répétition (ES 392)
393. M : MA.,+/ **Ma.,**+/	- auto-répétition (ES 393)
394. un autre élève : maitresse,+/	
395. M : non,+ (la maitresse et Ma. s'assoient côte à côte) /	
396. Sh. : (à Ca.) ***i-++s-+s+t-++p-++u-++t-e+ +r***	- hétéro-répétition (ES 390) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
397. Aym. : *t-u-t+ un r+ e-r+* ***e-r-+e-r,*** *+/*	- auto-répétition (ES 397) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 397) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
398. M : (en relisant l'écrit de Ma. avec suivi du doigt) ***il faut faire les équipes quand on*** + ***ON*** (bouche exagérément arrondie)+ ***quand ON*** (bouche exagérément arrondie)	- auto-répétition avec continuation (ES 266) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 266) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* - auto-répétition (ES 266) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip*
399. Ma. : *o-n-*,+ (Ma. gomme) /	
400. M : (geste d'approbation puis à Ca.) ah ça y est le point <voilà>, + / EXCEllent,+ / tiens ben est'-ce que+ i(l) peut emprunter ton crayon puisque t(u) as fini d'écrire+ parce qu'en fait (prend le crayon d'Aym.) celui-ci c'est un crayon 3B+/ vous voyez ici (il) y a des lettres et des chiffres et ça + euh + c'est pour définir la qualité de la mine+ et trois+ c'est ça,+ (montre	

la pointe du crayon) / et 3B c'est une mine très grasse et très forte,+/ donc c(e) (n')est pas évident XXXXXXXXX donc ce crayon s'il te plait+ tu peux le garder à la maison et tu peux en prendre un d'ici qui a des mines plus légères	
401. Aym. : (fait oui de la tête) oui,+/	
402. M : <il a une mine plus légère>+/ tu la prends'+/	
403. Aym. : (fait oui de la tête et la maitresse pose le crayon devant le cahier d'Aym.) oui,+/	
404. M : (à Ma.) très bien corrigé,+ / (en relisant avec un suivi du doigt) ***il faut faire les équipes quand*+ / alors *quand*+ est'-ce que+ ca.** (en pointant du doigt Ca.) **peut lui donner une petite indication parce qu' (il) y a une lettre muette à la fin,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 398) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 404) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
405. Aym. : *t*-,+/	
406. Ca. : ***t***-,+/ (geste de la maitresse dirigé vers l'écrit de Ca.)	- hétéro-répétition (ES 405) [E]
407. Sh. : *d*-,+/	
408. Ca. : ***d***-,+/	- hétéro-répétition (ES 407) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
409. M : **c'est la lettre muette *d*-** (Ma. écrit) ++++++ ***QUAND*** (la maitresse regarde les affichages muraux ?)+ / (en relisant avec un suivi du doigt) ***quand on va*+++++ *quand on va joue*'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 408) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 404) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition avec continuation (ES 410) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition avec continuation (ES 410) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *LHV*
410. Ma. : ***jouer***,+/	- hétéro-correction (ES 409) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
411. M : ***quand on va jouer***,+/ (en gommant) **c'est très bien mais le *[e]* de *jouer*+ c'est le *[e]* des verbes encore**,+ / ***jouer* c'est un verbe**,+/ (en tapant des mains et en s'adressant aux autres élèves) **c'est quoi' le *[e]* des verbes,+/**	- hétéro-correction (ES 411) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 412) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 412) ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 411) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 411) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

412. Aym. : ***[e]+ e-r-+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 411) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
413. Ma. : ***e-r***-+/	- hétéro-répétition (ES 412) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
414. M : (geste d'approbation) tu le rajoutes,+/ et ben c'est SUper+/ alors exceptionnellement (à voix basse) les enfants+ on va XXXXXXXXXXXX parce que+ ils ne savent pas XXXXXXXXX on ne dit rien,+ / d'accord'+/	
415. Ca. : (geste d'approbation) oui,+/	
416. M : (à Aym. en pointant avec le crayon) qu'est'-ce que c'est que cette horreur-là,+ / un point vert au milieu d'une phrase'+/ ah non+ tu XX la phrase,+ / excuse-moi,+/ (à Ma. en mettant un point sur son cahier) alors+ point,+ / vous ne m'avez pas marqué la date en code devant votre travail+ c(e) (n)'est pas normal,+ / vous pouvez faire l'illustration,+/ je vous laisse cinq minutes,+ /	

Verbatim de la classe 106
Semaine 47
Séance 9
23 minutes 1 seconde

1. M : vous laissez les trousses sur le côté+ et on va réfléchir à ce qu'on va pouvoir écrire,+++++++++++++++/ (la maitresse amène une chaise et elle s'assoit entre deux élèves autour de la table ronde où sept élèves sont assis) alors+++++ nous avons lu hier++ l'histoire+ *marcel le rêveur* (en montrant la première de couverture de l'album)++++/ nous avons aussi tout à l'heure+ regardé dans les illustrations tout ce qu'on pouvait trouver+ **donc on a revu+ les illustrations et les rêves que vous pouvez+ que pouvaient faire marcel,**+/ alors moi+ je vais en dire un ou deux+/ hu. laisse ton crayon,+/ par exemple (en lisant dans l'album) parfois *marcel rêve qu'IL EST peintre*,+/ (en montrant les illustrations) c'était cette illustration-là++++ ou bien (en lisant dans l'album) *parfois marcel rêve qu'il ne peut pas courir mais qu'il peut voler* (en montrant les illustrations)++++ ou bien un dernier (en lisant) ++++ *parfois+ marcel rêve de monstres féroces+ ou de super-héros*, (en montrant les illustrations)++++/ donc nous maintenant on va écrire (en pointant du doigt sur le titre de l'album) les CP rêvent+ **les CP rêveurs**,+/ d'accord'+/ donc il va falloir qu'on écrive UN rêve,+/ ici marcel i(l) parle+ **on parle de marcel**+ **l'auteur parle de marcel** et i(l) dit + *marcel rêve QU'IL*+ fait quelque chose,+/ là NOUS+ on (ne) va pas dire *marcel rêve qu'il* fait quelque chose puisque nous allons parler chacun+ DE nous (avec geste des mains vers soi)+/ (à une autre élève qui s'est approchée de l'atelier) lo.+ tu trouves une solution à ton problème+ mais tu dois faire ton écriture,+/ allez lo.,+/ donc comment' on va faire quand on va parler de nous,+/ **qu'est'-ce qu'on va dire,**+/ on va dire++++ est'-ce qu'on va dire IL *rêve* si je parle de moi (avec geste des mains vers soi)+/ **je vais dire <u>quoi'+</u>**/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1)
2. Au. : <u>*je rêve* </u>(la maitresse pointe du doigt l'élève qui vient d'intervenir) ++ ***je rêve***,+/	<u>- auto-répétition (ES 2) ; (« écrit dans l'oral »)</u>

3. M : **on va dire *JE rêve*,+/ *je*+ c'est un mot de notre petit carnet donc on sait déjà l'écrire,**+/ laissez vos trousses tranquilles,+/ **ah+ alors un mot du p(e)tit carnet+ *je*+ comment s'écrit** (interroge une élève)	- hétéro-répétition et auto-répétition avec substitution (ES 2+ ES 1) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 3) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
4. An. : *j*- et *e*-,+/	
5. M : (en acquiesçant de la tête) **un *j*- et un *e*,**+/ **nous on va regarder comment on peut écrire *Rêve***,+/ alors+ (il) y a un mot qui va nous aider ici dans le titre (en montrant le titre sur la première de couverture de l'album)++ puisque que c'est (en lisant avec pointage du doigt) *marcel*+ *le*+ *Rêveur*,+/	- hétéro-répétition (ES 4) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
6. May. : ah oui (en levant le doigt),+/	
7. M : **alors comment allons-nous pouvoir écrire *Rêve***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 5) ; (« écrit dans l'oral ») ; ; *AEp* / *EOD*
8. E : (un autre élève qui s'est approché de l'atelier) : XXXXXX	
9. M : les deux ordinateurs sont prêts et sont installés max. ,+/ **alors may. comment' je vais pouvoir écrire *rêve*,**+/ (écrit « *r* » au tableau en capitales) un *r*-+ ou bien en attaché le *r*- (écrit « *r* » au tableau en cursive)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 7) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
10. May. : un *e*- avec un accent,+/	
11. M : **un *e*- avec un accent,**+/ ce *e*- là avec cet accent	- hétéro-répétition (ES 10) ; (« écrit dans l'oral »)
12. Max. : circonflexe	
13. M : oui très bien,+/	
14. Max. : **circonflexe,+/**	- auto-répétition (ES 12)
15. M : **circonflexe+ j'allais le dire**,+/ ça ressemble à un petit chapeau (avec gestuelle au-dessus de la tête),+/ vas-y dis-moi,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 14)
16. Max. : c'est ga. qui me l'avait dit,+/	
17. M : **c'est ga. qui te l'a dit,+/ et oui donc l'accent CIRconflexe**+/ **quand le *e*- il a ce petit accent circonflexe+ il fait *[ɛ]*** (geste	- hétéro-répétition avec substitution (ES 16) - hétéro-répétition avec substitution (ES 10 + 12)

Borel-Maisonny)+ **puisque nous il faut que ça fasse *[rɛvə]*,**+/ donc le *e-* avec son accent circonflexe (écrit « *ê* » en capitales)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 3 + 11 + 17) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD*
18. Max. : **<ça fait *[ɛ]*,+/>**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 17) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
19. M : **ou bien ici le *e-* avec son accent circonflexe** (écrit « *ê* » en cursive)+ **où moi je vais écrire *rêVe*,**+/ **je *rêVe*,+++/** alors vas-y may.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2 + 11 + 17) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *AG* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
20. May. : *v-*,+/	
21. M : **un *v-* (**écrit « *v* » en capitales puis en cursive) + **celui qu'on a vu ce matin,**+++++/ au.,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 20) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
22. Au. : un *e*,+/	
23. M : **un *e-*, (**écrit « *e* » en capitales puis en cursive) **+/ si je lis j'ai écrit** (en lisant avec suivi du doigt) ***rê+ve,***+/ (en lisant) ***je rêve,*+/ eh ben on a tout+ et il faut que je rajoute ces deux dernières lettres si je veux que ça fasse *rêveur*** (en pointant du doigt la fin du mot « rêveur » sur le titre de l'album)+ **mais moi je (ne) voulais pas de *rêveur*+ je voulais *je*+ *rêve*,**+/ et après alors',++/ **nous on dit *marcel rêve QU'IL est*,**+/ **nous si on parle de nous+ on (ne) va pas dire+ *je rêve*+ *qu*'il est mais je vais dire+ *je rêve que*+++++**	- hétéro-répétition (ES 22) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* / *D* / *LHV* / *EOD* - hétéro-répétition (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 1) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
24. May. : *je*	
25. M : ***je***	- hétéro-répétition (ES 24) ; (« écrit dans l'oral »)
26. May. : *suis*	
27. M : très bien may.+/ **je vais dire *je rêve que JE*+** (en posant une main sur la poitrine) ***suis*+/ alors on a le petit mot *QUE* qu'on ne sait pas écrire que moi je vais vous aider à écrire pour cette fois-ci**,+/ **alors comment' on pourrait bien écrire *QUE***,++++/ an.,+/	- auto et hétéro-répétition (ES 23+ 24 + 26) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Im* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
28. An. : s- et *e-*,+/	
29. M **: alors le s- et le *e-*+ça va nous faire+** (avec gestes Borel-Maisonny) ***[sə]*+ donc c'est**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 28) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD*

pas le *s*-,+/	
30. An. : *c-,+/*	
31. M : **ah je pense que tu voulais dire le *c*-+/ mais le *c*-+ n'est pas très gentil avec nous parce que des fois effectivement il fait *[k]*** (geste Borel-Maisonny) **+ mais des fois il fait *[s],+*** (geste Borel-Maisonny) / et là quand on le met à côté du *e*-+ et bien il fait *[sə],+/* **donc ça (ne) va pas être le *c*-,+/ n'y a-t-il pas' une autre solution pour faire le son *[k],+*** (geste Borel-Maisonny) / on l'avait d'ailleurs déjà+ il me semble	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 30) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 30) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 30) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD*
32. Max. : le *k*-,+/	
33. M : noté au tableau,+/ **(il) y a le *k*-+ mais on n'a pas de chance encore+ parce que le son *[k]*** (geste Borel-Maisonny) **il s'écrit plein de manières**,+/ donc si je mets le *k*- avec le *e*-+ ça me fait bien *[kə],+/* **mais le petit mot *que*+ il ne s'écrit pas comme ça,**+/ **alors+ est'-ce que vous vous souvenez où est-ce que nous allons retourner le tableau pour regarder au tableau comment on pouvait écrire *que***,+/	- auto- et hétéro-répétition avec continuation (ES 31 + 32) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ip* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
34. May. : ah oui,+/	
35. M : AH+ quelqu'un s'en souvient,+/ hu.,+/	
36. Hu. : le *q*-	
37. M : **le *q*-**	- hétéro-répétition (ES 36) ; (« écrit dans l'oral »)
38. Hu. : et le+ et le *a*-,+/	
39. M : et le	
40. Na. : *a*-,+/	- hétéro-répétition (ES 38) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
41. M : **pas le *a*-,**+/	- hétéro-correction (ES 40) ; (« écrit dans l'oral »)
42. May. : **ah le *q*- et le**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 37) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
43. M : alors on va regarder au tableau,+/ may. tu va nous reta+ nous retourner le tableau une petite minute pour qu'on puisse regarder,++++++++++++++/ (May. retourne le	

tableau) alors vous vous souvenez' de toutes nos petites aides à XXXXX sur le côté,+/	
44. EEE : oui,+/	
45. M : alors je vois la lettre *c-* et juste avant la lettre *c-*+ je vois un *q-*+ un *u-*++++++++++ (la maitresse s'approche du tableau et pointe avec une règle « qu » de « qu-> c »)	
46. May. : ah oui,+/	
47. M : ***[k]*** (en montrant « c ») **comme le *q-* et le**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 42) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
48. May. : ***u-***,+/	- hétéro-répétition (ES 45) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
49. M : **et le *u-*,+/ on avait dit que le *q-* et le *u-* ça (ne) faisait pas [ky],+/**	- auto-et hétéro-répétition (ES 47 + 48) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 45) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
50. E : **ah oui le *q-* et le *u-***	- hétéro-répétition (ES 47 + 48) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
51. M : **mais ça faisait *[kə]*+ donc pour écrire le petit mot *que*+ je vais utiliser le+**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 33) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
52. E : *p-*,+/	
53. M : le+ c'était pas le *p-*,+ le *p-* il est dans	
54. E : **le *q-* et le *u-*,+/**	- auto-répétition ? (ES 50) ; (« écrit dans l'oral »)
55. M : **le *q-* et le *u-*,+/**	- hétéro-répétition (ES 54) ; (« écrit dans l'oral »)
56. E : **le *q-* et le *u-*,+/**	- auto-répétition? (ES 54) ; (« écrit dans l'oral »)
57. M : **il faut que je rajoute quelque chose pour que ça fasse *QUE:::*** (écrit « *qu* » au tableau en capitales),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *AG* / *EOD*
58. An. : un *e-*,+/	
59. M : (la maitresse acquiesce et rajoute « *e* » en capitales) **un *e-* que nous a dit an.**,+/ si je l'écris en attaché on XXXXXXX un *u-*+ un *e-* (écrit « *que* » en cursive),+/ **alors on a dit *je rêve*+ on l'a écrit au tableau** (pointage du doigt sur rêve) **que** (pointage du doigt sur	- hétéro-répétition avec continuation (ES 58) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*

« *que* ») ***JE***+ **on sait l'écrire+ mot du petit carnet et tu nous as dit *SUIS*** (en s'adressant à May.),+/ quel'<mot> peut vous aider à écrire	
60. May. : ah je sais,+/	
61. M : ***S::U:I:S***,+/ qu'est'-ce	- auto-répétition (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp*
62. May. : ah oui	
63. M : que tu entends ch.-he.,+/ ***S:::U::***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 61) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp*
64. Ch.-He. : <*u*-,+>	
65. M : avant,+/ ***S:::*** (avec geste Borel-Maisonny)	- auto-répétition incomplète à droite (ES 61) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ip*
66. Ch.-He. : le *s*-,+/	
67. M : **ah un *s*-+ effectivement,** (écrit au tableau « *s* » en capitales et en cursive) +/ ***S::U:::I:::S*,+/ qu'est'-ce qu'on va mettre après le *s*-,**++++/ qu'est'-ce que t(u) en penses Max.,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* - auto-répétition (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
68. Max. : **le *u*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 64) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
69. M : **très bien+ un *u*,+** (écrit « *u* » au tableau en capitales et en cursive après le « *s* »),+/ ***S::U:::I:::S*, ++/ *U:::I:::S*, +/** t(u) entends quoi' na.,+/ ***S::U:::I:::S***	- hétéro-répétition avec continuation et substitution (ES 68) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp* - auto-répétition (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp* - auto-répétition (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp*
70. E : un *i*,+/	
71. Na. : ***u:i:***,+/	- hétéro-répétition (ES 69) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
72. M : **un *i*+ que je rajoute,+** (rajoute un « *i* » au tableau en capitales et en cursive) **et puis le mot *suis*,+/** eh ben il a une lettre qu'on n'entend pas à la fin XXXXXX penser à rajouter ,++++/ alors qu'est'-ce que ça peut bien être cette lettre qu'on n'entend pas,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 70) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*

73. May. : ah je sais,+/ (la maitresse interroge May.) un *t*-,+/	
74. M : **alors souvent c'est des t-+ mais là et ben non+ pas de chance+ c(e) (n')est pas t-,+/**	- hétéro-correction (ES 73) ; (« écrit dans l'oral »)
75. Au. : *s*-, +/	
76. M : ah j'aurais bien aimé interroger hu. mais tu nous l'as dit,+/ **effectivement c'est un *s*-qu'on met à la fin de *suis* et qu'on n'entend pas,** (rajoute un « *s* » au tableau) +/ d'accord'+/ **on a donc tout le début de la phrase** + ***je*** (en énumérant avec ses doigts) + **un *rêve*** (en énumérant avec ses doigts)+ ***que*** (en pointant le mot au tableau)+ ***je* de votre petit carnet + *suis*** (en pointant le mot au tableau)+ **et c'est à vous de me trouver la fin de votre rêve,**++/ alors+ qui est'-ce qui a déjà une petite idée,++++/ alors on t'écoute an.,+/ ***je rêve que je suis***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 75) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 27) ; (« écrit dans l'oral »)
77. An. : **il *rêve que***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 76) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
78. M : ***je rêve*+ puisque tu parles de toi,**+/ ***je rêve que je suis,***+ / alors qu'est'-ce que tu pourrais être,+/	- hétéro-correction (ES 77) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 27) ; (« écrit dans l'oral »)
79. Au. : ***je suis un âne***,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 78) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
80. M : **tu *rêves que* tu es *un âne* au.'**+++(en souriant) / ben pourquoi pas,+/ ***je rêve que je suis un âne,***+/	- auto- et hétéro-répétition avec substitution et continuation (ES 78 + 79) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto et hétéro-répétition (ES 78 + 80) ; (« écrit dans l'oral »)
81. Na. : ***je rêve que je* sois *un crocodile***,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 78) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
82. M : ***je rêve que je*+ *que je*++++ tu as dis *je rêve que je* SOIS,**+/ **on (ne) dit pas *je rêve***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 81) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 82) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 81) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 81) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
83. Max. : ***suis,***+/	- hétéro-correction (ES 81) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
84. M : ***que je* sois,**+/ ***je rêve que je suis un***	- hétéro-correction (ES 81) ; (« écrit dans

	l'oral »)
85. Na. : ***crocodile***,+/	- auto-répétition (ES 81) ; (« écrit dans l'oral »)
86. M : ***un crocodile,*****+/ ben pourquoi' pas,+/**	- hétéro-répétition (ES 85) ; (« écrit dans l'oral »)
87. Max. : ***je rêve que je suis un loup***,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
88. M : ***je rêve que je suis un loup,***+/ alors on n'est pas obligé de mettre le nom d'un animal+ on peut trouver d'autres idées,+/	- auto-répétition (ES 87) ; (« écrit dans l'oral »)
89. May. : ***je rêve que je suis une sorcière,*****+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
90. M : ***une sorcière***,+/ ah ben dis donc tu vas me faire peur,+/ et toi ch.-he. as-tu' une idée,++++/	- auto-répétition (ES 89) ; (« écrit dans l'oral »)
91. Max. : **sorcier+ c'est pareil que *sorcière*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 90) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
92. M : **ben sorcier et *sorcière* c'est vrai que ce sont deux mots qui se ressemblent beaucoup tu as raison,**+/ hu.+ est'-ce qu'il nous a trouvé une idée de son rêve,++++/ non,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 91) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
93. Na. : moi *policier*,+/	
94. M : ***je rêve que je suis un policier,*****+/**	- auto et hétéro-répétition (ES 27 + 93) ; (« écrit dans l'oral »)
95. Max. : ***je rêve que je suis pompier,*****+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
96. M : ***que je suis un pompier,*****+/** ben vous avez plein d'idées,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 95) ; (« écrit dans l'oral »)
97. An. : ***je rêve que je suis+ que je suis un nuage,*****+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
98. M : ***un nuage,*****+++/** hu. et puis après vous allez m'écrire votre idée,+/	- hétéro-répétition (ES 97) ; (« écrit dans l'oral »)
99. Hu. : ***je rêve que je suis un cheval,*****+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
100. M : ***que je suis un cheval,*****+++/**	- hétéro-répétition (ES 99) ; (« écrit dans l'oral »)

101. Max. : et moi *un XXXX*,+/	
102. M : moi j'ai toujours ch.-he. qui (ne) m'a pas donné d'idée alors j'aimerais que ch.-he. tu essaies de m'en donner une+ ou bien si tu n'as pas d'idée+ et bien tu pourras prendre une de nos idées qu'on a donné,+/	
103. Max. : ***je suis un soleil*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
104. M : ch.-he.,+/ ***je rêve que je suis*+**	- hétéro-répétition (ES 27) ; (« écrit dans l'oral »)
105. Na. : **moi *je suis une corne+ une corne*,**+/	- hétéro-répétition avec substitution et continuation (ES 103) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 105) ; (« écrit dans l'oral »)
106. M : j'aimerais qu'on entende ch.-he. maintenant,+/ ***je rêve que je suis*,++++++++/+** alors qu'est'-ce que tu aimes bien,+++/ **en quoi' tu aimerais bien te transformer,+/**	- auto-répétition (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 106)
107. Hu. ?: en *dinosaure*,+/	
108. Au. : *en vache*,+/	
109. Hu. ?: **en *dinosaure*,**+/	- hétéro-répétition (ES 107) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
110. M : (en regardant Au.) ***en vache*'+++/ *UNE vache***,+/ alors as-tu' une idée ch.-he.,+/	- hétéro-répétition (ES 108) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - auto-répétition avec substitution (ES 110) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
111. E : en *tyrex*,+/	
112. M: tu n'as pas d'idée,+/	
113. Ch.-He. : (fait non de la tête) non,+/	
114. M : alors je vais t'aider à en trouver une et sinon+ et ben+ on t'en donnera+ et tu en choisiras une,+/	
115. Ch.-He. : ***un âne*,+/**	- hétéro-répétition (ES 79) [E] ; (« écrit dans l'oral »)

116. M : **ah tu aimerais bien prendre+ *je rêve que je suis un âne*,+/** est'-ce que+ may. tu es d'accord pour lui laisser ton idée'+/ est'-ce que tu as une autre idée toi,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 115) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
117. May. : ***je rêve que je suis un***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
118. M : **tu nous avais dit *une sorcière* aussi,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 89) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
119. May. : *un lion*,+/	
120. M : ***un lion*,+/** alors+ tu es d'accord' pour lui laisser ton idée,+/	- hétéro-répétition (ES 119) ; (« écrit dans l'oral »)
121. May. : (fait oui de la tête) oui,+/	
122. M : **oui**,+/ alors elle veut bien te laisser son idée,+/ **donc tu vas pouvoir écrire *je*+ mot du petit carnet+ *rêve*** (en pointant le mot au tableau) **+ *que*** (en pointant le mot au tableau) **+ *je* + mot du petit carnet+ *suis*** (en pointant le mot au tableau) **+ et on termine son écriture+ en écoutant bien+ les sons**,+/ je vous donne votre petite feuille (en la montrant aux élèves) pour que vous m'écriviez cette petite phrase,+/ on essaie de ne PAS oublier+ quand on écrit une phrase au début+++	- hétéro-répétition (ES 121) - auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
123. E : un point,+/	
124. May. : majuscule,+/	
125. M : **une majuscule,+/**	- hétéro-répétition (ES 124)
126. E : **et <u>après un point,+/</u>**	<u>- auto-répétition avec continuation (ES 123)</u>
127. M : <u>comme on ne sait</u> pas faire les majuscules+ vous me faites une lettre un peu plus grande que les autres,+/ et à la fin+ vous l'avez dit+	
128. E : **un point,+/**	<u>- auto-répétition (ES 123)</u>
129. M : **un point,+/** <u>c'est parti,+/</u>	- hétéro-répétition (ES 128)
130. May. : <u>d'interrogation</u>,+/	
131. M : **ah ça peut être un point d'interrogation+ mais le point d'interrogation+ c'est quand on pose une question,+/ donc là est'-ce qu'on pose une**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 130) - auto-reformulation paraphrastique (ES 131)

question,+/	
132. E : non,+/	
133. M : **en disant+ *je rêve que je suis une sorcière,*+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 89) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
134. E : non,+/	
135. M : **non,**+/ donc ça va être un point tout seul,+/ ah (distribue les feuilles) ++++/ vous m'écrivez votre prénom derrière	- hétéro-répétition (ES 134)
136. E : mais non c(e) (n')est pas XXX	
137. M : et on démarre,+/ alors on écrit bien tous les mots,+/ ***je+ rêve+ que+ je+ suis*,**+/ vous pouvez écrire en attaché ou pas en attaché+ c'est comme vous le souhaitez,+/ là je ne vous embête pas avec ça,+/	- auto-répétition (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») ;
138. E : moi je XXXX les deux,+/	
139. M : (à voix basse) allez XXXXXXX,++++++++++++++++++/ (en regardant l'écrit de May.) n'oubliez pas les mots au tableau qui sont là pour vous aider,+/ hein may.,+/	
140. Na. : moi j'ai écrit mon prénom avant,+/	
141. M : comme tu veux,+/ (à Ch.-He.) alors ch.-he.,+/ **on a dit la phrase ça va être + *je rêve+ que je suis***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
142. Ch.-He. : XXXX	
143. M : voilà c'est important le petit carnet,+/ **si on (ne) sait plus le petit mot *je* du petit carnet+ on va chercher ce petit carnet,+/** hein'+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 3) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
144. Na. : il est où'+ (trois élèves vont le chercher) /	
145. M : ils sont là (avec geste de pointage) sur mon bureau,+/ on peut en prendre qu'un seul ,+/ regarde + prends le premier même si c'est pas le tien,++++/ **prends-le le premier**,+/ c'est celui de ga.+ c(e) (n')est pas grave,+/ **on cherche le petit mot *je* dans le petit carnet,**+/ **oh max.+ je suis sûre que tu sais l'écrire toi le petit mot *je* et que t(u) (n')as pas besoin du petit**	- auto-répétition avec substitution et incomplète à droite (ES 144) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 145) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

carnet,+++/ allez na.,+/XXXXX	
146. Ma. : moi j'ai trouvé,+/	
147. M : très bien may. ,+++/ allez an. ,+/ ***je*+ on a écrit le mot *rêve*** (avec pointage du mot « rêve » au tableau) **+ on a écrit le mot *que*** (avec pointage du mot que au tableau) **+ on a écrit le mot *suis*** (avec pointage du mot « *suis* » au tableau),+/ (Ch.-He. montre « je » dans le petit carnet) voilà (en acquiesçant de la tête),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
148. Na. : il est où' *j*-,+/	
149. M : cherche,+/ t(u) es capable de le trouver,+/	
150. un autre E : en fait XXXXXXXXXXXXX	
151. M : tu as XXXXXX et il s'est passé quelque chose,+/ alors je viens voir le truc,+/ (à une autre élève) XXXXXX,+/ commence à écrire après na. hein'+/	
152. une autre E : il est effacé derrière le tableau,+/	
153. M : et ben tant pis,++++++++++++++++/ (hors atelier) alors quand on a un problème on XXXXXXXXXXXX,+/ ah+ (la maitresse revient à l'atelier et se baisse pour aider Hu.) c'est bon'+/ tu l'as récupéré' hu.,+/ n'oubliez pas ces petits mots qui sont au tableau (avec geste de pointage au tableau) qui sont là pour nous aider,+++/ écris sur la ligne euh an.,+/	
154. Na. ?: un *j*- et un *e*-,+/	
155. M : allez XXX,+/	
156. Na. ? : ***j*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 154) ; (« écrit dans l'oral »)
157. Au. : **est'-ce que pour faire le *e*-**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 154) [E]; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
158. Ch.-He. : c'est juste'+/	
159. M : voilà c'est bien XXXXXXXXXX,+/ c'est un petit peu mal fait mais c'est pas très grave,+/ **on écrit maintenant+ *je***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 24) ; (« écrit dans l'oral ») *; EOD*
160. Ch.-He. : ***rêve***	- hétéro-répétition (ES 2) [E] ; (« écrit dans

	l'oral »)
161. M : ***rêve*,+/ est'-ce qu'on n'a pas écrit le mot *rêve* quelque part,+/**	- hétéro-répétition (ES 160) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 161) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
162. Ch.-He. : XXXX	
163. M : **où est'-ce qu'on a écrit le mot *rêve*+ ch.-he.**,+++++/ (tourne la chaise de Ch.-He. en direction du tableau) ah+ (en pointant du doigt le mot « *rêve* » au tableau) <j(e) me renseigne>,+/ ***rêve* il est déjà écrit**,+/ j(e) (n') ai pas besoin+ *de r::*	- auto-reformulation paraphrastique (ES 161) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 161) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
164. Ch.-He. : un *r*-,+/	
165. M : voilà j'écris comme il est écrit au tableau (avec geste de pointage sur le mot « *rêve* ») + j(e) (ne) vous ai pas dit de mensonge+ j'ai bien écrit la bonne chose,++++++++++++/	
166. Ch.-He. : **le *r*-,+/**	- auto-répétition (ES 164) ; (« écrit dans l'oral »)
167. M : ***je rêve+ que je suis*,++/** et là+ à vous	- auto-répétition (ES 27) ; (« écrit dans l'oral »)
168. Na. : regarde maitresse (en montrant ce qu'il a écrit),+/	
169. M : c'est bien,++++++++++++/	
170. Na. : (à Ch.-He.) en attaché,+/	
171. E : ***je rêve*,++++/ *je***	- hétéro-répétition (ES 2) [E] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 171) ; (« écrit dans l'oral »)
172. M : (à An.) ***je rêve***	- hétéro-répétition (ES 171) ; (« écrit dans l'oral »)
173. An. : **<*que*>**	- hétéro-répétition (ES 23) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
174. M : ***que*+++ on l'a écrit là-bas** (en regardant le tableau),+/ max. (An. montre le mot « *que* » au tableau)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 173) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
175. Hu. : XXXXX	

