

CAFIPEMF session 2016

Académie de Rouen

Direction des services de l'Education Nationale
EURE

Le coenseignement en production
d'écrits :

En quoi le coenseignement influence-t-il
les pratiques enseignantes en production
d'écrits au cycle 2 ?

IMENEURAET Delphine - école Christophe Colomb

- Evreux Nétreville – circonscription d'Evreux II

Sommaire

Introduction.....	3
1 Qu'est ce que le coenseignement ? Quels sont les effets en général ?.....	5
1.1 Définition et présentation des différentes modalités de coenseignement.....	5
1.2 Meilleure fluidité des parcours : prévention et non remédiation.....	7
1.3 Travailler dans un même lieu ou quand les élèves entendent le même discours didactique.....	7
1.4 Quelles difficultés au coenseignement et quels leviers pour le coenseignement efficace? ..	8
1.4.1 La difficile copréparation, une donnée indispensable à un réel coenseignement.	8
1.4.2 Quelles difficultés quand on est deux enseignants en classe ?.....	9
1.4.3 Les leviers sur lesquels s'appuyer pour un coenseignement efficace	10
2 Les besoins des enseignants en production d'écrits.....	11
2.1 Les élèves manquent d'imagination et de lexique.....	11
2.2 Les élèves ne sont pas suffisamment autonomes.....	13
2.3 Le côté « chronophage » de la production d'écrits.....	15
2.4 La difficulté de gérer la révision du texte	16
2.5 La place du numérique pour la diffusion des textes.....	16
3 L'influence du coenseignement dans les pratiques enseignantes en production d'écrits.....	17
3.1 Du côté des postures enseignantes.....	17
3.1.1 Modifications des postures enseignantes.....	18
3.1.2 L'échange de pratiques ou la coformation.....	19
3.1.3 Un étayage accru	20
3.2 Du côté des postures des élèves	21
3.2.1 Les interactions entre les pairs.....	21
3.2.2 Développement des stratégies métacognitives des élèves	23
3.2.3 La place du langage d'évocation.....	23
Conclusion :	25
Bibliographie et sitographie	26
Annexes.....	28
Annexe A : Analyse des réponses à l'enquête à destination des enseignants supplémentaires.	29
Annexe B : Analyse des réponses à l'enquête concernant la production d'écrits au cycle 2.....	37
Annexe C : Interviews auprès d'enseignants de cycle 2, concernant leur pratique en production d'écrits.....	43
Annexe D : Les postures enseignantes, d'après Dominique BUCHETON	47
Annexe E : La représentation en entonnoir d'une séance	48
Annexe F : Les différents feed-back d'après Crahay	49

Introduction

Les dispositifs pour améliorer les fondamentaux des élèves ont été multiples durant les dernières années. Mais ces derniers paraissent peu probants du fait de la concentration des efforts sur la remédiation à la difficulté scolaire. Le dispositif « plus de maitres que de classes », centré sur la prévention des difficultés des élèves, a été présenté dans la circulaire 2012-201 du 18 décembre 2012, dans le cadre de la Refondation de l'École. *Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe. Il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie.*¹

Le dispositif est précisé dans « les 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « plus de maître que de classes »² en juin 2013. De plus, la politique gouvernementale a donné les moyens d'un tel dispositif dans le rapport annexé à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République en prévoyant que *7 000 postes nouveaux permettront, dans les secteurs les plus fragiles, de favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques, [...] via le dispositif du « plus de maîtres que de classes », de renforcer l'encadrement, d'accompagner les organisations pédagogiques innovantes [...] au service d'une amélioration significative des résultats scolaires.*³

Enfin, trois notes d'étapes rédigées par le comité de suivi, en juin 2014⁴, en janvier 2015⁵ et en septembre 2015⁶ permettent de s'emparer de manière plus efficiente du dispositif.

Dès les premières circulaires, l'une des recommandations est de privilégier le coenseignement comme modalité d'organisation pédagogique. La pratiquant quotidiennement auprès des classes de cycle 2 dans lesquelles j'interviens, je souhaite me demander, au cours de cet écrit, *en quoi le coenseignement influence les pratiques enseignantes en production d'écrits au cycle 2.*

Pour cela, une hypothèse a été émise :

- le dispositif PDMQDC modifie les pratiques enseignantes dans le domaine de la production d'écrits au cycle 2.

