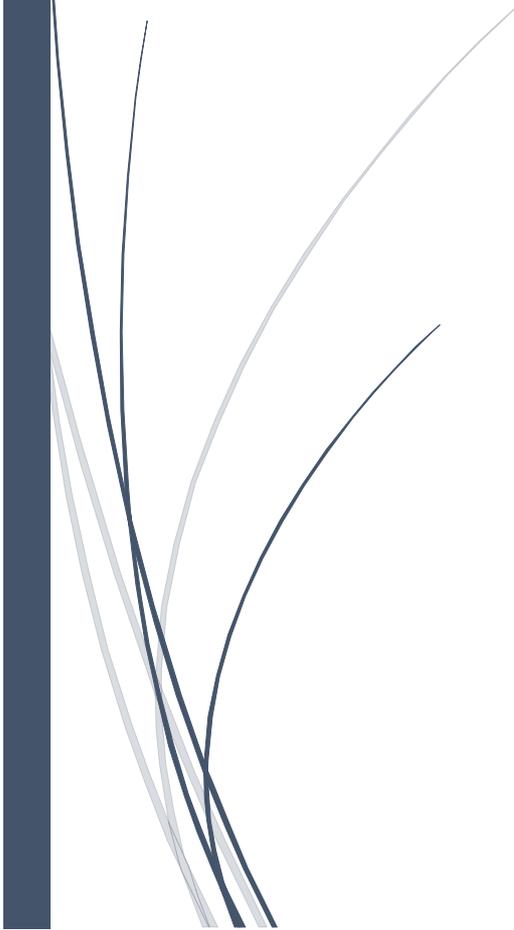


The logo for the Académie de Dijon, featuring a blue arrow pointing to the right with the text "Académie de Dijon" inside.

Académie de Dijon

La production d'écrit chez le lecteur débutant, une difficulté pour l'enseignant

Mémoire de CAFIPEMF

Decorative graphic element consisting of several thin, curved lines in shades of blue and grey, resembling stylized grass or reeds, located in the bottom left corner.

Julie Meunier

SESSION 2017

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	3
1 Cadre théorique et institutionnel	4
1.1 Du côté du prescrit.....	4
1.1.a L'écrit dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux.....	4
1.1.b L'écriture dans les documents d'accompagnement	5
1.2 Du côté des élèves	5
1.2.a Écrire, une accumulation de compétences ?	5
1.2.b Écrire, une forme d'écosystème.....	6
1.2.c Les capacités en production d'écrit des élèves à la fin du CP	7
1.3 Du côté des enseignants	8
1.3.a À apprentissage complexe, enseignement complexe	8
1.3.b L'écrit au CP, qu'est-ce que c'est ?	10
1.3.c Le temps consacré à la production d'écrit au cours préparatoire	11
1.3.d Quelles pratiques, pour quels effets ?	12
1.3.e Les difficultés évoquées par les enseignants	12
1.4 Problématique et hypothèses.....	14
2 L'action	15
2.1 Un scénario pédagogique au centre d'un scénario de formation	15
2.1.a La commande	15
2.1.b Le scénario pédagogique inspiré des situations génératives d'Ouzoulias	16
2.1.c La conception de la formation.....	17
2.1.d La mise en œuvre de la formation	18
2.1.e L'évaluation de la formation	19
2.2 Le recueil de données complémentaires.....	20
2.2.a Des entretiens avec des enseignants formés.....	20
2.2.b Quels indicateurs ?	21
2.2.c La construction du guide d'entretien	21
2.2.d Limites de ce recueil de données et alternatives.....	22
3 Analyse de l'action	23

3.1	Résultats.....	23
3.1.a	Conformité avec le prescrit et la recherche	23
3.1.b	Résolution de certaines difficultés élèves	25
3.1.c	Résolution de certains problèmes professionnels	26
3.2	Hypothèses explicatives.....	27
3.2.a	Un scénario qui fait émerger les difficultés des élèves	27
3.2.b	L'explicitation des difficultés élèves en formation.....	27
3.2.c	L'intégration des principes fondateurs par les enseignants	28
3.2.d	Des questions de temps	28
3.2.e	Le doute, un mal nécessaire ?	29
3.3	Propositions pour une nouvelle formation.....	29
3.3.a	Si c'était à refaire ?	29
3.3.b	L'accompagnement	30
3.3.c	Une autre modalité de formation	30
	Conclusion	32
	Bibliographie.....	34
	Table des figures.....	35
	Annexes	36

La production d'écrit chez le lecteur débutant, une difficulté pour l'enseignant

INTRODUCTION

« L'écriture, au cœur des pannes de la démocratisation scolaire », écrit Bucheton (2014). Les pratiques d'écriture sont en augmentation avec le numérique, et l'écrit est souvent, dans le monde scolaire ou professionnel, le premier contact avec celui qui nous « évaluera ». Maîtriser l'écrit semble donc être un pouvoir sur le monde et sur l'avenir. L'écriture est un apprentissage quasi exclusivement scolaire (davantage que le langage ou la lecture par exemple) ; pourtant, les écarts sociaux continuent de se creuser dans ce domaine. Il semble donc fondamental de construire, dès le début de la scolarité, un enseignement qui permette à l'élève de comprendre les processus d'écriture.

Mon intérêt pour la production d'écrit est né de mes interrogations en tant qu'enseignante de cycle 2 : lors de mon entrée dans le métier en 2006, j'ai pris réellement conscience de l'importance que ce domaine pouvait avoir sur l'apprentissage de la lecture. En effet, il est aujourd'hui admis que lecture et écriture se construisent en appui l'une sur l'autre, les moments d'écriture offrant l'occasion de se confronter au code et aux problèmes de transcription. D'ailleurs, la conférence de consensus de 2003 préconise « d'articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits », et se trouve renforcée par la conférence de 2016, qui recommande de « faire régulièrement des exercices d'écriture parallèlement à ceux de lecture dès le CP ».

En travaillant en tant qu'enseignante supplémentaire avec des élèves de la GS au CM2 depuis 2013, j'ai perçu encore davantage l'importance de cette discipline. J'ai mené de multiples essais mais j'avais du mal à organiser cet enseignement, à élaborer une progression reposant sur des objectifs d'apprentissage clairs. J'ai pu observer que cette difficulté existe pour beaucoup de collègues, et pas seulement au cycle 2 ; au cycle 3 également, l'activité prend parfois le pas sur l'apprentissage, comme si la pratique de l'écrit suffisait à son enseignement, faisant de l'écriture une pratique d'autodidacte.

Les rencontres avec les propositions d'Ouzoulias (2014) et des enseignants participant avec lui à une recherche action aux Mureaux ont considérablement fait évoluer mon approche de l'enseignement de la production d'écrit avec les lecteurs débutants. Mes collègues et moi avons questionné les pratiques proposées, fait émerger les dilemmes qu'elles faisaient apparaître, tant du point de vue de la conception même de ce qu'est la production d'écrit, que de la mise en pratique. La mise en œuvre de la démarche des structures génératives nous a conduit à mieux percevoir les étapes d'apprentissage des élèves, et ainsi à mieux planifier notre enseignement. Nous avons trouvé ensemble des réponses aux problèmes didactiques, mais également pédagogiques qui se posaient à nous.

En janvier 2014, j'ai intégré le groupe d'appui départemental au dispositif Plus de Maîtres Que de Classes et j'ai ainsi pu approcher le travail du formateur. En effet, la production d'écrit fait partie des axes régulièrement choisis par les écoles intégrant le dispositif, cette thématique a donc été abordée dans les stages de début d'année. J'ai été associée à la conception et à l'animation de ces temps de formation. S'est alors posée à moi la question du transfert des savoirs et compétences de mon vécu de classe à la formation.

Comment aider les enseignants à mettre en œuvre un enseignement de la production d'écrit auprès des lecteurs débutants ?

Il s'agit dans un premier temps d'explorer une problématique : celle de l'enseignement de la production d'écrit au cours préparatoire. Dans une deuxième partie, un scénario de formation destiné à outiller les enseignants sera décrit, puis une analyse des effets de la formation sur deux enseignantes sera proposée. Enfin, de nouvelles propositions pour une formation plus efficace seront faites.

1 CADRE THÉORIQUE ET INSTITUTIONNEL

1.1 DU CÔTÉ DU PRESCRIT

1.1.a L'écrit dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux

La langue française, à l'oral comme à l'écrit, parce qu'elle est un marqueur déterminant, a une importance prépondérante dans les nouveaux programmes. Dès le Cours Préparatoire, les élèves doivent fréquemment se trouver en situation de réception, mais aussi de production, et ce dans toutes les disciplines.

« Au cycle 2, l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture. L'acquisition d'une aisance à l'oral, l'accès à la langue écrite en réception et en production s'accompagnent de l'étude du fonctionnement de la langue et permettent de produire des énoncés oraux maîtrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique.

Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue ». (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2015b)

Dans le domaine de l'écriture, les attendus de fin de cycle sont répartis selon trois axes : celui de l'acte graphique (« Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. »), celui de la production de texte (« Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. »), et celui de la révision (« Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications. ») (MENR, 2015).

Pour chacune de ces compétences, des connaissances et compétences associées sont explicitées, et des exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève, fournies. Les repères de progressivité précisent pour le premier niveau du cycle :

« Au CP, la production de textes courts est alors 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. »

1.1.b L'écriture dans les documents d'accompagnement

Récemment, des documents d'accompagnement sont venus donner des précisions concernant la production d'écrit au cycle 2 (MÉNIR, 2016).

La planification est particulièrement mise en avant. Oralisée, étayée par l'enseignant, elle peut être collective, collaborative, afin d'aider au mieux l'élève à se représenter une vue d'ensemble de son texte.

La dictée à l'adulte n'est pas négligée, et en début de cycle 2, « eu égard aux compétences des élèves, les activités de production concerneront des écrits courts ». Des documents spécifiques présentent la production d'écrits courts de manière globale (compétences et connaissances associées, différentes étapes de la production), et fournissent de multiples exemples d'activités variées assortis de productions d'élèves. Un autre document traite des obstacles possibles à chaque étape de la production et des manières de les lever.

La diversité des contextes d'écriture est valorisée dans ces ressources (écrits courts, écrits de travail, écrits pour manifester sa compréhension en lecture, projets d'écriture longue), et l'un des principes essentiels est de les multiplier pour permettre d'écrire régulièrement, quotidiennement, dès le début du CP.

1.2 DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

1.2.a Écrire, une accumulation de compétences ?

L'écrit est un domaine vaste. Vaste pour les élèves, les enseignants, mais aussi pour les chercheurs, tous amenés à opérer des choix lorsqu'il s'agit de traiter le sujet. Pour le décrire, certains se placent du côté des compétences à mobiliser, d'autres du côté des différentes opérations constitutives de l'acte d'écriture.

Les premières modélisations de la production d'écrit apparaissent dans les années 1980 avec les travaux d'Hayes et Flower. Elles font alors émerger trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Elles sont synthétisées dans le tableau ci-dessous (Figure 1).

LA PLANIFICATION	LA MISE EN TEXTE	LA RÉVISION
<p>C'est se construire une vue d'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le but du texte ; • le genre du texte ; • son destinataire ; • son contenu. 	<p>C'est structurer l'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser les informations ; • assurer la liaison et la continuité entre les phrases ; • rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie). 	<p>C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • correspondance avec le projet d'écriture ; • acceptabilité sémantique ; • grammaticalité des formes et des structures.

Figure 1 : Opérations constitutives de l'acte d'écriture (MENR, 2016)

Sylvie Plane (Plane, 2014) propose un schéma (Figure 2) organisant la somme de compétences mobilisées par l'élève en situation de production d'écrit. Celles-ci concernent l'acte graphique, la production de texte en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique. Ces grands axes sont eux-mêmes constitués de composantes relativement complexes, qui ne seront automatisées, puis perfectionnées, qu'en cycle 3 ou 4, après de nombreux enseignements.