176. M : ah oui j(e) crois qu(e) tu l'as fait en attaché,+/ est'-ce qu'on avait écrit comme ça au tableau,+/	
177. Hu. : nan,+/	
178. M : alors regarde bien le tableau,+/	
179. Na. : (en montrant sa feuille) c'est comme ça' maitresse,+/	
180. M : (à Na.) bien,+/ (à An.) voilà,+/	
181. Na. : maitresse++++XXXXXXX	
182. M : (à Ch.-He.) XXXXX regarde+ **regarde** XXXX (en pointant le mot « *rêve* » au tableau),+/ c'est écrit là,+/ recopie le,+ (la maitresse rapproche le tableau) /	- auto-répétition (ES 182)
183. An. : maitresse+ est'-ce qu'il y a un espace,+++++/	
184. M : **alors+ est'-ce qu'on dit *[rɛvk],*** +/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pø* / *EOD*
185. An. : nan,+/	
186. M : (geste de démarcation avec la main pour chaque blanc graphique) ***je*++ *rêve*++ *que*++ donc (il) y a un espace**,+++++/ allez+++ **allez,+/ donc *que***,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* / *EOD* - auto-répétition (ES 186) - auto-répétition incomplète à droite (ES 186) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
187. Max. : (à Na.) <j(e) vais l(e) manger moi>,+/	
188. Na. : (à Max.) euh attends,+/(la maitresse pointe « *rêve* » au tableau pour Ch.-He. puis le positionne devant sa feuille) ***je rêve que***	- hétéro-répétition (ES 23) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
189. Max. : **moi *je* vais rêver *que je XXXXXX***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 188) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
190. M : (en relisant tout en pointant du doigt l'écrit de Max.) **tu m'as écrit+ *je*+ *[rɛve]*+ *rê-*, +/ *je rêve*+ *que*+ *je*+ *suis*+ *un* quoi'**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
191. Max. : est'-ce que je XXXX,+	

192. E : *un tigre*,+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 190) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
193. M : (à Max.) par exemple,+/ **donc j'écris *un*** (en levant le pouce) ++ **et *tigre*,+++/** (à Ch.-He.) bien,+/ allez continue là (en pointant « *ve* » de « *rêve* » au tableau),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD*
194. Ch.-He. : est'-ce qu'il y a un espace (en montrant sa feuille),+/	
195. M : (geste de démarcation avec la main pour chaque blanc graphique) ***je*++ *rêve*++ *que*,++/**	- auto-répétition (ES 23) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im*
196. une autre élève : maitresse+ XX XXXX	
197. M : oui,+/	
198. E : elle a dit oui,+/	
199. Na. : **moi *je rêve que***	- hétéro-répétition avec continuation et incomplète à droite (ES 76) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
200. M : ***que*,+/ comment' on l'écrit ce petit *que*,+/**	- hétéro-répétition (ES 199) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 200) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
201. Na. : un *k*-,+/	
202. M : ah+ où est'-ce qu'on l'a écrit,+/	
203. Na. : (en regardant le tableau) **un *q*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 36) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
204. M : hum hum (en acquiesçant),++++/ allez max.,++++++++++++++++++++++++/ (à Na.) ***que*,+/**	- auto-répétition (ES 200) ; (« écrit dans l'oral »)
205. Na. : (tout en écrivant) ***que*+ *je*+ sois,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 81) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
206. M : **pas *que je* sois mais *que je*+ *SUIS*** (avec pointage du doigt en direction de « *suis* » écrit au tableau),+/ on l'a écrit au tableau,+/	- hétéro-correction (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
207. Na. : tu peux m'aider'+/	

208. M : (en relisant l'écrit de May.) ***je rêve que XXXXXXXX*** (avec pointage du doigt sur un mot)	- auto-répétition ? (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
209. E : ***je suis***	- hétéro-répétition (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
210. May. : (à la maitresse) *a*-,+/	
211. M : XXXX ***je rêve que,+/***	- auto-répétition (ES 208) ; (« écrit dans l'oral »)
212. Na. : ***je rêve que je suis un cornichon,+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 211) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
213. Max. : (à Na.) **t(u) (n')es pas *un cornichon* t(u) es un XX,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 212) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
214. Na. : (à Max.) mais non t(u) es *un XX*,+/	
215. M : chut+ d'accord,+/ max.,+/(à Na.) XXXXXXXX pa(r)ce que là+ tu discutes avec max. XXXXXX,+/ (à Ch.-He. en relisant son écrit avec suivi du doigt) ***je rêve QUE:::+*** / qu'est'-ce que XXX là,+/ ***je rêve que je+ que J:::***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *LHV* - auto-répétition avec continuation (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
216. Ch.-He. : **un *j*,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 154) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
217. M : (la maitresse acquiesce) ***que je suis un*** +/ XXXXXXXXXX,+/ il faudrait peut être rajouter le *e*- là (la maitresse rajoute un « *e* »),+/ ***je rêve que je suis* quoi'+ ch.-he.,**+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 116) ; (« écrit dans l'oral »); - auto-reformulation paraphrastique (ES 217) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *EOD*
218. Ch.-He. : ***je suis***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 217) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
219. M : ***un***++/ c'est quoi' à la fin de ta phrase,+/ ***je rêve que je suis*++ *un***	- auto-répétition (ES 217) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 217) ; (« écrit dans l'oral ») ;
220. Ch.-He. : XX	
221. M : c'était quoi' l'idée XXX,+/ ***je rêve que je suis un*++/ qu'est'-ce que tu voulais dire,**+/ (en tournant le visage de ch.-he. pour croiser son regard) ***je rêve que je suis un***+	- auto-répétition (ES 219) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 221) - auto-répétition (ES 221) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D*
222. Ch.-He. : ***âne***,+/	- auto-répétition (ES 115) ; (« écrit dans l'oral »)

223. M : **donc *que je suis UN*** (en pointant du doigt l'écrit de Ch.-He.)	- auto-répétition (ES 221) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* / *EOD*
224. Ch.-He. : un *a*-+/	
225. M : ***UN*** (en pointant du doigt l'écrit de Ch.-He.),+/ **comment' on écrit *un***,+/	- auto-répétition (ES 223) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* - auto-reformulation paraphrastique (ES 225) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
226. Max. : i(l) fallait voir dans le tableau comment ça s'écrit là,++++++/	
227. M : regarde (montre le mot « *que* » au tableau)	
228. May. : (en regardant dans le petit carnet) ah,+/ **j'ai oublié d'écrire *un***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 225) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
229. M : (à Na., en relisant avec pointage du doigt) ***je rêve que***+ *XXXX* /	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 81) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
230. Max. : **je dis que c'est dans le petit carnet *un***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 225) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
231. M : **oui c'est dans le petit carnet,+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 230)
232. Max. : là (en pointant du doigt « un » sur le carnet que tient May.),+/	
233. May. : ah oui,+/	
234. Na. : (tout en écrivant) ***je+ je***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 229) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* - auto-répétition (ES 234) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
235. M : **il est où' le *suis***,+/ **où est'-ce qu'on l'a écrit le *suis*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 235) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
236. Na. : (en regardant le tableau) **un *s*-,+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 66) [E] ; (« écrit dans l'oral)
237. M : hum (acquiescement),+/ (à Ch.-He.) **alors+ *je rêve que je suis*** (avec pointage du doigt sur l'écrit de Ch.-He.) ***UN*+ *âne*** (sans faire la liaison),+/	- auto-répétition (ES 116) ; (« écrit dans l'oral ») *AEs* / *D* / *EOD*
238. Na. : (à la maitresse en montrant sa feuille) c'est bon'+/	

239. M : (à Hu.) hu.+ c(e) (n')est pas très lisible c(e) que tu m'as écrit,+/ alors regarde,+/ j(e) préfère que tu prennes la feuille dans l'autre sens et qu(e) tu recommences,+/ (à An. avec pointage du doigt sur son écrit en relisant) ***je rêve que je***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
240. Max. : maitresse,+/ **c'est *q-u-*'++++++/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 36 + 48) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
241. M : c'est marqué où' Max.,+/ regarde bien+ (en pointant du doigt en direction du tableau) **on a écrit *rêve*+ on a écrit *que*+ on a écrit *suis*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 122) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
242. Max. : (en regardant le tableau) **le *q-*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite avec substitution (ES 240) ; (« écrit dans l'oral »);
243. M : **le *q-u-e-*+ ça fait le petit mot *que*,+++++/** (en relisant l'écrit de Na.) ***je rêve que je suis*+/** (en relisant l'écrit d'An.) **alors+ *je rêve que je***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 242) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD*
244. An. : <***suis***>	- hétéro-répétition (ES 27) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
245. M : **alors on écrit où' *suis***, (la maitresse regarde le tableau)+/ (à Hu.) XXXXXXX (An. montre le mot « suis » au tableau),+/ (à Ch.-He.) bien,+/ (en relisant) ***je rêve+*** /	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 244) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
246. An. : là (en pointant « *suis* » au tableau)	
247. M : alors+ vous allez bien écrire votre prénom derrière la	
248. An. : **là,+/**	- auto-répétition (ES 246)
249. M : feuille+ on continuera la prochaine fois,+/ (en relisant l'écrit de May.) ***je rêve que je suis un***	- hétéro-répétition (ES 117) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
250. An. : **maitresse+ c'est là,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 246)
251. M : ***un ti*** (avec geste Borel-Maisonny pour [t]) **ou un [d]** (geste Borel-Maisonny pour [d]),+/ comment' tu dis,+/ ***un Tigre* ou un [d],+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 249) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD* - auto-répétition avec insertion (ES 251) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*

252. May. : ***tigre***,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 251) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
253. M : tu écris ton prénom'+/	
254. Max. : XXXXXXXX *je rêve que je suis en feu,+/*	
255. An. : **c'est là maitresse,+/**	- auto-répétition (ES 250)
256. M : **tu *rêves que* tu es *en feu'*+/** et ben dis donc,+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 255) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
257. Na. : (en présentant sa feuille à la maitresse) maitresse+ XXXXX,+/	
258. M : (prend la feuille de Na.) alors na.,+/ on va regarder,+/ (à An. en acquiesçant) voilà,+/ alors vous m'écrivez votre prénom,+/ je prends les p(e)tites feuilles et on regarde c(e) que vous avez commencé à écrire,+++++/ ch.-he.+ tu m'as écrit ton prénom'++++/ (la maitresse s'assoit autour de la table et elle récupère les feuilles) alors,+/ hop+ **hop**+ hu.++++++ **hop** may.++++/ très bien,+/ alors+ j(e) vais dire ce que vous avez écrit,+/ tu t'assois au.'+ pour voir où est-ce qu'on en est,+++/ **alors an.+ pour l'instant tu as écrit** (en relisant)++ ***je rêve que je*++,**+/ il faudra terminer et continuer la prochaine fois,+/ **max.+ tu as écrit+ *je rêve que*,+/ il faudra continuer,+/ may.+ tu as écrit *je rêve que je suis un [dir],+/*** alors on corrigera justement la prochaine fois,+/ **le mot que tu as voulu écrire c'était *un*+ *tigre***	- auto-répétition (ES 258) - auto-répétition (ES 258) - auto-reformulation paraphrastique (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 255) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD* - auto-répétition avec suppression (ES 259) - auto-reformulation paraphrastique (ES 252) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 252) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
259. May. : ***tigre***,+/	- hétéro-répétition (ES 251) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
260. M : mais c'est très bien ce que tu as fait,+/	
261. Na. : ***ti:::gre*,+/**	- hétéro-répétition (ES 251) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps*
262. M : hu.,+/ (en relisant) ***je rêve que je*,+++/** tu dois terminer,+/ au.,+/ ***je rêve que***,+/ ch.-he.,+/ (en relisant) ***je rêve que suis*,+/** qu'est'-ce qu'i(l) manque,++/ ***que*+ *je suis*,+/ et enfin toi na.+** (en relisant) ***je rêve que je [s]* puisque tu n'as pas fini le *suis***,+/ vous allez remettre vos affaires à votre place (…)	- hétéro-répétition (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») *LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition avec suppression (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-correction (ES 263) ; (« écrit dans l'oral »)

	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD*

Verbatim de la classe 106
semaine 47
séance 21
19 minutes 16 secondes

1. M : (…) (avec geste de pointage au tableau sur les mots « *rêve* », « *que* » et « *suis* ») écrire cette phrase puisqu'on avait dit que cette phrase elle allait commencer comment'+/ je parle de moi donc je vais dire+	
2. EEE : ***je***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 2 s.9) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
3. M : ***je***	- hétéro-répétition (ES 2) ; (« écrit dans l'oral »)
4. E : ***suis***	- hétéro-répétition (ES 27 s.9) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
5. M : avant,+/ ***je R::***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
6. May. : ***je rêve que je suis une sorcière***,+/	- auto-répétition (ES 89 s.9) ; (« écrit dans l'oral »)
7. M : par exemple,+/ **en tout cas *je*+ *rêve*+ *que*+ *JE*+ *suis* quelque chose**,+/ on avait écrit quel' mot ici,+ (en montrant le mot rêve au tableau) / (à un autre élève) XXXXXXX,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 6) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
8. Au. : ***rêve*****,**+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 6) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
9. M : ***rêve***,+/ **ici on avait écrit** (en montrant le mot que au tableau) /	- hétéro-répétition (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-répétition avec substitution (ES 7)
10. May. : ***que***,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 6) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
11. M : ***que*****,**+/ **ici on avait écrit+ ah regarde** (pointage sur le « *s* » de « *suis* »)	- hétéro-répétition (ES 10) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 9)
12. E : XX	
13. May. : ***su-***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 4) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
14. M : ***suis*****,**+/ **le p(e)tit mot *je* on (ne) l'avait pas écrit**,+/ **pourquoi' on (ne) l'avait pas écrit,++++/**	- hétéro-répétition (ES 4) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

	- auto-reformulation paraphrastique (ES 14)
15. May. : AH,++/ parce qu'il est dans le petit carnet,+/	
16. M : **parce qu'il est dans votre petit carnet,**+/ **donc comme il est dans votre petit carnet**+ **vous avez un moyen de retrouver comment ça s'écrit si vous vous en souvenez pas,**+/ donc moi je (ne) vous l'écris pas ici (pointage au tableau)+ puisque si vous (ne) savez plus l'écrire+ eh ben on va chercher le petit carnet,++++/ (ne) mets pas la gomme dans la bouche max.+ c(e) (n)'est pas très propre,+/ Alors,+/ je vais vous redonner votre petite feuille,+/ max.,++/ (en relisant en pointant les mots tout en montrant l'écrit aux élèves) ***je***+ ***rêve***+ ***que***+ **et tu en étais arrêté là,**+/ d'accord'+/ donc tu dois terminer+ ton écriture (donne la feuille à Max.),+/ **may.+ t(u) avais écrit**+ (en relisant en pointant les mots tout en montrant l'écrit aux élèves) ***je***+ ***rêve***+ ***que***+ ***je***+ ***suis***+ ***un***+ ***[dir]*****,+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 15) - auto-répétition avec continuation (ES 16) - auto-reformulation paraphrastique (ES 258 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 258 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
17. May. : non,+/ XXXXX,+/	
18. M : tu avais fini+/ **tu voulais écrire *un tigre*,+/** tu avais fini donc moi+ je vais te montrer où est'-ce que tu t'es trompé et on va corriger ensemble,++++/ an.,+/ (en relisant en pointant les mots tout en montrant l'écrit aux élèves) ***je***+ ***rêve***+ ***que***+ ***je*****,+/** il fan-+ il faut écrire la phrase,++++++++++/ au.,+/ (en relisant en pointant les mots tout en montrant l'écrit aux élèves) ***je***+ ***rêve***+ ***que*****,**+ (donne la feuille à Au.) / **hu.+ alors on avait r(e)commencé de l'autre côté pour qu'on y voit un peu plus clair et tu avais écrit**+ (en relisant en pointant les mots tout en montrant l'écrit aux élèves) ***je***+ ***rêve***+ ***que***+ ***je*****,**+ (donne la feuille à Hu.) / on n'oublie pas qu'il y a des mots qui sont écrits là (pointage des mots du tableau en interpellant Hu.) hu.+ et je m'aide de ces mots là,+/ (à d'autres élèves) qu'est'-ce qu'i(l) vous arrive,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 258 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 258 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 262 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 262 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD*
19. E : XXXXXX (la maitresse se lève et se dirige vers d'autres ateliers)	

20. M : alors je viens une petite minute et puis je viens après t'aider pour les+ pour les corrections,++++++++++++++/	
21. Au. : na.+ il (n')a pas de feuille,+/	
22. May. : (en relisant) ***je rêve que je suis un tigre*,+/**	- hétéro-répétition (ES 16) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
23. Na. : oh non,+/ <ne (le) dis pas>,)+++++/	
24. May. : (en pointant du doigt son écrit tout en lisant) ***ti+gre***++++++++++/	- auto-répétition (ES 22) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
25. M : (la maitresse revient à l'atelier) Alors,++++++++/ ah ben j(e) (n')ai pas donné la feuille à na.,+/ alors est'-ce que t(u) as regardé + dans mon paquet,+/ alors na.,+/ (en lisant l'écrit de Na.) **alors *je rêve que je s::-*,+/** tu voulais' écrire quoi là,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 262) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD*
26. Na. : ***suis***,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 25) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
27. M : ***suis* mais tu (n')avais écrit que le *s*-,**+/ tu n'avais pas eu le temps de terminer,+/ d'accord'+ (donne la feuille à Na.) / allez,+/ (à Au.) et nous may.+ on regarde,+/ (en levant un doigt pour chaque mot) ***je*++ *rêve*++ *que*++ *je*+ *suis*,+/ est'-ce qu'il faut un espace entre *je* et *suis*,**+/ oui,+/ (à May.) ah+ alors j(e) te montre,+/ le jaune (en levant un marqueur jaune) c'est les erreurs qu'on va corriger ensemble,+/ le rose+ (en levant un feutre rose) c'est les règles++ par exemple++ le+ ce que tu allais dire,+/ regarde je te mets quelque chose (laisse une trace en rose sur la feuille de may. à la fin de la phrase),+/ tiens++ à la fin de la phrase	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 26) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* -auto-répétition (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* - auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
28. May. : un point,+/	
29. M **: ah+ à la fin de la phrase+ j'ai fait un petit peu de rose parce que t(u) as oublié+ le point,+/**	- auto- et hétéro-reformulation paraphrastique (ES 27 + 28)
30. May. : le point,+/	- hétéro-répétition (ES 29) [M]
31. M : (en relisant l'écrit de May.) ***je rêve que je suis un*,+/** regarde+ (il) (n')y a qu'un mot que	- hétéro-répétition incomplète à droite avec substitution (ES 31) ; (« écrit dans l'oral ») ;

j(e) vais souligner (souligne « *dir* » en jaune) +/ ***DIR***,+/ parce que moi je savais ce que tu voulais,+/	*LHV* - auto-répétition (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *AG*
32. May. : **ah *un tigre*,**+/	- auto-répétition (ES 22) ; (« écrit dans l'oral »)
33. M : ***TIgre*,**+/ alors on va réécrire la phrase+ et on va écrire le mot+ qui est faux,+/ je vais t'aider à l'écrire si tu as besoin de moi,+/ alors tu recopies ta phrase (May. écrit),+/ (à Au. en relisant) ***je rêve*,+/** dis-moi,+/ ***je R::***	- hétéro-répétition (ES 32) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - hétéro-répétition avec continuation (ES 2) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 33) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
34. Au. : (en relisant) ***rêve que+ je suis*,**+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 33) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
35. M : ***que*,**+/ dis-moi ce que tu as écrit,+/ ***je***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 34) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 34) ; (« écrit dans l'oral »)
36. Au. : (en relisant) ***je rêve que je suis un***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 18) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
37. M : (en relisant) ***je rêve que suis'***+/	- hétéro-répétition avec suppression (ES 36) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *LHV*
38. Au. : <ah non>,+/	
39. M : qu'est'-ce qu'i(l) te manque,+/ ***je rêve que***	- auto-répétition (ES 18) ; (« écrit dans l'oral »)
40. Au. : ***je***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 34) ; (« écrit dans l'oral »)
41. M : ***je*** (en acquiesçant),+/ rajoute la p(e)tite chose qui manque,++++++++++++++/ (à Hu.) tu me lis ce que tu as écrit,+/ alors	- hétéro-répétition (ES 40) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im*
42. Hu. : (en relisant) ***je+ rêve ++ que+ je+ suis***	- hétéro-répétition (ES 36) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
43. Max. **: comment on écrit *[ãj]*'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 254 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
44. M : (à Max.) où est'-ce que tu peux trouver,+/ (à Hu.) ah+ / (en lisant tout en pointant les mots) ***je rêve que je suis*** + ***que***	- hétéro-répétition (ES 42) ; (« écrit dans l'oral ») *D* / *LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 44) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 44) ; (« écrit dans l'oral »)

45. Hu. : ***que je suis un âne,***+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 44) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
46. M : ***un âne,***+/ ***je rêve que je suis que je suis un âne'***+/	- hétéro-répétition (ES 45) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition avec continuation (ES 42) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - auto-répétition (ES 46) ; (« écrit dans l'oral »)
47. Hu. : nan,+/	
48. M : tu as écrit deux fois la même chose,+/ on va regarder tout ça,+/ (à Max.) **où est'-ce que tu pourrais trouver comment ça s'écrit le *[ã]***, (en regardant en direction du tableau d'affichage des sons)+/	- auto-répétition avec continuation (ES 44) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
49. Max. : dans la XXXX (avec geste de pointage),+/	
50. Na. : comme na.,+/	
51. M : et ben va regarder,++/ allez+ t(u) as le droit+ **tu vas regarder+** tu tournes le tableau+ **tu regardes**+ (Na. se déplace vers le tableau) XXX+ il vient de t'aider (en montrant Na.)+ il vient de te dire comme na.,+/ ben oui c'est ça+/ maint(e)nant il faut savoir comment ça s'écrit,++++++/ (à Hu.) **est'-ce que c'est bien *[ɛ]* que t(u) avais fait'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 51) - auto-reformulation paraphrastique (ES 51) - auto-reformulation paraphrastique (ES 18) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
52. Hu. : oh non,+/	
53. M : (à Hu.) XXXXXXX **je rêve**++++++++++++++ (Na. retourne à sa place),+/ par contre+ ta lettre elle est faite à l'envers,+/ le *j*-+ il se fait hop (trace la lettre dans l'espace) + il tourne comme ça+ il (ne) tourne pas dans l'autre sens,+/ ***je rêve,***+/ regarde+ on l'avait marqué au tableau (en pointant sur le « *ê* » de « *rêve* » au tableau),+/ et qu'est'-ce qu'(il) y a sur la tête du *e*-,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 42) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 53) ; (« écrit dans l'oral »)
54. Hu. : un accent,+/	
55. M : **un p(e)tit accent,**+/ alors moi j(e) te souligne ton *e*- (souligne en jaune),+/ (i(l) faudra qu(e) tu l(e) corriges,+/ ***QUE***+/ regarde hu. (avec pointage sur « *que* » au tableau) + on l'avait écrit au tableau,+/ tu (ne) t'es pas servi des mots qu(e) j(e) t'avais mis,+/ ***QUE+ je suis***	- hétéro-répétition avec insertion (ES 54) - hétéro-répétition (ES 10) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition avec continuation (ES 55) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 42) ;

(montre « *suis* » au tableau),+/ **et puis *je rêve que je suis que je suis*+ /** j(e) (ne) peux pas l(e) dire deux fois,+/ (en soulignant en jaune) donc ça+ i(l) faudra l'enlever,+/ et+ dis-moi quel' est le+ le nom de cet animal+ **quel' est le nom de l'animal,+/** tu veux être+	(« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec substitution (ES 55)
56. E : *un zèbre*,+/	
57. M : **donc que le nom de l'animal c'est+**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 55)
58. Hugo : ***âne*,+/**	- auto-répétition (ES 45) ; (« écrit dans l'oral »)
59. M : ***âne*,+/ c'est pas *[nanə]*,+/** c'est *[nanə]* qu'il s'appelle'+/ **c'est *âne*,+/ donc là** (avec geste de pointage sur l'écrit d'Hu.)+ **tu m'as écrit *un* et après tu as écrit *[nanə]*,+/ c'est pas *[nanə]* qu'i(l) s'appelle+ c'est *âne*,+/ pourquoi' on dit *un âne*+** c'est comme un ami dans not(r)e petit carnet parce qu'on fait la liaison,+/ donc il n'y a pas besoin du *n*- + devant (laisse une trace jaune sur l'écrit d'Hu.)/ **on va écrire *âne*,+/** et par contre++ hop je change de stylo et je prends du rose (laisse une trace rose à la fin de la phrase)	- hétéro-répétition (ES 58) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-correction (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
60. May. : point,+/	
61. Hu. : **point,**+/	- hétéro-répétition (ES60) [E]
62. M : **fin de la phrase+ un point,+/** alors on va réécrire la phrase nous aussi,+/ si tu n(e) sais plus pourquoi j(e) t'ai mis du ro- du jaune tu m'appelles et je t'aide pour corriger,+/ (en relisant l'écrit de May.) ***je rêve que je suis un*+ alors may.+ *Tigre*+ *Ti*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 62) ; - auto- et hétéro-répétition (ES 31 + 32) avec insertion ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 62) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
63. May. : *t*-+/	
64. M : **un *t*,+/** XXXXX ***TI*+ *TI*,++++/** (à Hu.) i(l) faut un espace,+/ c'est deux mots (en pointant rêve et que au tableau),+/ (à May.) ***TI*+ *TI*+**,+/ alors comment' il s'écrit,++++/ ***TI*,**+/ (à Hu.) ah+ est'-ce que c'est sur ce mot là qu'on met le p(e)tit accent (en montrant « *rêve* » au tableau),+++/ **c'est sur *je* que tu mets le petit accent'** (en pointant du doigt l'écrit d'Hu.)+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 63) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 62) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 62) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 62) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 62) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 62) ; (« écrit dans

	l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 64) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
65. Hu. : (fait non de la tête) non,+/	
66. M : allez gomme,+++/ un *[T]*+***[T]*+ *[T]***,+/(à May.) regarde+ tu m'as mis la même chose may.,+/ **dis-moi+ tu entends *[D]*** (geste Borel-Maisonny) **ou tu entends *[T]***'+ ***[T]***+ (geste Borel-Maisonny) /	- auto-répétition (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ip* / *EOD* - auto-répétition (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Ip*
67. May. : ***[T]***,+/	- hétéro-répétition (ES 66) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
68. M : ***[T]***,+/ **donc c'est quoi' qui fait *[T]***,+/ c'est la lettre++	- auto-répétition (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
69. May. ? : *t-*,+/	
70. M : ***t-*,+/** ah non,+/ i(l) faut mettre ces lettres tout en attaché XX,+++++/ et le p(e)tit trait,+/XXXX l'écrire'++ (An. montre à Max. la lettre « f » en cursive sur un tableau d'affichage) / on la gomme'+/ allez max.+ et an.,+/ vous avez regardé comment s'écrivait cette lettre *f-* '+/	- hétéro-répétition (ES 69) ; (« écrit dans l'oral »)
71. Max. : (fait non de la tête) non,+/	
72. M : c'était ça que tu regardais,+/ alors c'est bon'+ tu as trouvé'+/ **as-tu' trouvé comment elle s'écrivait,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 72)
73. Max. : ouais,+/	
74. M : ah+ alors tu vas pouvoir le faire alors maintenant,+/ très bien,+/ (à May.) allez j(e) te montre (la maitresse guide la main de May. pour le tracé d'une lettre),+/ là++++, /	
75. un autre élève : maitresse,+/ euh maitresse,+/ ben euh	
76. M : là+ / ***TI+ [g]***,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 64) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*

77. un autre élève : maitresse XXXXXXXXXX,+/	
78. M : **[g]**,+/ (à l'autre élève) il (ne) faut pas l'écouter,+/ **[g]**,+/ **(il) y a quelqu'un' dans la classe qui a un prénom qui fait *[g]***,+/	- auto-répétition (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 78) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
79. Na. : gabriel,+/	
80. Hu. : ah oui,+/ **gabriel,+**/	- hétéro-répétition (ES 79) [E]
81. M : **gabriel,+/ donc qu'est'-ce que c'est le début de GAbriel**,+ (May. écrit),+/ tu sais,+/ si tu (ne) sais pas+ on va prendre son cahier,+/ alors on a fait le *i*-++++++++++/ ***[g]+[g]***,+/ va chercher son cahier,++++/ (à un autre élève) et bien viens le récupérer euh,+/ (à May.) **va chercher son cahier,**+/ on va regarder quelle est cette lettre qu'il y a au début de son prénom (May. se déplace pour récupérer le cahier de Ga.),+++++/	- hétéro-répétition (ES 79) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 80) - auto-répétition (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 81)
82. Ma. : c'est bon+ j'ai terminé,+/	
83. M : (à Hu. en relisant avec pointage sur son écrit) ***je rêve***,+++++++++/ (à Max. en relisant son écrit) ***je rêve que+ que*****,+/** dis-moi,+/ ***je rêve que***	- auto-répétition (ES 53) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 83) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-répétition (ES 83) ; (« écrit dans l'oral »)
84. Max. : ***je***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 6) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
85. M : il est où' (en souriant)++++/	
86. Max. : je (ne) l'ai pas fait,+/	
87. M : allez ben mets moi le,++/ (en relisant l'écrit d'Au.) ***je rêve que je suis***,+/ alors tu es quoi' au.,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 83) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
88. Au. : ***un***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 62) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
89. M : ***un+++ un*** **quoi'**+/ XXXXXX la dernière fois,+/	- hétéro-répétition (ES 88) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 89) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
90. Na. : *un ogre*,+/	

91. M : ***un ogre*,+/**	- hétéro-répétition (ES 90) ; (« écrit dans l'oral »)
92. Au. : ***un zèbre*,+/ *un zèbre*,+/**	- auto-répétition ? (ES 56) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 92) ; (« écrit dans l'oral »)
93. M : ***un zèbre*,+/**	- hétéro-répétition (ES 92) ; (« écrit dans l'oral »)
94. Na. : moi un	
95. M : (à Na.) ***un ogre* XX**'+/ allez,+/ ***un*** (en pointant la feuille de Na.),+/ **est'-ce que tu sais écrire *un*,+/**	- hétéro-répétition (ES 91) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 95) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - auto-reformulation paraphrastique (ES 95) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
96. Na. : un *u*- et un *n*-,+/	
97. M : ***n*-,+/** ga.+ prête-lui s:+ ah tu lui as fait la lettre,+/ ben c'est encore mieux,++++++++++++/ (à May. qui retourne à sa place) alors montre moi quand même que j(e) regarde comment il t'a fait cette lettre là,++/ ah+ bien,+/ i(l) t(e) l'a fait par contre en attaché,++++/ (à Ga.) ga.+ est'-ce que tu peux la lui faire pas en+ pas en majuscules++ attaché,+/	- hétéro-répétition (ES 96) ; (« écrit dans l'oral »)
98. Ga.? : **en attaché,+/**	- hétéro-répétition (ES 97) [M]
99. M : **en attaché mais en petites lettres+ pas la majuscule,**+/ (à Ga.) regarde elle va t(e) prêter son crayon,+/ tu veux bien l'aider'+/ **allez fais lui là la lettre+ mais PAS la majuscule+ au début de ton prénom quand c(e) (n)'est pas une majuscule** (Ga. écrit g- sur l'ardoise de May.)+++++/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 98) - auto-reformulation paraphrastique (ES 99) ;
100. Ga. : voilà,+/	
101. M : **voilà,+/** très bien,+/ merci ga.,+/ ***tiG*-+ *[g]*,+/** (en montrant la lettre de l'ardoise) **c'est celle là qui fait *[g]*,+ *[g]*,+/**	- hétéro-répétition (ES 100) - auto-répétition (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 101) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 101) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 101) ; (« écrit dans l'oral »)