Pour tenter de répondre à cette hypothèse, une première enquête a été menée auprès des maîtres supplémentaires du département de l'Eure. Cette enquête a été remplie par 17

¹ Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012

² 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif "plus de maîtres que de classes" - MEN-DGESCO, juin 2013

³ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

⁴ Comité national de suivi, note d'étape de juin 2014

⁵ Comité national de suivi, note d'étape de janvier 2015

⁶ Comité national de suivi, note d'étape de septembre 2015

enseignants. L'enquête était centrée sur l'aspect qualitatif du dispositif PDMQD. Elle devait permettre de mettre en lumière les aspects positifs et les limites du dispositif. Elle a été analysée grâce au logiciel Google Form. M'apercevant que plus de 80% des maitres supplémentaires menaient des séances de production d'écrits en coenseignement, je me suis demandé quelles difficultés rencontraient les enseignants de cycle 2 lors de la mise en place de séances de production d'écrits, ce qui expliquerait que cette discipline soit autant pratiquée en coenseignement. Une seconde enquête a donc été menée auprès des enseignants de cycle 2, partagée sur les réseaux sociaux et les forums enseignants et remplie par 136 enseignants de CP et de CE1. Elle a été analysée grâce au même logiciel. Cette enquête était centrée sur les pratiques enseignantes en production d'écrits au cycle 2 et les difficultés rencontrées. Enfin, pour obtenir des réponses plus précises concernant la place du coenseignement en production d'écrits, 2 néo-enseignants de cycle 2 ont été interviewés. Cela m'a permis de comprendre l'évolution des pratiques enseignantes grâce à la mise en place de séances de production d'écrits en coenseignement.

Après avoir présenté le coenseignement et ses effets en général, nous nous intéresserons aux difficultés rencontrées par les enseignants de cycle 2 dans la mise en place de séances de production d'écrits et des pratiques qui pourraient leur être proposées dans le cadre de la formation continue répondant à ces difficultés, pour conclure par les influences du coenseignement dans les pratiques enseignantes en production d'écrits au cycle 2, aussi bien en terme de postures enseignantes qu'en terme de postures élèves.

1 Qu'est ce que le coenseignement ? Quels sont les effets en général ?

1.1 Définition et présentation des différentes modalités de coenseignement

*Le coenseignement peut se définir comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux ou de plusieurs enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques.*⁷

La circulaire 2012-201 du 18 décembre 2012 précise le cadre des interventions du maître supplémentaire. Dès sa genèse, le dispositif prévoyait la mise en place du coenseignement. Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe.⁸ Les 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif précisent également les formes d'organisation pédagogique possibles : le terrain d'action du maître supplémentaire est bien la classe du maître, en coenseignement, même si ce texte laisse la place à d'autres organisations possibles.

Le comité national de suivi propose une nouvelle catégorisation des modalités d'intervention en classe dérivée de travaux anglo-saxons⁹ :

Sept modalités d'intervention des deux enseignants : le maître de la classe et le maître supplémentaire (MC et M+)

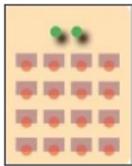
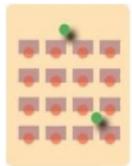
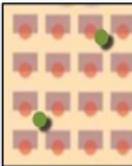
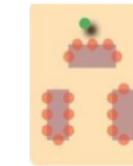
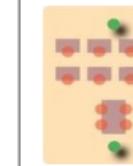
MC et M+ dans le même espace				MC et M+ dans des espaces qui peuvent être différents		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle
						

Figure 1 : Les 7 modalités d'intervention des deux enseignants.

Dans les trois premières configurations (1, 2, 3) il y a coenseignement : les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Leurs interventions sont interdépendantes. Ces configurations sont évolutives : plusieurs d'entre elles peuvent se

⁷ TREMBLAY, P., 2013, Deux maîtres dans la classe, Actualité de la pédagogie différenciée, Cahiers pédagogiques numéro 503, page 49

⁸ Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012

⁹ Collaboration skills for school professionals, <http://www.ctserc.org/initiatives/teachandlearn/coteach.shtml> Cook, L., & Friend, M. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. <http://capone.mtsu.edu/tsbrown/coteachingdetailsofModels.pdf>

succéder au cours d'une même séance. Une séance peut par exemple débuter par un temps collectif (configuration n° 1 ou n°2) suivi d'un travail individuel autonome au cours duquel les élèves traitent les mêmes tâches avec l'aide des deux enseignants qui se déplacent et procèdent à de nombreuses rétroactions immédiates (configuration n°3).¹⁰

Lors des interventions en tandem, les deux enseignants s'adressent à l'ensemble des élèves et les objets d'apprentissages sont communs à tous.