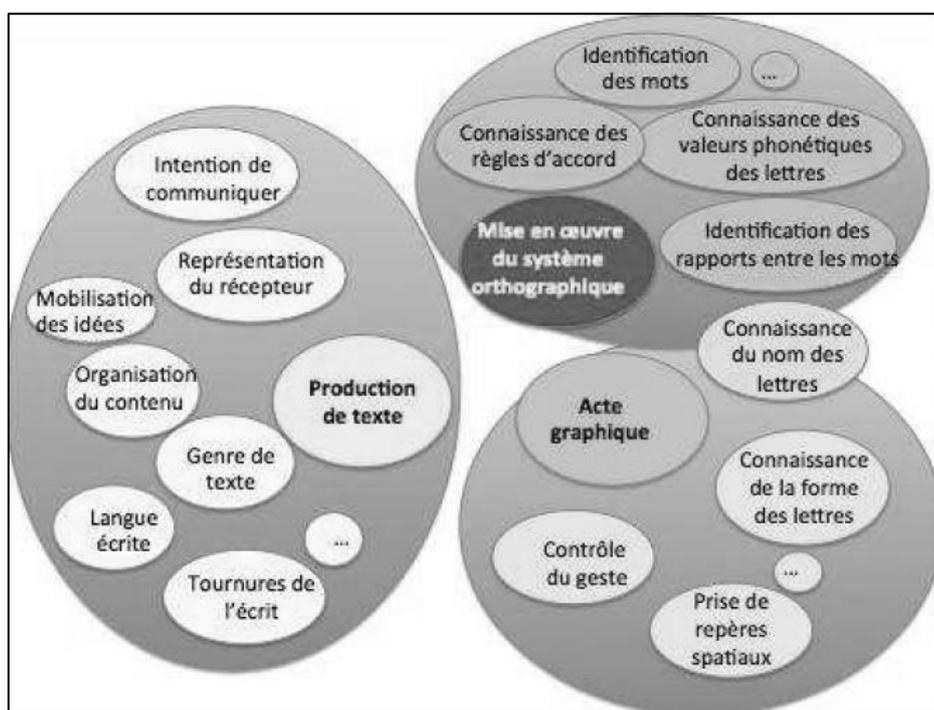


Figure 2 : La complexité de l'activité d'écriture (Plane, 2014)

1.2.b Écrire, une forme d'écosystème

Ces différents modèles, s'ils permettent de mettre à jour tout ce que contient l'acte d'écriture, font également émerger sa complexité.

Le modèle d'Hayes et Flower (voir Annexe 1), dans sa version originale, illustre combien l'articulation des opérations de planification, mise en texte et révision n'a pas la linéarité du tableau simplifié (référence à la Figure 2). Chez le scripteur expert, ces opérations sont le plus souvent réalisées simultanément ou alternativement. Ce modèle a été conçu à partir de

données issues de travaux portant sur l'adulte. Il n'est ni immédiatement transposable à l'enfant ni adapté aux questions relatives à l'apprentissage.

Fayol (Fayol, 2015) propose un modèle adapté aux élèves de l'école élémentaire, faisant apparaître la combinaison des savoirs et savoir-faire en jeu dans l'écriture d'un court texte (Figure 3). Là encore, si ce schéma peut laisser croire à une certaine linéarité, la pratique montre qu'au moment d'écrire, l'élève va parfois faire évoluer sa planification initiale, devant une difficulté orthographique par exemple.

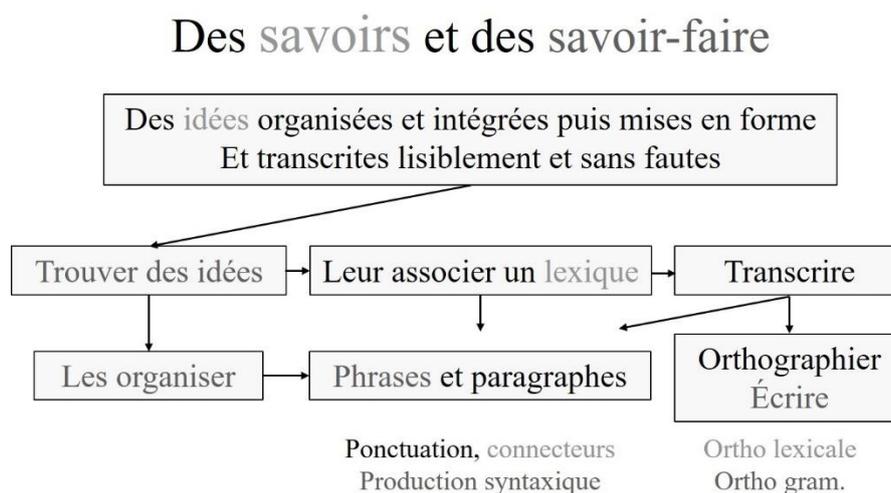


Figure 3: Des savoirs et des savoir-faire (Fayol, 2015)

Si l'on se place du côté des compétences catégorisées par Sylvie Plane dans la Figure 2, « la difficulté est triple : d'une part, ces compétences [l'acte graphique, la production de texte en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique] ne sont pas mobilisées successivement mais simultanément ; d'autre part elles sont elles-mêmes complexes, leurs composantes étant autant d'objets d'enseignement-apprentissage. Enfin, à l'entrée au cycle 2 notamment, aucune de ces composantes n'est automatisée. Ainsi au CP, l'attention est très largement requise pour tracer les lettres » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2016).

Gérer la complexité de la tâche d'écriture requiert un apprentissage : l'accumulation de micro-compétences et de savoirs ponctuels ne se transforme pas spontanément en une compétence complexe. Compte tenu de cet enchevêtrement, on peut se demander s'il est légitime de la proposer à des élèves lecteurs débutants. Cette tâche ne serait-elle pas prématurée ?

1.2.c Les capacités en production d'écrit des élèves à la fin du CP

L'étude Lire Écrire CP (Goigoux, 2016a), a soumis 2057 élèves en fin de CP à une tâche de production écrite autonome. Il s'agissait de vérifier l'hypothèse selon laquelle « non seulement la plupart des élèves peuvent, en fin de CP, s'essayer seuls à la production de phrases ou d'un petit texte, mais encore que la pratique précoce peut expliquer certains écarts de performance en fin d'année dans les performances globales en lire-écrire ». L'épreuve

consistait en la production d'une histoire sur la base de quatre images montrées par l'évaluateur.

Six analyseurs ont été retenus pour cette épreuve : la longueur du texte produit, la segmentation, la lisibilité, la présence de séparateurs d'idées, la quantité d'informations et les traces de narration. Pour la production de textes, si l'on se réfère au score global obtenu par cumul des scores des six analyseurs (total /27), les résultats obtenus sont les suivants : trois quarts des 2507 élèves ont plus de la moyenne ; la moitié des élèves se situe entre 14 et 19/27, un quart entre 14 et 17/27 ; un cinquième des élèves a obtenu un score égal ou supérieur à 20.

« Les résultats obtenus au test que les élèves ont passé à la fin du CP montrent qu'il est pertinent de s'intéresser aux performances en production d'écrit. En effet, une grande majorité des élèves montre déjà des capacités importantes en production autonome d'écrit narratif. De telles capacités, ainsi que leurs effets positifs sur les apprentissages dans plusieurs dimensions du lire-écrire, sont souvent ignorées des acteurs de terrain, certains jugeant à priori l'épreuve trop difficile voire inadéquate, car excédant de beaucoup les possibilités d'enfants de cet âge ». (Goigoux, 2016a)

Il est donc légitime de proposer des tâches de production d'écrit aux lecteurs débutants, et ce malgré leur complexité.

Nous avons vu que les programmes 2016 mettent l'accent sur l'écrit, la diversité et la régularité des pratiques, l'importance de la planification. Il apparaît que cette activité est particulièrement complexe mais réalisable par les élèves. Qu'en est-il de son enseignement ?

1.3 DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

1.3.a À apprentissage complexe, enseignement complexe

Sylvie Plane évoque les dilemmes didactiques provoqués par la difficulté de l'exercice d'écriture. Le chercheur, pour étudier son sujet, doit à l'aide d'une loupe sélectionner une zone, composante d'un ensemble complexe. L'enseignant procède de la même façon :

« Cet enseignement est un vaste dispositif inscrit dans la durée qui va opérer chez le sujet apprenant des transformations de grande ampleur au moyen d'une longue série de micro-transformations locales. Mais il importe que ces micro-transformations soient bien mises au service du changement profond attendu, celui de l'accès à la littératie ; et, pour cela, il faut qu'elles soient inter-reliées entre elles » (Plane, 2013).

Ainsi, l'enseignant va devoir décomposer son enseignement, en proposant des situations spécifiques d'enseignement face à la diversité des habiletés requises pour la tâche de production écrite : compréhension des fonctionnements sémiotiques, maîtrise des formes discursives, maîtrise des gestes graphiques. Mais il devra en même temps connecter ces éléments, qui fonctionnent en interaction. « Il a en effet été démontré que la concaténation et l'ajustement intime entre ces constituants est un élément capital de l'acquisition du système de l'écrit, et ceci à tous les niveaux (Plane, 2013). »

Tâche délicate, donc, pour l'enseignant, que de concevoir cet enseignement, d'autant plus que :

« Si du côté de la lecture, le champ est largement théorisé pour les premiers apprentissages, [...] du côté de l'écriture, on constate une rupture entre les travaux portant sur les premiers apprentissages, qui les envisagent préférentiellement du point de la maîtrise du système, et ceux qui concernent les apprentissages continués et qui portent sur la production textuelle » (Dolz & Plane, 2008).

Il s'agit, pour l'enseignant, de trouver le « bon dosage », la bonne progression, afin de faire avancer l'élève dans chacune des composantes de l'activité de production d'écrit, tout en conservant l'essence de la tâche complexe. Saada-Robert (Saada-Robert et al., 2005; Saada-Robert & Christodoulidis, 2012) propose une démarche d'entrée dans l'écrit (pratiquée depuis une trentaine d'années dans certaines écoles suisses) fondée sur quatre situations-problèmes :

- « La Lecture/écriture émergente (LEE), surtout en moyenne section de maternelle, à 4 ans : l'enfant comprend un message écrit et s'investit du rôle de lecteur et de scripteur avant de maîtriser le système alphabétique ;
- La Dictée à l'adulte (DA), à 4 ans, 5 ans voire 6 ans : l'enfant est mis en présence de la production écrite conventionnelle des mots, il prend conscience de la différence entre l'oral et l'écrit ;
- Le Texte de référence (TR), à 5 et 6 ans : à l'aide d'un texte qui leur sert de dictionnaire, les élèves de grande section et de CP prennent en charge la lecture et l'écriture conventionnelle des mots pour produire eux-mêmes un texte ;
- La Production textuelle orthographique (PTO), à 7 ans (CE1) : la compréhension et la production de textes sont intégralement prises en charge par l'élève, dans leurs éléments de textualité comme de scripturalité (mise en mots, linéarité, orthographe, grammaire).

Ces quatre situations-problèmes suivent une "progression en spirale" au cours de laquelle toutes les composantes [(segmentation phonologique, connaissance des lettres, correspondance phonographique, lexicale, syntaxe, propriétés des textes, dimension communicative)] sont déjà présentes dans la première situation, mais sont approfondies dans les situations suivantes [comme dans la Figure 4] » (Saada-Robert, 2007).

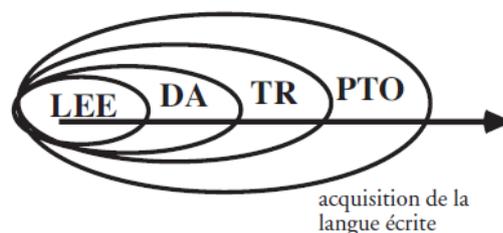


Figure 4: Progression en spirale des composantes traitées dans les quatre situations (Saada-Robert, 2007)

Dans sa contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes, Fayol évoque, quant à lui, deux démarches permettant de travailler dans toutes ses dimensions ce qu'il nomme la « production verbale écrite ».