102. Max. : **je sais c(e) qu'i(l) fait le *[g],*** +/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 101) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
103. M : c'est la lettre	
104. Max. : *g*-,+/	
105. M : ***g*-+/** et oui,+++/ **un *tiGRE*+ *-GRE*-+ *-GRE*,++++++++** un *e*-,++/ (en relisant l'écrit de Max.) ***je rêve que je suis***,+++++/	- hétéro-répétition (ES 104) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - hétéro-répétition (ES 32) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 105) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 105) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition avec continuation (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
106. Max. : ***je suis***	- hétéro-répétition (ES 105) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
107. M : qu'est'-ce que tu m'as écrit là'+/	
108. Au. : (en montrant son écrit à la maitresse) maitresse+/ **maitresse**,+/	- auto-répétition (ES 108)
109. M : (à Au.) XXX,+/ (à Max.) **en *[v]*+ en quoi'**+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 254) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 109) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
110. Max. : *feu*,+/	
111. M : **ah+ *en feu*,**+/ ah oui c'est vraiment que tu l'avais dit ça,+/ **tu rêvais *que* tu étais *en feu*,+/** c'est pas rigolo ça quand même,+/	- auto- et hétéro-répétition (ES 109 + 110) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 105 + 111) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
112. Max. : non,+/	
113. M : allez+ moi j(e) te souligne,+/	
114. Max. : j'ai déjà+ j'ai déjà vu une maison brulée,+/	
115. M : ah+ c'est pour ça que tu as pensé à ça,+/ allez,+/	
116. Na. : tiens+ moi aussi,+/	
117. M : regarde bien,+/ je mets des couleurs,+/ **regarde,**+/ tu suis,+/ ***je rêve***+++, / **c'est**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 117) - auto-répétition incomplète à droite (ES 16) ;

je*++++++ *rêve (avec signe de démarcation gestuelle)+ **et donc+ DEUX mots** (avec deux doigts levés),+/ **c'est pas *[ʒrɛv]* tout accroché,+/**	(« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 117) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Pm* / *Im* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 117) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pø* / *EOD*
118. Au. : **rêve,+/**	- hétéro-répétition (ES 117) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
119. M : **c'est le verbe rêver,**+/ **c'est *je*+++++ *rêve*** (avec signe de démarcation gestuelle) + **donc ils sont séparés,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 118) ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 117) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* / *EOD*
120. Max. : j'y arrive à XX	
121. M : tu regardes,+/ **on a écrit *rêve* au tableau**,+(avec geste de pointage vers le tableau) / c'est même toi l'autre jour qui nous as dit,+/ AH+ moi j(e) sais comment il s'appelle l'accent,+/ c'est un accent+	- auto-reformulation paraphrastique (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
122. Max. : circonflexe,+/	
123. M : et ben oui mais tu (ne) me l'as pas mis,+/ ah (laisse une trace jaune sur l'écrit de Max.),+/	
124. Au. : ***[z],+/* c'est quoi' *[z]*,** +/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 92) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 124) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
125. M : ***[z],*** +/	- hétéro-répétition (ES 124) ; (« écrit dans l'oral »)
126. Au. : **je (ne) sais pas comment on écrit *zèbre*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 92) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
127. M : (à Max. en relisant) ***je rêve que+ JE+ je rêve que que+ je rêve que que*,+/ *je rêve QUE*** (laisse une trace jaune sur l'écrit de Max.),+/ j'en ai besoin que d'un seul,+/ ***que JE+* / il faut XXX pour que ça fasse *je*,+** (laisse une trace jaune sur l'écrit de Max.) /	- auto-répétition (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 127) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 127) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 127) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 127) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 127) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 127) ; (« écrit dans

	l'oral ») ; *AEs* / *AG* - auto-répétition (ES 127) ; (« écrit dans l'oral ») *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 105) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
128. Max. : le *e*-,+/	
129. M : et oui+/ **et *Suis*+** (laisse une trace jaune sur l'écrit de Max.),+/ **tu (ne) m'as écrit que *-uis* là**,+/ (en relisant avec pointage des mots) ***en*+ *feu*,+/** alors [ã] tu as XXXX,+/ par contre *[ã]*+ na.+ c'est quoi' la fin de ton prénom,+ **les deux dernières lettres,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 105) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *AG* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 129) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 111) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 129)
130. Na. : un *a*- et un *n*-,+/	
131. M : toi tu m'as écrit+++	
132. Ma. : *n-a*-,+/	
133. M : **donc *n-a*- ça fait**++	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 132) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
134. Ma. : *na*,+/	
135. May. : ***na*,+/**	- hétéro-répétition (ES 134) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
136. M : (en relisant) ***je rêve que je suis [na] feu*'+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 254 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; RQ / *LHV*
137. Max. : ***[na] feu*,+** (rires de Max., Hu. et Na.) /	- auto-répétition (ES 136) ; (« écrit dans l'oral »)
138. M : ***EN feu*,+/ et puis en plus le p(e)tit mot *en*+ il (ne) s'écrit pas avec le *a*-+ et le *n*- de *na*.,+/**	- hétéro-correction (ES 137) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 138) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
139. Hu.: ah je sais,+/	
140. An. : *a-i*-,+/	
141. Hu. : un *i*- et un *k*-,+/	
142. M : et non,+/	
143. May. : (en pointant du doigt sur son écrit) c'est quoi' qu'on met là,+/	
144. M : attends+ j'arrive may.,+/ il s'écrit avec	

le *e-* et le *n-* (laisse une trace jaune sur l'écrit de Max.),+/	
145. Hu. : j'ai fini maitresse,+/ **j'ai fini maitresse,+++** / et	- auto-répétition (ES 145)
146. Max. : (il) y a du rose	
147. M : **et ben oui+ du rose aussi** (en prenant le feutre rose),+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 146)
148. Max. : ah oui+ le point,+/	
149. M : et ben alors (laisse une trace rose sur l'écrit de Max.),+/	
150. Max. : j'oublie tout moi,+/	
151. M : oh ben c'est plutôt bien déjà c(e) que tu m'as fait,+	
152. Au. : **le *[z]*,**+/	- auto-répétition (ES 124) ; (« écrit dans l'oral »)
153. M : alors on va recommencer de l'écrire en-d(e)ssous,+/ ***je rêve***	- auto-répétition (ES 33) ; (« écrit dans l'oral »)
154. Au. : **X à la fin+ faire *[z]*** (en montrant son écrit),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 152) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
155. M : ah on va demander aux AUtres,+/ **qui c'est qui peut bien faire *[z],+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 152) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
156. E : ***[z],***+/	- hétéro-répétition (ES 152) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
157. An. : un *z-*,+/	
158. Au. : j(e) (ne) sais pas trop en attaché,+/	
159. M : tu (ne) le fais pas en attaché si tu ne sais pas faire en attaché,+/ moi je XXXXXXXXX on (ne) l'a pas appris encore,++++/ (à Hu.) hu. XXXXXXXX et tu sais les autres XXXXXXXX,+/ (en relisant) ***donc je rêve+++*** (écrit sur la feuille d'Hu.) ***que***,+/ regarde comment il est écrit au tableau	- auto-répétition (ES 83) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *AG*
160. Max. : maitresse,+/	
161. M : (à Max.) oh il est assez taillé,++++/ (à May.) ***un tiGRE+ [gr]+ [gr]+ [gr],+++++*** (May. écrit)+/	- hétéro-répétition (ES 32) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 161) ; (« écrit dans

	l'oral ») - auto-répétition (ES 161) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 161) ; (« écrit dans l'oral »)
162. May. : *r*-,+/	
163. M : oui+++/ un *e*-,++++++++++++ (May. écrit) / super,+/ et pourquoi' j(e) t'ai mis du rose là,+/	
164. May. : pour (…) (vidéo tronquée)	
165. M : et ben allez+ on l(e) fait,++ (May. écrit),+/ **et là j'ai bien** (en relisant) ***je rêve que je suis un TIgre***,+/ bien,+/ cette lettre-là+ ah oui d'accord,+/ (en gommant) on va bien la gommer+ la refaire correctement pour être sûr de n(e) pas s(e) tromper,+/ vas-y refais-moi bien le *s*-,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 22) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV* / *EOD*
166. An. : comment' ça s'écrit *[ɛ],+/*	
167. May. : *s*- (May. écrit),+/	
168. M : ***un [zɛ],+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 166) ; (« écrit dans l'oral »)
169. Au. : ah+ un *e*-,+/	
170. An. : **oui un *e*-** (trace le « *e* » en l'air avec un accent aigu) XXXXXX,+/	- hétéro-répétition (ES 169) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
171. M : allez,+/ tu essaies,+/	
172. May. : voilà,+/	
173. Au. : XXXX,+/	
174. M : AH+ bien,+/ (en relisant) ***je rêve que je suis un tigre***,+/ (en rectifiant au crayon) attention à ta majuscule,+/ très bien may.,+/	- auto-répétition (ES 165) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
175. An. ?: *[b]+**[b],**+/*	- auto-répétition (ES 175) ; (« écrit dans l'oral »)
176. M : (à May.) alors regarde,+/ tu vas aller récupérer ici (geste de pointage) ton cahier d'écrivain,+/	

177. May. : pourquoi'+ (May. va chercher le cahier d'écrivain)/	
178. M : pa(r)ce que j(e) vais te montrer ce que j'ai prévu,+++/ on va faire le p(e)tit dessin quand même,+++++++/ AH+ je retrouve ton cahier	
179. Na. : (en montrant son écrit) **après *ogre*+ c'est quoi'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 95) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
180. M : XXXXXX XXXXX,+/ ***un [ɔ]* + *un [ɔ],***+	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 90) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 180) ; (« écrit dans l'oral »)
181. Max. : c'est trop dur,+/ j(e) (n')arriverai pas à faire un+ un XX, /	
182. M : à faire le *j*-'+/ oh si,+/	
183. Max. : **j(e) (n')arriverai pas à le faire,+/** XXXX,+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 181) [E]
184. M : (à May.) ah,+/ regarde+ il est là may.,+/	
185. May. : **ah+ il est là** (en récupérant son cahier d'écrivain),+/	- hétéro-répétition (ES 184) [M]
186. M : (en relisant l'écrit d'Hu.) ***je rêve que je suis*,+/ regarde c(e) qu'(il) y a à la fin de *suis***,+/	- auto-répétition (ES 44) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 186) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
187. May. : ah le XXXXXXXXXXXX,+/	
188. M : (à Max.) **allez *je*+ tu peux l'écrire**,+/ tu finis,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 105) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
189. Na. : XXXXX,+/	
190. M : (à Na.) **un <*o* ouvert>** XX,+/ **un <*o* ouvert>,**++++++++++++ (brouhaha)/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 180) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
191. Na. : en plus+ j(e) le fais en attaché,+/	
192. M : (à Max.) XXXXX,+/	
193. Na. : (à la maitresse) un *r*-,+/	

194. M : (à An.) où tu vas' an.,+/	
195. An. : XXXXXX,+/	
196. M : (à Hu. en replaçant sa chaise) j'aimerais bien que tu XX la fin de ta phrase,+/(à Na.) ***[ɔg]+[gr]+[ɔg]***+ comme dans+	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 90) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 90) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 196) ; (« écrit dans l'oral »)
197. Ma. : (à la maitresse) on les met là'+/	
198. Na. : gabriel,+/	
199. M : **gabriel,+/**	- hétéro-répétition (ES 198)
200. Max. : (en se relisant) ***je rêve+ je rêve*** (Max. se met à écrire) /	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 127) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 200) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
201. M : (en tournant les pages du cahier d'écrivain de May.) on enlève ça+ et là+ il va falloir me faire+ may.+ transformée en+++	
202. May. : ***tigre*,+/**	- hétéro-répétition (ES 174) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
203. M : ***en tigre*,+/**regarde c(e) que j'ai fait (se déplace vers son bureau),+/	- hétéro-répétition (ES 202) ; (« écrit dans l'oral »)
204. Au. : (en montrant sa feuille) on fait quoi' quand on a fini,+/	
205. Na. : ***[g]+[g]+[g],***+/ **c'est quoi' le *[g]***, ++/ **ça s'écrit comment' le *[g]*,**+/	- auto-répétition (ES 90) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 90) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
206. May. : (à Na.) comme ça (se lève et montre le « *g* » de tigre sur sa feuille),+/	
207. M : je vais vous l(e) donner la prochaine fois puisque XXXXXXX,+ (revient à l'atelier et encadre le visage de May. avec ses mains) / la petite tête de may.,+/ **fais la petite tête,**+/	- auto-répétition avec continuation (ES 207) - auto-reformulation paraphrastique (ES 207)

XXXXXXX/ **QUE la tête**,+ (encadre sa tête avec ses mains) et i(l) faudra transformer la tête en++	
208. May. : ***tigre*,+/**	- hétéro-répétition (ES 174) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
209. M : **en *tigre*,+/** (avec une gestuelle) donc tu vas faire des petites oreilles pointues+ un ventre de *tigre*+ des pattes de *tigre*+ une p(e)tite queue de *tigre* (sourire de May.)+ et (il) y aura la tête par contre (encadre sa tête avec ses mains)++++ de may. (rire de May. et sourire des autres enfants) / et pareil na. il aura la p(e)tite tête+ il faudra que tu t(e) transformes en *ogre*,+/ (avec une gestuelle) tu t(e) f(e)ras des grandes oreilles si tu veux+ un énorme ventre+ des bras bien grands (sourire de Na.),+/	- hétéro-répétition (ES 208) ; (« écrit dans l'oral »)
210. Na. : (en agitant les bras et en souriant) houm+ houm+ houm,+/	
211. M : (à Au. en relisant sa phrase) ***je rêve que je suis un zèbre*,+/** et ben+ on va pouvoir passer les couleurs,+/ (à May.) tu vas XXX la XX et moi j(e) vais montrer à au.,+/ AH+ ben au. elle a rajouté+ j(e) (n')ai pas b(e)soin de mettre du rose pour au.,+++++/ ah si+ **ah non**+ elle a corrigé,+/ elle a mis la majuscule,+/(en relisant) ***je rêve que je suis un+ un [zɛbL]'+/ un [zɛbL]'+/***	- auto- et hétéro-répétition (ES 87 + 92) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-correction (ES 211) - auto-répétition avec substitution (ES 211) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *AEp* / *LHV* - auto-répétition (ES 211) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *RQ* / *AEp*
212. Hu. : ***un zèb-+ [b]+ [b]+ [b],+/***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 211) [M] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 212) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 212) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 212) ; (« écrit dans l'oral »)
213. M : ***-bRe+ -bRe+ -bRe*,+/** qu'est'-ce que tu vas mettre,+/	- auto-répétition (ES 211) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 211) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *AEp* - auto-répétition (ES 211) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *AEp*
214. Au. : *r*-,+/	
215. M : et oui+ donc on corrigera la prochaine fois,+/	

216. Au. : (en sautillant sur place) XXXX,+/	
217. Max. : j'ai fait deux fois (en montrant son écrit à la maitresse),+/	
218. M : ben c'est bien,+/ tu nous as déjà écrit ta phrase,+/ (en relisant) ***je rêve que je suis en feu*****,++++++++/** (récupère la feuille d'Hu. et relis sa phrase) ***je rêve que <je suis un âne>*****,++++++++** (brouhaha)/	- auto-répétition (ES 105 + 111) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - hétéro-répétition (ES 42 + 45) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
219. Max. : maitresse,+/	
220. Au. : maitresse j(e) (n')ai pas de truc jaune dans XXXX,+/	
221. M : et non t(u) (n')as pas de truc jaune+ c'est bien+ et t(u) (n')as pas de rose,+/ (récupère la feuille de Na. et la relit) ***je rêve que je suis un [ɔ],+/*** et bien on d(e)mandera à may. ou bien à quel prénom,+/ c'est toi qui nous l'as dit,+/	- auto- et hétéro-répétition incomplète à droite (ES 27 + 28 + 90) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
222. Na. et Au. : gabriel,+/	
223. M : **ah gabriel** XXX,+/	- hétéro-répétition (ES 222)
224. Na. : hu.+ il a XXX,+ (les élèves récupèrent leurs affaires et retournent à leur place) /	

Verbatim de la classe 106
Semaine 12
Séance 14
22 minutes 26 secondes

1. M : (…) les dessins que vous avez fait,+/ AH+ c'est pas ce cahier là que vous deviez m'amener,+/ c'est le cahier où vous aviez fait le dessin (en souriant),+ (les élèves font chercher l'autre cahier) / (…) on va r(e)garder un p(e)tit peu ces dessins,++++++/ ga.+ tu t'assois,+ (Ga. s'assoit) / Allez (en prenant le cahier d'Hu.),+/ él. et ma.,+/ Allez ma.,+/ hu.+ (en montrant le dessin d'Hu.) j'aimerais que tu nous expliques un p(e)tit peu c(e) que tu as dessiné là+ et c(e) qui se passe,+/	
2. Hu. : XXXXX (en se levant),+/	
3. M : viens si tu veux+ si tu as besoin de venir pour nous montrer des choses,+/	
4. Hu. : (en pointant du doigt des éléments de son dessin) ça c'est *le loup*+	
5. E : par ici là,+/	
6. Hu. : ça c'est <*le chemin*>,+/ ça c'est la galette,+/	
7. M : alors+ que fait' *le loup*+ **la suite de l'histoire à ton avis,+/ que fait-il'**++++++/ **tu nous as mis qu'il faisait quoi là,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 7) - auto-répétition avec substitution (ES 7) - auto-reformulation paraphrastique (ES 7)
8. Hu. : <*il va manger*> *la galette*,+/	
9. M : **tu penses qu'*il va manger la galette*,+/** d'accord,+/ **tu as décidé qu'*il* allait *manger la galette*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
10. Hu. : (en pointant des éléments de son dessin) et puis aussi là c'est *les trois petits cochons* et puis là c'est *le chaperon rouge*,+/	
11. M : ***le chaperon rouge*+ d'accord,+/** pour toi la suite de l'histoire+ c'est que+++++ *le loup*	- hétéro-répétition (ES 10)

12. Hu. : il (ne) va pas manger les personnages,+/	
13. M : **il ne va pas manger les personnages mais *il va manger* alors+ pour toi+++ *la***	- hétéro-répétition avec insertion (ES 12 + 9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
14. Hu. : ***galette*,+/**	- auto-répétition (ES 8) ; (« écrit dans l'oral »)
15. M : ***la galette*,+/** d'accord,+/ ga.+ j(e) voudrais qu(e) tu écoutes,+/ on va r(e)garder ton dessin,+/ ma.,+/ (en prenant un boitier Veritech sur l'étagère) c'est ça ma.,+/ c'est bien c(e) que tu as dans la main,+/ ben alors,+/ avec le porte-vue et XXX en mathématiques,+/ ga.,+/ (en montrant son dessin) est'-ce que t(u) as b(e)soin de venir à côté de moi (Ga. se lève et se dirige vers la maitresse),+/ alors viens,++/ dis-nous,+/	- hétéro-répétition (ES 14) ; (« écrit dans l'oral »)
16. Ga. : *le loup va tout manger*,+/	
17. M : ***tout manger*,+/** c'est-à-dire quoi'+/ **c'est qui' ce *tout*,+/**	- hétéro-répétition (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 17) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
18. Ga. : euh	
19. M : ***tout*+ c'est c'est *tout* c(e) qu'(il) y a sur la table**'+ **c'est tous les animaux'+ou c'est les animaux+ plus *tout* ce qu'(il) y a sur la table,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 17) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
20. Ga. : ***tout c(e) qu'(il) y a sur la table*,+/**	- hétéro-répétition (ES 19) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
21. M : **ah bon+ pour toi *le loup va manger tout ce qu'(il) y a sur la table*+++,+/** d'accord,+/ tiens j(e) te laisse ton cahier,+/ may.+ tu viens nous montrer,+	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
22. E : et moi'+/	
23. M : alors (la maitresse montre le dessin de May.),+/	
24. May. : (en pointant des éléments de son dessin) *le loup va manger le gâteau*,+/	
25. M : **tu penses que *le loup va manger le gâteau*,+/** ah c'est dommage,+/ (en pointant des éléments du dessin) ***le loup* il (n')est pas en train de regarder *le gâteau* pour le manger**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 24) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 24) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*

hein'+++++/ d'accord,+/ **donc pour toi *le loup va manger*+ ce fameux *gâteau***,+/ c'est c(e) que t(u) as expliqué sur ce dessin,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 25) *;* (« écrit dans l'oral ») *;* *EOD*
26. May. : oui,+/	
27. M : d'accord,+++/ an.,+/	
28. An. : (en point des éléments de son dessin) là XXXXXXX,+/	
29. M : (à Ch.-He.) XXXXX,+/ décale toi bien pour que XXXXXXX,+ (bruit de chaises) /	
30. An. : *le petit chaperon rouge*+ XXXXX,+/	
31. M : hum+ hum,+/ alors que fait' *le loup*+ puisqu'on devait faire un dessin+ sur la suite de l'histoire,+/	
32. An. : *i(l) veut manger le chaperon rouge* + *<les p(e)tits cochons et les lapins>*,+/	
33. M : **donc *il veut manger le petit chaperon rouge+ les petits cochons+ et les lapins*,+/**	- hétéro-répétition (ES 32) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
34. An. : (geste d'approbation) oui,+/	
35. M : d'accord,+/ très bien,++/ au.+ on r(e)garde ton dessin,+/	
36. Au. : (en pointant des éléments de son dessin) XXXXXX,+/	
37. M : t(u) as vu+ j(e) crois qu'(il) (n')y a plus personne ici (en pointant un élément du dessin) sur la chaise,+/ alors qu'est'-ce qu'il a mangé s'(il) (n')y a personne sur la chaise,+/	
38. Au. : XXXXXX,+/	
39. M : *le loup* il *a mangé*+++	
40. Au. : XXX,++++/	
41. M : AH,+/ ***le loup a déjà mangé le chaperon rouge* puisqu'il (n')y est pas là'**+/ tu (ne) l'as pas dessiné,+/ ***le loup* il *a déjà mangé le chaperon rouge*,+/** tu nous as bien raconté la suite de l'histoire dans ton dessin,+/ il manque un personnage,+/ ***c'est l(e) chaperon rouge*+ il a été *mangé*,+/** d'accord,+/ es.,+/	- auto-répétition avec substitution et continuation (ES 39) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 41) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 41) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

42. Es. : par contre j(e) (n')ai pas eu l(e) temps de terminer,+/	
43. M : explique-nous quand même c(e) que tu voulais faire++ même si tu n'as pas tout à fait fini,+/	
44. Es. : (en pointant des éléments de son dessin) ben là c'est *le loup* qui en train de manger les *trois petits cochons* et puis XXXXX,+/	
45. M : d'accord,+++/ **donc pour toi+ *le loup va manger* tous les personnages,+++/** ch.-he.,+/ du coup j(e) (n)'ai pas montré ton dessin,+/ est'-ce que tu as fait quelque chose +++ pa(r)ce que tout à l'heure++ ben (il) (n') y avait pas+ tu n'avais pas fait de petit dessin,+++++/ alors+ est'-ce que tu peux nous dire c(e) que tu voulais raconter,+/ li.+ li.+ (geste de se retourner),+/ **est'-ce que tu peux nous dire c(e) que tu voulais raconter,++++/** tu n(e) sais pas'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 44) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 45)
46. Ch.-He. : (fait non de la tête) non,+/	
47. M : alors peut-être que les autres t'auront donné des idées maint(e)nant,+/ alors en écoutant les autres+ qu'est'-ce que toi tu as envie qu'il fasse,++++++++++++/ *snip*+ *snap*++ *il bondit et* ++ *et* quoi'++++++/	
48. Ga.: *il m:::an*-+ *il* comme <lui> (en montrant la page d'un manuel),+/	
49. M : ***et***+++/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 47) ; (« écrit dans l'oral »)
50. E : ***il***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 48) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
51. M : ***et il mange* quoi' alors,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 48) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
52. Ch.-He. : ***la galette*,+/**	- hétéro-répétition (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
53. M : et toi+ et moi XXXX,+/ ***il mange la galette*,+/ et ben voilà+ c'est ça que tu aurais <dû> nous dessiner+ *le loup* qui *dévore la galette*,+/** d'accord'+/	- auto- et hétéro-répétition (ES 51 + 52) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 53) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

54. Ch.-He. : (fait oui de la tête) oui,+/	
55. Hu. : ah+ il a fait pareil que moi,+/	
56. M : alors,+++/ on va prendre une petite feuille pour écrire cette suite de l'histoire,+/ **donc c'était ça hein+ *snip snap*+ *le loup bondit ET*+++ et vous vous prenez la suite ici,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 47) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
57. May. : ***il dévore le gâteau*,** (d'une voix grave)+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 24) ; (« écrit dans l'oral »)
58. M : **ET**,++/ **c'est à vous de m'écrire la suite,**+/ avec votre crayon+ on démarre,+/ on écrit une phrase donc on pense bien au début de la phrase+ à la fin de la phrase+ etcetera (la maitresse distribue les feuilles),+/ ah+ may.+ ch.-he.+ ga.,++++++/ vous pouvez re-regardez vot(r)e petit dessin+ **c'est lui qui vous aide+ à raconter c(e) qu'(il) y a+ d'expliqué sur votre dessin++ c(e) que vous avez fait,+++**/ (à May.) <on va écrire ensemble> d'accord'++++/ c'est toi qui vois may.,+/ soit tu prends ton crayon+ soit tu prends ton stylo,+/ on écrit sur les lignes+ par contre je (ne) vous mets pas les interlignes+ comme ça vous n'avez pas à penser à+ bien faire les lettres directement,+/ **vous avez juste à penser à écrire sur la ligne et à c(e) que vous avez vraiment envie d'écrire,+/**	- auto-répétition (ES 56) ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 56) - auto-reformulation paraphrastique (ES 58) - auto-reformulation paraphrastique (ES 58)
59. Au. : XXXXX,+/	
60. M : j'essaye de penser aux mots qui sont dans mon p(e)tit carnet+ qui peuvent m'AIder+ par contre+ si (il) y a un mot dont j(e) (ne) me souviens plus dans mon p(e)tit carnet+ j'ai (le) droit d'aller chercher mon p(e)tit carnet,+/XXX XXXX	
61. Ga. : ah+ crayon (en se levant),+++++/	
62. M : allez+ on démarre,+++/ bien,+/ es. il est déjà parti,++++++++++/ (à d'autres élèves) XXX on (ne) vous entend pas et vous êtes au travail,+/	
63. Ch.-He. : (à An.) XXXXXX,+/	
64. An. : quoi'+/	

65. Ch.-He. : <est'-ce que tu peux me prêter ton crayon et j(e) te le rendrai>,+/	
66. An. : non,+/	
67. May. : XXXXXXXXX,+/	
68. An. : non,+/	
69. Ch.-He. : XXXXX mais je ne sais pas comment écrire,+/	
70. An. : XXXXXX non+ c'est non,+/	
71. un autre élève : c'est mieux de prendre ça,+/	
72. M : comme tu penses,+ et moi après je passerai t'écrire th.,+/ d'accord'+/	
73. Ch.-He. : (à May. en regardant dans sa trousse) et moi regarde+ j'ai deux stylos,+/	
74. M : XXXX la majuscule,+/ tu vois'+/	
75. May. : XXXXXXXX	
76. M : XXXXXXXX	
77. May. : (à An. qui taille son crayon) c'est le taille-crayon XXXX'+/	
78. An. : (en faisant la grimace) non,+/	
79. May. : (en montrant son crayon) XXX'+/	
80. M : XXXX	
81. An. : XXXXXX,+/	
82. Es. : (à la maitresse) XXXXXXX,+/	
83. M : XXXXXX+/ (à Es. qui est venu voir la maitresse) j'arrive es.,+/ reste à ta place,+/	
84. Es. : (en retournant à l'atelier avec la maitresse) XXX un *o*- au lieu d'un *a*-,+/	
85. M : et ben+ qu'est'-ce qu'on fait quand on s'est trompé,+/	
86. Es. : on barre,+/	
87. Ch.-He. : (à An.)	