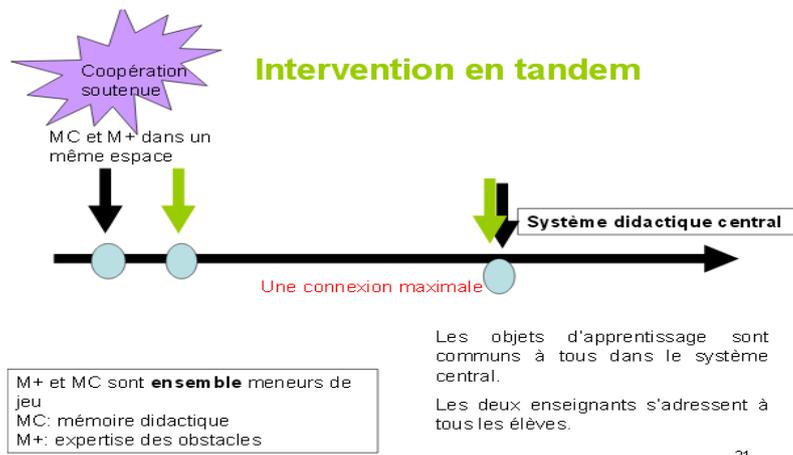
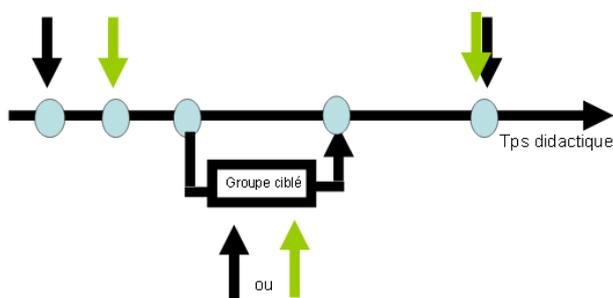


Figure 2 : Intervention en tandem.¹¹

Lors de cette modalité, les deux enseignants sont présents pour l'ensemble des élèves tout au long de la séance. Ils assurent ensemble ou à tour de rôle la passation de consigne, l'étayage ou le recentrage des élèves sur la tâche à effectuer et mènent conjointement la phase de structuration.

Mais parfois, des groupes sont ciblés pour sortir du groupe classe, à un moment précis de la séance, défini lors de la préparation, même s'ils concourent au même apprentissage.

Intervention en tandem (variante)



Cette modalité permet de proposer aux élèves la même situation d'apprentissage mais de faciliter la mise en place de différenciation pédagogique. Le groupe ciblé peut être un groupe d'élèves faibles qui nécessite un étayage particulier ou au contraire un groupe d'élèves

¹⁰ Comité national de suivi, note d'étape de janvier 2015 page 8

¹¹ [Toullec-Théry, M.](#), Quels incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? Page 4

¹² [Toullec-Théry, M.](#), Quels incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? Page 5

performants qui va voir sa tâche complexifiée. Le temps didactique est donc divisé en 3 temps : du coenseignement en tandem en début et fin de séance et un temps où les deux enseignants aident les élèves mais chacun étant en charge d'un groupe d'élèves différents, défini précisément lors de la copréparation de cette séance.

Mais ce temps différencié se passe dans le même espace et traite de la même compétence.