« Soit le départ se fait à partir d'une activité globale de production (voir par exemple Ouzoulias), les composantes se trouvant travaillées dans une étape ultérieure (activités dites décrochées et plus ou moins individualisées) soit les composantes font l'objet d'une approche systématique et

progressive et l'activité globale (la PVE de texte) apparaît comme la synthèse (par exemple chaque semaine) essayant de prendre en compte toutes les dimensions précédemment travaillées » (Fayol, 2015).

Il propose d'alterner les deux démarches, en privilégiant la première avec les enfants jeunes, et en s'appuyant sur des phases de préparation orale.

Dans ses travaux, le chercheur explore les contraintes de capacité subies par l'élève (Fayol 2013). En effet, chacune des composantes a un coût, et ces coûts de fonctionnement s'additionnent sans pouvoir dépasser une limite supérieure de capacité, sans quoi certaines composantes dysfonctionneront (Figure 5).

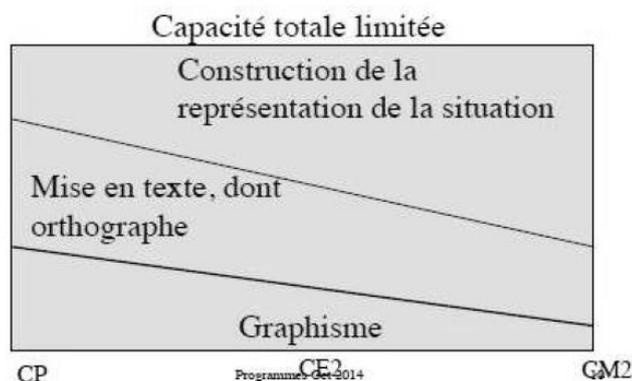


Figure 5: La production verbale : diverses composantes et une capacité limitée (Fayol, 2015)

Il s'agit donc pour l'enseignant, par son action, de « soulager » l'élève dans l'une ou l'autre de ces composantes, afin de permettre le développement des autres. La lecture de textes permet d'acquérir les formes langagières de l'écrit, et un travail décroché permet d'automatiser les traitements orthographiques et graphiques. Au sein même de l'activité de production verbale écrite, la planification et la révision ne sont pas « naturelles » à l'élève mais auront des répercussions positives sur la qualité et la quantité de sa production. Il faut donc explicitement guider les élèves dans ces phases.

1.3.b L'écrit au CP, qu'est-ce que c'est ?

Sous quelles formes cet apprentissage du savoir écrire apparaît-il, quelles sont les tâches rencontrées sur le terrain ? La typologie des tâches définies par l'étude Lire Écrire CP (Goigoux, 2016a) permet d'approcher ce que peut être l'écriture au cours préparatoire. Voici l'ensemble des tâches du domaine « écriture (E) » de l'enquête :

- E1. Calligraphier
- E2. Copier (avec modèle)
- E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)
- E4. Écrire sous la dictée (Le maître décide des unités à écrire)
- E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées
- E6. Produire en dictant à autrui
- E7. Produire en encodant soi-même (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.

Les tâches E5 à E9 correspondent à ce que l'on a coutume de nommer « production d'écrit ». On constate donc que sous cette appellation existe une diversité de pratiques. Cependant, chacun de ces types de tâche reste encore assez flou. Que demande-t-on à un élève de CP lorsqu'il doit *produire en encodant lui-même (E7)* ? Le guide de l'enquêteur donne quelques exemples :

- Écrire une devinette.
- Écrire une lettre (à un destinataire précis) en comblant les trous.
- Préparer une affiche pour les élections (i.e. « pourquoi vous devez voter pour moi »)
- Écrire une légende sous une image
- Écrire la fin d'une phrase commencée par l'enseignant
- Compléter des mots en écrivant (sans modèle) la syllabe manquante

Mais là encore, ce premier degré d'analyse ne permet pas de savoir exactement ce que l'on a demandé à l'élève, quel dispositif lui a été proposé pour réaliser cette tâche. Il y a de multiples manières d'aborder « écrire une devinette », plusieurs façons de planifier cet écrit (E8), et c'est sans doute dans ce grain plus fin que se nichent les différences. À l'heure actuelle, il n'existe pas de recherche plus précise décrivant et analysant les pratiques des enseignants de CP en production d'écrit. L'étude des vidéos tournées dans les classes observées au sein de cette étude permettront certainement dans les mois à venir d'approfondir cette analyse.

1.3.c Le temps consacré à la production d'écrit au cours préparatoire

L'étude Lire Écrire CP (Goigoux, 2016a), forte de l'observation précise de 131 classes de cours préparatoire, informe très précisément du temps consacré à chacun des domaines du lire-écrire dans ce niveau (Voir Annexe 2).

« Sur les 2h23 consacrées en moyenne à l'écriture par semaine, le temps moyen dédié à la production d'écrit (E5 à E7) est de 42 minutes. [...]

La diversité des pratiques des enseignants est très forte. Pour E7, l'encodage autonome, les élèves des 13 classes qui le pratiquent le plus y passent en moyenne 53 minutes, contre 3 minutes pour ceux du premier décile, composé des 13 classes qui la pratiquent le moins. [...]

Les tâches de planification/révision sont très peu présentes dans les pratiques (14 minutes en moyenne). [...] En fin d'année, moins de la moitié des classes de l'échantillon a recours aux tâches de planification ou de révision qui sont totalement absentes dans 65 classes sur 131. [...]

La répartition des classes par déciles en fonction du temps moyen consacré à la planification et à l'organisation des tâches d'écriture illustre bien la diversité des pratiques des enseignants de notre échantillon.

Une petite minorité d'enseignant (à peine plus de 10 %) se distingue significativement du reste de l'échantillon en consacrant un temps conséquent (plus d'une heure par semaine) aux tâches de planification et de révision de textes. La majorité leur accorde moins de dix minutes par semaine. »

Ces temps nous informent peut-être sur la manière de concevoir la production d'écrit. Dans les 65 classes n'ayant pas recours aux tâches de planification, qu'en est-il de l'enseignement ? De l'explicitation ? Produire de l'écrit est-il, comme la copie peut l'être, une tâche confiée à l'élève en autonomie sans qu'elle soit réellement enseignée, malgré sa complexité ? Le rapport IGEN sur la mise en œuvre des programmes 2008 appuie cette supposition : alors que

« 52 % [des enseignants interrogés portent un] jugement favorable sur leurs pratiques [...], dans ce domaine comme dans d'autres, l'enseignement est très limité : les élèves sont mis en situation de produire et, sans travail supplémentaire de leur part, leurs propositions sont mises aux normes orthographiques par le maître et l'activité s'arrête là. » (IGEN, 2013)

1.3.d Quelles pratiques, pour quels effets ?

L'étude Lire Écrire CP (Goigoux, 2016a) a analysé l'efficacité des pratiques d'écriture en mesurant le rapport entre le temps passé et les progrès des élèves, évalués en début et en fin d'année.

« Passer du temps à produire en encodant soi-même (E7) a un effet tendanciel positif global sur l'ensemble des élèves. [...] Les élèves progressent plus en écriture dans les classes dans lesquelles les tâches E7 occupent plus de 30 minutes par semaine (un tiers de l'échantillon) que dans les classes dans lesquelles les tâches E7 occupent moins de 17 minutes par semaine (un tiers de l'échantillon) ».

Il n'est donc pas vain de consacrer du temps à cette activité, d'autant que passer du temps à faire produire de l'écrit aux élèves dans ces conditions a également des effets positifs sur les performances en code et en compréhension ainsi que sur le score global.

Concernant les tâches de planification et de révision (E8+E9), augmenter le temps qui leur est consacré est bénéfique, surtout pour les 12 % des élèves les plus faibles. Le tiers des classes dans lesquelles ces tâches sont pratiquées au moins 17 minutes par semaine fait davantage progresser les élèves en écriture par rapport au tiers des classes qui en font le moins (moins de 7 minutes par semaine).

Les chercheurs ont également étudié l'effet des gestes d'explicitation sur la qualité des apprentissages :

« [Le] nombre d'explicitations données par l'enseignant durant les tâches d'écriture portant sur des unités linguistiques courtes a des conséquences sur la progression en écriture des élèves les plus faibles, alors que le nombre d'explicitations concernant les tâches de production de phrases et de textes et de planification-révision a des effets sur les performances des élèves les plus forts ». (Goigoux, 2016a)

Planification, révision, et explicitation semblent donc des temps essentiels à la réussite des élèves, en production d'écrit en particulier, en lire-écrire de manière plus générale.

1.3.e Les difficultés évoquées par les enseignants

Les travaux des didacticiens sont le plus souvent orientés vers la recherche de réponses à apporter aux difficultés d'apprentissage des élèves. Cette recherche est également au cœur des préoccupations des enseignants. Mais ils sont également confrontés à des problèmes relevant de la gestion de la classe, peu abordés par la recherche mais qui pèsent fort sur leurs choix.

Afin de vérifier cette intuition, j'ai soumis des enseignants à une question ouverte : Enseigner la production d'écrit à des lecteurs débutants (GS, CP, début CE1) ; pour vous,

enseignant, quel est le problème ? ». Ce questionnaire, partagé via les réseaux sociaux Facebook et Twitter, nous offre les réponses de 118 enseignants (voir Annexe 3).

Afin de faire émerger les récurrences, j'ai choisi de relever les termes faisant sens, et de les catégoriser (voir Annexe 4). Les problèmes liés à la pédagogie ont été rangés selon les « cinq focales pour l'analyse de l'enseignement et le conseil pédagogique » proposées par Roland Goigoux (motivation, planification, explicitation, étayage, différenciation) (Goigoux, 2016b). Les problèmes évoquant plus précisément les difficultés des élèves l'ont été à travers le découpage proposé par Plane : production de texte, acte graphique, mise en œuvre du système orthographique. Le nombre d'occurrences est reporté dans la Figure 6.

On aurait pu penser que les difficultés pointées par les enseignants seraient dirigées vers les particularités liées au niveau des élèves de CP/CE1, apprentis lecteurs, apprentis scripteurs. La mise en œuvre du système orthographique et l'acte graphique en lui-même, mobilisent beaucoup de leur attention. Pourtant, les propositions répondant à ces domaines sont relativement limitées (respectivement 32 et 5 occurrences). Les enseignants interrogés évoquent tout autant les difficultés liées à la production de texte (39 occurrences), l'ensemble des termes renvoyant aux difficultés d'apprentissage étant au nombre de 76.

Les problèmes évoqués par les enseignants se situent davantage du côté de la pédagogie (157 occurrences), de la mise en œuvre de cet enseignement, que du côté des difficultés des élèves. La question (« pour vous, enseignant, quel est le problème ? ») induisait probablement cette orientation des réponses. Comme on a pu le voir, ce sont les difficultés des élèves, la complexité de la tâche de production d'écrit, qui rendent son enseignement compliqué. Cependant, cette forte majorité invite à entrer davantage dans l'analyse.

L'intérêt pour le formateur est de saisir quels axes pédagogiques il va pouvoir travailler, en répondant aux problématiques inhérentes à la production d'écrit. Ces axes traversant tout domaine d'enseignement, l'un des objectifs de la formation pourrait être que celle-ci produise à long terme des effets qui dépassent cet enseignement particulier.

Les problèmes évoquant la planification (52) montrent que dès la conception de l'enseignement, les enseignants se sentent fragilisés. La nature même des tâches à proposer semble incertaine (19), alors que le temps nécessaire à son exercice préoccupe un grand nombre (20).

L'évocation des difficultés particulières des élèves ainsi que ces difficultés à planifier l'enseignement montrent qu'il est nécessaire d'apporter un éclairage didactique fort sur ce que peut être la production d'écrit chez les lecteurs débutants.