XXXXX	
88. M : **on barre et puis on r(e)copie,**+/ ça c'est la feuille de brouillon donc j'ai l(e) droit de m(e) tromper,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 86)
89. An. : (à Ch.-He. en montrant son crayon) XXXXXXX XXXXXX	
90. M : allez ga.,+/ j'aimerais bien qu(e) tu écrives quelque chose,+++++/ allez ch.-he.,+/ dis-moi+ j(e) vais t'aider ,+/ qu'est'-ce que tu voudrais écrire,+++++/ ***snip+ snap+ le loup bondit ET++/*** j(e) t'écoute,+/	- auto-répétition (ES 56) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
91. Ch.-He. : **<*il mange la galette*>,+/**	- hétéro-répétition (ES 53) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
92. M : allez+ on y va,+/ ***il***+++++++(Ch.-He. écrit),+/ bien,+/ tu t'en es souvenu,+/ XXX,++++/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 91) ; (« écrit dans l'oral »)
93. May. : ***loup* ça s'écrit *l-o-u-*'+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 24) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
94. M : alors+ les autres+ vous pensez quoi'+/	
95. An. : **maitresse+ est'ce qu'il y a un *p-* dans *loup*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 93) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
96. May. : *l-o-u-t*,+/	
97. M : (à May.) ***l-o-u-t*,**+/ (à An.) ***l-o-u-p*,**+/ et tout à l'heure+ es. me disait *l-o-u-[b],+/*	- hétéro-répétition (ES 96) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 93 + 95) ; (« écrit dans l'oral »)
98. May. : ***l-o-u-p*,+/**	- hétéro-répétition (ES 97) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
99. M : **pourquoi' *l-o-u-p*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 98) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
100. May. : ben+ j(e) (ne) sais pas,+/	
101. M : alors XXXX loupe,+/ **la femelle du *loup* c'est la loupe'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 24) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
102. May. : non,+/	
103. M : **non+ c'est la lou+ louve,**+/	- auto-correction (ES 101)

104. May. : ben on met un *p*-,+/	
105. M : où est'-ce qu'on peut trouver la réponse,+++/	
106. An. : **un *p*-+/**	- hétéro-répétition (ES 104) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
107. M : dans le+++ (tient un dictionnaire dans la main)	
108. May. : dictionnaire,+/	
109. M : **dans le dictionnaire,+/** (à May.) et ben viens me chercher un dictionnaire,+/	- auto et hétéro-répétition (ES 107 + 109)
110. An. : (en montrant une lettre sur la quatrième de couverture) regarde+ c'est un *p*-/	
111. M : les petits rouges,+/	
112. An. : **un *p*-**,+/	- auto-répétition (ES 110)
113. M : (la maitresse cache ce que montre An. avec la main, à May.) oh pas celui-ci may.,+ / **les p(e)tits rouges,+/**	- auto-répétition (ES 111)
114. une autre E: XXXXXXX les autres	
115. M : quels autres'+/	
116. E : sur le	
117. M : XXXXXXXXXXX,+/	
118. Es. : **XXXXX justement je me disais qu'(il) y avait un *p*- à la fin,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 104) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
119. E : XXXXXXXX	
120. Hu. : may. (Hu. va rejoindre May. et Ga.) ,+/	
121. M : XXXXXXXX cherche,+++/ viens me montrer may.,+/ (May., Hu. et Ga. retournent à leur place avec un dictionnaire) on va r(e)garder comment on fait pour trouver un <son> dans le dictionnaire,+++++/ alors+ on va à quelle' lettre,+/	
122. E : XXXXXXXXXX XXXX,+/	
123. M : mais tu fais la même chose avec XX,/	

124. May. : la lettre *p*-,+/	
125. M : (à May.) quel est' le premier m::+ la première lettre de la+ du mot,+/	
126. May. : ***l***-,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 98) (« écrit dans l'oral »)
127. M : **oui+ *l*-,+/** alors on va aller dans le dictionnaire (en tournant les pages du dictionnaire),+/ on va ouvrir ici et on va chercher+ le l-**,**+++/ (à l'autre élève) tu dois faire la même chose avec XXXXXXX,+/ on a appris,+/ pour six+ c'est le trois,+/ où'-ce qu'(il) y a marqué six,+/ en rouge,+/ là+ donc le huit il va sur le+XX,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 126) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
128. Ch.-He. : (il) (n')y a pas là'+/	
129. May. : (en tournant les pages) **là+ (il) (n')y a pas,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 128) [E]
130. Ch.-He. : **là+ (il) (n')y a pas,+/**	- hétéro-répétition (ES 129) [E]
131. May. : ***o*-+++/ *u*-,+++/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 98) (« écrit dans l'oral »)
132. Ch.-He. : regarde là (en revenant sur les pages tournées),+/ **là,**+/	- auto-répétition (ES 132)
133. M : (à May.) **alors le *l*-,+/** regarde là+ tu (n')es qu'au *c*-,+++/ **alors dans l'alphabet+ il est où' le *l*-,+++++++**/ il est au début ou plus vers la fin'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 126) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec insertion (ES 133) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
134. May. : **plus vers la fin,+/**	- hétéro-répétition (ES 133) [M]
135. M : alors j(e) vais tourner plusieurs pages,+/ tu vois+ ch.-he. il	
136. Ch.-He. : là (en pointant du doigt sur une page du dictionnaire)	
137. M : il est en train de t'aider+ il pousse les pages,++++/ **c'est le *l*- ça'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 126) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
138. May. : non c'est le *e*,+/	
139. M : non,+/ alors j(e) pousse encore plus loin,++/ tu vois ça avance,+/ ouh là+ là j(e) suis déjà au *t*- au *u*- et au *v*-,+/ est-ce que j(e) suis partie trop loin,+/	

140. May. : ah oui (rire de plusieurs élèves),+/	
141. M : alors+ i(l) faut que je revienne un p(e)tit peu XX,+/	
142. May. : d'accord,+/	
143. M : **est'-ce que vous le voyez le *l-* sur la XX,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 126) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
144. An. : il est là,+/	
145. Ch.-He. : **il est là, +/**	- hétéro-répétition (ES 144) [E]
146. M : **oui il est là,+/** alors i(l) faut que j(e) remonte jusqu'à ce que le p(e)tit carré orange i(l) soit là+ mais il (n')est pas encore là,+/ allez+ on y va,+/ on continue+ **on continue+++++++**, / non c'est toujours le *p-* qui est+ en rose++ en orange plutôt,+/ allez on s(e) rapproche+ **on s(e) rapproche**,+/ bien,+/ on va un peu plus doucement,+/ AH,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 144) - auto-répétition (ES 146) - auto-répétition (ES 146)
147. EEE : **AH,+/**	- hétéro-répétition (ES 146) [M]
148. M : oh là là,+/alors,+/ on va se mettre au tout	
149. An. : (avec geste de pointage) ***l-*,+/ il est là**	- hétéro-répétition (ES 126) [E] ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 144)
150. M : début,+/ **le *l-* il démarre ici**,+/ **les mots qui commencent par la lettre *l-*,+/ après le *l-* de *loup*+ j'ai quoi'+ dans *loup***,+/ ***lOUp*,+/ qu'est'-ce que j'ai après le *l-*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 126) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 126) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 150) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
151. Ch.-He. : **un *l-*,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 126) [E]
152. May. : ***o-u*,+/**	- auto-répétition (ES 131) ; (« écrit dans l'oral »)
153. M : ***o-u*,+/ là moi c'est les mots qui commencent par un *l-***	- hétéro-répétition (ES 152) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 150) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

154. Ch.-He. : la-,+/	
155. M : et un *a*-,+/ (en tournant une page) ouh+ c(e) (n)'est pas ça,+/ **là c'est les mots qui commencent par un *l*- et un *e*-,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
156. May. : un *l*- et un *e*-,+/	
157. E : ah oui XXXXX	
158. M : **un *l*- et un *i*-,+/** (en tournant une page) ***l*- et un *o*-**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 155) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 155) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
159. May. : ***l*- et un *o*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 158) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
160. M : c'est ça non'+/	
161. E : non,+/	
162. An. : oui,+/	
163. M : **oui,+/ ah j(e) vais regarder si j'arrive à trouver le mot *loup*,++/ après le *o*-+ j'ai un *u*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 162) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 131) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
164. May. : (en pointant le mot « loup ») là,+/ (en lisant) ***loup***,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*
165. M : ah+ donc qu'est'-ce que c'est finalement la fin du	
166. EEE : **un *p*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 112) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ;
167. M : **un *p*-,+/** c'est c(e) que tu avais dit an.,+/	- hétéro-répétition (ES 166) ; (« écrit dans l'oral ») ;
168. Au. : (en tendant un bras vers May. pour prendre le dictionnaire) j(e) veux regarder,+/	
169. An. : (à la maitresse) regarde+ j(e) l'ai mis,+/	
170. M : (à An.) c'est bien+ tu arrives bien à XXXXX,+/	
171. Au. : (à May.) donne,+/ (May. lui donne le dictionnaire),+/	

XXXXXXXXXXXXXX,+/	
172. M : (à une autre élève) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
173. May. : (à Au.) XXXXXXXXXX	
174. E : XXXXXXXXXX,+/	
175. M : prépare un XXXXXXXXX qui va te ré-expliquer,+/ fais voir XXXXX+ (en lui touchant le front) j'ai regardé tout à l'heure,+++/ non c'est bon,+/	
176. An. : ***rouge*+ comment ça s'écrit'**+/ un *j*- et un *e*-,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 32) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
177. M : AH+ qu'est'-ce qu'on avait XX cette fois-ci,+/ (An. montre le dictionnaire) et ben allez,+/ on va chercher un XX,+ (An. va chercher un dictionnaire),++++/ (à Ch.-He.) **alors *MAN::+ge*,**++/ (aux autres élèves) **où est-ce qu'il pourrait trouver *mange*+ ch.-he.**,+/ c'est ce qu'i(l) veut écrire,+/ il m'a juste mis le *m*-,+++/ **il pourrait trouver où' le mot *mange*,+/**	- auto-répétition (ES 51) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 177) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 177) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
178. Ga. : (en montrant son cahier) là,+/	
179. M : ah sur le cahier de ga. mais est'-ce qu'on est sûr que ga. l'a écrit comme i(l) faut,+/	
180. EEE : oui,+/	
181. Au. : ***MANge***,+/	- hétéro-répétition (ES 177) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
182. Ga. : aussi comme mon petit carnet,+/	
183. M : **ah+ comme++**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 182)
184. Ga. : **mon petit carnet,+/**	- auto-répétition (ES 182)
185. M : donc où est'-ce qu'il peut aller chercher+++ dans le+	
186. Ch.-He. : **p(e)tit carnet** (Ch.-He. se lève pour aller chercher le petit carnet)	- auto-répétition (ES 182)
187. M : **petit carnet,+++++/**	- hétéro-répétition (ES 186)
188. Au. : (en se relisant) ***il va manger***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 39) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*

189. May. ?: un *r*,+/	
190. M : (à Es. en replaçant sa chaise) (ne) mets pas ta chaise comme ça XXXXXX,+/	
191. An. : (en tournant les pages) j'y suis presque maitresse,+/	
192. M : (à Es.) XXXXXXX *jusqu'à ne plU::s,+++/*	
193. An. : je suis à la lettre *d*- là,+/	
194. M : (à Es.en relisant) ***jusqu'à ne plU::s***,+++/ si j'ai eu du mal à relire+ c'est parce que+ (il) y a que(l)que chose qui n'allait pas,+/ lis ce que tu as écrit,+/ ***jusqu'à ne p::***,++++/ ***jusqu'à ne [plə]*+ alors que tu voulais dire *jusqu'à ne plUs*,+/**	- auto-répétition (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEp/ LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 194) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-correction (ES 194) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp/ EOD*
195. An. : **il est où' le *rouge*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 176) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
196. M : (à An.) Alors+ (en pointant du doigt un élément de la page) XXXX,+/ donc après+ on a quoi' après le *r*,+/	
197. An. : un *o*-,+/	
198. M : AH,+/ là on r(e)garde,+/ là c'est *r-a*,+/ (en tournant la page) **c'est les mots qui commencent par *r-a*,+/ là c'est les mots qui commencent par *r-e*,**++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 198) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 198) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
199. Ch.-He.: *e*-,+/	
200. M : **là c'est les mots qui commencent par *r*-**+	- auto-répétition incomplète à droite (ES 198) ; (« écrit dans l'oral »)
201. Ch.-He. *: h-,+/*	
202. M : ***h*-,+/** (en tournant la page puis avec pointage sur la page) *i*-+ *r*-+*o*-,+/	- hétéro-répétition (ES 201)
203.EEE : ***o*-,+/**	- hétéro-répétition (ES 197) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
204. M : j(e) suis peut-être pas loin du mot,+/	
205. May. : ***galette*+ ça s'écrit comment'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

206. M : **après le *o-***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 203) ; (« écrit dans l'oral »)
207. May. : ***galette* ça s'écrit comment'+/**	- auto-répétition (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
208. Ch.-He. : non XXXX,+/	
209. M : *u-*,+/	
210. Es. : (à la maitresse) XXXXX,+/	
211. M : moi j(e) l'ai vu+ il est dans XXX,+/ qu'est'-ce qu'on peut faire maint(e)nant,+/	
212. Es. : (il) y a une XX là,+/	
213. M : (à Es.) et ben voilà,+/ XXXXXXX XXXX,+/	
214. May. : chercher dans le dictionnaire,+/	
215. M : **ah ben i(l) faut encore chercher dans le dictionnaire,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 214)
216. An. : (en pointant sur la page) XXXX,+/	
217. M : super,+/ ben tu vois+ tu l'as trouvé,+/	
218. Es. : maitresse,+/	
219. M : (à Es.) et ben tu barres et tu écris en dessous,+/ je vais d'abord regarder moi s'il est dans celui-ci+ parce que+ dans c(e) dictionnaire (il) (n') y a pas tous les mots (en cherchant le mot),+/	
220. Es. : maitresse+ **maitresse**,+/	- auto-répétition (ES 220)
221. M : **et ben on a de la chance+ on a le mot *galette*** (donne le dictionnaire à May.),+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
222. Es. : (à la maitresse) ça aussi du coup'+/	
223. M : oui,++++++++/ **alors ch.-he.+ as-tu' trouvé le petit carnet avec le mot *mange*,++++/ alors t(u) as le petit carnet+ main(te)nant i(l) faut trouver *mange*,+** (Es. cherche dans le petit carnet)+++/ ga. (replace sa chaise)++++ ***il mange***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 181) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 223) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 51) ; (« écrit dans l'oral »)

224. Ga. : ***les gâteaux*,+/**	- hétéro-répétition avec substitution (ES 57) [E]; (« écrit dans l'oral ») ;
225. M :XXXX'+/	
226. Ga. : ***les gâteaux*,+/**	- auto-répétition (ES 224) ; (« écrit dans l'oral »)
227. M : alors est'-ce que c'est <le> ou <la>,+/ ***il mange* XXXXX,**+/ (en relisant l'écrit d'Hu.) ***il va manger des galettes,+/***	- auto-répétition (ES 51) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition avec substitution (ES 8) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
228. Ch.-He. : maitresse+ c'est bon,+/	
229. M : XXXX ***il va manger des galettes,+/ il+++/***	- auto-répétition (ES 227) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 229) ; (« écrit dans l'oral »)
230. Es. : XXXX,+/	
231. M : attends es.,+/ (en relisant) ***il++ [vamãʒe]+des+ galettes,+/ [vamãʒe]++++++ +++++/*** où est'-ce que t(u) (n')as pas séparé tes mots là,+/	- auto-répétition (ES 227) ; (« écrit dans l'oral ») *; Pø / LHV* - auto-répétition (ES 231) incomplète à droite ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pø*
232. Ch.-He. : maitresse+ c'est bon j'ai trouvé,+/ **maitresse+ j'ai trouvé,+/**	- auto-répétition avec suppression (ES 232)
233. Hu. : XXXXX,+/	
234. M : alors tu fais un p(e)tit trait pour les séparer'++++/ (à May.) **alors ça va commencer par quelle lettre *galette*,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
235. May. : *g-*,+/	
236. M : ***g-*,+/ il est où' le *g-* XXXX**,++++++/ je l'ai vu XX,+/	- hétéro-répétition (ES 235) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 236) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
237. May. : là,+/	
238. M : voilà,+/ tu vois tu peux tourner des pages pour arriver XXXXXX,+ c'est+ (la maitresse va voir d'autres élèves)	
239. May. : (en tournant les pages) *b-+c+-d-+e-+f-+g+*XXXX,+/	

240. M : très bien,+/ (à Es. qui s'est éloigné de l'atelier) alors on va r(e)garder quand même+ et puis tu sais+ après avec des stylos je vais souligner des choses sur lesquelles il va falloir qu'on voie c(e) qui ne va pas,+/ d'accord'+/ assieds-toi,++ (Es. tousse) / ouh là,+/ (en prenant des marqueurs) le rose+ tu t(e) souviens c'est les règles	
241. May. : ***galette+ galette+ galette,***+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 205) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 241) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 241) ; (« écrit dans l'oral »)
242. M : (à May.) ah ben super,+/	
243. Ga. : (à May.) **où c'est' *gâteau*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 224) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
244. M : (à Es.) pourquoi' est-ce que je mets du rose à ta première lettre,+ (en surlignant le « *l* » de « *le* ») /	
245. Es. : j'ai oublié de faire la majuscule,+/	
246. M : très bien,+/	
247. May. : oh moi aussi,+/	
248. Es. : XXXXXXX je le mettais comme je peux,+/	
249. M : et ben tu vois+ tu aurais pu+ le+ le refaire correctement XXXXXX	
250. May. : **oh moi aussi**	- auto-répétition (ES 247)
251. Hu. : j'y ai pensé,+/	
252. M : (à Hu.) toi t(u) as pensé à la majuscule,+/ may. elle se rend compte qu'elle (n')a pas pensé à la majuscule+ alors elle va vite corriger+ du coup elle (n')aura pas de rose sur sa p(e)tite feuille grâce à toi+ es.,+/ (en relisant l'écrit d'Es.) ***le loup,***+++++/ alors attention là+ il faut qu'on fasse attention+/ c'était le <*e*-> XX+/ *les* + *mangea* +++++++/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 44) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
253. An. : (à Ch.-He.) tu peux me le donner'+ (An. récupère le petit carnet)	

254. M : (laisse une trace au marqueur jaune sur l'écrit d'Es.) *tout cru*,+/ ***tout cru***+ **c'est *tout*++ et *cru*+** (avec geste avec la main pour visualiser le blanc graphique) ***et le***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 254) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pm* / *Im* / *EOD*
255. Ch.-He. : maitresse+ comment' on écrit XX,+/	
256. M : *loup+ était très*	
257. Es. ?: *t-r-*,+/	
258. M : ***était très***	- auto-répétition (ES 256) ; (« écrit dans l'oral »)
259. Es. : ***r-,+/***	- auto-répétition (ES 257) ; (« écrit dans l'oral »)
260. M : ***r-,+/ très très,+/*** en fait tu voulais écrire XX,+/	- hétéro-répétition (ES 259) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 258) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 258) ; (« écrit dans l'oral »)
261. Es. : (en relisant) XX,+/	
262. M : ah ben d'accord+ j'ai compris,+/ ***et le loup était***+ (laisse une trace jaune sur l'écrit d'Es.) **c'est en un seul mot+ *très gros*+ *et jusqu'à ne plus bouger*,+/ *jusqu'à*,+/ c'est pas *[ʒyskəa]* c'est *et jusqu'à,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 254 + 256) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* - auto-répétition (ES 262) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-correction (ES 262) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *EOD*
263. An. : (à Ch.-He. qui fouille dans la trousse d'An.) tu m'énerves,+/	
264. Ch.-He. : de quoi'+/	
265. M : c'est *q-* apostrophe,+/ ***ne plus,***+/ tu m'as XXX cette fameuse lettre que j(e) t'ai dit tout à l'heure+/ ***bouger,+/***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 262) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 262) ; (« écrit dans l'oral »)
266. Es. : ah c'était XXXX,+/	
267. M : alors+ il va falloir corriger toutes ces erreurs la prochaine fois que XXXX,+/ vous allez m'écrire votre prénom derrière la p(e)tite feuille,++++++ (brouhaha) /	
268. Es. : XXXXX j'ai rangé ma trousse,++++/ **j'ai rangé ma trousse** XXXX,+/	- auto-répétition (ES 268)

269. M : et ben demande à hu. ou à au. s'il peut te prêter le crayon,+/	
270. May. : de quoi'+/	
271. Es. : hu.+ je peux avoir ton	
272. May. : es. (May. lui tend un crayon),+/ tiens,+/	
273. M : et vous avez mis tout ce que vous avez écrit sur votre p(e)tite feuille,+/	
274. Es. : ben+ le stylo s'il te plait,+/	
275. Ga. : (à Es.) ben tu (ne) l'as pas ton stylo'+/	
276. Es. : ben XXXX,+/	
277. May. : tiens, (May. donne un stylo à Es.) +/	
278. M : (à Au.) reste là au.,+++++/ XXXX,+/	
279. May. : maitresse+ regarde,+/	
280. Au. : (à la maitresse) XXXXX,+/	
281. May. : (à Ga. en lui montrant son écrit) oh ça fait comme dans gabriel+ regarde,+/	
282. E : ah mais arrête,+/	
283. M : alors,/ (à May.) ***galette* effectivement ça commence comme+**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
284. May. : par un g-,+++ gabriel,+/	
285. M : **gabriel**,+/ eh ben oui,+/ ***GAlette*+ GAbriel++ ils ont le même+ début++ la même première syllabe,+/ *GA+lette*+ GA+briel** (avec geste de démarcation de la syllabe « ga »)	- hétéro-répétition (ES 284) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 241) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 285) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Is*
286. May. : **GÂteau+ *GAlette*+ GAbriel,**+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 285) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
287. M : (à Au. qui essaye de prendre un bescherelle CP au milieu de la table) après,+/ la prochaine fois plutôt,++/ hop+ j(e) récupère les p(e)tites feuilles une fois que vous avez écrit	

votre prénom+ enfin avant de les récupérer d'abord+ vous allez me lire c(e) que vous avez écrit,+/ ah	
288. Ga. : moi j(e) (n')ai pas beaucoup écrit+ / (en relisant) ***il mange***	- hétéro-répétition (ES 223) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
289. M : ça y est'+/ on va attendre que may. elle soit prête,+/ ch.-he.+ c'est bon'+++/ et on va écouter c(e) que vous avez écrit,+/ vous ne lisez que ce que vous avez écrit pour l'instant,+/ vas-y,+/ ga.+ lis-nous c(e) que tu as écrit,+/	
290. Ga. : (en relisant) ***il mange les gâteaux,***+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 223) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
291. M : ***il mange les gâteaux,***+/ très bien,+/ Hu.,+/	- hétéro-répétition (ES 290) ; (« écrit dans l'oral »)
292. Hu. : (en relisant) ***il va manger des galettes,***+/	- hétéro-répétition (ES 227) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
293. M : ***des galettes,***+/ es.,+/	- hétéro-répétition (ES 292) ; (« écrit dans l'oral »)
294. Es. : (en relisant) ***le+ loup les mangea tout cru et le loup é-+++***	- hétéro-répétition (ES 252 + 254) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
295. M : (en relisant) ***et le loup était,***+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 294) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
296. Es. : (en relisant) ***très+ gros+ et+ jus+qu'à*** **XX**	- hétéro-répétition (ES 262) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
297. M : ***et jusqu'à ne***	- hétéro-répétition (ES 296) ; (« écrit dans l'oral »)
298. Es. : (en relisant) ***plus+ bou-+ bouger,***+/	- hétéro-répétition (ES 262) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
299. Ga. : maitresse,+/ XXXXXXXX,+/	
300. M : ***bouger,***+/ il a écrit beaucoup de choses Es.,+/	- hétéro-répétition (ES 298) ; (« écrit dans l'oral »)
301. Ga. : (il) y a beaucoup d'erreurs,+/	
302. M : **il (n')a pas fait beaucoup d'erreurs+ non + ga.,+/**	- hétéro-correction (ES 301)

303. Ga. : (à la maitresse) XXXXXXX,+/ et ben du coup j'ai XXXXX,+/	
304. M : d'accord,+/	
305. Au. : et moi'+/	
306. M : on va écouter ce que dit main(te)nant+++	
307. Es. : XXXXXXX XXXXX,+/	
308. M : d'accord,+/ reste assis es.,+/ **on va écouter c(e) que dit au.**,+++/ (à Au.) vas-y,+/	- auto-répétition avec suppression et continuation (ES 306)
309. Au. : (en relisant) ***<il va manger le>***	- auto-répétition avec continuation (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
310. M : ***il va manger le*** +/ et tu voulais écrire+++	- hétéro-répétition (ES 309) ; (« écrit dans l'oral »)
311. Au. : ***chaperon rouge,+/***	- auto-répétition (ES 41) ; (« écrit dans l'oral »)
312. M : ***chaperon rouge,++++/*** an.,+/ vas-y,+/	- hétéro-répétition (ES 311) ; (« écrit dans l'oral »)
313. An. : (en relisant) ***le loup mange le petit chaperon rouge et les trois petits cochons,+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 32) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
314. M : d'accord,+/ ch.-he.,+++++++/ je veux que tu sois assis et que tu écoutes ce que nous sommes en train de dire,+++++/ à toi,+/ chut es.,+/	
315. Ch.-He. : (en relisant) ***il mange***,+/	- hétéro-répétition (ES 51) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
316. M : ***il mange***,+/ c'est déjà bien+ et en plus t(u) (n')as fait aucune erreur+ SAUF peut-être au tout début de la phrase+ la m:::	- hétéro-répétition (ES 315) ; (« écrit dans l'oral »)
317. Au. : **majuscule**,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 316) [M]
318. M : **majuscule**,+/ may.+ on t'écoute toi,+/	- hétéro-répétition (ES 317)
319. May. : (en relisant) ***le loup+ dévora+ la galette,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 57) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
320. M *:* ***le loup dévora la galette,+ /*** on continuera ça la prochaine fois,+/ vous ramenez	- hétéro-répétition (ES 319) ; (« écrit dans l'oral »)

votre cahier+ votre XX et on va changer de groupe,+/	

Verbatim de la classe 68
Semaine 21
Séance 9
48 minutes 41 secondes

1. M : (…) avec vot(r)e cahier (trois élèves viennent s'assoir dans le « coin-atelier » situé à côté du bureau du maitre et du TBI)	
2. E : comment on dit déjà là'++++++++/	
3. M : oh là là,++++++/ vous m'énervez avec ça,+/	
4. E : *i-r*,+/	
5. E : attends XXXXX,+ (brouhaha) /	
6. M : (le maitre s'assoit en face de deux élèves avec une élève à sa gauche) BIEN++++ alors+ on en était où'+ (en regardant l'écrit de Sl. et en le relisant) XXXXXXXXXXXX / *il arrache une branche pour*+, / ah+ tu (n')avais pas fini ta phrase,+/ tu relis ta phrase et tu la+ tu la continues,**+ /** (à E2) **tu en étais où' toi**,+ / (en pointant l'écrit d'E2 avec son stylo) allez lis-moi la phrase et tu XXX,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 6)
7. E2 : (en lisant) *il* + ***il prend son***	- auto-répétition avec continuation (ES 7) ; (« écrit dans l'oral »)
8. M : (en pointant du doigt l'écrit d'E2) XXXXX on (ne) le voit pas XXXXXX, (E2 écrit sur son cahier) ++++++++++ (geste d'approbation du maitre en regardant l'écrit d'E2) la phrase est finie'/	
9. E2 : oui,+/	
10. M : ah bon'+/	
11. E2 : (en écrivant) un point,+/	
12. M : oui,+/ (à Si.) XXX qu'on réfléchisse,+/	
13. Si. : XXXX	
14. M : (en pointant du stylo l'écrit de Si.) regarde+ qu'est'-ce qu'on fait,+/ (à E2 en pointant du stylo un mot de son écrit) alors ensuite,++++++/	

15. E2 : aussi un *e*-,+/	
16. M : alors (en pointant du stylo un mot de son écrit) t(u) as écrit quoi'+/	
17. E2 : (en relisant) XXXXX	
18. M : (en pointant du stylo l'écrit d'E2) après tu vas écrire là un *j*- XXXXXXXXXXXXXX	
19. E2 : le long	
20. M : XXXXXXXXXXXXXX (en pointant du stylo l'écrit d'E2) d'arriver là,+/ XXXXXXXXX	
21. E2 : XXXXXXXXX	
22. Si. : XXXXX	
23. M : c'est pas mal ça,+/ **c'est pas mal ça** XXXXXXXXX	- auto-répétition avec continuation (ES 23)
24. E2 : (à Sir.) merci,+/	
25. M : (à Sir.) allez à toi alors (en pointant du stylo l'écrit de Sir.) XXXXXX	
26. Sir. : ⟨*le petit garçon saute*⟩	
27. M : allez vas-y,+/ (à Sl.) **alors+** ***il arrache une branche pour*** **quoi faire',+/ qu'est'-ce qu'il va faire après,**+/ (en regardant l'image) ça s'appelle comment' ça, (avec pointage) +/ **qu'est-ce qu'il va faire avec** ***une branche*****,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (« écrit dans l'oral ») (ES 6) ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 27) - auto-reformulation paraphrastique (ES 27) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
28. Sl. : XXX	
29. M : eh ya.+ s'il te plait+ tu fais quoi' là,++++++/ ben réponds,+/ tu fais quoi' +/ tu (ne) fais rien,+/ tu (ne) dois rien faire,+/ moi ça (ne) me plait pas,+++/ (à Sl.) **alors+** ***il arrache la branche pour*** **faire quoi'+++++/ elle est comment'** ***cette branche*****,**++++++++++++++++/ ab.+++++ **elle est comment'** ***cette branche,***++++++++++++++++/ (à E2) XXXXXXXXXXX	- auto-répétition (ES 27) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 6) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 29) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
30. E2 : *s*-'+/	
31. M : XXXXXX,+/ (à Sl.) d'accord'+/	
32. E2 : XXXXXXXX	

33. M : (à E2 en pointant du stylo son écrit) regarde+ t(u) as déjà mis un *chien*,+/ (en relisant) *le chien prend son ⟨met⟩*+ ***le chien prend son <met>*** (avec geste circulaire avec la main puis geste de pointage sur l'écrit d'E2)	- auto-répétition (ES 33) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *I→* / *LHV*
34. E2 : ⟨*il fait pipi*⟩,+/	
35. M : voilà,+/ (avec geste de pointage sur l'écrit d'E2) alors tu (ne) vas pas mettre de point (E2 gomme le point),+/ les deux phrases on va les faire en une seule,+/ ***et fait pipi*****,**+/ (à Sl.) c'est quoi'+/ **ça s'appelle comment' ça,**+/ c'est sur l'arbre,+/ **c'est une *branche***,+/ là elle (n')est plus sur l'arbre,+/ **comment' on appelle ça** (en montrant l'image),+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 34) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 35) - auto-reformulation paraphrastique (ES 6) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 35)
36. Sl. : ⟨*un bâton* ⟩	
37. M : (geste d'approbation) ***il arrache une branche pour***	- auto-répétition (ES 6) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im*
38. Sl. : ***<faire un bâton>***	- auto-répétition avec continuation (ES 36) ; (« écrit dans l'oral »)
39. M : (geste d'approbation) oui,+++++++++/	
40. E2 : j'ai fini,+/	
41. M : (geste de pointage sur l'écrit d'E2) ***fait*****,**+/ **le mot *fait*,**+/ **comment' t(u) écris *fait*,**+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 34) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - auto-reformulation paraphrastique (ES 41) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 41) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
42. E2 : *f*-+++++*e*-	
43. M : **il est dans ton carnet *fait*,**+++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 41) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
44. E2 : ***f*-**++++++++++	- auto-répétition incomplète à droite (ES 42) ; (« écrit dans l'oral »)
45. M : va le chercher dans ton carnet (E2 se lève),+/ (à Sir.) alors ça va toi'+/ t(u) en es où'+/ (en relisant à l'envers, avec pointage sur l'écrit) ***garÇon***,+/ là ça fait *[garKɔ̃]* sinon ça fait *[Kɔ̃]*,+/ **alors *garÇon*,+/** on va mettre	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 26) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 45) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
46. Sir. : le *s*-,+/	

47. M : on pourrait très bien mais tu vois là (avec geste de pointage sur l'écrit de Sir.) tu vas mettre une petite cédille (Sir. écrit)+++++++ / voilà très bien,+/ (en relisant à l'envers avec pointage approximatif) ***le petit garçon+ saute+ au-dessus de la rivière*** **XXX,+/** qu'est'-ce que tu fais sig.,+/ non mais oh XXXXXX à moitié allongé là,+/ (à Sl.) tu vas voir ce qu'i(l) va trouver,+/ (à E2 qui cherche dans son carnet) allez+ *fai*re+ **le mot *fai*re**,+/ (E2 tourne les pages de son carnet) ++++++++++++++++++ ++++++++++++ XXXXXX ouais XXXXXX ++++++++++++++ non XXXXX,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 26) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 47) ;
48. Sir. : ***f-+++ e-***	- hétéro-répétition (ES 42) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
49. M : (fait non de la tête) XXXXXXX ++++++++++++++++++	
50. Sir. : ***f-+ fai*re**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 48) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 47) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
51. M : tu as ton carnet sig'+/ **est'-ce que t(u) as ton carnet**,+/++++++ donne-le-lui,+/ **donne-lui ton petit carnet s'il te plait,**+++++/ **le petit carnet,+/**	- auto-répétition (ES 51) - auto-répétition avec continuation (ES 51) - auto-répétition avec substitution (ES 51)
52. Sig. : XXXX	
53. M : ah oui XXX décidément j(e) (n')ai pas de chance,+/ alors vas-y sir. merci,+ (Sir. se lève) / c'est vrai+ il l'a perdu++ ah (en soupirant)+++++++++ (Sir. donne son carnet au maitre) alors XXXX c'est moi qui confonds++++ non **non+ c'est moi qui confonds,**+/	- auto-répétition (ES 53) - auto-répétition (ES 53)
54. Sir. : ***(f-a-i)***	- auto-répétition avec continuation (ES 50) ; (« écrit dans l'oral »)
55. M : *r-*	
56. E2 : *e-*	
57. M : voilà,+/ (à Sl.) donc ça c'est fait,+/ **tu as mis *e-*,**+/ (à E2) maintenant toi tu vas écrire XXXX / **si *fai*re c'est *f-a-i*-r-e-+ *fait* tu l'écris comment**'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 56) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 34) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