1.2 **Meilleure fluidité des parcours : prévention et non remédiation**

Le comité national de suivi insiste sur le fait que *le dispositif, dans un contexte d'enseignement ordinaire, constitue un outil de prévention et de lutte contre la difficulté scolaire. [...] Il engendre un regard nouveau sur les élèves grâce aux échanges avec le maître supplémentaire, au développement de compétences plurielles et à une posture bienveillante de respect mutuel entre deux enseignants qui officient dans le même espace sur le même objet d'enseignement.*¹³ En proposant aux élèves des situations copréparées, que nous nous efforcerons de présenter dans les deux parties suivantes, on espère une amélioration de leur niveau scolaire et ainsi une meilleure fluidité des parcours. Les élèves, développant des compétences en français et en mathématiques, mais surtout des capacités de transfert de connaissances, de développement des stratégies métacognitives, des interactions entre pairs, devraient ainsi poursuivre leur scolarité de manière aisée. En proposant également une différenciation pédagogique, facilitée par la présence de deux enseignants dans la classe, l'ensemble des élèves acquerront les compétences de base facilitant la poursuite de leur scolarité.

1.3 **Travailler dans un même lieu ou quand les élèves entendent le même discours didactique.**

*Lorsqu'il y a cointervention, le risque de morcellement et de désarticulation de l'enseignement est plus fort.*¹⁴ En effet, sortir les élèves de la classe fait perdre une partie de ce qu'il s'y passe et cela risque d'accroître les difficultés d'élèves déjà fragiles. Ils n'entendent pas le même discours didactique et n'ont pas accès aux outils habituels de la classe. De plus le comité national de suivi souligne que *la non-connexion des temps didactiques entre la classe et l'atelier peut faire que ce qui est appris en atelier ne soit pas reconvoqué en classe, les objets de savoir de l'atelier n'étant pas désignés en classe comme un savoir «légitime». Les élèves les moins avancés ne se saisissent alors pas de ce qu'ils savent déjà pour l'introduire dans des situations inédites.*

*L'enjeu de ce dispositif est de faire progresser les élèves et leurs progrès ont une valeur significative quand ils sont reconnus au sein de la classe.*¹⁵ Le coenseignement, quelle que soit sa modalité de mise en œuvre, permet de concourir ensemble à un apprentissage commun.

¹³ Comité national de suivi, note d'étape de septembre 2015 Page 4

¹⁴ Comité national de suivi, note d'étape de janvier 2015 page 8

¹⁵ [Toullec-Théry, M.](#), Quels incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?

Les deux enseignants font *avancer les savoirs sur un unique axe du temps (temps didactique) et chacun y contribue dans le cours ordinaire de la classe.*¹⁶ C'est la préparation conjointe basée sur de la différenciation pédagogique pour que tous les élèves progressent, l'étayage au cours de la séance, les variations de postures enseignantes, la bienveillance par rapport aux essais des élèves qui permettront à ces derniers de progresser dans leurs compétences et dans leurs capacités.

Le maître supplémentaire, s'appuyant sur le discours didactique du maître, sur les outils habituels des élèves (affichage, cahiers de référents, ...) aide l'apprenant à progresser dans ses compétences mais également à devenir plus autonome face à une difficulté.

1.4 Quelles difficultés au coenseignement et quels leviers pour le coenseignement efficace?

1.4.1 **La difficile coprédation, une donnée indispensable à un réel coenseignement.** L'enquête¹⁷ menée auprès des enseignants supplémentaires du département de l'Eure permet de conclure que la question de la coprédation est centrale. 18% des enseignants interrogés soulignent, dès la question de la difficulté de la mise en place du coenseignement, le manque de temps de préparation. La question de la difficulté de la coprédation est encore plus frappante.

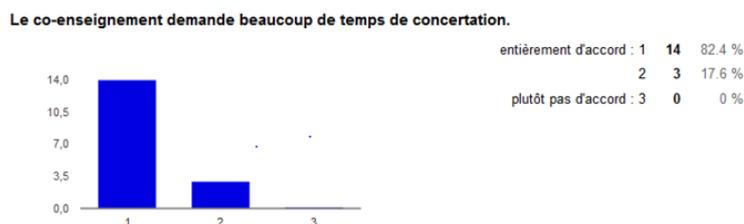


Figure 3 : Issue du questionnaire à destination des enseignants supplémentaires

L'ensemble des enseignants interrogés sont d'accord ou assez d'accord avec le fait que le coenseignement demande beaucoup de temps de préparation. Les principales difficultés à cette dernière sont pour plus de la moitié le temps de préparation important et pour la quasi-totalité la difficulté de trouver des moments pour coprédation. *Le temps de concertation est le plus souvent vécu comme une importante charge de travail et une lourde contrainte par les équipes, bien qu'elles reconnaissent aussi ce qu'il leur apporte.*¹⁸ En effet, les enseignants interrogés ont tous répondu à la question des avantages de la coprédation. Pour les deux tiers des enseignants interrogés, la coprédation permet une modification des pratiques enseignantes. Pour un tiers, cela permet une efficacité accrue pendant la séance grâce à un langage pédagogique commun. Ce point avait d'ailleurs été présenté précédemment comme un point d'appui au coenseignement. La coprédation permet une meilleure définition du rôle de chacun pour également un tiers des enseignants interrogés.