La régulation au cours des séances est l'autre pôle qui concentre les difficultés des enseignants interrogés (56 occurrences). Comme pour la gestion de la différenciation (32 occurrences), les difficultés évoquées ici sont autant de dilemmes, qui, s'ils sont particulièrement prégnants dans l'activité de production d'écrit, peuvent être transposés à l'ensemble des disciplines : liberté/guidage, faire avancer la classe/aider l'individu, être disponible/éviter la dispersion, être présent/ permettre l'autonomie. La notion de référent, d'outillage pour les élèves, est fréquemment évoquée, comme début de réponse mais

également comme source d'interrogation : lesquels, comment les faire utiliser, les fabriquer, les doser.

La gestion de l'hétérogénéité, l'outillage des élèves, l'étayage du maître, seront donc des notions qu'il conviendra d'aborder, d'étudier en formation, en réponse à des difficultés d'enseignement spécifiques, mais également en tant que problèmes professionnels qui traversent les disciplines.

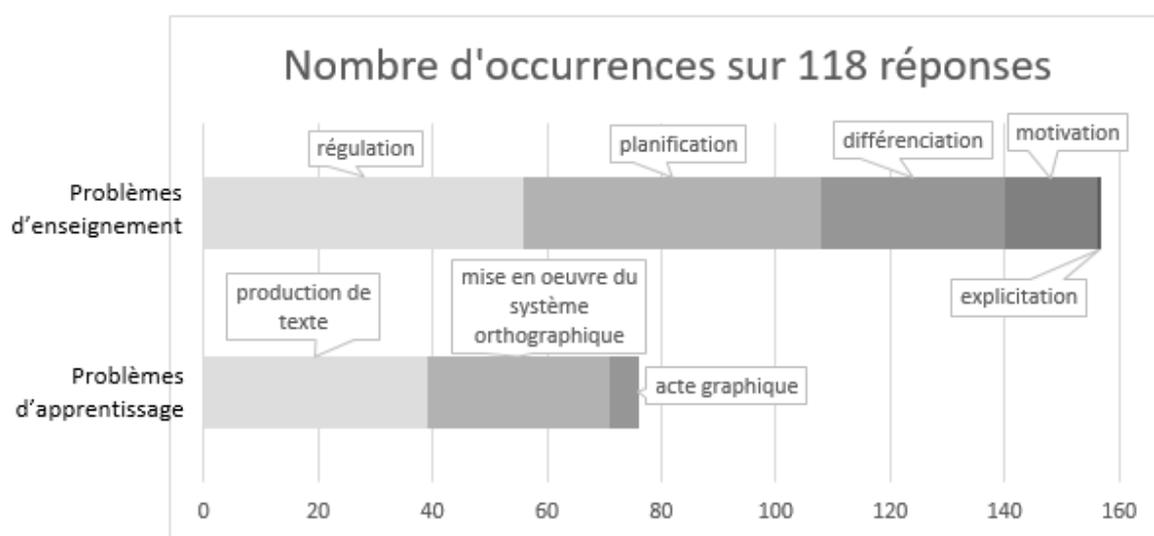


Figure 6 : Nombre d'occurrences sur 118 réponses

1.4 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Cette première partie a permis de présenter les nouveaux programmes dans le domaine de la production d'écrit, qui insistent sur la nécessité de la régularité et de la fréquence de sa mise en œuvre. Elle a fait émerger quelques-unes des difficultés d'apprentissage et quelques-uns des problèmes d'enseignement liés à cette activité complexe. Repérer ce qui existe et mesurer l'écart avec les objets à enseigner et l'état de la recherche laisse apparaître une zone de formation. Les professeurs des écoles enseignent peu la production d'écrit aux lecteurs débutants, et ils ont un faible sentiment de compétence car cet enseignement pose des problèmes particuliers. Ils ont donc besoin d'être formés dans ce domaine.

Comment aider les enseignants à mettre en œuvre un enseignement de la production d'écrit auprès des lecteurs débutants ?

Une formation à la production d'écrit devrait éclairer les enseignants sur les enjeux, les attentes institutionnelles, les difficultés d'apprentissage et répondre à des problèmes d'enseignement (didactiques et pédagogiques) identifiés et partagés. Elle devrait leur permettre de mettre en place cet enseignement complexe pour eux et pour les élèves et donc de questionner, transformer les dispositifs d'enseignement existants.

Compte tenu de ces « contraintes », il semble nécessaire d'outiller les enseignants. Je pense qu'un scénario pédagogique pourrait donc servir de support à une action de formation

afin de permettre aux enseignants de dépasser certains problèmes et mettre en œuvre un enseignement de la production d'écrit. Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, j'ai conçu et mis en œuvre cette formation, puis je me suis entretenue avec des enseignants l'ayant vécue.

2 L'ACTION

2.1 UN SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE AU CENTRE D'UN SCÉNARIO DE FORMATION

2.1.a La commande

La situation de formation qui sera analysée a été proposée en septembre 2016 aux équipes enseignantes des nouveaux dispositifs Plus de Maîtres Que de Classes (PMQC) du département de l'Yonne : directeurs, maîtres supplémentaires, enseignants de cycle 2 et maîtres E de 3 écoles. D'une durée de 1h30, ce temps de formation prenait sa place dans un stage de 2 jours organisé par le groupe d'appui départemental au dispositif PMQC, dans lequel différentes thématiques étaient abordées.

Les dispositifs PMQC, créés pour la rentrée 2013, reposent sur « l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe. [...] L'action sera prioritairement centrée sur l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance (expression orale et écrite, mathématiques) et de la méthodologie du travail scolaire» (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2013). La plupart des équipes choisissent de travailler la production d'écrit dans ce cadre. En effet, bien conscients des difficultés qu'eux et leurs élèves éprouvent dans cet enseignement, les professeurs des écoles se saisissent de cette opportunité pour tenter de faire évoluer leur pratique.

Le groupe départemental d'appui au dispositif, piloté par l'IEN chargé de la mission PMQC, a pour tâche d'accompagner les équipes pour la mise en place du projet pédagogique. Cet accompagnement s'effectue de diverses manières : création d'outils d'aide à l'élaboration des projets et bilans, conception et mise en œuvre de stages à destination des équipes et d'accompagnements d'écoles, conception de scénarios pédagogiques. La production d'écrit étant un axe central des différents dispositifs du département, le groupe d'appui s'est rapidement préoccupé de cette thématique afin d'accompagner au mieux les équipes dans leur évolution. Durant l'année 2014/2015, dans le cadre de ce groupe, j'ai donc collaboré avec un maître formateur afin d'élaborer un scénario pédagogique reposant sur la production d'écrits courts au cycle 2. C'est ce scénario, testé dans nos classes et discuté au sein du groupe, puis publié sur le site de la DSDEN¹, qui a servi de point de départ aux formations suivantes.

Cette formation, à la confluence des attentes de l'institution et des équipes, devait donc permettre d'outiller les enseignants sur le plan didactique, pédagogique, et institutionnel. À

¹ Consultable à cette adresse : <http://pedagogie89.ac-dijon.fr/?Scenarior-pedagogique-production-d-ecrit-en-cycle-2>

l'issue de la formation, le stagiaire devait pouvoir s'approprier les outils pour mettre en œuvre des situations de production d'écrit plus fréquentes et régulières avec ses élèves.

2.1.b Le scénario pédagogique inspiré des situations génératives d'Ouzoulias

Le scénario pédagogique élaboré avec un collègue maître formateur est une sorte de progression sur l'année reposant sur la démarche d'écriture à partir de « situations génératives » proposée par André Ouzoulias (voir Annexe 5 : une séance à la loupe). Il s'agit dans ces situations de « proposer aux élèves d'écrire de nouveaux textes en transformant localement un texte-matrice, qui sert de point de départ (Ouzoulias, 2004) ».

Le texte-matrice, qui peut être issu de différents types de textes (comptine, portrait, recette, lettre, ...) est tout d'abord lu par l'adulte, puis mémorisé. Les élèves sont amenés à le redire en montrant les lignes, puis en pointant les mots les uns après les autres. Ils sont aidés dans cette tâche par l'organisation du texte en clauses (segments qui sont isolés dans la prosodie, autrement appelés « groupes de souffle »). Au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture, la mémorisation et la récitation seront supplantées par la lecture. Au terme de cette première phase, les élèves peuvent retrouver l'emplacement des mots du texte.

La deuxième phase consiste en la planification orale des nouveaux textes. Du texte de base, l'enseignant extrait la matrice, la structure, par exemple en barrant les mots à modifier. La classe cherche alors quels mots nouveaux pourraient remplacer les originaux, et constitue alors des listes de mots appartenant à la même catégorie (couleurs, vêtements, animaux, ...). Ces mots sont répertoriés sur des affiches ou référents individuels.

Après avoir préparé son texte à l'oral, l'élève peut passer à l'écrit. Il a alors en sa possession tous les référents nécessaires à l'écriture.

Quelques principes ont guidé l'élaboration de ce scénario pédagogique :

- Une grande fréquence : il s'agit ici de faire pratiquer des écrits courts aux élèves : écrire souvent, écrire beaucoup, mais avec des textes volontairement courts afin de libérer les motivations et l'autonomie des élèves.
- Une rigueur orthographique de tous les instants : il s'agit de tendre à ce que les élèves écrivent le plus possible correctement, en développant le doute orthographique. Pour cela, il est nécessaire qu'ils aient à leur disposition des outils divers et fonctionnels leur permettant d'orthographier correctement les mots utilisés.
- Un cahier d'écrivain, qui permette de garder trace de cet enseignement, des progrès de l'élève, et qui devienne à son tour un outil de référence.
- Écrire pour être lu, pour lire aux autres : la production d'écrit ne doit pas être un exercice, il s'agit d'un moyen d'expression. Afin de donner du sens aux écrits, à l'exigence de soin, de précision orthographique, de cohérence, l'idée que l'on écrit pour être lu par un tiers est omniprésente.

2.1.c La conception de la formation

La formation proposée en septembre 2016 a été co-conçue et co-animée avec un conseiller pédagogique. Il s'agissait dans cette formation de passer d'un scénario pédagogique à un scénario de formation. La démarche proposée par Ouzoulias était, pour nous, un outil qui pouvait permettre aux enseignants de faire évoluer leur pratique de la production d'écrit en cycle 2. Cet outil servait la réalisation des objectifs pédagogiques de la formation :

- Connaître une démarche de production d'écrit et ses fondements : les situations génératives selon Ouzoulias
- Pouvoir mettre en œuvre de la production d'écrit fréquemment et régulièrement
- Avoir une réflexion sur la vigilance orthographique
- Avoir une réflexivité sur sa pratique

Ces différents objectifs se complètent, et s'imbriquent. En effet, c'est la confrontation avec une démarche qui va déclencher la réflexivité sur sa pratique, ce sont ses fondements théoriques qui vont déclencher la réflexion et la controverse sur la vigilance orthographique lors des tâches de production d'écrit, et c'est l'association de la réflexivité et de l'intégration, de l'appropriation des principes fondateurs de l'outil qui peut permettre sa mise en œuvre.

Pour que l'outil soit compris, il ne suffit pas de le transmettre. Sans la mise en évidence, l'explicitation des appuis théoriques qui ont prévalu à la proposition, le risque est que l'utilisateur se fabrique ses propres règles, et passe à côté de certaines choses importantes, juxtapose des pratiques contradictoires, voire aille à l'encontre de ce qu'avait envisagé le concepteur. Si l'outil est une médiation entre le concepteur et l'utilisateur, la formation en est une autre. Elle permet au formateur d'explicitier les intentions de l'auteur et de donner l'occasion au formé de s'approprier l'outil plus rapidement.

Nous avons élaboré cette formation d'1h30 autour de quatre types de ressources, correspondant à quatre temps dans la formation :

- **Une vidéo² d'une séance en classe**

Il s'agissait pour nous de faire immédiatement saisir aux stagiaires la démarche proposée. Ce moment de classe devait permettre d'analyser les gestes de l'enseignant, les apprentissages en jeu, le déroulement de la séance, la plus-value de l'enseignant supplémentaire. Suite à ce visionnage, nous pourrions alors recueillir les premières conceptions, réactions, et faire émerger les dilemmes professionnels des enseignants. Ceux-ci pourraient, par la confrontation des expériences, interroger leurs pratiques.