58. E2 : ***f-a-i-***	- hétéro-répétition (ES 54) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
59. M : très bien XXXX pour l'instant XXXX++++++++++++(à Sl.) allez vas-y,+/ ***fai*re**, (Sl. écrit) ++++++++++++++++++/ alors tu vas relire et tu vas me dire si c'est comme ça,+++/ YA.+ ouh là là,+/ tiens tu vas prendre tes affaires et tu vas aller tout au fond là-bas,+/ allez hop hop hop,+/ t(u) es incapable de travailler à ta place alors tu vas aller travailler là-bas,+/ vite dépêche-toi,+++++++/ prends tes affaires et tu vas là-bas,+/ (à Sl.) alors XXXX	- auto-répétition (ES 47) ; (« écrit dans l'oral »)
60. Sl. : XXXX	
61. M : lis le mot que tu viens ⟨d'écrire⟩,+/ oh là on dirait que j(e) vous demande des trucs mais incroyables,+/ (en soupirant) pffff,+/ (à E2) alors+ bien (pointe l'écrit d'E2 avec un crayon) ++++ alors (en prenant le cahier d'E2) t(u) as fait tes XX,+/ (à Sl. tout en traçant des lignes sur le cahier d'E2) alors sl. remue-toi,+/ t(u) es capable de me dire ça quand même,+/ des syllabes simples,+/	
62. Sl. : *⟨fa⟩*	
63. M : oui+++ **oui,**+/ alors ++++++ (avec geste d'acquiescement**)** ***[far]*** **au lieu de** ***faire,***+/ **qu'est'-ce qui manque,+++++ pour faire le son** ***[ɛ]***,+/ avec un *a-* tu mets quoi'+/ (à Sir. en relisant à l'envers avec pointage du crayon) **alors+** ***au-dessus de la ri::,+ / de*** **quoi'+/** ***ri:+vi+ère,+/*** ok,+ (geste de pointage du stylo avec mouvement sur l'écrit de Sl.) / (à Sl.) le *f-* est une lettre qui descend alors tu dois descendre SOUS la LIgne (Sl. écrit) ,++/ tu vois ça monte mais aussi ça descend+++++ donc tu commences à écrire sur la ligne+ **XXXXX à écrire sur la ligne+ au départ sur la ligne+** voilà+ et tu montes++ et après tu redescends,++++++/ qu'est'-ce que tu + (d'une voix forte) mais là t(u) me recopies ce que t(u) es en train de faire (en gommant),+/ oh là **là là là**,+/ eh le *f-* on l'a vu au mois de+ au mois de+ **au mois de quoi'+ au mois de décembre j(e) crois**,++++++++/ tu montes comme un l-++++++/ oh non si on doit faire du milieu CP+ moi je commence à être fatigué (en soupirant et en gommant) pff,+/ **tu montes comme un *l-***	- auto-répétition (ES 63) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 38) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 63) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 47) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 63) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-répétition (ES 63) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Ps* - auto-répétition (ES 63) - auto-répétition (ES 63) - auto-répétition (ES 63) - auto-répétition (ES 63) - auto-répétition avec continuation (ES 63) - auto-reformulation paraphrastique (ES 63) - auto-répétition (ES 63)

64. E2 : j'ai fini,+/	
65. M : attends deux secondes parce que là elle (ne) sait pas faire un *f-* en attaché+ ça devient grave,+/ **tu montes comme un *l-***,+/ (d'un air agacé) tu sais faire un *l-*',+/	- auto-répétition (ES 63)
66. Sl. : (fait oui de la tête) oui,+/	
67. M : ben non (en gommant)+ c'est pas du tout comme un *l-*,+/ tu vas me faire comme si c'était un *l-*,+/ dépêche-toi,++++++++/ (Sl. écrit) allez,+/ tu montes+ tu redescends+ tu fais ta boucle+++++++/ non ta boucle c'est de l'autre côté+ voilà+ **tu redescends+ tu redescends,**++++/ (d'un air agacé) on fait un *l-* ++++++++ / tu (ne) sais pas faire ça,+/ oh oh (Sl. écrit)++++ **tu redescends**++++ **mais non tu redescends ++++++** après le *f-* il faut le continuer,+/ tu démarres comme un *l-* mais après tu (ne) fais pas un *l-* ,+/ (en soupirant) hum +++++++ après tu vas redescendre droit+ **droit+ droit+** allez+ **allez+ tu vas descendre** sur la ligne+++++/ (en gommant) XXXXX,+++++/ (en levant la voix) mais c(e) (n')est pas comme ça qu'on fait un *l-*,+/ mais sl.+ (en gommant) un *l-*+, / septembre,++++++ ++++++++++++++ +/ (Sl. écrit) mais t(u) as l'impression de faire pareil que là le *l-*'+/	- auto-répétition (ES 67) - auto-répétition (ES 67) - auto-répétition (ES 67) - auto-répétition avec continuation (ES 67) - auto-répétition (ES 67) - auto-répétition (ES 67) - auto-répétition (ES 67) - auto-reformulation paraphrastique (ES 67)
68. Sl. : (fait non de la tête) non,+/	
69. M : (en soupirant et en se couvrant le visage avec la main) pffff:::,++++++++++++++++ ++++++++++/ (en fixant Sl. du regard) non **non non non** (en repoussant le cahier que lui tend E2) **non non,+/** ⟨on écrit sur combien⟩ de carreaux'+/ une fois que t(u) as fait ta boucle tu descends,+/ allez **allez** descends encore + allez **encore encore** et hop tu r(e)fais ta boucle et tu remontes+ ouais+ allez **allez** hop+ et voilà,+/	- auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69) - auto-répétition (ES 69)
70. directrice (?) : (en apportant un document) tiens,+/	
71. M : merci	
72. directrice : XXX mo. am.,+/	
73. M : alors oui,+/ on a appelé sa mère XXXXXXXXXXX	

74. directrice : XXXX OK ben je vais XXXXX	
75. M : regarde s'il peut rester si tu as son accord verbal,+/ autrement on peut s'arranger,+/	
76. directrice : d'accord,+/ ben je vais l'appeler	
77. M : parce que là c'était euh+++ +++++++++/ DONC (à Sl. en regardant son écrit) alors ça y est'+/ OUAIS,+/ et ben dis donc,+/ allez XXXXXX,+/ (à E2 en pointant du doigt son écrit) ah ben non,+/ ça (ne) veut rien dire (en lisant son écrit à l'envers) *il prend du bois*,+/ (en pointant du doigt l'écrit d'E2) **t(u) étais sur *le chien* il *fait pipi* et après tu dis *il prend du bois*** (E2 gomme) **donc si tu écris ça on a l'impression que c'est *le chien* qui *prend du bois***,+++++/ XXXXX avec ses p(e)tites papattes le chien là++++++++++/ (à Sir. en pointant la fin de son écrit) alors ensuite+ eh remuez-vous là aujourd'hui là+ OH,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 34) et auto-reformulation paraphrastique (ES 77) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
78. E : maitre je peux' aller aux toilettes,+/	
79. M : (en lisant à l'envers l'écrit de Sir.) ***quoi' et le chien,+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 33) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD*
80. Sir. : XXXXXXX	
81. M : oui,+/ t(u) (n')as pas besoin de moi,+/ quand vous avez une phrase vous l'écrivez,+/ (à Sl.) **alors *FAIre***,+/	- hétéro-répétition (ES 38) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
82. E : maitre je peux' aller aux toilettes,+/	
83. M : (à E2) **alors tu lui dis comment on écrit *faire* parce qu'elle a dû oublier,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 81) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
84. E2 : ***f-a-i-r-e***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 57) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
85. E : maitre+ je peux l'accompagner'+/	
86. M : (à Sl.) **alors *pour faire* quoi'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 38) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
87. Sl. : ***pour faire un bâton***,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 38) ; (« écrit dans l'oral »)
88. M : hum (avec geste d'acquiescement),+/ (à E2) alors qu'est'-ce que tu vas écrire comme phrase là,+/	

89. E2 : XXXX	
90. M : (en regardant sa montre) **alors t(u) as fait** (en pointant l'écrit d'E2)+ ***du bois* pour faire quoi'**+/ qu'est'-ce qu'il fait XXX,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 77) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
91. E2 : ⟨*il le met*⟩	
92. M : oui+ ben vas-y,+/ ***il le met dans* quoi'**+/ comment' ça s'appelle ça,++++/ *une brou::*	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 91) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
93. E2 : *-ette*,+/	
94. M : ***une brouette***,+/ (à Sl.) c'est bien,+/	- auto-et hétéro-répétition (ES 92 + 93) ; (« écrit dans l'oral »)
95. Sl. : ⟨je mets un point'⟩,+/	
96. M : ben si ta phrase est finie+ oui,+++++++++/ (à Sir. en relisant à l'envers) ***le chien suit*,**+/ **non tu (n')as pas écrit *suit***,+/ t(u) as fait la même erreur que ce matin,+/ tu as écrit *[kwi]*,+/	- auto- et hétéro-répétition incomplète à droite (ES 80 + 81) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 96) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
97. E : je peux aller aux toilettes'++++++++/	
98. M : (en soupirant) allez li. tu l'accompagnes' s'il te plait,+/ li. tu peux' l'accompagner,++++++ aux toilettes+ tu l'accompagnes+ merci,+/ XXXXXXX ++++++++++/ (à Sir. en regardant le mot qu'elle a corrigé et en relisant à l'envers) ***SU*-+/** voilà,+/ (à Sl. en relisant à l'envers) **alors+ *pour faire un bâton*** (prend le cahier de Sl. pour tracer des lignes) +++++/ (à un élève) arrête,+/ qui est'-ce qui fait ce bruit,++++++ tu en es où' XXX/ (à Sl.) **qu'est'-ce qu'il fait avec son *bâton***,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 96) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV* - hétéro-répétition (ES 38) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 98) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
99. E : j'ai fini,+/	
100. M : qu'est'-ce qu'(il) y a à faire, +/	
101. E : après j'écris mes devoirs,++++++++ (le maitre regarde sa montre) /	
102. Sl. : XXX,+/	
103. M : (à Sl.) ah j'adore+ on a l'impression que je vous demande des trucs mais (en ouvrant les bras) PHAraoniques+ c'est+++++ (en soupirant) pfff,+/	

104. E2 : XXXXX	
105. M : hein'+/	
106. E2 : XXXXX	
107. M : oui,+/ (à Sl.) **alors qu'est'-ce qu'il fait,**+/	- auto-répétition (ES 98)
108. Sl. : XXXX	
109. M : (geste d'acquiescement) ok'+ alors on va s'arrêter là,+/ allez on continuera la semaine prochaine++++ euh **non jeu-+ jeudi**,+/ allez hop à vos places, [17:18]++++/ allez dj. tu viens+ ka.+ et YA.+ VIENS là,++++++/	- auto-correction (ES 109)
110. E : maitre XXXXX	
111. M : tu écris à la suite+ jeudi,++++/ j(e) (ne) sais pas+ la suite sig. à la suite + vois la suite,+/	
112. Sig. : i(l) (n') y a pas de place,+/	
113. : ben si t(u) (n') as pas de place tu fais quoi' sig.,+/ franchement+++ (en soufflant et soupirant) il faudrait se débrouiller main(te)nant quand même,+++++++++/ (en prenant les cahiers de Dj. et Ka.) alors+ j(e) vais t(e) faire tes p(e)tites lignes+++++++++/ (à un élève qui lui apporte une fiche) merci monsieur+ allez fais la suite, +/ alors (trace des lignes sur les cahiers de Dj. et Ka.) ++++++++++++++++++ ++++++++++++++++++++++++++++++++++ voilà+ tiens,+ (rend les cahiers à Dj. et Ka.) / alors ka.+ qu'est'-ce que tu écrirais toi,+/	
114. Dj. : (il) (n')y a que ça'+/	
115. M : (à Dj.) oui,+/(en traçant des lignes sur le cahier de Dj.) allez ka.+ je t'écoute,+/	
116. Ka. : euh	
117. M : *il*++++ (avec pointage sur l'écrit de Ka.) alors là on va repréciser pourquoi on précise *le petit garçon*,+/ on parlait de qui' dans ta dernière phrase là,+/ **on parlait de qui'**+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 117)
118. Ka. : XXX	

119. M : **non** (en pointant l'écrit de Ka. avec le stylo) **là dans la dernière phrase+ on parlait de qui'+/**	- auto-répétition (ES 117)
120. Ka. : d'un *chien*,+/	
121. M : (en acquiesçant) **du *chien*,+/** donc là il faut repréciser que tu parles du *p(e)tit garçon*+ d'accord'+/ allez vas-y+ j(e) t'écoute,+/	- hétéro-répétition avec substitution (ES 120)
122. Ka. : ***le petit garçon prend une branche***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 117) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
123. M : **ah non c(e) (n')est pas une *branche*+ c'est XXX,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 122) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
124. Dj. : *du bois*,+/	
125. M : ***du bois* ou alors+ ce qu'on met dans la cheminée,+/**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 124) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
126. Dj. : XXX	
127. M : mais non XXXX,+/	
128. Ya. : **même+ même+ même+ même on peut faire + même+ même on peut faire euh ⟨*du bois*⟩,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 124) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
129. Dj. : ***du bois cramé*,**+/	- auto-répétition avec continuation (ES 124) ; (« écrit dans l'oral »)
130. M : **pour chauffer on met *du bois* mais comment' ça s'appelle** (avec geste de pointage sur une image de Ka.) **ce *bois* là qu'on met dans la ch(e)minée**,+++++++++/ ça s'appelle une	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 124) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
131. Dj. : ***branche***,+/	- hétéro-répétition (ES 122) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
132. M : *bû:::*	
133. Ka. : ***bûche***,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 132) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
134. M : ***bûche*,+/** d'accord',+/ ***une bûche*,+/** (à Ka.) alors+ vas-y+ j(e) t'écoute,+/	- hétéro-répétition (ES 133) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 134) ; (« écrit dans l'oral »)
135. Ya. : moi j'avais fini,+/	

136. M : (à Ya.) attends,+/ t(u) écoutes après j(e) m'occupe de toi,+/	
137. Ka. : ⟨***le petit garçon prend une bûche***⟩,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 117) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
138. M : (avec geste d'acquiescement) alors vas-y,+/ (à Ya.) alors toi+ t(u) en es où'+/ (en relisant l'écrit de Ya. à l'envers) *il prend de [lɛrlə] pour*+ (en pointant l'écrit de Ya.) *-BE*+ ***-BE+ herBE*** **pas *-le*,+/** ça c'est un *l- e-,+/* **ça fait *le*,+/ ça fait *[lɛrlə]*,+/** (Ya. corrige son erreur) +++++++++ VOIlà,+/ (en pointant une des images séquentielles de Ya.) **pourquoi' *il prend de l'herbe*,+/**	- auto-répétition (ES 138) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *D* - auto-correction (ES 138) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 138) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 138) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 138) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
139. Ya. : *pour donner à manger à le cheval*,+/	
140. M : ***à le cheval'+/ pour donner***	- hétéro-répétition (ES 139) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 139) ; (« écrit dans l'oral »)
141. Ya. : **à**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 140) ; (« écrit dans l'oral »)
142. M : ***à le cheval'*+/ on dit *à le cheval'*+/**	- auto-répétition (ES 140) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* -auto-reformulation paraphrastique (ES 142) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
143. Ka. : ***au cheval***,+/	- hétéro-correction (ES 139) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
144. M : ***AU cheval*,+/ comment' tu vas écrire le petit mot *au*,+/**	- hétéro-répétition (ES 143) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 144) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
145. Ya. : euh+++++ *e-a-u*,+/	
146. M : non c'est le XXX ça,+/	
147. Ya. : euh ++++++	
148. Dj. : XXXX	
149. Ya. : *a-u*,+/	
150. M : (à Dj.) non c(e) (n')est pas c(e) que j(e) demande XXXXXXX,+/	

151. Ya. : ***a-u,*** +/	- auto-répétition (ES 149) ; (« écrit dans l'oral »)
152. M : oui,+/ (à Dj. en tournant la page de son cahier, Dj. étant en face de lui) alors+ nous on en était où' dj.,+/	
153. Ya. : je fais un point'+/	
154. M : (à Ya.) ben non+ (avec geste de pointage sur l'écrit de Ya.) quelle' était ta phrase,+/ (en relisant) ***il prend***	- auto-répétition incomplète à droite (ES138) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D / LHV*
155. Ya. : (en relisant) ***il prend de l'herbe***	- hétéro-répétition (ES 138) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
156. M : oui,+/	
157. Ya. : ***pour donner***	- hétéro-répétition (ES 140) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
158. M : (avec geste d'acquiescement) voilà+ donc tu (ne) mets pas de point,+ tu continues ta phrase+/ ***pour***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 157) ; (« écrit dans l'oral »)
159. Ya. : ***au***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 143) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
160. M : non,+/ (avec geste de pointage sur l'écrit de Ya.) ***il prend de l'herbe***	- auto-répétition (ES 138) ; (« écrit dans l'oral ») *; D*
161. Ya. : ***pour***	- hétéro-répétition (ES 158) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
162. M : ***pour***	-auto-répétition (ES 158) ; (« écrit dans l'oral »)
163. Ya. : ***(donner)***	-auto-répétition (ES 157) ; (« écrit dans l'oral »)
164. M : alors+ où' on en était+ (en regardant à l'envers le cahier de Dj.) ici,+/ (à Dj. qui tripote une feuille) qu'est'-ce que tu fais,+/ (prend la feuille et la pose sur la table) non+ tu n'en n'as pas besoin,+/ donc (avec pointage du doigt sur le cahier de Dj.) on en était là,+/ (en relisant, Dj. étant face au maitre et au cahier) *le petit garçon ramasse le bois et le met dans le+ la brouette,+/* (en tournant la page) ensuite+ on a écrit quoi'+ ici,+/ (en relisant) *puis il+ il décharge le bois+* (en retournant le cahier à l'endroit) qu'est'-ce que tu m'avais mis,+/ (en relisant) ***il décharge le bois devant la***	-auto-répétition avec continuation (ES 164) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*

165. Dj. : *porte*,+/	
166. M : ***la porte,*****+/** ok,+/ (prend une fiche que lui donne une élève) alors ENsuite dj.,+/ (en rapprochant le cahier de Dj. avec pointage sur une image) **qu'est'-ce qu'il fait *le petit garçon*,+/ *il décharge du bois pour mettre devant la porte***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 165) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 164) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition avec insertion et substitution (ES 164 + 166) ; (« écrit dans l'oral »)
167. Dj. : *il rentre*	
168. M : (en pointant l'image avec le stylo qui « tape » la feuille) oui,+/	
169. Dj. : XXXXXX	
170. M : XXX	
171. Dj. : ah+	
172. M : ***il rentre chez lui XX***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 167) ; (« écrit dans l'oral »)
173. Dj. : *il joue*	
174. M : ***il rentre***+/ ***il joue,*****+/** ***il rentre chez lui avec le chien,*****++++++** / (en pointant l'image avec le stylo qui « tape » la feuille) regarde+ **regarde** +/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 173) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 174)
175. Dj. : XXXXX	
176. M : ***il joue*** **à quoi'++++/ qu'est'-ce qu'il a fait avec son bâton,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 173) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 176)
177. Dj. : XXXX	
178. M : (geste d'acquiescement puis rapproche le cahier de Dj.) **alors+ donc** (tout en écrivant sur le cahier de Dj.) ***il***+/ **comment' t(u) écris *il*,+/**	- auto-répétition (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 178) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
179. Dj. : ***il'****++++/ i-l-*,+/	- hétéro-répétition (ES 178) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
180. M : (tout en écrivant) ***il rentre,*****+++++/** eh j(e) t'ai+ je t'ai dit d'arrêter de découper + tu vas me donner les ciseaux + (lui prend les	- auto-répétition incomplète à droite (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* - auto-répétition (ES 180) ; (« écrit dans

ciseaux des mains et les pose sur la table) tu n'es pas concentré sur c(e) que tu fais,+/ (en relisant) ***il rentre***	l'oral ») ; *LHV*
181. Dj. : ***chez lui***	- hétéro-répétition (ES 172) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
182. M : (le maitre écrit) ***chez lui***	- hétéro-répétition (ES 181) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
183. Dj. : *⟨il joue au bateau⟩*	
184. M : (en retournant le cahier) ***euh+ il joue au bateau*** XXXXXXX	- hétéro-répétition avec continuation (ES 183) ; (« écrit dans l'oral »)
185. Dj. : ***⟨ il construit son bateau ⟩***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 183) ; (« écrit dans l'oral »)
186. M : (en retournant le cahier) alors comment' on va dire la phrase,+/ ***il rentre chez lui***	- auto-répétition (ES 172) ; (« écrit dans l'oral »)
187. Ya. : ***et il le construit***,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 185) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
188. M : (à Ya.) eh je (ne) t'ai rien demandé,+/	
189. Dj. : ⟨***et il construit*** ⟩	- hétéro-répétition avec suppression (ES 187) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
190. M : (en écrivant) ***et+++++++++ il construit+ un bateau***,+/ c'est ça'+/ *avec* quoi'+/	- hétéro-répétition (ES 185 + 189) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
191. Dj. : *de la XXX*	
192. M : ***avec*** **quoi'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
193. Dj. : ***avec de la branche***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 190) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
194. M : (à Ya. en criant) tu (n)'as toujours pas écrit le mot TOI,++++/	
195. Dj. : ***avec sa branche***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 193) ; (« écrit dans l'oral »)
196. M : (à Ya. en criant) tu as écrit une lettre depuis tout à l'heure+ tu te fiches du monde,+/ allez hop+ dépêche-toi un peu,+/	

197. Dji. : ***avec de ⟨l'argile⟩***,+/ ***avec du bois,***+/ non,+/ ***la branche,++++/*** *le carton*	- auto-répétition avec substitution (ES 195) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec substitution (ES 195) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 193) ; (« écrit dans l'oral »)
198. M : oui,+/	
199. Dji. : *et la voile,+/*	
200. M : (en approchant le cahier de Dj.) alors regarde	
201. Ka. : ah non c(e) (n)'est pas *la voile*,+/	
202. M : (avec pointage sur une des images) regarde+ qu'est'-ce qu'il avait fait là,+/	
203. Dj. : *il casse la branche*,+/	
204. M : ⟨une fois qu'il⟩ l'a cassé+ qu'est'-ce qu'il voulait faire avec,+/	
205. Dj. : ***construire un bateau,+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 185) ; (« écrit dans l'oral »)
206. M : non+ (en pointant une image) il va faire quoi' d'abord,+/	
207. Dj. : *enlever les branches*,+/	
208. M : pour faire quoi' avec *la branche*,+/	
209. Dj. : euh+ *un bâton*,+/	
210. M : (en replaçant le cahier de Dj. face à lui) ***avec* quoi' *il construit le bateau,+/ avec***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 210) ; (« écrit dans l'oral »)
211. Dj. : ***avec+ du bois,***+/	- auto-répétition (ES 197) ; (« écrit dans l'oral »)
212. M : (en retournant le cahier et en pointant du doigt une image) **oui mais *avec* quoi'**+/ regarde,+/	- auto-répétition avec substitution (ES 210) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
213. Dj. : **euh une *branche,+/ avec une branche,+/ avec une branche***,+/	- auto-répétition avec substitution (ES 193) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec substitution (ES 193) ; (« écrit dans l'oral »)

	- auto-répétition avec substitution (ES 193) ; (« écrit dans l'oral »)
214. M : d'accord+ et il la transforme en quoi'+ en	
215. Dj. : ***branche***,+/	- auto-répétition (ES 193) ; (« écrit dans l'oral »)
216. Ya. : (en riant) ***en branche*,+/**	- hétéro-répétition (ES 215) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
217. M : ben dis-le,+/	
218. Dj. : ***en bâton,+/***	- auto-répétition (ES 209) ; (« écrit dans l'oral »)
219. M : ***en bâton***,+/	- hétéro-répétition (ES 218) ; (« écrit dans l'oral »)
220. Dj. : ***bâton+ bâton+ bâton***,+/	- auto-répétition (ES 209) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 209) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 209) ; (« écrit dans l'oral »)
221. M : donc (tout en écrivant) ***il construit un bateau avec un bâton*,+/ alors le *bâton*,+** / quoi' d'autre,+/	- hétéro-répétition (ES 205 + 209) et auto-répétition (ES 210) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* - auto-répétition (ES 221) ; (« écrit dans l'oral ») ;
222. Dj. : **euh+ je veux dire++++AH++++ c'était+ c'était *le carton+ et le coussin*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 197) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
223. M : (tout en écrivant) ***le carton***	- hétéro-répétition (ES 222) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
224. Dj. : ***et le coussin***,+/	- auto-répétition (ES 222) ; (« écrit dans l'oral »)
225. Ka. : (en riant) ***et le coussin'***+ (rire de Dj.) /	- hétéro-répétition (ES 222) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
226. M : **on n'avait pas dit *coussin*,+/ on avait dit aut(r)e chose,+/ on avait dit *carton*++++++**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 224) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 226) - auto-reformulation paraphrastique (ES 222) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
227. Dj. : ⟨*et la couverture*⟩	
228. M : XXXXXX /	

229. Ya. : ⟨***couverture***⟩	- hétéro-répétition (ES 227) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
230. M : (à Ya. en levant la voix) toi tu écris ton mot toi,+++++/ dépêche,++++++++++ (en lui jetant un regard de mécontentement) non mais XXX /	
231. Ya. : j(e) (n')ai plus de place,+/	
232. M : mais t(u) (n')as plus de place+ tu fais quoi'+/	
233. Dj. : tu vas à côté,+/	
234. M : **tu fais quoi' quand t(u) (n)'as plus de place ya.+ sur ta ligne,+/ tu vas où'+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 232) - auto-reformulation paraphrastique (ES 234)
235. Ya. : XXXX	
236. M : ben voilà,++++++/ (d'un air désespéré) oh **là là là là là là**,+/ (à Dj.) alors+ (en relisant sur le cahier de Dj.) ***du carton* et pour faire la voile tu prendrais quoi'+/**	- auto-répétition (ES 236) - auto-répétition (ES 236) - auto-répétition (ES 236) - auto-répétition (ES 236) - auto-répétition (ES 236) - auto-répétition (ES 236) - auto-répétition avec continuation (ES 223) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD*
237. Dj. : j(e) (ne) m'en rappelle plus,+++++++ ah+++/	
238. M : **tu prendrais quoi' toi pour faire une voile,**+/	- auto-répétition (ES 236)
239. Dj. : j'allais dire un coussin mais c(e) (n')est pas un coussin XXXXXX coussin,+/	
240. M : **pour faire une voile toi tu prendrais quoi'**+/	- auto-répétition (ES 236)
241. Dj. : euh	
242. M : si tu veux faire une voile,+/	
243. Dj. : **ben ma *couverture,***++++++/	- auto-répétition avec substitution (ES 227) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
244. M : (en relisant) ***il construit un bateau avec un bâton+ le carton et***	- auto-répétition avec continuation (ES 221 + 223) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
245. Dj. : ***une voile***	- auto-répétition avec substitution (ES 199) ; (« écrit dans l'oral »)

246. M : (tout en écrivant) ***une***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 245) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
247. Dj. : ***voile***	- auto-répétition (ES 245) ; (« écrit dans l'oral »)
248. M : ***couverture***,+/	- hétéro-répétition (ES 227) ; (« écrit dans l'oral »)
249. Dj. : ***couverture*****,+/**	- auto-répétition (ES 227) ; (« écrit dans l'oral »)
250. M : **ça fait office de voile** ++++++/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 247)
251. Ka. : (à une élève qui s'est approchée du maitre) non il (n')a pas le temps,+/	
252. M : attends là j(e) suis un petit peu occupé li.,+/ ok (ajoute un point)+ alors (en montrant l'image) ***il rentre chez lui*** **XXXXX,+/** d'accord'+/	- hétéro-répétition (ES 167) et auto-répétition (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D*
253. Dj. : oui mais après	
254. M : regarde (en pointant une image du cahier) XXXXXX	
255. Dj. : ⟨du coup au printemps⟩ (met les mains sur le visage),+/	
256. M : eh eh eh pourquoi' t(u) as mis ta main,+/ regarde,+/	
257. Dj. : XXXXX	
258. M : il est en train de XXXX	
259. Dj. : **il est en train XXXXXXXX**	- hétéro-répétition (ES 258) [M]
260. M : (baisse la tête d'un air désespéré) dis-moi+ (avec pointage du crayon sur l'image) ça c'est lui,+/ ***il rentre chez lui,***+/ regarde là,+/ qu'est'-ce qu'il fait,+/	- auto-répétition incomplète à droite avec continuation (ES 172) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D*
261. Dj. : XXXX	
262. M : ben j(e) (ne) sais pas,+/ tu (ne) dis pas,+/ **ça devient évident mais tu (ne) dis pas**,+/ alors+ *le chien*+ parlons de lui main(te)nant	- auto-répétition avec continuation (ES 262)
263. Dj. : *XXXX sur le bateau*,+/ non,+/ *il dort*	

264. M : alors *le chien* il était dehors avec son maitre XXXX	
265. Dj. : après i(l) *va dormir*	
266. M : et avant de dormir il fait quoi' *le chien*+ regarde (en pointant une image) /+ oh oh+ le petit garçon il fait ça et après *le chien* alors	
267. Dj. : ***il va dormir*** (avec gestuelle) **comme ça**	- auto-répétition avec continuation (ES 266) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im* / *EOD*
268. M : (en relisant) bon,+/ ***il rentre chez lui et il construit un bateau avec un bâton+ le carton et une couverture,+/*** (en écrivant) ***le chien***	- auto-répétition avec continuation (ES 172 + 221) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 262) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
269. Dj. : XXXX	
270. M : ***le chien***	- auto-répétition (ES 268) ; (« écrit dans l'oral »)
271. Dj. : ***va dormir*** +++++	- auto-répétition (ES 265) ; (« écrit dans l'oral »)
272. M : (en écrivant) où ça'+/	
273. Dj. : *(dans son lit)*	
274. M : on appelle ça un lit pour un chien'++++++++++++++++/ (en tournant les pages du cahier) regarde+ (en pointant du crayon une image) comment on appelle ça'+/	
275. Dj. : j(e) (ne) sais pas,+/	
276. M : (en levant la voix) ben tu fais un effort parce que sinon tu vas voir, +/ le je (ne) sais pas je vais vite le transformer en je sais et tu as intérêt vite à savoir,+/ (avec pointage sur l'image) **comment' on appelle ça,**+++++++++/ **fais un effort un peu là,+**++++++++++++++ (à une élève) j(e) (n')ai pas le temps,+/ à chaque fois je vous le dis,+/	- auto-répétition (ES 274) - auto-reformulation paraphrastique (ES 276)
277. Dj. : **un coussin**,+/	- auto-répétition (ES 222)
278. M : (avec pointage sur l'image) regarde le coussin là+ regarde autour,+/	
279. Dj. : *(une niche),+/*	