¹⁶ Ibidem page 3

¹⁷ Annexe A

¹⁸ Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 page 66

Pour qu'il y ait réel coenseignement, *il a donc fallu préparer, discuter la séance et les situations à deux, en amont. [Les enseignants] ont donc anticipé de concert leur travail et [...] se rencontrent après la séance pour envisager la suite. Si ces deux derniers points ne sont pas effectifs, les conditions pour un coenseignement n'existent pas et le M+ devient un auxiliaire de MC¹⁹. En effet si M+ n'a pas connaissance de ce qui va se faire dans la classe, alors M+ ne peut pas avoir anticipé ses manières de faire et donc ne peut avoir une autonomie d'action (il est assujéti aux décisions de MC). Il pourrait même advenir des interventions concurrentielles entre MC et M+, circonstances préjudiciables aux apprentissages des élèves.*²⁰

C'est d'ailleurs un point soulevé par les maitres + interrogés. Certains enseignants interrogés précisent qu'il est parfois difficile de trouver sa place dans la classe.

*Une réflexion didactique conjointe est à mener pour déceler ce que la situation d'apprentissage choisie nécessite spécifiquement 1) des élèves: quels sont les obstacles majeurs qu'ils pourraient y rencontrer; mais aussi 2) des enseignants: de quelle manière, concrètement, peuvent-ils les aider à les dépasser? Quels aménagements de la situation sont nécessaires?*²¹

Plus d'un tiers des enseignants interrogés précise que la copréparation permet à la fois une efficacité accrue pendant la séance et l'utilisation d'un langage didactique commun. Mais un tiers précise également que ce temps de préparation permet une définition claire du rôle de chacun.

Mais le coenseignement a aussi ses limites.

1.4.2 **Quelles difficultés quand on est deux enseignants en classe ?**

La première difficulté que l'on doit aborder est la question du regard de l'autre. *Dans les Bouches-du-Rhône, des écoles ont abandonné le projet au bout d'un an, les enseignants supportant mal le regard de l'autre*²² L'enquête menée me permet de confirmer cette conclusion du comité de suivi. Les enseignants supplémentaires remarquent l'augmentation du bruit en classe (près de la moitié des personnes interrogées). Mais la question du regard de l'autre est encore plus prégnante. L'ensemble des collègues précise qu'il faut accepter le regard de l'autre. Un quart d'entre eux souligne la peur du jugement, mais ajoute que la régularité des séances en coenseignement permet l'instauration d'une confiance. De plus, j'ai pu remarquer que les maitres supplémentaires qui étaient enseignants dans l'école avant la

¹⁹ On traduira M+ par maitre supplémentaire et MC par maitre de la classe.

²⁰ [Toullec-Théry, M.](#), Quels incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? page 5

²¹ Ibidem page 11

²² Le dispositif « Plus de maitres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 page 67

mise en place du dispositif ne soulignent que très peu cette question de confiance et de regard de l'autre ; le travail d'équipe étant déjà instauré.

La seconde difficulté est le partage des lieux et du matériel. *Pour le co[enseignement], les écoles concernées ont dû se pencher sur l'organisation de l'espace (disposition de la classe : place des deux enseignants, agencement des tables et place des élèves), l'organisation matérielle (tableau, matériel nécessaire aux enseignants) et l'organisation pédagogique (modalités de prise de parole, anticipation des difficultés, outils pédagogiques).*²³ La copréparation doit s'emparer de cette dimension organisationnelle. On voit de plus en plus de classes, où le coenseignement est pratiqué, installées en îlots.