² Consultable sur le site du Centre Alain Savary (IFÉ) : http://video.ens-lyon.fr/ife-f2f/2014/2014-09-25_CP_les_mureaux.mp4

- **Un diaporama³ comportant les éléments théoriques**

Ce diaporama que nous avons conçu, reposant sur les travaux d'Ouzoulias (Ouzoulias, 2004) illustrés par des exemples issus d'une classe, cherchait à répondre à la question du comment (comment faire écrire des enfants débutants en lecture ?), à celle du quoi (quel genre de texte faire écrire aux élèves et dans quelles situations ?), et à celle du pourquoi.

- **Des outils utilisés en classe (outils du maître et de l'élève)**

Ils permettaient de montrer aux stagiaires l'éventail des supports existants pour les élèves comme pour les enseignants, édités, publiés sur le net ou à construire. La comparaison des différents outils-élève devait faire apparaître et discuter les choix auxquels l'enseignant était inmanquablement confronté : type d'écriture, temps des verbes, présence ou pas des déterminants dans les lexiques par exemple. Dans ce domaine comme dans d'autres, il n'y a pas de bons ou mauvais choix, mais il est nécessaire de percevoir les conséquences de ceux-ci sur l'activité de l'élève.

- **Des travaux d'élèves**

L'idée était de montrer, d'une part, les différences de production, à un même moment, pour l'ensemble d'une classe du département, et d'autre part de percevoir l'évolution sur l'année à travers quelques productions d'une même élève.

L'ensemble de la séance de formation était donc conçu comme une alternance d'apports pratiques et théoriques et de discussions réflexives portant sur des notions d'ordre pédagogique et didactique.

2.1.d La mise en œuvre de la formation

Pour introduire la formation, nous avons resitué celle-ci et le thème de la production d'écrit dans le contexte particulier qui était le nôtre : la mise en place du dispositif PMQC dans les écoles des enseignants présents et l'axe de la production d'écrit choisi chez chacune d'elles, témoignant d'une volonté de faire évoluer les pratiques, ainsi que les nouveaux programmes mis en œuvre en cette rentrée. Nous avons ensuite présenté le plan de notre intervention, expliquant que nous allions leur proposer une démarche de production d'écrit pour les lecteurs débutants, qui si elle nous semblait intéressante et efficace, n'était pas pour autant suffisante.

L'animation de la formation était orientée vers le « faire comprendre » et le « faire dire ». Il s'agissait pour nous de favoriser les échanges en permettant la circulation de la parole de manière à faire avancer la réflexion sur le sujet. Le groupe de formés était particulièrement ouvert aux échanges. Les enseignants des écoles avec dispositif PMQC sont forcément amenés à travailler en équipe. Lors de la construction de leur projet, ils pointent les difficultés de leurs

³ Consultable sur le site de la DSDEN89 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/refondation/10/7/Ecrire_Cycle2_Ouzoulias_diapo_modifie_376107.pdf

élèves, et leurs problèmes d'enseignants en échangeant sur leurs pratiques. C'est un premier pas vers une réflexivité collective. Ils ont alors déjà réfléchi à leur enseignement de la production d'écrit, seul ou à plusieurs, et sont en recherche d'améliorations. Leur professionnalité est en cours de transformation, ce qui favorise leur engagement dans la formation, si celle-ci aborde les problèmes qu'ils se posent.

La vidéo utilisée pour la formation avait été tournée dans la classe d'une enseignante chevronnée, et très engagée dans la démarche d'Ouzoulias. Lors d'un précédent stage, nous avons observé que certains enseignants avaient reçu ce support comme un modèle plutôt que comme un exemple. La pratique montrée était peut-être trop éloignée de celle des stagiaires et pouvait créer une réaction de défense ou un sentiment d'incompétence que nous ne souhaitons évidemment pas. Nous avons donc cette fois mieux préparé le visionnage, d'une part en fournissant aux enseignants des informations sur le contexte de l'activité visionnée, afin d'éviter cet écueil, d'autre part en leur demandant un visionnage « actif ». La vidéo permet d'amener du réel dans la formation, mais elle doit donner l'occasion d'interroger une pratique montrée pour interroger celle des formés : pourquoi l'enseignante fait-elle ça ? Quelles alternatives se présentent à elle et qu'est-ce que cela changerait à l'activité des élèves ? Comment je fais, comment je ferais, moi ?

La co-animation avec le conseiller pédagogique a été simple et équilibrée. Sans que nous ayons réellement anticipé nos rôles, nos prises de paroles se sont naturellement distribuées, chacun rebondissant sur le propos de l'autre pour l'appuyer d'un exemple pratique ou d'une référence théorique. Je m'étais, en amont de cette formation, posé la question de ma légitimité. En effet, ma posture n'était pas clairement établie, entre le pair et l'expert, témoignant d'une pratique vécue, toujours en recherche d'amélioration, mais suffisamment réfléchie et analysée, documentée pour pouvoir la présenter en situation de formation. Mais cette position intermédiaire est le propre de l'enseignant formateur, dont le sentiment de légitimité est à construire et reconstruire continuellement (Draelants, 2007).

2.1.e L'évaluation de la formation

L'évaluation d'un dispositif de formation est nécessaire mais n'est pas chose évidente. Trois dimensions sont à prendre en compte.

Le premier niveau concerne l'impact sur les enseignants ; leur degré de satisfaction et l'efficacité pédagogique : est-ce que les objectifs ont été atteints ?

Notre temps de stage concluant la session de deux jours, nous avons demandé aux stagiaires de réaliser par écrit une courte évaluation. Ceux-ci se montraient globalement satisfaits du stage, et avaient apprécié l'alternance de théorie et d'outils pratiques. Notre intervention faisait partie des temps pointés positivement par certains enseignants, et nous n'avons pas recueilli de commentaire négatif. En ce qui concerne la réalisation des objectifs, il nous a semblé que la formation avait permis la connaissance de la démarche des situations génératives ; la réflexion sur la vigilance orthographique avait été partagée, et les interventions de certains stagiaires montraient leur posture réflexive. Mais il s'agit là d'une

évaluation très subjective, non outillée, et de surface. L'objectif de mise en œuvre de séances de production d'écrit fréquentes et régulières ne pouvait pas être évalué immédiatement, si ce n'est sur des déclarations d'intention.

Le deuxième niveau concerne l'évaluation de l'impact sur les pratiques. Est-ce que les acquis de la formation sont appliqués sur le terrain ?

Dans le cadre de ce type de formation ponctuelle, le suivi post-formation n'est pas prévu, et cet impact souvent non mesuré. Cependant, le dispositif PMQC bénéficie d'un accompagnement particulier, qui pourrait permettre ce suivi.

Le troisième niveau concerne l'évaluation de l'impact sur les apprentissages des élèves.

L'objectif d'une formation est de conduire les enseignants à améliorer leurs pratiques. Mais cette amélioration n'a de sens qu'associée à l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. Or, si le formateur peut parfois mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement, il lui est la plupart du temps difficile de mesurer les progrès des élèves, tout comme il est difficile à l'enseignant de mesurer la portée de son action, un grand nombre de facteurs rendant l'exercice compliqué.

Il ne suffit pas d'analyser la formation pour en analyser sa portée. Il m'a donc fallu collecter des données complémentaires.

2.2 LE RECUEIL DE DONNÉES COMPLÉMENTAIRES

2.2.a Des entretiens avec des enseignants formés

Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle « un scénario pédagogique pourrait servir de support à une action de formation afin de permettre aux enseignants de dépasser certains problèmes et mettre en œuvre un enseignement de la production d'écrit », il m'a fallu collecter de nouvelles informations. J'ai choisi de recueillir les propos de deux enseignantes sur leur pratique de la production d'écrit en décembre 2016. Il s'agissait de deux collègues d'une même école ayant participé au stage de septembre. Toutes deux débutaient une nouvelle expérience professionnelle. La première (Enseignante1 ou Ens1), jeune enseignante (T2), avait sa première classe à l'année, un CP-CE1. La seconde (Enseignante2 ou Ens2), une vingtaine d'années d'ancienneté, prenait ses fonctions de maître supplémentaire dans la même école. Il me semblait intéressant d'obtenir les conceptions d'une même pratique, partagée, par des acteurs différents.

J'ai limité les entretiens à trente minutes avec chacune, séparément. Il s'agissait d'un entretien de type semi-directif. Dans ce type d'entretien, l'enquêteur s'est fixé des zones d'exploration et veut obtenir que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thèmes. Il existe donc un schéma d'entretien (grille de thèmes à aborder) mais l'ordre des thèmes est libre. Le répondant explore avec l'aide de l'enquêteur la question de départ. L'enquêteur peut ensuite induire des thèmes si le sujet ne les aborde pas spontanément.

Lorsqu'un thème est abordé, il est proposé avec souplesse, en le reliant au discours antérieur de l'enquêté.

La fonction première de ces entretiens était de me renseigner sur les pratiques en production d'écrit effectives des enseignants interrogés, les savoirs enseignés et la conception de l'enseignant au sujet de ceux-ci.

2.2.b Quels indicateurs ?

Pour vérifier cette hypothèse, il faut rechercher des indicateurs concernant le dépassement des problèmes (enseignants et élèves) évoqués dans la première partie de ce mémoire, et d'autres concernant la mise en œuvre d'un enseignement de la production d'écrit correspondant aux prescriptions des programmes et aux recommandations de la recherche.

Pour vérifier la conformité avec le prescrit et l'état de la recherche, on peut étudier l'aspect quantitatif de la pratique (fréquence et régularité), la prise en compte de la vigilance orthographique, la place de la planification dans les séquences d'enseignement, vérifier que la tâche complexe soit conservée dans sa globalité (si la tâche comprend les 3 composantes).

Pour déterminer comment la pratique des enseignantes interrogées contribue à résoudre certaines difficultés élèves, on peut rechercher des indicateurs de leur engagement (motivation et sentiment de compétence), mais aussi comment chacune des composantes est prise en compte dans l'enseignement.

Enfin, pour saisir si la démarche poursuivie répond à certains problèmes professionnels, on peut observer comment les enseignantes gèrent l'hétérogénéité, la question des outils élèves, mais aussi quel est leur sentiment de compétence et d'efficacité.

2.2.c La construction du guide d'entretien

Le guide d'entretien (voir Annexe 6) se présente sous la forme d'une note répertoriant les thèmes qui doivent être abordés au cours de l'entretien semi directif. Il comporte une consigne initiale : « Peux-tu me parler de ta pratique de la production d'écrit ? ». Cette question, volontairement ouverte, donne une parole large à l'interrogé. La volonté est de le laisser explorer le sujet, afin de saisir ses conceptions sans les orienter. Les relances portent sur les thèmes que je souhaite étudier, avec des questions qui se resserrent, mais avec toujours l'intention de ne pas orienter la parole de l'enquêté. Mon guide comportait donc d'un côté les sujets que je souhaitais aborder (différenciation, sentiment de compétence, temporalité des séances, ...) et de l'autre les questions éventuelles pouvant m'aider à y accéder. Lors de l'entretien, les sujets ne sont pas abordés dans un ordre préétabli, mais suivent le cheminement de l'enseignant interrogé dans la mesure du possible. Les entretiens ont été retranscrits intégralement (voir verbatim en annexes 7 et 8).

J'ai trouvé compliqué, pendant l'entretien, de rester concentrée sur les propos des collègues, tout en réfléchissant aux sujets déjà abordés ou à venir, et en préparant les relances suivantes. D'autre part, la position d'intervieweuse-chercheuse, qui se voulait à distance, ne

correspond pas à une posture de formatrice. L'entretien pouvait permettre aux enseignantes de réfléchir sur leur pratique à voix haute, de prendre le temps de se poser certaines questions et de commencer à y répondre seules. Mais les échanges ont eu lieu à sens unique, et je n'ai pas répondu aux questions qui émergeaient de leur réflexion, tout comme je ne les ai pas poussées dans leur réflexion. Il ne s'agissait en aucun cas d'un entretien à visée formative.