280. M : voilà tu vois+ en faisant un p(e)tit effort+ c'est bizarre on y arrive+++++++ / (en écrivant) ***il va dormir* où'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 271) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG* / *EOD*
281. Dj. : ***⟨sur la niche⟩***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 279) ; (« écrit dans l'oral »)
282. M : **on (ne) dit pas *sur* mais**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
283. Dj. : ***⟨dans la niche⟩***	- auto-correction (ES 282) ; (« écrit dans l'oral »)
284. M : (geste d'acquiescement) ++++++++ ++++++ ok (regarde sa montre) ++++++ (donne le cahier à Dj. puis pointe du doigt) continue de travailler à ta place,+/ tiens,+/	
285. Dj. : merci,+/	
286. M : ça (en montrant les ciseaux) je te le garde parce que+ tu vas jouer avec sinon,+/ (à Ka.) Alors+ vas-y,+/ tu relis' ta phrase,+/	
287. Ka. : (en relisant) **alors il *prend du bois pour* XXXX** (le maitre pointe la phrase précédente pour que Ka. la relise) ***il prend du bois*** XXXXXX à côté de la porte,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 124) [E] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 287) ; (« écrit dans l'oral »)
288. M : (en tournant la page) **donc alors tu vois là tu as déjà dit *il prend du bois***,+/ donc on va éviter de refaire la même phrase,+/ (avec gestuelle) quand on prend+ quand on prend des choses par exemple de son coffre et qu'on dit qu'est-ce qu'il fait+ on fait les courses ou quoi'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 287) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
289. Ka. : (geste d'approbation) oui,+/	
290. M : on va mettre dans la voiture+ dans le coffre de la voiture,+/ **quand tu enlèves les+ les courses de la voiture+ on dit quoi'**++++++++++++++++++++/ ⟨des fois maman elle (ne) dit pas'⟩ **je vais+++++ le coffre de la voiture**,+/ + **je vais+++**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 288) - auto-reformulation paraphrastique (ES 290) - auto-répétition incomplète à droite (ES 290)
291. Ka. : **je vais XXX**,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 290) [M]
292. M : (geste de désapprobation) XXXX,+/ (en relisant à l'envers l'écrit de Ya. avec	- hétéro-répétition avec continuation (ES 159 + 163) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV*

pointage) ***donner au,***+/ oh non,+/ ***au***	- auto-répétition (ES 292) ; (« écrit dans l'oral »)
293. directrice (?) : c'est bon,+/	
294. M : c'est bon'+/	
295. directrice : oui,+/ elle était au courant,+/	
296. M : ah Mo. c'est bon,+/	
297. directrice : tu restes ce soir+ d'accord'+/	
298. M : tu pourras rester ce soir,+/ (à Ya.) ***au***+/ **on n'écrit pas *[o]* tout seul+ ça n'existe pas,**+++++/ (à Ka.) alors on dit *dé-*	- auto-répétition (ES 292) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 298) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
299. E : maitre XXXXXXXX	
300. M : (à E) t(u) as tout fini'+/	
301. E : oui,+/	
302. M : XXXXXXXXX,+/ vas-y,+/ de toute façon dans+ (en regardant sa montre) dans une minute tu+ tu viens avec moi,+/ (à un autre élève qui lui apporte son travail) merci,+/ (à Ka.) **alors on dit *décharg*er la voiture**,+/ **la voiture elle est toute *charg*ée quand on fait les courses+** (avec gestuelle) **donc on *décharge* la voiture**,+++/ (avec geste de pointage sur une image) **alors là qu'est'-ce qu'il va faire *le petit garçon*,**+/	- auto-répétition avec continuation (ES 298) - auto-reformulation paraphrastique (ES 290) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 122) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
303. Ka. : **XXXXXXX *il porte le bois***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 288) ; (« écrit dans l'oral »)
304. M : **alors tu vas dire autre chose que *porte du bois***,+/ *la brouette* elle est chargée de *bois* donc qu'est'-ce qu'il fait là,+/ il	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 303) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
305. Ka. : XXX	
306. M : ***il décha::***	- auto-répétition avec continuation et substitution (ES 298) ; (« écrit dans l'oral ») ;
307. Ka. : ***il décharge la***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 306) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
308. M : (geste d'acquiescement) euh non non sig.+ dans trois secondes XXX,+/ ***il décharge*** ++++++ ***il décharge* quoi'+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 307) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 307) ;

	(« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
309. Ka. : ***la brouette***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 304) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
310. M : oui,+/	
311. Ka. : ***et il met le bois à côté de la porte***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 288) ; (« écrit dans l'oral »)
312. M : ben voilà,+/ ok'+/ on verra la prochaine fois,+ (Ka. retourne à sa place) / (à Ya.) **alors *au*,+/ + comment' tu l'as écrit *au*,+/**	- auto-répétition (ES 144) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* -auto-reformulation paraphrastique (ES 144) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
313. Ya. : ***a-u*,+/**	- auto-répétition (ES 149) ; (« écrit dans l'oral »)
314. M : bien,+/ ***donner au***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 292) ; (« écrit dans l'oral »)
315. Ya. : *(cheval),+/*	
316. M : ***cheval,+/*** **tu m'écris *cheval*,**+++++++/ sig. tu t(e) prépares'+/ **euh li. tu t(e) prépares**++++++++++++++++/ (avec un geste de la main) yl. et sh.,+++++++++/ (à Ya.) **cheVAL,+/** non,+/ **pourquoi' tu écris *au [ʃəvo],+/* cheVAL+ -VAL,+++++++++++++++++++++++++++++/cheVAL,+/** +++++++++++ c'est quoi' ce v- là,+/ tu peux' me faire un v- correct,+/ (Ya. gomme et refait le v) +++++++++++++++ voilà,+/ **-VAL++++ cheVAL+ cheVAL +++++ cheVAL ++++++ ++cheVAL+ cheVAL, +/ pas *[ʃəvalə]*+ cheVAL,+** (Ya. gomme le « *e* ») /	- hétéro-répétition (ES 139) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec substitution (ES 316) - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 312) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEs* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-correction (ES 316) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*

317. Li. : maitre+ est-ce qu'on a (le) droit de	
318. M : (à Ya.) alors+ tu fais quoi'+/	
319. Ya. : ⟨un point⟩,+/	
320. M : ben j(e) (ne) sais pas+ ta phrase est finie ou pas'++++/ **est'-ce qu'elle est terminée ta phrase,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 320)
321. Ya. : oui (met un point à la fin de la phrase),+/	
322. M : (à Ya.) allez hop+ (avec geste de pointage) retourne là-bas,++++ tu vas là,+ [35:24] / euh me. là+ tu arrêtes de courir'+/ c'est sur un terrain de foot que tu cours toi+ pas dans la classe+ d'accord'+/ sinon j'appelle ton entraineur,+++++/ alors+++++ (en prenant le cahier de Sig. et en relisant) euh *il a attrapé l'oiseau*+ ok,+/ XXX les p(e)tites lignes,+/ (en traçant des lignes sur le cahier de Sig.) alors tu en étais où' toi,++++++ (en cherchant sur la table) ah	
323. Li. : (en relisant) *il prend la branche*,+/	
324. M : ***il prend la branche*,**++++++++/ (en cherchant sur la table) ***il prend la branche d'où'***+/	- hétéro-répétition (ES 323) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 323) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
325. E : maitre+++++ maitre,+/	
326. M : non lil. j(e) (n)'ai pas le temps,+/ (en continuant à tracer des lignes) ***il prend la branche de***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 323) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
327. Li. : XXXX	
328. M : (en regardant le cahier de Li.) **ah c(e) (n')est pas une *branche* ça**,+/ qu'est'-ce que c'est que ça,+/ **comment on appelle ça'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 323) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 328)
329. Sh. : *planche*,+/	
330. M : (en regardant Sh.) une	
331. Sh. : ***planche***,+/	- auto-répétition (ES 330) ; (« écrit dans l'oral »)
332. M : **et oui+ c'est une *planche*,**+/ (en	- hétéro-répétition avec continuation (ES 329) ;

donnant le cahier à Sig.) alors++++	(« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
333. Li. : ***une planche***	- hétéro-répétition (ES 330 + 331) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
334. M : oui,+/ ***il prend la planche***	- hétéro-correction (ES 323) ; (« écrit dans l'oral »)
335. Li. : *(pour traverser la rivière)*	
336. M : allez écris la phrase,+/ (à Yl.) tu en es où' toi yl.,++++++/ lis-moi la dernière phrase que tu as écrite,+/	
337. Yl. : (en relisant) *il arrache une branche de l'arbre,+/*	
338. M : bien,+/ pourquoi' il fait ça,++++++++++++++++++++/ **pourquoi' *il arrache une branche de l'arbre,*** +++++++++ ++++++++++++++++++++ (prend le cahier de Sh. , gomme et rend le cahier à Sh.) ++++++ (en pointant une image du cahier d'Yl.) **pourquoi' tu dis *qu'il arrache* la *branche de l'arbre***,+++++++/ **pourquoi'**+/ ***pour* faire quoi'**+/ **qu'est'-ce qu'il veut faire là**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 338) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec insertion et substitution (ES 338) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 338) - auto-reformulation paraphrastique (ES 338) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 338)
339. Yl. : ***pour***+++	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 338) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
340. M : (en pointant du stylo une image du cahier d'Yl.) c'est quoi ça' XXXX,++++++++/ (récupère une feuille que lui donne un élève) ***pour* faire quoi' avec**,+++++++++/ ça s'appelle comment' ça,+ ça tient dans la main ça,++++++++++ (en soupirant) ah+ le vocabulaire,+/ **ça tient dans la main,+** / qu'est'-ce qu'il tient dans sa main là,++++++++++++++++++ (se gratte la tête d'un air désespéré)+++++++XXXXXX (avec pointage sur l'image) après il XXXXX pour faire quoi' là,+/ **il veut faire quoi' là,**+/ ça s'appelle comment'+/	- auto-répétition avec continuation (ES 338) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *EOD* - auto-répétition (ES 340) - auto-reformulation paraphrastique (ES 338)
341. Sig. : **une planche,+/**	- hétéro-répétition (ES 329) [E]
342. M : (en levant les yeux au ciel) oh là **là là là**+++++++++/ (en pointant une image du cahier de Sig.) **une planche,+/ c'est ça' une planche**,+/++++++++ (en pointant l'image d'une planche) ça et (en pointant l'image d'un	- auto-répétition (ES 342) - auto-répétition (ES 342) - auto-répétition (ES 342) - hétéro-répétition (ES 341) - auto-reformulation paraphrastique (ES 342)

bâton) ça+ ça se ressemble'+/	
343. Sig. : c'est *un bâton*,+/	
344. M : (à Yl.) tu (ne) connais pas ce mot là'+/	
345. Yl. : (fait oui de la tête) oui,+/	
346. M : **en fait+ c'est *un bâton* ça**,+/+++ ben alors'+/ (en relisant à l'envers avec pointage sur le cahier d'Yl.) **donc+ *il arrache une branche de l'arbre+ pour++++++ pour***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 343) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition (ES 337 + 339) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 346) ; (« écrit dans l'oral »)
347. Yl. : XXXX	
348. M : (avec pointage sur l'image puis l'écrit) ***pour***	- auto-répétition (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D*
349. Yl. : XXXXXXXXXX	
350. M : (avec pointage sur le cahier) **qu'est'-ce qu'il veut en faire de la *branche***,+/+++++ (en soupirant) ah c'est XXXX,+/ (en soupirant) **hum+ comment elle s'appelle sa *branche*+ yl.,++++++++/** on vient de le dire (il) y a dix secondes,++++++++++/ (en pointant l'écrit de Li.) bon allez+ tu réfléchis+ hop+ tu essayes de retrouver,++++++++/ (à Li.) alors+ t(u) en es où toi'+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
351. Li. : (en relisant) ***il prend la***+++	- auto-répétition incomplète à droite (ES 318) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
352. M : **oh non+ ça veut dire quoi' la *[ʃə]*** (Li. gomme),+/ (en levant la voix) mais moi ça (ne) me fait pas rire ÇA,++++++++/ il suffit que tu te relises BON SANG,+/ vous avez la FLEmme de vous RElire,+++++++++ pfff++++++++/ ça dure dix secondes de te relire+ franchement,++++++++/ (à Sig.) sig.+ tu fais quoi'+ là (en pointant sur le cahier de Sig.),+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 334) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
353. Sig. : *il*	
354. M : oui,+/	
355. Sig. : ***il ouvre la barrière***,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 353) ; (« écrit dans l'oral »)
356. M : oui,++++++/ alors+ sh. (en relisant à l'envers) XXXXXXXXX et qu'est-ce qu'il	

fait,+/	
357. Sh. *: il donne à manger au cheval*,+/	
358. M : **alors *il*,+/** écris,+++ (Sh. écrit) / ***il*** **+++++++++/** alors tu sais j(e) (n')aime pas ces gros points là,+/ **je déteste ça,++++/** le gros point collé au *i-* là+ je+ non+ c(e) (n')est pas possible (Sh. gomme),+/ alors+ voilà++ tu refais un *i-* (Sh. écrit) voilà+ et tu mets un point au-dessus,+/ voilà+ très bien,+/ ***iL*,**+/ allez,+/ ***iL:::+++++/*** (à Sig.) c'est bien XXX,+/ (à Sh.) ensuite++++++/ (à Sig.) **qu'est'-ce qui manque pour faire ton *[ɛ], +/ barri+è+,+/ [ɛ]***	- hétéro-répétition (ES 357) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 358) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES358) - auto-répétition (ES 358) ; («écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 358) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 355) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 358) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Pp* - auto-répétition (ES 358) ; (« écrit dans l'oral »)
359. Sig. : (avec gestuelle) ***[ɛ]*,+/** un accent,+/	- hétéro-répétition (ES 358) [M] ; (« écrit dans l'oral *») ;*
360. M : voilà+ c'est bien,+/ (à Sh. en pointant son écrit) ***il* quoi'**+ ***il* quoi'**+/ ***DO+nne***+ ***DO+nne***+ ***DO-+++++++/*** (à Li.) tu vas te relire,+/ tu (n')as pas relu je parie,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 358) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 360) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *D* / *EOD* - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 357) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps* - auto-répétition (ES 360) ; (« écrit dans l'oral ») *;* *AEs* / *Ps* - auto-répétition (ES 360) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
361. Li. : (en relisant) ***il prend la planche***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 334) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
362. M : **tu as écrit' *la planche*,+ tu as écrit' *la planche* là,+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 361) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 362) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
363. Li. : *n-*,+/	
364. M : oui,+/ (à Yl.) Alors ah ça XXXX ah non XXX,+/ **alors+ pourquoi' *il prend la branche de l'arbre,+/ pour faire* quoi'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 337) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 364) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
365. Yl. : ***⟨pour faire un bâton⟩,+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 364) [M] ; (« écrit dans l'oral »)

366. M : oui XXXXXX (avec geste de pointage sur l'écrit d'Yl.) enlève le point là,+/ **tu enlèves le point là** XXXXX+++++++++ouh **là là là là là**+++++++ (en s'approchant de l'écrit d'Yl.) alors tu mets ton *p-* accroché à la suite,+/ ça on verra après,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 366) - auto-répétition (ES 366) - auto-répétition (ES 366) - auto-répétition (ES 366) - auto-répétition (ES 366) - auto-répétition (ES 366) - auto-répétition (ES 366)
367. Sig. : (en relisant) ***il ouvre la barrière XXX***	- auto-répétition (ES 356) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
368. M : (à Sig.) ***il ouvre la barrière***++++++ / **alors *il ouvre la barrière*+/** on (ne) va pas dire XXX / **on va dire *il ouvre la barrière***	- hétéro-répétition (ES 367) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 368) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 368) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
369. Sig. : XXXXXXX	
370. M : non,+/ ***il ouvre la barrière***+++++++ ***ET***+++ ***ET il***	- hétéro-répétition (ES 367) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 370) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
371. Sig. : *il rentre*	- hétéro-répétition avec continuation (ES 370) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ;
372. M : ***et il***	- auto-répétition (ES 370) ; (« écrit dans l'oral »)
373. Sig. : ***rentre*,+/**	- auto-répétition (ES 371) ; (« écrit dans l'oral »)
374. M : voilà XXXXXXXXXXX,+/ (à Sh.) *O-* + ***O-* tout seul ça n'existe pas**,+/ c'est vrai que ce o- tout seul là euh (Sh. gomme) ++++++++++ XXXXXXXX	- auto-répétition avec continuation (ES 374) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
375. Sh. : XXX	
376. M : un quoi'+/	
377. Sh. : XXX le *a-*	
378. M : **c'est *au*+,+/** tu vas l'écrire comment'++++++++++++++++/ (à Sig. en relisant à l'envers avec pointage du stylo) ***il ouvre la barrière***++++ ***ET*,+/ *et* quoi'+/ *et***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 357) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 370) ; (« écrit dans l'oral ») *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 378) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 378) ; (« écrit dans l'oral »)

379. Sig. : ***et il rentre***	- auto-répétition (ES 372) ; (« écrit dans l'oral »)
380. M : XXXXXX *et il la*	
381. Sig. : *referme*,+/	
382. M : voilà,+++++/ (à Li.) alors ça y est'+/ (en relisant à l'envers avec pointage) ***il prend la planche,+/*** allez+ continue,+/ ***pour*** **faire quoi'**+/	- auto-répétition (ES 334) ; (« écrit dans l'oral ») ; D / LHV - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 336) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD
383. Li. : ***traverser***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 336) ; (« écrit dans l'oral »)
384. M : allez vas-y,+/ **allez**,+/ tu (n)'as pas besoin de moi LÀ,+/ oh là là+ prenez des initiatives un peu (soupire),+/ (à Sh.) **alors *au***++++++++/ (à Yl.) ***faiRE***,++++++/ (à Sh.) **comment' il s'écrit le petit mot *au***,+/ je vais AU marché+ je vais AU cinéma, ++++ ++++++++++++/ (à Sig.) ***et,+/*** **il est où' le mot *et,***+++++/ (avec geste de pointage sur l'écrit de Sig.) tu vas l(e) mettre là si t(u) (n')as pas de place,+/ **comment' t(u) écris le petit mot *et*,+/**	- auto-répétition (ES 384) - hétéro-répétition (ES 358) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 365) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEs - auto-reformulation paraphrastique (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD - auto-répétition (ES371) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD - auto-reformulation paraphrastique (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD
385. Sig. : *(t-é)*	
386. M : non ça c'est *[te],*+/ **le petit mot *et***	- auto-répétition (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD
387. Sig. : c'est ++++++ *e-t-*,+/	
388. M : voilà+ très bien,+/	
389. Sh. : *o-a-u*,+/	
390. M : ***o-a-u-*** **non**,+/ XXXX	- hétéro-répétition avec continuation (ES 389) ; (« écrit dans l'oral »)
391. Sig. : XXXX	
392. M : (avec geste de pointage sur l'écrit de Sig.) mets le là XXXX,+/ allez dj. s'il te plait,+/ allez ya.+ tu avances là'++++++/ alors là j(e) (ne) te vois pas écrire+ j(e) (ne) te vois pas écrire alors tu te dépêches d'écrire,+/ **Alors+ sh.+ le petit mot *au*,+/** (à Sig. en relisant) ***et il la reFER+ referme,***+/ ***reFER+ /*** (avec pointage sur l'écrit de Sig.) relis bien+ ce mot là ,+/ (à Li. en relisant à l'envers avec pointage sur son	- auto-répétition avec insertion (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») ; EOD - auto- et hétéro-répétition (ES 380 + 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEs / LHV - auto-répétition (ES 392) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 392) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEs - hétéro-répétition (ES 336) ; (« écrit dans

écrit) ***pour traverser***	l'oral ») ; *D / LHV*
393. Li. : XXXX	
394. M : oh non+ regarde les images,+/ oh là là + vous (ne) faites aucun effort,+/ il faut tout vous mâcher+ **vous pré-mâcher**++++ vous régurgiter même,++++/ FRANchement,++++++ ++/ ben regarde l'image,++++++/ **il va *traverser* quoi' à ton avis**,+/ pfffffff+++++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 394) - auto-reformulation paraphrastique (ES 383) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
395. Sig. : j'ai fini,+/	
396. M : alors+ si t(u) as fini	
397. Li. : ***la rivière,***+/	- auto-répétition (ES 336) ; (« écrit dans l'oral »)
398. M : (geste d'approbation) oui,+/	
399. Sig. : un point,+/	
400. M : très bien, (Sig. met un point à la fin de la phrase)+++++ / (avec pointage après l'écrit) ensuite,+/	
401. Sig. : *il donne à manger à le cheval*,+/	
402. M : ***il donne à manger à le cheval'***+/	- hétéro-répétition (ES 401) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
403. Sig. *:* ***il+ donne+ à manger à le cheval,+/***	- auto-répétition (ES 401) ; (« écrit dans l'oral »)
404. M : ***il donne à manger à le cheval,***+/ on dit' comme ça,+/	- hétéro-répétition (ES 401) ; (« écrit dans l'oral »)
405. Sig. : oui,+/	
406. M : ***il donne à manger à le cheval'*****+/ c'est comme ça' qu'on dit**,+/	- hétéro-répétition (ES 401) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - auto-reformulation paraphrastique (ES 404)
407. Sig. : oui,+/	
408. M : ***à le cheval'***+/	- hétéro-répétition (ES 401) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
409. Sig. : non,+/ ***la cheval,***+/	- auto-correction (ES 401) ; (« écrit dans l'oral ») ;
410. M : (baisse la tête d'un air désespéré) **on dit *AU cheval***, (Sig. écrit)++++++/ er.,+/ (à Sh.) bien,+/ **alors le p(e)tit mot *au***	- hétéro-correction (ES 401) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs / EOD* - auto-répétition avec suppression (ES 392) ;

	(« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
411. Sh. : *n-e-*,+/	
412. M : ***n-e-***'+++++/ (à Sig.) **comment' tu écris le p(e)tit mot *au*,**+/	- hétéro-répétition (ES 411) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - auto-reformulation paraphrastique (ES 410) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
413. Sig. : ***au***'+/ *e-u*+++++++ *e-*,+/	- hétéro-répétition (ES 412) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
414. M : (en fermant les yeux) ***e-* tout seul ça va faire *au***'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 413) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
415. Sig. : non *a-u-*,+/	
416. M : ah,+/ ***a-u-*,+/**	- hétéro-répétition (ES 415) ; (« écrit dans l'oral »)
417. Sig. : ***a-u-*,+/**	- auto-répétition (ES 415) ; (« écrit dans l'oral »)
418. M : ah oui,++++++/ (à Sh.) tu as entendu ce qu'il a dit'+/	
419. Sh. : (fait oui de la tête) oui,+/	
420. M : il a dit quoi'+/	
421. Sh. : ***a-u-*,+/**	- hétéro-répétition (ES 415) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
422. M : ouais alors vas-y,+++++/ (avec geste de pointage sur l'écrit de Li.) allez,+/ ***ri*+**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 335) ; (« écrit dans l'oral »)
423. Li. : **-vière**,+/	- auto-répétition (ES 336) ; (« écrit dans l'oral »)
424. M : ***ri*+*viÈ*+*rE*,+/** allez, (regarde sa montre) / allez on finit cette phrase + ce mot là,+/ ***ri*+*vi*+*È*+*rE*,+/** (à Sh.) Allez,+/ ***au*,+/ *au* quoi'+/ *au***	- hétéro-répétition (ES 335) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 424) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 424) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 424) ; (« écrit dans l'oral »)
425. Sh. : XXXXX	
426. M : ***au*,+/** ⟨le petit garçon⟩+/ ***au* quoi'+/ *au***	- auto-répétition (ES 424) ; (« écrit dans

	l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 424) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 424) ; (« écrit dans l'oral »)
427. Sh. : ***cheval***,+/	- hétéro-répétition (ES 357) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
428. M : et bien+ écris-LE,+/ (à Li.) ah non ce gros point tu me l'effaces,+ (Li. gomme) / (à Sig. en regardant son écrit) ⟨bien⟩,+/ (en relisant à l'envers l'écrit d'Yl.) **alors *pour faire un bâton*,+ /** très bien,+/ ta phrase+ est'-ce que ta phrase est finie yl.,+/	- hétéro-répétition (ES 366) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD*
429. Yl. : un point,+/	
430. M : (fait oui de la tête) alors j(e) vais répéter c(e) que j'ai dit déjà euh++ c(e) (n)'est pas pa(r)ce qu'on finit d'écrire une phrase qu'on s'arrête hein,+/ regarde+ tu aurais pu enchainer avec euh la suite,++++++++++/ j(e) (ne) peux pas m'occuper des quatre en même temps+ je suis bien obligé de m'occuper d'un de temps en temps et après je reviens à toi+ mais pendant c(e) temps-là+ là+ t(u) as rien fait depuis tout à l'heure,++++++/ **t(u) aurais pu commencer à écrire une phrase suivante quand même+**++++ (en soupirant) pffffffff+++++++ j(e) (n')ai pas XXXXXX dans cette classe+ c'est incroyable+ c'est vraiment,+++/ ah cette année+ c'est+++ (à Sig. en relisant son écrit) bon+ ça y est'+/ alors OK (referme son cahier),+/ bon on va s'arrêter là [48:41],+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 430)

Verbatim de la classe 68
Semaine 21
Séance 12
45 minutes 25 secondes

1. M : (en s'asseyant) eh (il) y a un p(e)tit peu trop de bruit là-bas++++/ euh li.+ en.+ dj.+ tu m(e) ranges ça,+/ oui c'est bon+ on avait fini XX,+/ alors+++++ (en prenant le cahier de Ya.) euh:::::: tchitchi+ où' tu en étais p(e)tit gars+++++/ tu avais dit quoi' alors / (en relisant) ***il prend de l'herbe pour donner au cheval,***+/ ok,+/ (se lève pour prendre une règle) XXXXXXXXXX/ (en traçant des traits sur le cahier de Ya. ; à Lh.) tu en étais où toi'+/ (à Ya. en lui rendant son cahier) tiens,+++/ là,+++++++/	- auto-répétition avec continuation (« écrit dans l'oral ») (ES 138 s.9) ; *LHV*
2. Lh. : (en regardant l'image) *le petit garçon* + ***le petit garçon***	- auto-répétition (ES 2) ; (« écrit dans l'oral »)
3. M : (à Lh. avec geste de pointage sur l'écrit en faisant bouger le stylo) alors+ (avec geste de pointage en faisant bouger le stylo) qu'est'-ce que tu as mis là,+/ (à Kal.) toi+ tu en étais où'+/ XXXXXXX	
4. Lh. : (en relisant) *il prend du bois*,+/	
5. M : alors+ oui+ pourquoi'+/ ***il prend du bois***	- hétéro-répétition (ES 4) ; (« écrit dans l'oral »)
6. Lh. : XXX	
7. M : oui,+/ (en montrant la brouette sur l'image) XXXXXX,+/ alors qu'est'-ce que c'est ça,+/ **qu'est'-ce que c'est qu'il soulève**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 7)
8. Kal. : *une brouette,+/*	
9. M : *dans une*	
10. Lh. : ***brouette*,+/**	- hétéro-répétition (ES 8) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
11. M : ok,+/ allez,+/ (à Kal.) oui+ Alors à toi,+/ (en montrant l'image) qu'est'-ce qu'il fait là ici,+/	
12. Kal. : XXXXX à côté XXX,+/	
13. M : alors XXXXXXXX,+/ qu'est'-ce qu'on	- auto-répétition incomplète à droite (ES 11)

a dit,+/ **qu'est'-ce qu'il fait là,**+++++++++/ **avec *la brouette*+ qu'est'-ce qu'il fait**,+/	- auto-répétition incomplète à droite avec continuation (ES 13) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
14. Ya. : *il la décharge*,+/	
15. M : (avec geste d'approbation) bien+/ ***il décharge*,+++++/ donc qu'est'-ce qu'il fait** XXXX,+/	- hétéro-répétition avec suppression (ES 14) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES11)
16. Kal. : ***il la décharge pour mettre le bois à côté de la porte,***+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 14) [E] ; (« écrit dans l'oral »)
17. M : XXXXXX	
18. Kal. : XXXXX	
19. M : voilà,+++++++/ alors ya. (en relisant à l'envers) ***il prend de l'herbe pour donner au cheval***,+/ (avec geste de pointage sur une image) donc on en est là+ **tu en es là**,+/ alors	- auto-répétition (ES 1) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 19) ;
20. Ya. : *il prend la planche pour traverser la rivière*,+/	
21. M : (avec geste d'approbation) allez	
22. Ya. : (en écrivant) ***il*** ++++++++++/ je (ne) sais plus,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 20) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AG*
23. M : ***il,*+/ tu (ne) sais plus'+/**	- hétéro-répétition (ES 22) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 22)
24. Ya. : **je (ne) sais plus si c'est un *i-* ou un ⟨*y-*⟩**,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 22) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
25. M : XXX,+/	
26. Ya. : **un *i-*,+/**	- auto-répétition incomplète à droite (ES 24) ; (« écrit dans l'oral »)
27. M : XXX	
28. Ya. : ***i-*,**++++++++ (en s'apprêtant à écrire) / ah oui,++++++++/	- auto-répétition (ES 26) ; (« écrit dans l'oral »)
29. M : (en lisant l'écrit de Kal.) ***il recharge'*+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 15) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
30. Kal. : (fait non de la tête) non,+/	
31. M : ***il***++++++++++++/ ya.	- auto-répétition incomplète à droite (ES 29) ;

	(« écrit dans l'oral »)
32. Ya. : hein	
33. M : ***il*+ *il* fait quoi**'+/ **qu'est'-ce qu'*il* fait**,+/ on dit++++++++++	- auto-répétition (ES 31) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 15) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 33) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
34. Ya. : (en regardant l'image) ***décharge***	- hétéro-correction (ES 29) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
35. M : ***DÉcharge*+ pas *REcharge***, (Kal. gomme),+++++++/ (à Ya.) allez+ c'est bien,+/ (à Lh.) fais voir lh. (en relisant à l'envers avec pointage) ***le petit garçon prend du bois*+ *et il* quoi'+++++*la*+/ pourquoi' *la*,+/ on dit LA *bois* ou LE *bois*'+/ alors on dit quoi'+/**	- auto-correction (ES 29) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 2 + 4) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 35) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 35) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 35)
36. Lh. : **le,**++++++++++++/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 35) [M]
37. M : oui,+++++++++/ (en relisant) *le met*+++++/ **est-ce que ça va être ce *[me]* là à ton avis**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 37) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
38. Lh. : euh:::: non,+/	
39. M : ça vient de quel mot'	
40. Lh. : XXXX,+/	
41. M : **non *met*+ ça vient de quel mot'**+++++++/ (avec gestuelle) quand on met quelque chose+ c'est le verbe	- auto-répétition avec continuation (ES 37 + 39) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
42. Lh. : XXXXX,+/	
43. M : le petit mot *va* devant+/ ***il va*++++++++**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 43) ; (« écrit dans l'oral »)
44. Lh. : *mettre*,+/	
45. M : ***mettre*+/** d'accord'+/ **ou sinon tu l'écris comment' *mettre*,+/ comment' tu écrirais *mettre*,+/**	- hétéro-répétition (ES 44) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 45) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 45) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

46. Lh. : *m-a-i*,+/	
47. M : ***meTTRe***,+/ ***m-a-i-*** **c'est quoi'++++++++/ c'est le mois de**	- hétéro-répétition (ES 44) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 46) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 47)
48. Kal. : mai,+/	
49. M : **mai,**+/ ***mettre***+/ **comment' tu écrirais *mettre*,+/** dis-moi,+/	- hétéro-répétition (ES 48) - auto-répétition (ES 47) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 45) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
50. Ya. : comme maitre,+/	
51. M : non+ pas comme moi (en se désignant)+ pas+ **pas le maitre**,+/ le fait de mettre quelque chose dans une boite par exemple / (à Ya. en pointant son écrit et en relisant à l'envers) ***il prend***+/ après,++/ continue ta phrase+ / **comment' tu écrirais *mettre*,**+/ vas-y XXX,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 51) - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 20) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *LHV* - auto-répétition (ES 45) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
52. Lh. : XXXXXXXXXXXXXXXXXXX,+/	
53. Ya. : **comment' on *écrit [ã]* déjà**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 20) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
54. M : (à Lh.) alors vas-y,+/ **comment tu écrirais *met* main(te)nant,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 37) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
55. Lh. : ⟨m-é-t⟩	
56. M : ***m-é,***+/ voilà+/ sauf que tu enlèves l'accent parce que *met*tre c'est *m-e-* deux *t-r-e-*,+/ (à Ya.) alors+ allez+ tu écris lettre par lettre + vas-y XXXXX Ya.,+/ ***prENd,***+/ qu'est'-ce qu'il y a après,+/ ***prENd,***+/ ***prENd***+/ **(il) y a quoi' après,+/ *prENd,*+/**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 55) ; (« écrit dans l'oral ») ; - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 20) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 56) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 56) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 56) - auto-répétition (ES 56) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
57. Ya. : un *e-*,+/	
58. M : bien,+/ **pour faire le son *[ã]* XXXX,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 56) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
59. Ya. : *i-*,+/	