1.4.3 Les leviers sur lesquels s'appuyer pour un coenseignement efficace

Nous avons abordé précédemment la question de la confiance qui s'instaure entre le MC et le M+. Mais en amont, *un engagement des équipes enseignantes constitue le corollaire de ce projet.*²⁴ *Le dispositif [...] est porté par une équipe convaincue de devoir adapter sa pédagogie et dotée d'une bonne motivation.*²⁵ Cet engagement de l'équipe permet une réflexion sur les pratiques. Ce constat est fait par un dixième des maitres + interrogés par l'enquête, réflexion sur les pratiques qui doivent découler sur une harmonisation des outils, dont le maitre + est le garant. *[Ce dispositif] permet d'établir des référents communs à toutes les classes [...], de réfléchir à des progressions communes et de mettre en place des évaluations partagées pour permettre à la fois un meilleur repérage des élèves en difficulté et une analyse plus fine de leurs besoins.*²⁶

Un des maitres supplémentaires précise que des grilles d'autocorrection ont été créées sur l'ensemble de l'école, lors de temps de copréparation.

Nous devons également insister sur le regard porté aux élèves. Deux tiers des enseignants interrogés lors de l'enquête soulignent que le coenseignement permet un double regard sur les élèves d'une classe.

Enfin, on peut souligner que le coenseignement améliore le climat de classe. En mettant en place une pédagogie positive, en encourageant et valorisant les essais que font les élèves, le climat de classe est plus serein. Un tiers des enseignants interrogés souligne une meilleure concentration, deux cinquième une augmentation de la confiance des élèves. Par contre, seul un maitre supplémentaire sur les 17 interrogés souligne l'augmentation de la motivation des élèves.

La quasi-totalité des enseignants interrogés précise mener des séances de production d'écrits en coenseignement. Cela me laisse à penser que ces derniers ont des besoins de formation en termes de production d'écrits et que le coenseignement facilite la mise en place de la

²³ Ibidem page 59

²⁴ Le dispositif « Plus de maitres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 page 10

²⁵ Ibidem page 67

²⁶ Ibidem page 67

production d'écrits. Nous allons pour commencer nous intéresser à la formation continue en production d'écrits au cycle 2.

2 Les besoins des enseignants en production d'écrits

Les programmes en vigueur en septembre 2016 donnent une place centrale à la production d'écrits : *En relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement de français et en particulier avec la lecture, les élèves acquièrent peu à peu les moyens d'une écriture relativement aisée.*²⁷ Les enseignants paraissent en recherche d'aide à la mise en place de la production d'écrits dans leur classe de cycle 2. L'enquête menée auprès des maitres supplémentaires montre que la production d'écrits est au centre du dispositif. En effet, 82,4% des maitres supplémentaires interrogés disent pratiquer de la production d'écrits en coenseignement.²⁸

Dans cette partie, je m'efforcerai de recenser les besoins en formation des enseignants en production d'écrits et tenterai d'y proposer des pistes de réflexion. En effet, la note d'étape de janvier 2015 rappelle que l'on doit *renforcer l'accompagnement et la formation (recentrer sur les situations d'apprentissage, les gestes professionnels, l'usage du numérique [...] et mettre en œuvre une recherche accompagnement sur les aspects pédagogiques et didactiques).*²⁹ Le référentiel pour l'éducation prioritaire souligne également *la nécessaire attention à porter [...] à la production écrite, domaine [...] dans [lequel] le besoin de formation des enseignants et des formateurs est exprimé.*³⁰

Pour recenser les difficultés rencontrées par les enseignants, j'ai proposé une seconde enquête, cette fois à destination de l'ensemble des collègues de cycle 2. 136 réponses ont été collectées, nombre suffisamment important pour pouvoir avoir une vision claire des interrogations des collègues de cycle 2.

Je vais donc partir des difficultés principales et proposer des pistes de travail.

2.1 Les élèves manquent d'imagination et de lexique

A la lecture de l'analyse de l'enquête concernant la production d'écrits au cycle 2³¹, on note que la moitié des enseignants interrogés éprouvent des difficultés concernant le manque d'imagination des élèves. De plus, le manque de vocabulaire représente 22% des difficultés recensées au CP et 22.9% au CE1.