2.2.d Limites de ce recueil de données et alternatives

L'intérêt du recueil de données en ayant recours à l'entretien semi-directif, dans cette recherche, est pluriel. Il permet d'une manière peu coûteuse (en temps et en matériel) et peu contraignante (pour moi et pour les enseignants sujets de l'enquête) de mettre une expérience en mots. Le relevé du discours des enseignants à propos de ce qu'ils font, de leurs conceptions de la production écrite est révélateur de ce qui s'enseigne dans ces classes-là, dans ce cadre-là, à ce moment-là. Il est également révélateur de leur réflexion, des questions qu'ils se posent et de leurs besoins en formation.

Cependant, la faiblesse du corpus choisi oblige à beaucoup de précautions quant aux résultats de cette recherche. Les enseignants interrogés ne sont que deux, il faudrait multiplier les entretiens pour voir se dessiner une tendance. De plus, les données ne reposent que sur les pratiques déclarées par les formées, sans relevé de traces de leur activité réelle. Il aurait été intéressant de baser ces entretiens sur une observation de la pratique suivie d'une auto-confrontation, afin de pouvoir faire verbaliser au professionnel le comment et le pourquoi de ses choix, ses raisons d'agir.

Un autre dispositif de recueil de données aurait pu être mobilisé. Groothuis (Groothuis, 2013), dans une recherche sur les tâches de production écrite enseignées en deuxième année d'école enfantine en Suisse, recueille des données d'une manière originale autour du « dispositif classeur ». Celui-ci consiste en un recueil, en janvier et juin, de divers supports d'enseignement dans un classeur durant deux semaines de travail suivies. Deux types de documents sont réunis dans le classeur : les documents utilisés pour l'enseignement de l'entrée dans l'écrit (les photocopies de manuel, une fiche, des photos de supports affichés dans la classe, etc.) ; les notes (consignes, déroulement) ainsi que les préparations personnelles. Ce classeur est assorti de deux entretiens. L'entretien *ante* a pour but de cerner les conceptions de l'enseignant, de découvrir les principales activités menées en classe, de connaître les objectifs poursuivis avec les élèves ainsi que la planification pour les deux semaines de récolte par le dispositif classeur. L'entretien *post* permet d'explicitier l'activité d'enseignement. Sur la base des supports réunis dans le classeur, l'enseignant explicite ses choix, le déroulement effectif, les éventuels ajustements et donne des exemples de réactions des élèves. Son discours fait vivre ses notes. Il s'agit donc d'un discours sur l'action en lien avec les traces consignées dans le classeur.

Ce dispositif, s'il me semblait très intéressant, aurait été trop lourd à conduire et à exploiter, compte tenu des circonstances. De plus, ce mémoire est un mémoire professionnel, dont la vocation est de faire cheminer la réflexivité de son auteur. Son ambition est modeste, les moyens employés le sont aussi.

3 ANALYSE DE L'ACTION

3.1 RÉSULTATS

Les propos des enseignantes interrogées seront rapportés directement ou synthétisés, avec indication du passage de l'entretien auquel se reporter éventuellement selon ce codage : (identité de l'enseignante-ligne de l'entretien), par exemple (*Ens1-l.112*).

Il est apparu au début de l'entretien que les enseignantes avaient mis en œuvre la démarche de production d'écrit à partir de structures génératives en prenant appui sur un outil du commerce : « Réussir son entrée en production d'écrit, GS-CP », chez les éditions Retz (Chabrilanges, 2015). Celui-ci propose un répertoire de structures génératives et les outils (lexique imagé) correspondant.

3.1.a Conformité avec le prescrit et la recherche

- ***Quelle importance accordée à la vigilance orthographique ?***

La question de la vigilance orthographique n'apparaît pas d'elle-même au cours des entretiens. L'une de mes questions (*Ens1-l.133*) substitue maladroitement à la notion de vigilance, celle d'exigence. En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, l'enseignante 1 décrit : « on fait attention par contre oui, si on a « le » on peut pas mettre quelque chose de féminin ou si on a « des » alors c'est forcément au pluriel ». Pour l'orthographe lexicale, elle estime qu'avec cette démarche [les élèves ne] « peuvent pas trop se tromper en fait ». Pourtant, elle explique que les erreurs éventuelles sont traitées lors d'une phase de révision, avant copie sur le cahier (*Ens1-l.143*). La vigilance orthographique ne semble donc pas être une notion complètement intégrée à l'enseignement, dès la mise en écriture, bien que la question orthographique soit traitée.

- ***Quelle temporalité pour l'enseignement de la production d'écrit ?***

Pour les deux enseignantes interrogées, l'enseignement de la production d'écrit est associé au dispositif PMQC. Pour la première, une séance d'une heure hebdomadaire est prévue (*Ens1-l.12*) en coenseignement (« la production d'écrit c'est avec S. la PMQC »). L'enseignante supplémentaire évoque la même fréquence avec ses autres collègues de CP (*Ens2-l.112*), la durée de chaque séance variant de 30 à 60 minutes. Lorsque la maîtresse supplémentaire stoppe ses interventions sur ce domaine, tous les enseignants ne poursuivent pas la démarche seuls (« Et puis j'ai été forcément moins disponible à ce moment-là donc j'ai des collègues qui ont arrêté, d'autres qui ont souhaité continuer (*Ens2-l.55*) »). Cependant, d'après elle, ceux avec lesquels elle n'a « pas continué ont fait d'autres choses » (*Ens2-l.105*). La mise en œuvre de l'enseignement de la production d'écrit reste donc relativement limitée sur les plans de la fréquence et de la régularité pour les enseignantes interrogées.

- ***Quelle place donnée à la phase de planification ?***

La phase de planification de la production apparaît comme essentielle dans le discours des enseignantes. Celle-ci est liée à la phase de découverte du texte de référence puisqu'elle est

mise en œuvre dans sa continuité, à l'oral et en collectif. « Ce qui prend le plus de temps c'est d'analyser et puis de chercher la phrase qu'on va écrire », explique l'enseignante1 (ens1-l.33). Si cette phase est estimée en décembre à une vingtaine de minutes (ens1-l.36), elle nécessitait en début d'année une séance complète : « Alors au début la première séance on lisait la phrase ensemble, on décortiquait, on analysait, et les enfants commençaient à réfléchir à l'oral à une phrase possible, mais par contre passaient à la production, vraiment à l'écriture que la séance d'après » (ens1-l.25). L'enseignante2 confirme l'importance de cette phase dans sa description d'une séance « type ». Pour elle, « c'est vraiment un travail oral énorme » (Ens2-l.154).

- ***La complexité de la tâche est-elle conservée dans sa globalité ?***

Dans la pratique décrite par les enseignantes, les compétences liées à l'acte graphique sont mobilisées, puisque les élèves sont les scripteurs.

Les compétences liées à la composante « production de texte » apparaissent de diverses manières. Si la dimension communicative n'est pas évoquée, le travail sur la langue écrite apparaît à travers l'évocation de sa difficulté pour les élèves (Ens2-l.249) ou celle de la « structure sur laquelle s'appuyer » (Ens2-l.233). Le rapport à la mobilisation des idées est perçu différemment par les deux enseignantes. Si pour la titulaire de classe, la démarche ne laisse « pas de place à l'imagination » (Ens1-l.61), ce n'est pas le cas de l'enseignante supplémentaire : « le système permet dès le départ aux enfants d'inventer » (Ens2-l.9) ; tout de suite, en fait, les enfants ont leur propre imagination puis sont capables des fois [...] de trouver d'autres mots que ce qui est proposé, de changer les phrases avec leurs propres mots (Ens2-l.25).

Dans le discours des enseignantes, la mise en œuvre du système orthographique apparaît essentiellement sur le versant grammatical. La démarche leur permet d'aborder avec leurs élèves les notions d'accord en genre et en nombre (Ens1-83 ; Ens2-l.72), de conjugaison (Ens2-l.43), de limites de la phrase (Ens2-l.15). En ce qui concerne le versant lexical, l'enseignante1 explique : « Il n'y a pas du tout d'encodage. En fait, dedans, il y a des mots, on les prend et on les recopie mais il n'y a pas du tout d'encodage. Mais est-ce qu'après ça ne serait pas trop s'il y avait aussi l'encodage (Ens1-l.58) ? »

Au cours des entretiens, les enseignantes s'interrogent sur la nature des activités qu'elles demandent aux élèves : s'agit-il vraiment de production d'écrit ? La première émet des doutes basés sur l'absence d'encodage et le manque de liberté : « ça je pense que c'est plutôt une méthodologie en fait, c'est un outil » (Ens1-l.125). La seconde est plus nuancée : « cette méthode-là, je trouve, permet justement aux enfants de commencer à entrer dans cette production d'écrit, même si elle est pas totale » (Ens2-l.220). Elle évoque également l'aspect intégrateur de l'activité, au cœur du français : « Pour moi, on se sert de [...] la globalité du français, finalement, avec tout le temps des petits rappels » (Ens2-l.44).

3.1.b Résolution de certaines difficultés élèves

- ***Les difficultés liées à chacune des composantes sont-elles prises en compte dans l'enseignement ?***

Les difficultés liées à l'acte graphique sont pensées dans la pratique des enseignantes interrogées. Les élèves écrivent en lettres capitales ou en écriture cursive, selon leur niveau d'aisance : « Donc pour l'instant on recopie en capitale pour ceux qui ont le plus de mal et il y en a déjà qui recopient en cursive » (Ens1-l.40). La première écriture se fait au brouillon afin que les élèves puissent davantage se concentrer sur le graphisme durant la copie (Ens1-l.47).

Les difficultés inhérentes à la production de texte sont traitées durant la phase de planification. La structure générative fait immédiatement entrer l'élève dans la langue écrite : « Les élèves ont une structure sur laquelle ils peuvent s'appuyer. Ils ne sont pas... voués à eux-mêmes face à l'inconnu » (Ens2-l.234). Le rapport oral/écrit est mis en évidence lors de l'analyse du texte de référence avec la décomposition des phrases en mots (Ens2-l.144). La planification se fait collectivement et à l'oral, chacun pouvant alors rebondir sur les propositions des autres pour mobiliser de nouvelles idées (Ens1-l.25).

La mise en œuvre du système orthographique est très accompagnée dans cette démarche, puisque l'encodage, au moment de l'entretien, n'est pas présent. Les élèves ont des référents pour tous les mots qu'ils doivent écrire (texte de référence ou lexique imagé) : « il y en a certains qui ont bien compris comment ça fonctionnait, ils vont chercher dans toutes les affiches, ils vont chercher les mots (Ens1-l.19) ». Ce recours à l'encodage est envisagé pour la suite : « Avant ça faisait trop mais là ils ont fait de l'encodage à côté donc je pense qu'ils sont peut-être capables de faire les deux pour la plupart » (Ens1-l.247). Une des difficultés des scripteurs débutants est la segmentation de l'énoncé oral en mots écrits. Celle-ci est abordée par les deux enseignantes au cours des entretiens (Ens2-l.159 ; Ens1-l.78). Cette difficulté est traitée à deux moments : pendant l'analyse du texte de référence et la planification, puis pendant la révision : « On travaille encore beaucoup là-dessus parce que ils ont tendance à coller les mots encore beaucoup. Donc on travaille bien sur les groupes de souffle, après sur les mots qu'on doit séparer [...]. On leur sépare les mots avec des traits sur le brouillon et après ils ont compris la plupart, il y en a encore qui refont les traits, qu'il faut séparer » (Ens1-l.48).

- ***La pratique favorise-t-elle la motivation des élèves ?***

L'engagement des élèves semble lié à la notion de plaisir : « ils se prennent au jeu (Ens1-l.100), ça leur donne envie parce qu'ils sont contents de faire déjà des phrases rigolotes » (Ens1-l.164). Ce plaisir, de la création comme des effets qu'elle peut produire, semble permis par la situation qui procure aux élèves un sentiment de compétence. La conception de la démarche, sa ritualisation, assurent selon les enseignantes une certaine sécurité aux élèves, qui leur « permet d'oser » (Ens2-l.256) : « C'est assez guidé, et pour l'enfant vu que c'est tout le temps le même modèle, peut-être qu'au début ça l'aide, [...] c'est toujours la même démarche, et je trouve que pour commencer... les enfants sont peut-être plus en sécurité » (Ens1-l.121). « Cette simplicité leur permet de s'asseoir sur quelque chose qui existe, qu'ils connaissent, et d'être à l'aise et décontractés [...] quand ils abordent l'invention (Ens2-l.65).