60. M : **avec un *i*-+ ça fait quel son'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 59) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
61. Ya. : *[ɛ]*,+/	
62. M : ben oui	
63. Ya. : *o*-,+/	
64. M : ***e*- avec un *o*-'**+/ ***e*- avec un**+ / (en relisant à l'envers l'écrit de Kal.) **alors *pour mettre le bois*+ où ça**'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 57 + 63) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 64) (« écrit dans l'oral ») - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 16) (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD*
65. Kal. : ⟨***à côté de la porte***⟩,+/	- auto-répétition (ES 16) ; (« écrit dans l'oral »)
66. M : (à Ya.) **alors+ le son [*ã*],**++++++++++/ **comment' on va faire pour faire le son *[ã],*+++++/** sig.+++++hein'++++++++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 53) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
67. Ya. : *u*-,+/	
68. M *: **e-u***+ **ça fait quoi'**+/ on vient de le voir là,+/ **ça fait *quoi' e-u-,+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 57 + 67) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 68) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
69. Ya. : *[ø]*,+/	
70. M : et ben oui XXXXX/ (à Lh. en relisant à l'envers) ***dans brouette'***+/ re+li+sez-vous,+/ là+ en vous relisant vous voyez qu'il vous manque des mots,+/ (à Ya.) **le son *[ã]***+ **le son *[ã]***+++++++/ ***e*- avec quoi' pour faire le son *[ã]*,++++++++++++/**	- hétéro- et auto-répétition (ES 8 + 9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *LHV* - auto-répétition (ES 66) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 70) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 70) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
71. Ya. : *t*-,+/	
72. M : ***e-t*+ ça fait quoi**'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 57 + 71) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
73. Lh. : ***e-t***-,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 72) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
74. M : ça fait le son [e]++++/ un e- et un t+/ ben oui,+/ -alors+++++++ un e- avec un++++ *n*-+ ***n*-,+/** XXXX ***n*-,+/ puisqu'on dit**	- auto-répétition (ES 74) - auto-répétition (ES 74) - auto-reformulation paraphrastique (ES 1) ;

***prenDRe*+ qu'est'-ce que tu vas mettre à la fin**,+/	(« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
75. Ya. : *d-*,+/	
76. M : ***d-*+ bien**,+/ (Ya. trace une lettre dans l'espace) **un *d-*+/ pour faire un *d-*'**++++++/ (Ya. écrit) ah quand même+ pfffffff,++++++/ XXXX ***il prend* quoi'**+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 75) ; - hétéro-répétition avec continuation (ES 75) ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 20) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
77. Ya. : ⟨de ⟩,+/	
78. M : ***il prend* quoi'+/ *il prend* quoi'**+/	- auto-répétition (ES 76) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 76) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
79. Ya. : *une*,+/	
80. M : (geste d'acquiescement du maitre) alors+ (à Lh. en relisant à l'envers avec pointage) ***dans la*+ *brou*+*ETTE*,**+/ **les mots en *-ette*,+/**	- auto-répétition (ES 70) ; (« écrit dans l'oral ») ; AEs / *D* / *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 80) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
81. Lh. : ***-ette*,+/**	- hétéro-répétition (ES 80) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
82. M : ***-ette***,+/ pirouETTE:+ fourchETTE:,++++/ **comment' tu écris *-ette*,**+/	- hétéro-répétition (ES 81) (« écrit dans l'oral ») ; - auto-reformulation paraphrastique (ES 82) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
83. E : maitre+ ici je m(e) suis trompé,++++++/	
84. M : ben tu corriges,+/ tu t(e) débrouilles pour corriger,+++++++++/ (à un élève qui lui apporte son travail) +++++++++ allez la suite sa.++++++c'est bien,+/ (à Lh.) tablETTE+ un *e*-++++	
85. Kal. : deux *t-e-*,+/	
86. M : bien XXXXXXX ok'+/ **alors**+ (en relisant à l'envers l'écrit de Kal.) ***pour mettre le bois à côté* + *à coTÉ*,+/** regarde,+/ relis-bien**,+/ à**	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 86) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition incomplète à droite (ES 86) ; (« écrit dans l'oral »)
87. Kal. : (en relisant) ***⟨à [kotə]⟩,+/***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 86) [M] ; (« écrit dans l'oral) ; *LHV*

88. M : (avec un geste d'acquiescement) ***à [kotə]***,+/ (Kal. ajoute un accent) ***à côté de la XXXXXXXX***,+/ (Kal. écrit) ok ensuite,+/ (à Lh. en relisant à l'envers) **alors+ *dans la brou-eTTE::*,+/** ok,+/ (avec pointage) qu'est'-ce qu'il manque,+/ il manque (avec geste de pointage sur un mot) une lettre muette,+/	- hétéro-répétition (ES 87) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 16) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 80) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV*
89. Lh. : *e-*,+/	
90. M : bien,+/ ensuite +++++/ t(u) (n)'as pas fini'+/	
91. Lh. : (fait oui de la tête) oui,+/	
92. M : (en prenant le cahier de Lh.) **alors ensuite+ qu'est'-ce qu'il fait le p(e)tit bonhomme là+ *le p(e)tit garçon*,+/** (en traçant des lignes sur le cahier de Lh., à Ya.) **alors *il prend* quoi'**+/ t(u) as écrit ya.'+/	- auto-répétition avec continuation (ES 90) - auto-reformulation paraphrastique (ES 92) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 76) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 20) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
93. Ya. : ***il prend la planche***,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 20) (« écrit dans l'oral »)
94. M : ***la***++++++++(en lisant à l'envers l'écrit de Ya.) ***pr::*** **/+ *la P::L::anche*,+/** (à Lh. en lui rendant son cahier) alors vas-y,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-correction (ES 94) (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *Pp*
95. Ya. : *p- l-,+/*	
96. M : euh (en tournant la page) comment XXXXXX,+/ ah mais si c'est bon+/ **ouais c'est ça**,+/ (à Ya.) ***la plAN-* +/ il faut *[ã]* après+ comme maman**++++++++++/ **qu'est'-ce que c'est le son *[ã]*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 96) - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 93) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 96) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 96) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
97. Ya. : *a-++++n-,+/*	
98. M : ***a-* quoi'**+/ j(e) (n')ai rien compris,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 97) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
99. Ya. : ***n-***,+/	- auto-répétition (ES 97) ; (« écrit dans l'oral »)
100. M : oui+ c'est bien,+/ (à Ya. qui lui a apporté son travail) allez ya. + c'est bien,+/	

101. E : maitre+ maitre+ est'-ce qu'on a le droit de colorier,+/	
102. M : euh+ avant (en montrant le TBI avec les devoirs écrits) +++ puisque que t(u) es très lente à la copie,+++++++++/ (à Kal.) Alors+ vas-y+ qu'est'-ce que tu ⟨écrirais⟩,+/ (à Ya.) ***planCHE::,***+/ allez continue,+/ **planCHE,:::+/** tu sais l'écrire tout seul,+/	- hétéro-répétition (ES93) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES102) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEs*
103. Kal. : *le chien suit XXXX*	
104. M : (avec geste d'acquiescement) ***le chien*** + Dj.+++++ Sh.+++++XXXX,+/ (à Ya.) ***la planCHE:::,+/ alors pourquoi' il prend la planche***,+ / ***il prend la planche***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 103) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 20) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 104) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 104) ; (« écrit dans l'oral »)
105. Ya. : ***pour traverser la rivière,***+/	- auto-répétition (ES 20) ; (« écrit dans l'oral »)
106. M : (avec geste d'acquiescement) alors vas-y,+/	
107. Ya. : (en s'apprêtant à écrire**)** ***traverser***,+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 105) ; (« écrit dans l'oral »)
108. M : ben non XXXXX,+/ ***il prend la planche***	- auto-répétition (ES 104) ; (« écrit dans l'oral »)
109. Ya. : ***pour***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 105) ; (« écrit dans l'oral »)
110. M : (geste d'approbation) +++ (en relisant à l'envers l'écrit de Lh.) alors+ *il décharge la brouette*++++et qu'est'-ce qu'il fait,+/ ***il décharge la brouette***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 110) ; (« écrit dans l'oral »)
111. Ya. : XXXX	
112. M : **qu'est'-ce qu'il fait avec *la brouette*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 110) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
113. Lh. : XXXXXX	
114. M : **qu'est'-ce qu'il fait avec le *bois*,**+/ XXXXXXX **où est'-ce qu'il le met le *bois*+++++++ alors**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 4) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 114) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*

115. Lh. : XXX	
116. M : oui mais t(u) as raison c'est+ mais c(e) (n')est pas assez précis++++++ il faut préciser,+++++++/ (avec geste de pointage sur l'image) **où est'-ce qu'il a posé le *bois***,++++++++++++/ (à Ya. avec pointage sur son écrit) allez++++ ya.,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 114) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
117. Ya. : XXXXX	
118. M : (à Ya.) va chercher ton petit carnet,+/ (en regardant sa montre) allez vite parce que XXXXX,+/	
119. Lh. : ⟨***il décharge la brouette***⟩	- hétéro-répétition (ES 110) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
120. M : (à Lh.) ouais+ alors comment' on pourrait dire ça,+/ ***il décharge la brouette***	- hétéro-répétition (ES 119) ; (« écrit dans l'oral »)
121. Lh. : ⟨*il pose la brouette à côté de la porte*⟩,+/	
122. M : ***il pose la brouette à côté de la porte'+/***	- hétéro-répétition (ES 121) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
123. Lh. : *XXXXXXXXXX* ***à côté de la porte,+/***	- auto-répétition (ES 121) ; (« écrit dans l'oral »)
124. M : **alors *il décharge la brouette et pose le bois à côté de la porte*** (Lh. écrit),++++++++++/ (à Kal.) Alors ++++++++++ (geste d'acquiescement) bien,+/	- auto-répétition (ES 110) ; (« écrit dans l'oral »)
125. E : maitre XXXXX au stylo vert,+/	
126. M : (à Kal.) **alors *suit* ici,**+/ c(e) que tu vas mettre c'est un *t*-,+/ (à E) pardon j(e) (n')ai pas	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 103) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
127. E : XXXXXX	
128. M : ah oui,++++/ merci sa.,+/ c'est LE bon résumé ok,+/ donc ça veut dire quoi' sa.,+/	
129. Sa. : le bon résumé,+/	
130. M : donc ça veut dire quoi'+/	
131. Sa. : ça veut dire la même chose,+/	
132. M : mais non mais si j'ai dit entoure LE	

bon résumé,+/	
133. Sa. : ça veut dire (qu')(il) y en a qu'un seul,+/	
134. M : (à Kal.) ça y est'+/	
135. Kal. : (fait oui de la tête) oui,+/	
136. M : bon ben c'est bien + tu vas pouvoir commencer les ⟨devoirs⟩+ on va changer + super,+ (Kal. se lève et regagne sa place) / (à Ya.) alors p(e)tit bonhomme+ qu'est'-ce que tu fais là-bas,+/ non j(e) t'ai demandé quoi d'abord'+/ **je t'ai demandé quoi'**+/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 136)
137. Ya. : XXX	
138. M : non,+/ (en pointant l'écrit de Ya.) pourquoi' j'ai demandé de prendre le carnet,+/	
139. Ya. : ***⟨pour chercher + pour⟩*,+/**	- auto-répétition avec continuation (ES 109) (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 139) (« écrit dans l'oral »)
140. M : tu l'as trouvé le mot'+/	
141. Ya. : (fait oui de la tête) oui,+/	
142. M : il est où'+/	
143. Ya. : là,+/	
144. M : parfait,+/ alors main(te)nant qu'est'-ce qui (ne) va pas,+/	
145. Ya. : XXXXX	
146. M : **euh écris-moi le mot *pour*** ++++++++++/ (en regardant l'heure) on va passer à un autre petit groupe,+/ alors ça y est euh lh.,++++++++/ (en prenant le cahier de Lh. et en relisant) **alors++++ *il décharge la brouette et pose le bois à côté de la porte*++++** (en regardant Lh.) **de la porte** ,++++/ bon c'est pas mal mais tu as un problème avec le son *[o]*,+/ tiens on verra ça après (Lh. Récupère son cahier et regagne sa place) / sa.+ c'est toi qui m'a donné ça'+++++/ je (ne) sais pas à qui c'est,++++++/ allez je vais demander euh (regarde l'heure)++++ euh donc +++++ bon+++ ben sig. tu viens+ **li. tu viens+ tu viens avec**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 109) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 124) (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 146) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec substitution (ES 146) - auto-répétition avec continuation (ES 146) - auto-répétition avec substitution (ES 146)

moi+ **yl. tu viens** ++++++++++++++++++++ ++++++++++++++ allez vous prenez vot(r)e cahier,+ (Li. s'assoit)++++++++++/ non non tu (ne) cours pas XX,+/ (Sig. et Yl. s'assoient) ça y est'+/ allez (tape dans les mains) vous XXXXX cahier,++++++++/ (à Sig.) alors sig.+++++ qu'est'-ce que tu avais écrit là,+/	
147. Sig. : (en relisant**) il donne+ il donne à manger+ il donne + il donne+ il donne** ++++ (sans lire**) ⟨ à manger à le cheval⟩,+/**	- auto-répétition (ES 402 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition avec continuation (ES 147) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 147) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* -auto-répétition (ES 147) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* -auto-répétition (ES 147) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
148. M : ensuite,+++/ **on dit' *à le cheval*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 405 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
149. Sig. : non,+ / ***il donne* ++++ *à*+ *manger***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 149) (« écrit dans l'oral »)
150. M : t(u) as dit quoi'+/	
151. Sig. *:* ***il donne à manger le cheval*,**+/	- auto-correction (ES 147) ; (« écrit dans l'oral »)
152. M : ***il donne à manger le cheval'*+/**	- hétéro-répétition (ES 151) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
153. Sig. : ***au cheval***,+/	- auto-correction (ES 147) ; (« écrit dans l'oral »)
154. M : voilà,+/ ***AU cheval*,+ /** ok'+/ **tu écris le petit mot *au*,+/ comment' tu écris le petit mot *au*,+/**	- hétéro-répétition (ES 153) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 153) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 154) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
155. Sig. : *a-u-*,+/	
156. M : alors vas-y**,+/ XXXXX *cheval*,**+/ alors à nous,++++++ (prend le cahier d'Yl.) / qu'est'-ce que t(u) as écrit toi,+/ euh (en relisant**) *pour faiRE::*+ *faiRE::* + *faiRE::*+/ pourquoi' tu écris *faire,***+/ ah non XXXX (en écrivant sur le cahier d'Yl.) XXX,+/ (en relisant) ***pour faire un bâton*+/** ok,+/ (en retournant le cahier)	- hétéro-répétition avec continuation (ES 153) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 366 s.9) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 156) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 156) ; (« écrit dans

ensuite+ (en pointant une image) **qu'est'-ce qu'il fait avec son *bâton*,**+++++++/	l'oral ») ; *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 156) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 156) (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 156) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
157. Yl. : *il marche avec,*+/	
158. M : oui,+/ allez vas-y,+/ (à Li. qui est sous la table) ⟨dis-donc Li.+ tu as coulé'⟩+/	
159. Li. : (en souriant) non,+/	
160. M : ben j(e) (ne) te voyais plus,+/ (en traçant des lignes sur le cahier de Li.) XXXX sous la table,+/ XXXXXXXXX,+/	
161. Sig. : (en récupérant la gomme que lui donne Li.) XXXX,+/	
162. M : (à Sig.) allez écris sig.,+/	
163. Sig. : je (ne) sais pas moi,+/	
164. M : (à Sig.) ta phrase est finie'+/	
165. Sig. : ouais,+/	
166. M : (en rendant le cahier à Li.) pourquoi' il y a un point-là (avec geste de pointage sur le cahier) au milieu de ta phrase,+/	
167. Sig. : non mais	
168. M : moi je vois un point au milieu de ta phrase,+/ ne me dis pas non mais,+/ (à Li. avec pointage sur son écrit) alors+ tu me relis ta phrase	
169. Li. : (en relisant) ***il prend la planche pour traverser la rivière,*+/**	- hétéro-répétition (ES 335 s.9) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
170. M : (avec pointage sur le cahier) ⟨c'est ici⟩,+/	
171. Li. : XXXX,+/	
172. M : (fait oui de la tête) XX,+/(à Sig.) est'-ce que ta phrase est finie,+/	
173. Sig. : euh XX,+/	

174. M : ah bon'+/ c'est oui ou non c'est toi qui me dit+,/	
175. Sig. : oui,+/	
176. M : ben j(e) (ne) sais pas,+/ alors qu'est'-ce que tu dois rajouter là,+/	
177. Sig. : XXXX	
178. M : XXX	
179. Sig. : ***(manger)***	- auto-répétition (ES 147) ; (« écrit dans l'oral »)
180. M : est'-ce que ça va être la même phrase,+/	
181. Sig. : non,+/	
182. M : qu'est'-ce qu'(il) y a ,+/ qu'est'-ce que tu vas faire,+/	
183. Sig. : un point,+/	
184. Li. : ***XX traver-,*** +/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 171) ; (« écrit dans l'oral »)
185. M : eh ben oui,+++++++ voilà,+/	
186. Li. : **j'ai marqué *traverser*,**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 169) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
187. M : (avec pointage sur l'écrit de Li.) XX,+/ **alors+** (en prenant le cahier de Sig.) **donc *il donne à manger au cheval*,**+/ (en traçant des lignes sur le cahier de Sig.) continue sig.,+/	- auto-répétition (ES 156?) ; (« écrit dans l'oral »)
188. Sig. : il donne la+ *une planche ::*,+/	
189. M : (avec l'accent du midi) ***une planche ::***+ (en lui rendant son cahier et en riant avec l'accent du midi) + ***une planche ::***++++ ***une planche ::*,**+ /oui alors+ qu'est'-ce qu'il fait XX,+/	- hétéro-répétition (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») - hétéro-répétition (ES 188) ; (« écrit dans l'oral »)
190. Sig. : ***il prend la+ il prend une planche*,+/ *il* la *prend et il la met au-dessus de l'eau,***+/	- auto-correction (ES 188) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-correction (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec substitution et continuation (ES 192) ; (« écrit dans l'oral »)

191. M : alors+ qu'est'-ce que tu vas faire comme phrase,+++++/ **une phrase simple**,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 191)
192. Sig. : ***il+ prend la planche et+ il la met+ au dessus+ au-dessus de l'eau***	- auto-répétition avec substitution (ES 190) ; (« écrit dans l'oral »)
193. M : **ouais après *il***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
194. Sig. : XXX	
195. M : XXXXX,+/ dj.++++++++++++++++ (regarde l'écrit d'Yl. avec un geste d'approbation) ++++++++ ***alors XXXX prend***,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
196. Sig. : *e-n-,+/*	
197. M : allez,+ (Sig. écrit) +++++++ / **eh+ tu peux dire *prendre* alors qu'est'-ce que tu vas mettre comme lettre muette,+**++++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 195) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
198. Sig. : un *d-*,+/	
199. M : (fait oui de la tête) mais c'est bien+++++ ouais ouais très bien,+/ (à Li.) tu en es où'+/	
200. Li.: XXXXXX,+/	
201. M : oui c'est ça,+/ (à Yl.) alors à nous+ ensuite (en pointant une image du cahier d'Yl.) qu'est'-ce qu'il fait ton p(e)tit bonhomme là,+/	
202. Yl. : euh+ *il marche dans une flaque d'eau,+/*	
203. M : alors	
204. Yl. *:* ***dans une flaque d'eau***,+/	- auto-répétition (ES 202) ; (« écrit dans l'oral »)
205. M : XXXX oui++++++++++++++/ (Yl. s'apprête à écrire) ah attends+ **attends** ++++++++++++++++ (en replaçant l'image sur le cahier) voilà+ elle s'était décollée XXXXXXX,+/ (avec pointage sur l'image) alors regarde,+/	- auto-répétition (ES 208)
206. Yl. : *il* XXXXX	- auto-répétition (ES 202) ; (« écrit dans l'oral » ?)
207. M : XXXXXX,+/ alors qu'est'-ce qu'il fait,++++++++++++++ (prend le cahier de Li.	

et trace des lignes) ++++++++++++ / eh là-bas lh.,+/ tu fais quoi' là,+/	
208. Lh. : XXX	
209. M : hein'+/ le.+ tu fais quoi'+/	
210. Le. : XXXX	
211. M : tu fais quoi'+/	
212. Le. : XXXX	
213. M : ah bon'+++++/ t(u) es vraiment en train d(e) faire ça'++++++++++/ (à Yl. avec pointage sur l'image) alors regarde il est là+/	
214. Yl. : ***il marche dans un***+++**euh**++++***un***++ ***rocher***,+/	- auto-correction (ES 202) ; (« écrit dans l'oral »)
215. M : **alors est'-ce qu'*il marche DANS un rocher*,**+/ ⟨**est'-ce qu'on dit**⟩ ***DANS un rocher*,**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 214) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 215) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
216. Yl. : euh+ non,+/	
217. M : comment' on peut dire,++++++++++/ **comment' on peut dire,**+/ dj.+ ah j'en ai marre de te voir debout,+/ la prochaine fois+ j(e) te jure+ je t'enlève la chaise,+++++++++/ tu vas avoir mal aux jambes,+/ (à Yl. avec pointage sur l'image) **alors+ est'-ce qu'il marche *DANS un rocher*,**++/	- auto-répétition (ES 217) - auto-répétition (ES 215) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
218. Yl. : euh++++++++++++++++	
219. M : (avec gestuelle pour comprendre « dans ») **est'-ce qu'il va *DANS un rocher***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 217) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Im* / *EOD*
220. Yl. : non,+/	
221. M : **alors comment' on dit**,++++++++ / ***il marche***	- auto-répétition avec suppression (ES 217) - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 157) ; (« écrit dans l'oral »)
222. Yl. : ***sur***	- auto-correction (ES 214) ; (« écrit dans l'oral »)
223. M : (fait oui de la tête) il monte sur quoi'+++++++++/ (à Sig.) allez+ c(e) (n')est pas parce que j(e) m'occupe d'un qu'il faut	

t'arrêter,+/	
224. Sig. : j'ai fini,+/	
225. M : non t(u) (n')as pas fini,+/ (en relisant à l'envers) ***il prend+/ il [prãdə]+/*** regarde,+/ ***il [prãdə]***,+++++++++++++++ (Sig. se corrige)/ tu (ne) peux pas le voir tout seul ça' en le relisant,++++++/ **t(u) ne peux pas' le voir tout seul**,+/	- hétéro-répétition incomplète à droite avec continuation (ES 190) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 225) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 225) ; (« écrit dans l'oral »)
226. Sig. : XXX	
227. M : alors t(u) attends quoi' pour le faire,+/ ça c'est un travail que tu peux faire tout seul,+/ t(u) (n')as pas besoin de moi pour ça,+++++++++/ (à Yl.) alors yl.+ allez+ passe la seconde là,+/ ***il marche***	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 157) (« écrit dans l'oral »)
228. Yl. : ***sur un***	- auto-répétition avec continuation (ES 222) (« écrit dans l'oral »)
229. M : oui+ **oui,+/ *sur* quoi'**++++++++++++/ (en pointant l'image) c'est quoi' ça,++++++++++++/ ya.+ tu fais quoi'+++/ ben réponds,+/ tu fais quoi' là,+/	- auto-répétition (ES 229) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 228) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
230. Ya. : XXXX	
231. M : j(e) (n)'entends rien,+/ tu fais quoi' en ce moment+ vite réponds-moi s'il te plait,++++++++/ tu fais' c(e) que j(e) t'ai demandé ou pas,+/	
232. Ya. : XXXX	
233. M : alors ok+ si tu (ne) fais pas ce que j'ai demandé+ tu l(e) feras pendant la récréation+++ ou alors demain pendant le re-+ le roller,+++++/	
234. Sh. : oh,+/	
235. M : bon sh.+ ça va,+++++/ comme tu veux+ si tu préfères+ (il) (n') y a aucun souci,+++++++++/ tu choisis de le faire maintenant ou pas'+/	
236. Ya. : oui,+/	
237. M : alors vas-y,+++++++/ dépêche,+/	

238. Ya. : XXXXX	
239. M : ah (il) y a des taille-crayons là+ pfffff,+/ oh là là là là,+/ (à Yl.) XXXXXX yl.,+/ allez,++++++++++++++++++++/ (avec pointage sur l'image) **comment' tu pourrais appeler ça**,+/ (en relisant à l'envers l'écrit de Li.) ***pour traverser+ il prend une planche pour traverser,+/*** ensuite (en pointant une image)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 229) - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 169) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition avec continuation (ES 239) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
240. Li. : *il prend une branche,+/*	
241. M : alors XXXXXXXX	
242. Li. : ***il arrache***	- auto-correction (ES 240) ; (« écrit dans l'oral »)
243. M : voilà exactement+ avec ses mains c'est plutôt arracher,+/ (à Yl.) alors+ il fait quoi' yl.,+/ (avec geste de pointage) regarde il est là+ là (il) y a la rivière++++++++++/	
244. Yl. : XXXXXXX	
245. M : ça s'appelle comment'+/ XXXXXXXXXXXX,+/ ***il saute sur un*** ++++++++++/ tu l'as dit tout à l'heure, ++++++++++/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 228 + 214) (« écrit dans l'oral »)
246. Yl. : ***rocher***,+/	- auto-répétition (ES 214) ; (« écrit dans l'oral »)
247. M : oui,+/ ***un rocher,+/*** **c'est une roche qui est grande** (avec gestuelle) **+ un gros caillou**	- hétéro-répétition avec continuation (ES 246) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 247) - auto-reformulation paraphrastique (ES 247)
248. Li. : XXX XXXXX	
249. M : (à Li.) ben regarde,+/ à ton avis,+/	
250. Li. : XXX,+/	
251. M : (fait oui de la tête) / (à Sig.) alors ça y est sig.'+/ c'est bon'+/ tu es content de toi'+/ j(e) peux lire'+/	
252. Sig. : (fait oui de la tête) oui,+/	
253. M : (en relisant à l'envers) ***(il prend la planche et il met la planche au-dessus de***	- hétéro-répétition avec substitution (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*

l'eau),+/ alors+ c'est bien hein+ sauf qu'il te manque des points,+/ (en relisant à l'envers) ***il prend la planche+ et il met la planche au-dessus de l'eau+ il marche*,+/** il (n')y a pas de point là,+/	- auto-répétition avec continuation (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
254. Sig. : **il faut mettre un point**,+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 253) [M]
255. M : ben oui+ où ça' qu'il faut mettre le point,+/ (geste de pointage de Sig.) là'+++++/ (en relisant) ***et il met la*,**+++++/ (geste de pointage de Sig., en relisant) ***et il met,***++++++/ moi j(e) m'arrête où tu mets le point+ **j(e) m'arrête de lire où tu mets le point**,+/ c'est ça le but d'un point++ **c'est qu(e) ta phrase elle est finie,+/ donc là ça veut dire *il prend la planche et il met*,**++++++/	- auto-répétition incomplète à droite (ES 255) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D/ LHV* - auto-répétition incomplète à droite (ES 255) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D / LHV* - auto-répétition avec insertion (ES 255) - auto-reformulation paraphrastique (ES 255) - auto-reformulation paraphrastique (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
256. Sig. : **un point,+/**	- auto-répétition (ES 254)
257. M : ***et il met*,+/** donc tu t'arrêtes là' comme ça,+/	- auto-répétition (ES 255) ; (« écrit dans l'oral »)
258. Sig. : non,+/	
259. M : (en relisant) ***et il met*,+/** (Sig. met un point après *« met »*) ben si,+/ (en relisant) ***et il met,***+/ tu me dis non et tu fais ton point sig.,+++++++++/ (en relisant) ***il prend la planche et il met*,++++/** alors déjà tu m'enlèves ce point là,+/ tu (ne) peux pas en mettre dix mille des points+ donc tu l'enlèves,+/ (Sig. gomme) et où est'-ce que tu vas le mettre, (regarde sa montre) ++++++++++++++/ (en relisant) ***il met+++++ la planche au-dessus de l'eau il marche,***++++++++++++++++/ (à Li. en relisant à l'envers) ***il arrache une branche*,+/ alors on va dire d'où *il arrache la branche,*+/ *il arrache une branche***+	- auto-répétition (ES 257) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 257) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 257) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *P∅ / LHV* - hétéro-répétition avec continuation (ES 245) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 259) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV /EOD* - auto-répétition (ES 259) ; (« écrit dans l'oral »)
260. Li. : *de l'arbre,+/*	
261. M : ***de l'arbre*,+/** ok,+/ (à Sig.) ***et il met la planche'+/ et il met la planche'+/ il prend la planche et il met la planche,+/*** on (ne) sait pas où mais++++++	- hétéro-répétition (ES 260) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - auto-répétition (ES 261) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* - auto-répétition incomplète à droite (ES 253) ; (« écrit dans l'oral »)