3.1.c Résolution de certains problèmes professionnels

- ***Les enseignantes parviennent-elles à gérer l'hétérogénéité ?***

La même tâche est proposée à tous les élèves, la différenciation se manifestant par l'étayage variable qui va être offert aux élèves. Les plus en difficulté seront davantage guidés à chaque étape de leur travail (Ens1-l.22), tandis que les plus en réussite pourront multiplier les transformations de texte. En début d'année essentiellement, les enseignantes aménageaient parfois la tâche pour les élèves en difficulté avec l'acte graphique : « certains qui avaient beaucoup beaucoup de mal ne serait-ce qu'à écrire, on écrivait, nous, le début de la phrase, ce qui était donné par la structure de départ, et puis ce qui changeait c'était eux qui étaient chargés de l'écrire, d'écrire leurs mots (Ens2-l.165) ».

De nombreuses questions persistent pour la titulaire de la classe. Autour de quelques élèves en difficulté : « mais il y en a toujours qui sont tellement en difficulté que on les perd quand même » (Ens1-l.99), qui cependant, « arrivent quand même bien à faire les exercices en prenant du temps » (Ens1-l.268) ; autour d'une élève en grande difficulté : « est-ce qu'il faut pas du tout faire de production d'écrit, est-ce qu'on fait plutôt un travail sur autre chose, mais je ne peux pas faire que pour elle » (Ens1-l.268) ; et enfin, autour des élèves les plus avancés : « maintenant il va falloir vraiment, pour ceux qui avancent bien, qu'on fasse quelque chose. Avant ça allait parce que même les meilleurs, ils mettaient du temps quand même mais là on sent que... bon ben, ça y est, ils décollent donc ça va peut-être plus leur suffire, et les autres, ils ont encore besoin de travailler là-dessus » (Ens1-l.274).

- ***Qu'en est-il des outils de l'élève ?***

La démarche mise en œuvre par les enseignantes s'articule autour des outils de l'élève : « Voilà, on est beaucoup dans le... on donne des outils, pour que l'enfant ne se retrouve pas à nu, avec rien. Ça va être avec des mots de vocabulaire, avec une structure, ça va être des choses comme ça » (Ens2-l.290). Ces outils sont présents sous forme d'affiches dans la classe, et sont mis en place durant la phase d'analyse et de planification des textes. Les élèves « sont capables d'aller chercher des mots tout seuls » (Ens1-l.21). Cependant, le discours de l'enseignante¹ montre que sa conception des « outils-élèves » est circonscrite aux supports individuels, lesquels existent mais ne sont encore que peu utilisés dans cette classe (Ens1-l.216). Elle se montre donc peu satisfaite de l'absence d'utilisation du répertoire individuel construit avec sa collègue, qui la rejoint sur cette interrogation : « [la difficulté, pour nous], c'est peut-être justement d'aller se servir des outils. Enfin, pas de se servir des outils qui sont affichés, mais par exemple du répertoire tu vois, y repenser » (Ens2-l.178).

- ***Quel sentiment d'efficacité et de compétence pour les enseignantes ?***

Pour l'enseignante¹, la démarche mise en œuvre en production d'écrit, malgré quelques nuances évoquées plus haut, semble efficace : « Ben là pour un début d'année je pense que c'est essentiel. Enfin, [...] je pense que ça leur a servi quand même (Ens1-l.93), [...] je pense quand même que ça a aidé quand même pas mal d'élèves, ils ont bien compris quand même maintenant » (Ens1-l.97). La plupart des élèves ont progressé puisque « pour une majorité, ça commence à devenir trop facile. Ils se prennent au jeu, on voit qu'ils sont autonomes. Avant

on avait quand même beaucoup besoin de les guider ; maintenant, ils vont tout seuls, c'est quand même agréable, avec S, on les voit, et puis ils sont contents, ils vont chercher les mots, ils ont compris » (Ens1-l.110).

Pourtant, pour cette enseignante, la production d'écrit n'est « pas la chose avec laquelle [elle est] la plus à l'aise » (Ens1-l.55). Elle voudrait faire évoluer sa pratique, mais manque d'outils pour l'enseignant : « ça m'embête un peu donc je voudrais bien trouver autre chose, mais sans les perdre et je sais pas quel outil, quel outil utiliser » (Ens1-l.62). L'enseignante de CP se sent « un peu démunie au niveau de la formation » : « je trouve qu'on a été formé peut-être plus pour les plus grands [...] et avec des CP qui rentrent juste dans l'écrit je trouve que c'est plus compliqué » (Ens1-l.67).

3.2 HYPOTHÈSES EXPLICATIVES

3.2.a Un scénario qui fait émerger les difficultés des élèves

La découverte du scénario pédagogique autour des structures génératives en production d'écrit a permis à l'enseignante² d'imaginer ce que pouvait être cette activité avec des élèves de CP : « Et c'est quelque chose que je ne... non, que je n'imaginai pas. Pour moi, c'était... enfin, quand les collègues me disaient on a fait de la production d'écrit, je les croyais, mais à mettre en place, je voyais pas... ce que je ne voyais pas, c'est comment mettre ça en place ». (Ens2-l.223). Il lui a également permis de « se lancer », sans quoi elle « n'aurait[t] pas osé ».

La mise en œuvre de ce scénario a aidé l'enseignante¹, alors qu'elle avait déjà fait produire de l'écrit à des élèves de CP, à saisir les difficultés auxquelles ils étaient confrontés : « Ben avant je pense que je n'avais pas vu les difficultés des élèves, enfin, passer comme ça de l'oral à l'écrit il fallait déjà bien analyser l'oral pour passer à l'écrit moi je pensais que c'était plus aisé que ça » (Ens1-l.176). La composante « production de texte » pour produire une phrase correcte, à l'oral, puis les composantes « acte graphique » et « mise en œuvre du système orthographique » lors de la déclinaison écrite apparaissent dorénavant dans ses préoccupations.

Les difficultés élèves sont alors prises en compte dans l'enseignement, les enseignantes veillant à ne pas multiplier les difficultés pour leurs élèves, tout en ayant le souci de préserver la complexité de l'activité.

3.2.b L'explicitation des difficultés élèves en formation

Pourtant, les enseignantes interrogées nourrissent encore des doutes quant à leur pratique. Ceux-ci reposent sur une tension entre leur représentation de la production d'écrit, et la démarche des situations génératives. Elles se demandent si la pratique qu'elles ont choisie rentre réellement dans le cadre de la production d'écrit. Celle-ci n'est-elle pas trop « simple » ? Prend-elle bien en compte toutes les dimensions ? N'est-elle pas trop guidée pour permettre la liberté et la création propres à la posture d'écrivain ? Malgré la prise de

conscience de la difficulté pour les élèves, les enseignantes s'interrogent donc sur la pertinence de la démarche.

La formation dispensée n'avait pas abordé les difficultés des élèves lors de cette tâche complexe qu'est la production d'écrit. La mise en œuvre a permis d'éprouver cette difficulté, mais la formation n'a pas permis de justifier la démarche par cette difficulté. Cette formation délivrait finalement une solution possible à un problème qui n'avait pas été réellement, explicitement posé.

Si cela avait été fait, les enseignants seraient probablement davantage « tranquilisés » face à l'apparente simplicité de la tâche. Les élèves de cycle 2, de CP qui plus est, ne peuvent pas instantanément devenir des écrivains experts dès lors qu'on leur demande d'écrire. Cette compétence s'apprend, et donc s'enseigne. Cet enseignement nécessite une démarche progressive, qui prenne en compte tous les apprentissages connexes, au fur et à mesure de leur réalisation. L'enseignant doit proposer des tâches qui combinent les différentes composantes tout en s'adaptant aux capacités de ses élèves, quitte à alléger un temps la charge qui leur incombe : en étant le scripteur, en proposant des outils d'aide à la transcription, en négociant collectivement la mise en texte... C'est un passage obligé pour accéder à l'autonomie.

3.2.c L'intégration des principes fondateurs par les enseignants

Le scénario pédagogique proposé permet de résoudre certains problèmes, c'est en cela une « réussite ». Cependant, la démarche désormais expérimentée pendant quelques mois, les enseignantes interrogées se sentent en difficulté. La démarche qu'elles utilisent, appuyée sur l'outil « Réussir son entrée en production d'écrit » (Chabrilanges, 2015), leur semble, fin décembre, trop « simple ». Elles ressentent le besoin de faire évoluer cette pratique, mais se sentent assez démunies dans cette tâche. L'outil, très fermé, leur a donné une première approche, rassurante car très guidée. Les professeurs des écoles hésitent à en sortir.

C'est donc le scénario, et encore davantage l'outil, et non la formation qui semble avoir aidé les enseignantes interrogées dans la mise en œuvre d'un enseignement de la production d'écrit. Quelle plus-value de la formation dans ce cadre ? Le formateur peut être un passeur d'outil, mais ce n'est pas suffisant, ni satisfaisant. La formation devait faire émerger les principes fondateurs de cette démarche, permettant aux enseignants de s'émanciper d'un outil. S'ils avaient saisi ces principes, ils devraient pouvoir dorénavant construire des séquences d'enseignement personnelles. Cela ne semble pas être une réussite.

3.2.d Des questions de temps

Les enseignantes interrogées pratiquent la production d'écrit régulièrement mais pas fréquemment. Alors que les programmes indiquent qu'en « écriture, au moins une séance quotidienne devrait donner lieu à une production d'écrit (élaboration d'un propos et rédaction)» (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2015b), les séances sont ici hebdomadaires. Si les enseignantes n'en font pas plus, c'est donc que ça doit leur coûter.

Ici, ça coute à l'enseignante¹ de mener cette activité seule. Celle-ci n'a donc lieu qu'en présence de la maitresse supplémentaire. C'est l'un des risques du dispositif PMQC, qui peut laisser à penser qu'une démarche mise en œuvre à deux ne peut être menée seul. Il faudrait donc, en formation, réfléchir encore davantage avec les enseignants à la gestion de la classe et à l'autonomisation des élèves.

De plus, les enseignants craignent souvent de manquer de temps. Il faudrait donc davantage expliciter les apports d'une telle pratique, montrer en quoi la complexité de la production d'écrit sert les progrès dans les autres domaines : geste d'écriture, copie, étude de la langue, vocabulaire, lecture. L'écriture est également un outil transversal, qui doit être mobilisé dans les différentes disciplines. Les programmes l'indiquent d'ailleurs : « Les activités d'oral, de lecture, d'écriture sont intégrées dans l'ensemble des enseignements quotidiennement ».

Enfin, la mise en œuvre et l'appropriation d'une démarche prennent du temps, elles aussi. Au moment de l'entretien, les enseignantes n'ont que quelques mois d'expérience de cette démarche et de leur poste. Elles sont toutes deux dans une phase de déstabilisation et leurs problèmes professionnels sont multiples. Le temps leur manque pour prendre le recul nécessaire sur leur pratique, d'autant plus qu'elles doivent mener cette réflexion à deux.

3.2.e Le doute, un mal nécessaire ?

Lors de l'entretien, les deux enseignantes manifestent de nombreux doutes : sur la démarche poursuivie, sur son efficience, sur leur compétence. L'un des objectifs de la formation est de permettre aux enseignants de développer un sentiment de compétence sur ce domaine. Pourtant, l'incertitude est probablement ce qui caractérise le praticien réflexif. Pour faire évoluer sa pratique, il faut commencer par interroger la pertinence de ses caractéristiques.