262. Sig. : XXXX,+/	
263. M : hein'+/	
264. Sig. : XXXX,+/	
265. M : et pourquoi'+/	
266. Sig. : XXXX,+/	
267. M : ben oui,+/	
268. Li. : XXX,+/	
269. M : (à Li.) XX,+/ (en relisant à l'envers l'écrit d'Yl.) **alors *il saute sur un rocher***,+/ (à Sig. en relisant) ***au-dessus de l'eau***,+/ (en relisant) ***au-dessus de l'eau il'***+/ ***au-dessus de l'eau il'+/ et il met la planche au-dessus de l'eau il***,++++/ tu réécris c(e) que tu viens de gommer sig.,++++/ quel est' l'intérêt de réécrire c(e) qu'on vient de gommer+ explique-moi,+/ si tu l'as gommé c'est que tu avais une raison+ c'est que ça n'a rien à faire là,+/ **pourquoi' veux-tu le réécrire,**+/	- auto- et hétéro-répétition (ES 245 + 246) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* / *EOD* - auto-répétition (ES 253) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition avec continuation (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *P∅/ LHV* - auto-répétition avec continuation (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ* / *P∅* - auto-répétition avec continuation (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 269)
270. Sig. : **parce que ça veut rien dire *il***	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 269) [M] ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
271. M : **tu veux l(e) réécrire parce que ça veut rien dire**,+/	- hétéro- et auto-répétition (ES 270 + 269)
272. Sig. : non ça veut pas++++	
273. M : eh ben alors si ça (ne) veut rien dire+ qu'est'-ce que tu vas faire,+/	
274. Sig. : un point,+/	
275. M : où' tu vas le mettre ton point,+/ **après le *il'*+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 266) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
276. Sig. : oui,+/	
277. M : donc ça va faire ça,+/ (en relisant) ***et il met la planche au-dessus de l'eau il***,++++++++++++/ ben j(e) m'arrête où tu as mis l(e) point,+/	- auto-répétition (ES 269) ; (« écrit dans l'oral ») ; *P∅/ LHV*
278. Sig. : on le met devant,+/	
279. M : devant quoi'+/ (en relisant) ***et il met***+ ***et il met la planche'***++++++++/ (en relisant)	- auto-répétition incomplète à droite (ES 277) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ/ LHV*

et XXX au-dessus de il+ au-dessus de l'eau* pardon *il,+/	- auto-répétition avec suppression (ES 277) - auto-correction (ES 279) ; (« écrit dans l'oral ») *; P∅/ LHV*
280. Sig. : eh ben,+/	
281. M : **tu vas t'arrêter à *il*'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 266) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
282. Sig. : XXXXXX	
283. M : ***il*+/ après *il*+ *IL*,+/** tout seul,+/ ***il*,+/** XXXXX,+++++++++/	- auto-répétition (ES 281) (« écrit dans l'oral »); - auto-reformulation paraphrastique (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») *; AEs* - auto-répétition (ES 283) ; (« écrit dans l'oral »)
284. Sig. : (avec geste de pointage sur son écrit) ici,+/	
285. M : ***il prend la planche***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 253) ; (« écrit dans l'oral »)
286. Sig. : et après XXXXX,+/	
287. M : mais où'+/	
288. Sig. : devant,+/	
289. M : **non c(e) (n)'est pas devant déjà+ c'est derrière,+/ et+ ben tu l'as mis après *il*,**+++++++/ (en relisant) ***il met la planche au-dessus de l'eau il***,++++++++++/ **tu t'arrêtes à *il*+/**	- hétéro-correction (ES 288) - auto-reformulation paraphrastique (ES 283) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 277) ; (« écrit dans l'oral ») ; *P∅/ LHV* - auto-reformulation paraphrastique (ES 281) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
290. Sig. : XXXX,+/	
291. M : c'est c(e) que t(u) es en train de faire,+/ alors+ qu'est'-ce que tu vas faire là,+++++++(geste de pointage de Sig. sur son écrit) / **après *dessus*'++ *au-dessus*'+/**	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition incomplète à droite (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ*
292. Sig. : XXX	
293. M : (en relisant) ***et il met la planche au-dessus'*+++++++/ au-dessus de quoi'+/** j(e) n(e) sais pas,++++++++++++++/ (geste de pointage de Sig. sur son écrit) après la'++++/ c'est un peu au hasard c(e) qu(e) tu m(e) fais	- auto-répétition incomplète à droite (ES 256) ; (« écrit dans l'oral ») ; *RQ / LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 192) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 285 +

là,+/ (en relisant) ***il prend la planche et il met la*****,**+/⟨tu (ne) sais pas toi,+/ (en relisant) ***et il met la***,+/	293) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 293) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV*
294. Sig. : XXXX,+/	
295. M : **oui mais tu es en train de re-+ je viens de te dire (il) y a+ (il) y a deux minutes qu(e) t(u) es en train d'écrire c(e) que t(u) as effacé,**+++++++++/ si tu l'as enlevé c'est que tu avais une bonne raison,++++++++/ je vais redire c(e) que j'ai dit,+/ **ça sert à quoi' de réécrire c(e) que t(u) as enlevé**,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 269) - auto-reformulation paraphrastique (ES 295)
296. Sig. : **c'est parce que ça (ne) veut rien dire+** ***au-dessus de l'eau***,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 190) (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
297. M : **ça (ne) veut rien dire** ***au-dessus de l'eau***'+/ **ça (ne) veut rien dire'**+/	- hétéro-répétition (ES 296) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 297)
298. Sig. : (fait oui de la tête) oui,+/	
299. M : ***il met la planche au-dessus de l'eau*****,+/** ça veut rien dire'+/	- auto-répétition (ES 256) ; (« écrit dans l'oral »)
300. Sig. : non,+/ ***⟨au-dessus de l'eau⟩*****,**+/	- hétéro-répétition (ES 299) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
301. M : oui alors qu'est'-ce qu'il faut faire+++++ qu'est'-ce qui ne va pas,+/	
302. Sig. : ***au-dessus***	- auto-répétition incomplète à droite (ES 300) ; (« écrit dans l'oral »)
303. M : oui+ c'est quoi'+/ ben oui j(e) suis d'accord,+/ **alors qu'est'-ce que tu vas faire si ça (ne) va pas,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 301)
304. Sig. : je l'enlève,+/	
305. M : et ben voilà,+++++++/ et donc ton point+ tu vas le mettre où' du coup,+/	
306. Sig. : **⟨après** ***l'eau*****⟩,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 300) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
307. M : ben voilà,++++++++++/ ALLEZ (les élèves regagnent leur place) ++++++/ (à Li. en prenant son cahier) hop **hop hop**+++++++++ (en relisant) ***il arrache une branche de l'arbre,***+++++++++/ (en gommant) ***Arbre::***,++++++++/ qu'est'-ce que tu (ne)	- auto-répétition (ES 307) - auto-répétition (ES 307) - auto-répétition (ES 307) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 307) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*

savais pas,+/	
308. Li. : XXXXXX accroché,+/	
309. M : **alors++++ est'-ce que tu dis *un [larbrə] [larbrə]*,+/**	- auto-reformulation paraphrastique (ES 307) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 309) ; (« écrit dans l'oral »)
310. Li. : non,+/	
311. M : alors le *l-* est'-ce qu'il va être accroché ou pas,+/	
312. Sig. : maitre est'-ce qu'on entoure le *[n],+/*	
313. Li. : non,+/	
314. M : **non**,+/	- hétéro-répétition (ES 313)
315. Sig. : est'-ce qu'on entoure,+/	
316. M : (il) faut lire d'abord le résumé puis tu entoures le *[n]*,+/ j'ai lu +/ tu entoures le *[n]*,+/ allez qui est'-ce qui (n')est pas venu là++++++ euh+/ vous êtes tous debout là+ ka.++++++ az.+ assieds-toi XX+ sa.+ SA.++++++++++/ ah attends+ j(e) vais prendre euh + **attends**+ sh. tu viens'+ t(u) (n')es pas venu,+/ **je vais prendre euh**+++ j(e) (ne) sais pas au hasard là++ ab.,+/ allez ab.+ viens,+/	- auto-répétition (ES 316) - auto-répétition (ES 316)
317. Ab. : (d'un air mécontent) oh:::::,+/	
318. M : (tout en tirant la langue) hein::::::::::,+/ (à Li. en relisant son écrit) ***l'arBRE::* pas *[bərə],+/* on (ne) dit pas un *[arbərə]*+ on dit un *arBRE:::*,+/** (en gommant) comment' tu vas écrire à la fin+++/ **-BRE::+++++ -BRE,+/**	- auto-correction (ES 307) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *LHV* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 318) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 309) (« écrit dans l'oral ») ;*AEs* - auto-répétition (ES 309) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
319. Li. : *b-r-e,+/*	
320. M : voilà,+++++++/ hop là,++++++++/ (à Ab.) ⟨on s'est déjà vu⟩,+/ (avec geste de pointage sur l'écrit de Li.) alors le *l-* s'il (n')est pas accroché ça va faire quoi' (Li. trace une apostrophe dans l'espace) +/ (fait oui de la tête) apostrophe,+++++/ (Li. écrit) ouais XX+ vas-y,+/ t(u) as mis ton point+ ben c'est très bien (Li. regagne sa place),+/ [33:22] (en prenant le	

cahier de Sh.) Alors+ mistinguette+++ / (à une élève qui lui apporte son travail) ben arrête,+/ dis-moi pas qu(e) c(e) (n')est pas vrai,+/ mais tu as fini,+/ (à Yl. qui lui apporte son travail) non+++ pourquoi' t(u) as entouré,++++/ pourquoi' tu m'as entouré le son *[u]*,+/ (en riant tout en posant ses mains sur le visage) pourquoi' tu as entouré le son *[u]*,+++++/ tu sais lire toi'+/ donc tu vas lire la phrase,+/ vas-y,+/	
321. Yl. : (en lisant) entoure-le	
322. M : AH+ ça y est je vois ce que++ tu (n')as pas lu la phrase+ la consigne jusqu'au bout,+/ toi tu as lu entoure le *[u]*,+/ c'est entoure LE ou LES bons résumés+ pas le son *[u]* (rire du maitre),+/ i(l) faut lire jusqu'au bout yl.,++++++++++/ ah là là+ j(e) te jure++ ça t'occupe ça,+/ t(u) es le seul à m'avoir fait ça yl.,++++++++++/ alors XX,+/ (en traçant des lignes sur le cahier de Sh.) ensuite	
323. Ab. : (il) (n')y a que nous deux'+/	
324. M : et oui+++++ j'ai++ deux absents XXX,+/ alors+ (en rendant le cahier à Sh.) sh.+ donc+++ (à une élève qui lui apporte son travail) on le pose là+ voilà+ et va faire la suite,+/ (à Ab. en relisant son écrit à l'envers avec pointage) donc *ensuite*+++ euh + *ensuite il fait*+++++ *le chien* XX+++++ ah oui alors attends *il saute sur un XX*,+/ ***le chien aussi*** XXXXXX ,+/ alors++++++ (avec pointage sur l'écrit) *après*+ mot du carnet+ va le chercher+ et tu me dis XX,+/(Ab. va chercher son carnet) / (à Sh.) alors à toi,+/ qu'est'-ce que tu vas écrire toi,+/	- auto-répétition ? (ES 324) ; (« écrit dans l'oral ») ; *reformulation oralo-graphique*
325. Sh. : *i(l) prend la planche*	
326. M : **on dit *I(l) prend'***+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 326) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD*
327. Sh. : **euh *il,***+/	- auto-correction (ES 325) ; (« écrit dans l'oral »)
328. M : ***iL,+/*** ouais,+/ ***iL***+/ donc déjà tu vas écrire ça,+/ (Sh. gomme) / **tu écris *iL***,+++++/ ***iL+ iL::: /***	- hétéro-répétition (ES 327) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 328) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-reformulation paraphrastique (ES 328) ;

	(« écrit dans l'oral ») ; *AEp* / *EOD* - auto-répétition (ES 329) (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 329) (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
329. Sh. : *i-l-,+/*	
330. M : (fait oui de la tête) hum,++++++/ (à Ab. qui cherche dans son carnet) ah+ on l'avait vu au début ou à la fin' ab.,+ / tu t(e) souviens ou pas'+/	
331. Ab. : (en tournant les pages de son carnet) ah oui + ⟨j(e) (ne) me rappelle plus⟩+ ah ouais,+/ **ah ouais,+/**	- auto-répétition (ES 331)
332. M : tu l'as trouvé'+/	
333. Ab. : **ouais,+/**	- auto-répétition (ES 331)
334. M : voilà XXX,+/ (à Sh.) alors le *p-* sh. est une lettre qui descend+ qui descend SOUS la LIgne (en écrivant à l'envers sur le cahier de Sh.) + d'accord'+/	
335. Sh. : (fait oui de la tête) oui,+/	
336. M : en fait tu dois écrire en-dessous d(e) la ligne,+/ **alors il *prEND* +/** c'est le son quoi' après,+/ le son	- hétéro-répétition incomplète à droite avec continuation (ES 325) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp*
337. Sh. : *⟨[u]⟩,+/*	
338. M : ***[ã] +/ le son***	- auto-répétition (ES 336) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 336) ;
339. Sh. : XXXXX *[o],+/*	
340. M : **on dit *il [pro]***'+/ ***il prEND,+/* le son *[ã],*** +/ alors comment' tu écrirais le son [ɑ̃],+/ (à Ab. en relisant à l'envers son écrit) ***après,***+/ il manque quelque chose,+/ (en relisant) ***après,***+/ regarde en attaché, (Ab. regarde sur son carnet puis écrit) ++++/ voilà,+/ (à Sh.) **alors+ qu'est'-ce *qu'il prend*+ qu'est-ce qu'*il prend***,+/ sig.++++++ qu'est'-ce que tu fais là,+/ qu'est'-ce que tu fais là,+/ t(u) écris sur tes genoux'+++++/ (à Sh.) alors+ le son [ɑ̃],+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 339) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-correction (ES 340) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEp* - auto-répétition (ES 338) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 324) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - auto-répétition (ES 324) ; (« écrit dans l'oral ») ; *LHV* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 329) ;

	(« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 340) (« écrit dans l'oral ») *; EOD*
341. Sh. : *e-n-,+/*	
342. M : bien,++++++++++++/ pourquoi' ton *e-* il est grand,+/ on dirait un *l-,+/* le *e-* n'est pas une lettre qui monte+ sh.,+++++/ allez fais ta boucle,+++++/ ***il prend,+/*** e- on a dit avec quoi'+/	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 329) ; (« écrit dans l'oral »)
343. Sh. : *n-,+/*	- auto-répétition (ES 342) ; (« écrit dans l'oral)
344. M : ***n-,+/*** ouais+/ très bien,+/ allez euh XX,+/	- hétéro-répétition (ES 343) ; (« écrit dans l'oral »)
345. E : XXX,+/	
346. M : mais oui mais là t(u) es retourné,++++/ (à Sh.) alors+++ attends+ **(a)ttends+ (a)ttends**+ juste (en gommant sur le cahier de Sh.) ++++/ ***on peut dire prenDRE,***+/ alors (il) y a une lettre muette,+/ ***ça va être laquelle' à ton avis si on peut dire prenDRE***,+/	- auto-répétition (ES 347) - auto-répétition (ES 347) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 329) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 329) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
347. Ab. : *[u],+/* **c'est *[u],+/***	- auto-reformulation paraphrastique (ES 347) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
348. M : (à Ab.) chut,+/	
349. Sh. : XXX,+/	
350. M : **on peut dire *prendre+ prenDRE::,***+/ (avec geste de pointage sur l'écrit de Li.) là+ (il) y a une lettre muette après le n**-,+/ qu'est'-ce que tu mettrais comme lettre muette si on peut dire *prenDRE::,+/***	- auto-répétition (ES 346) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition (ES 351) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition avec continuation (ES 350) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
351. Sh. : *a-* avec un accent,+/	
352. M : (avec geste de pointage sur l'écrit de Sh.) **si tu mets un *a-* avec un accent+ ça va faire *[prəna],+/***	- hétéro-répétition avec continuation (ES 351) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD*
353. Ab. : (en souriant) ***[prəna],***+/	- hétéro-répétition (ES 352) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
354. M : (avec geste de pointage sur l'écrit de Sh.) **si tu mets un *a-* là ça va faire *[prəna],***+/ qu'est'-ce qu'il y a comme lettre muette là,+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 352) (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 351) ; (« écrit dans

on peut dire *pren+DRE::,* +++++++/ (à un élève qui vient à son cahier) euh non+ XXXXXX,++++/ j(e) n'ai pas le temps,+/ (à Sh.) **alors+ *prenDRE::,*** +/ le.+ ta place elle (n')est pas par là+(avec geste de pointage) elle est par là-bas,+/ toi aussi t(u) as un problème de repérage,+/ je vais vous acheter une carte pour certains,+/ on va travailler le plan de la classe, ++++++++++/ (à Sh.) ***prenDRE*+/** tu mettrais quelle' lettre muette, +++++++++/	l'oral ») ; *AEs* / *Ps* / *EOD* - auto-répétition (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 354) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs*
355. Sh. : euh +++++++ *t*,+/	
356. M : **un *t-*,**+/ est'-ce que j'ai dit *pren-TRE*, +++++++/ écoute yl.+ XXX tout le temps, ++++++++/ ya., +++/ allez sa.+ accompagne-la, ++++++++/ (à Sh.) **alors on ne dit pas *prenTRE*+/** on (ne) va pas mettre un *t-* comme lettre muette ++++++ (à Ab. qui lève le doigt) allez toi+ écris, +/ ne te déconcentre pas,+/	- hétéro-répétition (ES 356) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 356) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD*
357. Sh. : un *e-* avec un accent,+/	
358. M : **un *e-* avec un accent+ ça fait *[e],*** ++++++++++++++++++++++++++ ++++ (le maitre écrit prendre sur une feuille) **voilà + *prend*re,+/** j(e) te l'ai écrit,+/ maintenant+ à ton avis+ quelle' lettre muette+ (en articulant davantage) **quelle' lettre muette tu mettrais**,+/ là C'EST+ mo. +++++++/ (avec geste de pointage sur le mot « *prendre* ») ***pren+DRE::,*** ++++++++++++/ non mais+++++ (geste de pointage vers l'écrit d'Ab. à l'attention d'Ab. qui regarde l'écrit de Sh.) / (à Ab.) écris ta phrase,+/	- hétéro-répétition avec continuation (ES 358) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 329) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 359) - auto-répétition (ES 356) (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *Ps*
359. Sh. : un *[e],*+/	
360. M : XXXXXXX (avec pointage sur le mot « *prendre* »),+/ alors++++++++++ quand (il) y a des lettres muettes généralement+ ça part du+ du+ du mot+ du mot qui+ qui ressemble +enfin comment dire qui+ qui euh+++ (en se tenant la tête) comment' t'expliquer ça, /+ euh ++++++ ça part d'un mot euh du même mot euh +++ comment je vais me sortir de cette explication,+++++++++/ **tu vois *prend*re++ *prend* ça vient du mot *prend*re+/** d'accord' ++++++ **d'accord ou pas'**+/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 360) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-répétition avec continuation (ES 360)
361. Sh. : (fait oui de la tête) oui,+/	

362. M : bon+ maintenant XX tu mets un *e-*+++++ (avec geste de pointage sur l'écrit de Sh.) (il) y a une lett(r)e muette+++++++/ **si ça vient du mot *prend*re+ comment' tu écris *prend*,+**/ vas-y,++++++++++++ (avec geste de pointage sur chaque lettre du mot « *prendre* »)	- auto-reformulation paraphrastique (ES 360) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
363. Sh. : *p-r-*+++	
364. M : après	
365. Sh. : **⟨e-n-⟩++++++**	- auto-répétition (ES 341) ; (« écrit dans l'oral)
366. M : **alors *prend*,**++++/ **qu'est'-ce que tu enlèverais après *prend*,+/ qu'est'-ce que tu enlèverais comme lettres**,++++++++/ EUH++	- hétéro-répétition incomplète à droite (ES 329) ; (« écrit dans l'oral ») ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 366) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 366)
367. Sh. : XX	
368. M : hein+ **qu'est'-ce que t(u) enlèverais comme lettres XXX**, (avec geste de pointage sur le mot « *prendre* ») ++++++++/	- auto-répétition (ES 366)
369. Sh. : XX	
370. M : (avec geste de pointage sur l'écrit de Sh.) regarde,+/ **toi t(u) as écrit *prend* comme ça**,+(avec geste de pointage sur l'écrit de Sh.) / t(u) es d'accord'++++/ **t(u) es d'accord'**+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 329) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* / *EOD* - auto-répétition (ES 371)
371. Sh. : (fait oui de la tête) oui,+/	
372. M : (en pointant chaque lettre sur l'écrit de Sh.) *p-r-e-n-,+/* (en pointant chaque lettre sur le mot « *prendre* ») ***p-r-e-n**,+/* (il) y a une lettre muette,+++++/ regarde bien,+/ si j(e) bouge mon doigt+ quelle' lettre va apparaitre **si j(e) bouge mon doigt,++++++/ si j(e) bouge mon doigt+ tu t(e) souviens d(e) la lettre si j(e) bouge mon doigt là'**+/	- auto-répétition (ES 373) ; (« écrit dans l'oral ») ; *D* - auto-répétition (ES 372) - auto-répétition (ES 372) - auto-reformulation paraphrastique (ES 372) - auto-répétition (ES 372)
373. Sh. : *e-,+/*	- auto-répétition incomplète à droite (ES 342) ; (« écrit dans l'oral »)
374. M : **tu peux dire *pren*DRE::,+/ tu t(e) souviens' d(e) la lettre qu'(il) y a sous mon doigt,+**/ c'est laquelle'++++/	- auto-reformulation paraphrastique (ES 350) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-reformulation paraphrastique (ES 372)
375. Sh. : ***e-,+/***	- auto-répétition (ES 373) ; (« écrit dans l'oral »)

376. M : ***e-,+/*** t(u) es sûr'+/ ***prenD*RE::**+/ **après *prenD*RE::,+/** li.++,+/ qu'est'-ce (que) tu fais là,+/ tu m(e) ranges ça tout d(e) suite,+/ ouh là là là là là,++++++/ tu sors ta lecture,++++/ (à Sh.) oui,**+/ *-d*re**::,+/ alors quelle' lettre va apparaitre si j(e) bouge mon doigt là,+/ **quelle' lettre va apparaitre**,+/	- hétéro-répétition (ES 375) - auto-répétition (ES 374) ; (« écrit dans l'oral »); *AEs* - auto-reformulation paraphrastique (ES 375) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs/ EOD* - auto-répétition incomplète à droite (ES 376) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition incomplète à droite (ES 376)
377. Sh. : **-*d*re**,+/	- hétéro-répétition (ES 376) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
378. M : ça c'est une syllabe,+/ **quelle' LEttre va apparaitre,+/** UNE lettre,+++/ **laquelle' va apparaitre**,+/	- auto-répétition (ES376) - auto-reformulation paraphrastique (ES378)
379. Sh. : XXXX,+/	
380. M : (en souriant) une question à+ un milliard cinq cent millions d'euros,+++++++ (Ab. secoue la main en souriant)/ (at)tention++ **(at)tention**+ je bouge mon doigt,+/ **quelle' est la lettre qui va apparaitre**,++ sh.,+/	- auto-répétition (ES 381) - auto-répétition avec insertion (ES 378)
381. Sh. : ***e-,+/***	- auto-répétition (ES 375) ; (« écrit dans l'oral »)
382. M : **ah les *e-* ça tu m(e) le dis,+/ *e-*+ *e-*+ *e-*,+/ non c(e) (n')est pas la lettre *e-*,+/** allez++++++ t(u) as dit quoi'+/	- hétéro-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD* - hétéro-répétition (ES 381) - auto-répétition (ES 382) - auto-répétition (ES 382) - hétéro-reformulation paraphrastique (ES 381) ; (« écrit dans l'oral ») ; *EOD*
383. Sh. : *d-,+/*	
384. M : ***d-*,+/** t(u) es sûre'**,+/ *d-,+/* t(u) es sûre de toi'**+/	- hétéro-répétition (ES 383) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 384) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition avec continuation (ES 384)
385. Sh. : (fait oui de la tête) oui,+/	
386. M : (en bougeant le doigt) attention++++ ouais+++ BRAvo (Sh. sourit),+/ XXXXX,+/ allez vas-y,++++++++++/ (à Ab. avec geste de pointage sur une image de son cahier) Alors+ comment' ça s'appelle XXX++++++++++,+/ **c(e) qu'on met dans la cheminée+ comment' ça s'appelle**,++++/ (en tapant des mains) EH	- auto-répétition avec continuation (ES 386) - auto-répétition (ES 386)

là-bas,+/ à trois vous êtes tous assis là++/ (en tapant des mains) un+ deux+ trois,+/ XXXX/ (à Ab. avec geste de pointage sur une image de son cahier) **alors+ c(e) qu'on met dans la cheminée XXXX,**+/	
387. Ab. : ah ouais des+++ des+++ trucs,+/	
388. M : j(e) (ne) sais pas,/ j(e) (ne) dis rien XXXX,+/ **des+++**	- hétéro-répétition (ES 387)
389. intervenante : (en sortant de la classe) bon après-midi,+/	
390. EEE : bon après-midi,+++++++/	
391. M : *des bû-+++/* ***des bû-****+++* ***des bû****+++* ***des bû****+++* ***bû****+++****des bû****+++****des bû****+++,+/* **le morceau de bois qu'on met dans la cheminée ça s'appelle des *BÛ::-+++* *des BÛ::-* ++ *bû-*++++**	- auto-répétition (ES 391) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 391) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 391) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 391) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 391) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-répétition (ES 391) ; (« écrit dans l'oral ») - auto-reformulation paraphrastique (ES 386) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* / *EOD* - auto-répétition (ES 391) ; (« écrit dans l'oral ») ; *AEs* - auto-répétition (ES 391) ; (« écrit dans l'oral »)
392. E : *(bûches)*	- hétéro-répétition avec continuation (ES 391) [M] ; (« écrit dans l'oral »)
393. M : ***des+*** (en regardant l'E. avec geste d'acquiescement) ***des bûches,+/*** ouais,+/ allez vas-y XXX,++++++++++/ (en fermant le cahier de Sh.) allez go (Sh. se lève pour regagner sa place),+/	- hétéro-répétition (ES 393) ; (« écrit dans l'oral ») ; *Im*

ANNEXE 4

Liste des tableaux

Tableau 1 : catégories de paraphrases (Gülich & Kotschi, 1987)……43
Tableau 2 : représentation de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991) à partir d'un extrait du corpus Camps *et al.* (2001)……... 113
Tableau 3 : les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 41)……..… 127
Tableau 4 : élaboration progressive de l'écrit d'Ayoub de la classe 23 selon le modèle de Marty (1991)……. 162
Tableau 5 : configurations de reformulations de l'« écrit dans l'oral » regroupées par modalité ou combinaison de modalités……..... 165
Tableau 6 : quelques fonctions didactiques des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant en lien avec les procédures d'acquisition de l'écriture…….……203
Tableau 7 : constitution du corpus…… 208
Tableau 8 : nombre de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant……226
Tableau 9 : nombre de reformulations de l'« écrit dans l'oral » / nombre total de reformulations des élèves……..……226
Tableau 10 : répartition par classe des reformulations de l'enseignant : auto-reformulation et hétéro-reformulation……. 227
Tableau 11 : répartition des actes de reformulation de l'enseignant en tenant compte du caractère auto -et hétéro- des reformulations…… 227
Tableau 12 : pourcentage de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant contenant de l'« écrit dans l'oral » distancé / nombre total de reformulations de l'enseignant……... 228
Tableau 13 : pourcentage de reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves contenant de l'« écrit dans l'oral » distancé / nombre total de reformulations des élèves…… 229
Tableau 14 : répartition des sous-modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant……... 229
Tableau 15 : pourcentage de sous-modalités des reformulations vocale/verbale et gestuelle/ verbale de l'« écrit dans l'oral » des élèves / nombre total de reformulations des élèves…… 230
Tableau 16 : répartition détaillée des sous-modalités vocale/verbale et gestuelle/verbale des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant……... 231

Tableau 17 : pourcentage d'une des modalités « oralo-graphiques » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant (lecture à haute voix) / nombre total de reformulations de l'enseignant…….. 232
Tableau 18 : pourcentage d'une des modalités « oralo-graphiques » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves (lecture à haute voix) / nombre total de reformulations des élèves…… 232
Tableau 19 : répartition des « déictiques » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant…… 233
Tableau 20 : répartition de quelques sous-modalités (accentuation, pause et illustratif) des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant……... 234
Tableau 21 : pourcentage d'actes de reformulation de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant……..… 238
Tableau 22 : pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant…… 239
Tableau 23 : pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant……... 239
Tableau 24 : pourcentage de sous-modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » de l'enseignant……..240
Tableau 25 : tableau comparatif de quelques catégories de reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé de l'enseignant / nombre total de reformulations de l'enseignant…… 241
Tableau 26 : pourcentage de reformulations de l'enseignant / nombre de tours de parole de l'enseignant……... 245
Tableau 27 : nombre de tours de parole de l'enseignant / nombre total de tours de parole……. 246
Tableau 28 : pourcentage d'actes de reformulation des élèves / nombre total de reformulations des élèves…….. 246
Tableau 29 : pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves / nombre total de reformulations des élèves…….. 247
Tableau 30 : pourcentage de modalités des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves / nombre total de reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves……... 248
Tableau 31 : pourcentage d'auto- et d'hétéro-reformulations des élèves / nombre total de reformulations des élèves……..… 249

Tableau 32 : pourcentage d'hétéro-reformulations des élèves selon l'émetteur de l'énoncé-source / nombre total d'hétéro-reformulations des élèves…… 249
Tableau 33 : actes de reformulation du maitre / nombre total de reformulations du maitre…….253
Tableau 34 : actes de reformulation des élèves / nombre total de reformulations des élèves….. 253
Tableau 35 : nombre de métatermes dans les séances 14 (nov.) et 10 (mars) de la classe 23….. 257
Tableau 36 : nombre de tours de parole de l'enseignant / nombre total de tours de parole……..259
Tableau 37 : élaboration progressive de l'écrit de Camélia de la classe 23 selon le modèle de Marty (1991)……. 262
Tableau 38 : *verbatim* « Le loup va te dévorer » de la classe 23 avec analyse des reformulations……... 269
Tableau 39 : *verbatim* « cubes et foot » de la classe 61 avec analyse des reformulations……289
Tableau 40 : évaluations en écriture de début et de fin d'année de Wahbi…….....300
Tableau 41 : résultats à l'épreuve de production de texte de Wahbi (juin)…….. 302
Tableau 42 : *verbatim* « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer » avec analyse des reformulations……... 308
Tableau 43 : évaluations en écriture de début et de fin d'année de Maryam (classe 23)……. 317
Tableau 44 : évaluations en écriture de début et de fin d'année d'Ayoub (classe 23)……..319
Tableau 45 : résultats à l'épreuve de production de texte d'Ayoub (juin)……319
Tableau 46 : évaluations en écriture de début et de fin d'année de Djibril (classe 68)…… 323
Tableau 47 : résultats à l'épreuve de production de texte de Djibril en juin (classe 68)…….. 324
Tableau 48 : *verbatim* « il rentre chez lui » de la classe 68 avec analyse des reformulations……... 327
Tableau 49 : pourcentage de modalités oralo-graphiques et de la modalité verbale à dimension « méta » des reformulations de l'« écrit dans l'oral » des élèves / nombre total de reformulations des élèves……..331
Tableau 50 : évaluations en écriture de début et de fin d'année des élèves « fragiles » (classe 61)……. 387
Tableau 51 : évaluations en écriture de début et de fin d'année des élèves « fragiles » de la classe 23…… 387
Tableau 52 : évaluations en écriture de début et de fin d'année des élèves « fragiles » de la classe 68…… 388
Tableau 53 : résultats à l'épreuve de production de texte en juin pour les élèves « fragiles » (classes 61)…….....390
Tableau 54 : résultats à l'épreuve de production de texte en juin pour les élèves

« fragiles » (classes 23)……390
Tableau 55 : résultats à l'épreuve de production de texte en juin pour les élèves « fragiles » de la classes 68……...390

ANNEXE 5

Liste des figures

Figure 1 : nouveau traçage du champ sémio-linguistique de l'« autrement dit / autrement fait » (Peytard, 1993)……... 60
Figure 2 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé 2009b, p. 33)……. 124
Figure 3 : hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves (Bucheton et Soulé, 2009b, p. 42)……..128
Figure 4 : modèle d'analyse de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016, p. 52)……. 143
Figure 5 : production d'écrit de l'élève B (IFÉ, 2013)……..... 300
Figure 6 : schéma proposé dans le diaporama de la séance de formation aux M2A et M2B en réponse à la question 2 de l'extrait 1…….....366

ANNEXE 6

Texte de l'album *Le livre des mamans*

Le livre des mamans

Il y a des mamans qui conduisent des minibus,
et des mamans qui conduisent des motos.
Il y a des mamans qui portent des jeans,
et des mamans qui sont toujours sur leur trente et un.
Language and Literacy Volume 20, Issue 1, 2018 Page 48
Il y a des mamans qui aiment jouer dans la neige,
et des mamans qui aiment jouer sous la pluie.
Mais toutes les mamans adorent s'amuser avec leur enfant !
Il y a des mamans qui aiment danser,
et des mamans qui aiment nager.
Il y a des mamans qui travaillent à la maison
et des mamans qui travaillent dans des bureaux.
Il y a des mamans qui sont artistes,
et des mamans qui savent jouer au foot.
Mais toutes les mamans adorent regarder leur enfant dormir !
Il y a des mamans qui ont les cheveux courts
et des mamans qui ont les cheveux longs.
Il y a des mamans qui aiment cuisiner,
et des mamans qui aiment commander des pizzas.
Il y a des mamans qui vont à la pêche,
et des mamans qui font les boutiques.
Mais toutes les mamans adorent embrasser leur enfant et le prendre
dans leurs bras !
Il y a des mamans qui pilotent des cerfs-volants,
et des mamans qui pilotent des avions.
Il y a des mamans qui chantent des chansons,
et des mamans qui lisent des histoires.
Mais toutes les mamans
aiment leur enfant comme il est !

Todd Parr (2007)