C'est peut-être à l'un de ces moments de « déstabilisation » professionnelle que l'action du formateur se montrerait la plus efficace. Celui-ci pourrait alors s'appuyer sur le réel, le déjà là, et rebondir sur les interrogations pour les transformer en recherche de nouvelles pistes. Le formateur pourrait alors apporter ses connaissances, faire jouer son recul sur la situation, pour aider l'enseignant à résoudre ses problèmes professionnels.

3.3 PROPOSITIONS POUR UNE NOUVELLE FORMATION

Ce mémoire m'a amenée moi aussi à questionner ma pratique de formatrice en devenir. S'il m'était à nouveau donné l'opportunité de mener une action de formation sur la production d'écrit au cycle 2, celle-ci serait sans doute bien différente.

3.3.a Si c'était à refaire ?

Si les modalités de formation étaient les mêmes, à savoir une formation de 1h30 en début d'année, celle-ci débiterait par des interactions avec les stagiaires afin de faire émerger

explicitement les problèmes des élèves et ceux des enseignants. Cela permettrait d'ancrer la formation au plus près des problèmes du réel, et de faire apparaître les besoins de formation. Ces problèmes, listés, pourraient être réinterrogés en fin de session afin de pointer ceux sur lesquels des perspectives ont pu être dégagées.

Ensuite, les difficultés élèves seraient au cœur de cette formation. L'analyse de la vidéo de classe pourrait se faire avec un double regard : celui sur l'activité de l'enseignant, et celui sur l'activité de l'élève. Il s'agirait alors de catégoriser les composantes de cette activité, qui varient selon les temps de la séance, afin de pouvoir dégager les trois grands ensembles proposés par Plane : l'acte graphique, la production de texte, la mise en œuvre du système orthographique. Ce classement permettrait de montrer à la fois la complexité de la tâche de production d'écrit proposée ici, et comment la démarche proposée la prend en compte, en allégeant parfois la charge de l'élève dans une composante ou une autre.

3.3.b L'accompagnement

La nécessité d'accompagnement m'est apparue de manière très forte au cours de cette recherche. En effet, les enseignantes rencontrées avaient besoin de pouvoir analyser leur pratique, ses effets, et d'y être aidées par une prise de recul. Il existait entre les interrogées ou au sein du même discours des propositions contradictoires qu'il aurait été très intéressant de soulever et discuter. Elles ressentaient également le besoin d'être soutenues et guidées pour faire évoluer cette pratique.

Un véritable entretien à visée formative aurait permis plusieurs choses :

- développer la confiance en faisant mesurer le chemin parcouru ;
- se baser sur le discours des enseignants et les traces relevées de leur activité pour étayer leur analyse ;
- soulever ensemble les problèmes persistants et chercher des solutions ;
- apporter de nouvelles pistes, théoriques et pratiques, pour approfondir la réflexion et faire évoluer la pratique.

Cet entretien pourrait donc être un temps de développement professionnel très fort, pendant lequel formateur et formé vont collaborer autour d'une problématique particulière, mais dont les développements peuvent être transférables à d'autres situations.

3.3.c Une autre modalité de formation

Il me semble qu'une formation en trois temps serait intéressante.

Lors d'une première phase, en présentiel, le travail pourrait porter sur la définition des enjeux de l'enseignement de la production d'écrit, les capacités des élèves et les difficultés d'apprentissage, mais aussi les problèmes d'enseignement. Le formateur pourrait alors présenter un outil très concret, explicite et guidé, aux enseignants et leur proposer de le mettre en œuvre.

La deuxième phase se déroulerait donc à distance, dans chaque classe. Il s'agirait pour les enseignants d'utiliser ce scénario : vérifier son adaptation aux critères de l'ergonomie du

travail (celui-ci est-il utile ? Utilisable ? Acceptable ?), déterminer l'adéquation de la tâche et de l'activité demandée aux élèves à leur niveau et aux compétences que l'on souhaite construire. Cette phase est un passage à risque pour le formateur, car ce test ne peut être imposé mais seulement proposé. Les enseignants peuvent avoir d'autres projets, ne pas adhérer à cet outil, ne pas avoir l'envie de participer à l'expérimentation, pour une raison ou pour une autre.

La troisième phase serait un retour en présentiel, une analyse de l'expérience partagée. Il serait alors intéressant de faire émerger les différences d'appréciations entre les enseignants : différences de leurs pratiques, mais aussi des conceptions qui guident celles-ci. Des controverses pourraient alors naître entre les enseignants : quelle place pour l'imagination ou l'encodage dans cette démarche ? Quelles attentes et quelle planification de l'enseignement au cours préparatoire, au cycle 2 ?

Durant ce regroupement, les principes fondateurs de la démarche pourraient être à nouveau convoqués, explicités, discutés ; ils pourraient certainement être mieux intégrés après ce détour par la pratique. Les questions, non résolues ou soulevées par la pratique, pourraient trouver matière à réponse dans le collectif enseignant constitué : la différenciation, les outils, l'évolution de la démarche, les tâches connexes à proposer aux élèves.

Enfin, ce serait le temps pour les enseignants de devenir à leur tour concepteurs. Ils pourraient, en collaborant, construire de nouveaux scénarios sur la même trame, afin de mettre en application les principes directeurs soulevés, de s'approprier réellement la démarche proposée, et de retrouver du pouvoir d'agir.

CONCLUSION

À l'ouverture de ce travail, je m'interrogeais sur la manière d'aider les enseignants à mettre en œuvre un enseignement de la production d'écrit auprès des lecteurs débutants. J'avais comme hypothèse qu'un scénario pédagogique pourrait donc servir de support à une action de formation afin de permettre aux enseignants de dépasser certains problèmes et mettre en œuvre un enseignement de la production d'écrit. Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, j'ai conçu et mis en œuvre cette formation, puis je me suis entretenue avec des enseignants l'ayant vécue.

Le cadre de cette recherche est trop circonscrit pour aboutir à des conclusions généralisables. En effet, pour vérifier la fiabilité de l'information recueillie, il aurait été préférable de répéter l'observation des mêmes traits. De plus, le contexte d'exercice des enseignantes interrogées (une école avec un dispositif PMQC) a une influence importante. La présence d'un enseignant supplémentaire dans la classe résout à elle seule certains problèmes d'enseignement, puisqu'elle permet de s'appuyer sur une coopération pour concevoir son enseignement, de planifier des créneaux horaires réguliers, de dédoubler la présence enseignante pour dénouer quelques-uns des problèmes de régulation.

Malgré ces conditions particulières, les conclusions quant à l'effet de la formation dispensée ne sont pas pleinement satisfaisantes. Si les enseignantes formées et interrogées ont mis en œuvre un enseignement de la production d'écrit, de nombreux problèmes restent en suspens, ce qui invite à rester très modeste sur les effets de cette formation. De plus, c'est davantage l'outil dont se sont saisies les enseignantes rencontrées que la formation qui les a conduites à cette nouvelle pratique. C'est donc davantage le scénario pédagogique que le scénario de formation qui a été interrogé ici.

Ce travail m'aura permis d'approfondir encore la connaissance d'un sujet qui compte beaucoup pour moi en tant qu'enseignante : celui de la production d'écrit. Mais il aura aussi constitué une étape dans une autre réflexion, qui dépasse cette fois le cadre de cet enseignement, celle de la formation des enseignants et de son ingénierie. J'ai acquis, dans cette entreprise, la conviction qu'il était nécessaire de rencontrer et d'observer les enseignants, et ce à différents moments :

- En amont de la formation, afin de pouvoir cerner les besoins et les attentes des apprenants, pour mieux prendre en compte leur diversité dans la construction de l'offre de formation. Mais aussi pour pouvoir s'appuyer sur l'existant : le formateur, parce qu'il a la possibilité de se déplacer dans les classes, peut se servir de leurs compétences, leurs expériences, les différentes manières qu'ils ont eu de résoudre leurs problèmes.
- Pendant la formation, il me semble important de pouvoir créer de réels espaces de communication, dans lesquels les différentes conceptions et pratiques puissent être discutées, les controverses assumées, les dilemmes professionnels éclaircis. La formation continue s'adresse à des professionnels dont les convictions s'appuient sur leur expérience du métier. Cette « rencontre » entre formateur et formés est un

passage à risque pour tous, mais me semble essentielle pour rendre les enseignants acteurs et pas seulement spectateurs de la formation.

- Après la formation, le travail du formateur continue. L'analyse de l'expérience de formation exposée ici montre que les modifications de pratiques doivent être accompagnées. Les enseignants qui s'engagent dans de nouvelles démarches d'enseignement ont besoin d'être soutenus dans l'analyse de leur pratique, et dans la résolution des nouveaux problèmes professionnels qui émergeront alors.

Le référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants (MENR, 2015a) invite à « accompagner les individus et les équipes dans la durée pour développer la confiance » ; il me semble que ces termes peuvent être lus de deux manières : développer l'assurance du formé, et renforcer les liens de confiance parfois distendus entre formateurs et enseignants.

Enfin, tout au long du travail que j'ai mené, de nouvelles questions sont apparues : la question du modèle en formation, celle de la conception et de la transmission d'outils par le formateur, celle de la posture et du rôle du formateur dans le développement professionnel, mais aussi celle du transfert des gestes acquis par l'enseignant d'une discipline à une autre.

Si l'écriture de ce mémoire s'est révélée formatrice pour moi, je souhaite maintenant poursuivre cette évolution et explorer de nouveaux champs de recherche, ceux de l'ingénierie pédagogique par exemple. Car si le métier d'enseignant s'apprend, celui de formateur aussi.

BIBLIOGRAPHIE

Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz.

Chabrilanges, A. (2015). *Réussir son entrée en production d'écrits + CD-Rom*. Paris: Retz.

Dolz, J., & Plane, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: Recherches sur les pratiques Actes du symposium de Sherbrooke (Québec) Colloque international REF 9 et 10 octobre 2007* (Vol. 13). Presses universitaires de Namur.

Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (38-1), 163-182. <https://doi.org/10.4000/rsa.525>

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

Fayol, M. (2015). Apprendre la Production Verbale Écrite de textes contribution CSP. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/26/5/Fayol_Michel_-_Professeur_Emerite_-_CSP_Contribution_395265.pdf

Goigoux, R. (Dir.) (2016a). *Lire Ecrire, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>

Goigoux, R. (2016b). Roland Goigoux : quels savoirs utiles aux formateurs ? Consulté 8 décembre 2016, à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>

Groothuis, P. (2013). Les tâches de production écrite enseignées en 2e année d'école infantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (47), 131-147. <https://doi.org/10.4000/reperes.533>

IGEN. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid75316/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008.html>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (2013). Dispositifs « plus de maîtres que de classes ». Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (2015a). Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91551

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (2015b). Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015. Consulté à l'adresse <http://eduscol.education.fr/technocol/actualites/les-nouveaux-programmes-2016>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (2016). Français - Français cycle 2 - Ecriture - Éduscol. Consulté à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid105737/francais-cycle-ecriture.html#lien2>

Ouzoulias, A. (2004). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. In *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. (Retz-FNAME, p. 149–202).

Ouzoulias, A. (2014). *Lecture Ecriture, quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris: RETZ.

Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (47), 171-196. <https://doi.org/10.4000/reperes.537>

Plane, S. (2014). Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/6/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf

Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. Présenté à Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007, MENESR. Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/saada_ONL07.pdf

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans : didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Saada-Robert, M., & Christodoulidis, C. (2012). Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1: de la lecture/écriture mergente à la production textuelle orthographique. Consulté à l'adresse http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Saada_Robert.pdf

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Opérations constitutives de l'acte d'écriture (MENR, 2016).....	6
Figure 2 : La complexité de l'activité d'écriture (Plane, 2014)	6
Figure 3: Des savoirs et des savoir-faire (Fayol, 2015)	7
Figure 4: Progression en spirale des composantes traitées dans les quatre situations (Saada-Robert, 2007).....	9
Figure 5: La production verbale : diverses composantes et une capacité limitée (Fayol, 2015)	10
Figure 6 : Nombre d'occurrences sur 118 réponses.....	14