²⁷ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

²⁸ Annexe A

²⁹ Comité national de suivi, note d'étape de janvier 2015 page 2

³⁰ Comité national de suivi, note d'étape de juin 2014 page 12

³¹ Annexe B

J.-C. Chabanne et D. Bucheton précisent que pour que les élèves écrivent, *il faut élucider les processus rédactionnels, en décrire les composantes et les étapes.*³² Pour ce faire, on doit reconsidérer la place de l'oral dans les séances de production d'écrits. En menant avec les élèves des séances orales autour de la séquence de production d'écrits, en les laissant s'exprimer autour de l'écrit à venir, on les aide à se préparer à cette phase. Ils émettent leurs idées, les confrontent avec celles des autres ; le débat qui s'instaure leur permet parfois également de modifier leur pensée. La place des interactions entre les élèves est prédominante et permet à tous d'évoluer.

Cette première séance, la phase de planification, peut être définie comme *un processus permettant l'exaction des informations en mémoire à long terme, leur organisation et la détermination des objectifs de la rédaction.*³³

Lors d'une séquence autour d'images séquentielles en CE1, j'ai pu proposer aux élèves de travailler par groupe de 4. Ils devaient pendant cette courte séance préparer leur écrit et pour cela, se mettre d'accord sur les événements et les émotions des personnages. J'ai pu observer une implication de l'ensemble des élèves. Lors de cette phase de planification, ils ont élaboré le plan oral de leur écrit. L'angoisse d'écrire était apaisée par ce temps où chacun pouvait exprimer son avis, rebondir sur celui de l'autre, se nourrir des propositions de chacun. Lors du temps d'écriture, les élèves se sont tous investis dans la tâche dès le début de la séance. Ils savaient quoi écrire. Ce qui les a particulièrement aidés c'est de leur proposer, en plus de ce temps d'échange, d'enregistrer leur « brouillon collaboratif³⁴ » à l'aide d'un dictaphone. *[Le principal objectif [du brouillon oralisé] est d'alléger la charge cognitive lors de la mise en texte. La planification se fait en groupes et uniquement à l'oral, les élèves disposent d'un temps d'échange pendant lequel ils doivent planifier ce qu'ils vont écrire. Ce temps d'échange, en autonomie, sans intervention de l'enseignant, est enregistré avec pour exigence que la planification soit clairement énoncée à la fin du temps de travail, sous la forme d'un énoncé oral, au cours des cinq dernières minutes. Cela permet aux élèves de disposer d'une trame narrative, de personnages, dans le respect de la consigne et une construction collaborative.*³⁵ Ce brouillon oralisé est ensuite en écoute libre lors de la phase d'écriture, pour aider les élèves à produire un texte le plus proche possible de ce qui avait été prévu par le groupe. Dans cette configuration, le numérique (grâce à un dictaphone et un ordinateur pour réécouter la piste enregistrée, la tablette interactive ou le TBI) vient en aide aux écrivains.

En CP, la question de la planification est tout aussi importante. Ouzoulias propose d'utiliser des structures déjà existantes : *[elles] ont un avantage évident : l'élève n'a pas à se*

³² J.-C. Chabanne, D. Bucheton, *Ecrire en ZEP ? Un autre regard sur les écrits des élèves*, 2002, édition Delagrave page 5

³³ Modèle de Haye et Flower (1980)

³⁴ Terme de Thierry Geoffre

³⁵ T. Geoffre, *Écrits d'élèves, contraintes de la langue*, Le français aujourd'hui 2013/2 (N°181) Armand Colin

*préoccuper de la cohésion textuelle, la mise en mots est déjà planifiée. L'élève n'a « plus qu'à » produire un texte personnel, en ayant recours à l'imagination et à la créativité.*³⁶ Lors des séquences proposées aux élèves de CP, avec une structure imposée, les enseignantes ont guidé les élèves dans l'imagination de leur propre texte, les dédouanant de la forme à donner à ce dernier. De plus, la structure étant imposée, les élèves pouvaient facilement valider ou invalider les propositions de leur camarade, ce qui a permis de réels échanges entre pairs sur les réussites et les échecs de chacun. Pour illustrer cet argument, voici un moment de vie en classe de CP, après 7 séances de production d'écrits. Les élèves doivent imaginer la suite de l'album *Une histoire sombre très sombre*, de Ruth Brown. Ils doivent imaginer ce qui se trouve dans la chambre sombre, très sombre. Les élèves ont pour consigne de produire une phrase composée des éléments récurrents de l'album : « Dans cette chambre », « il y avait » et « sombre, très sombre. ». Ils doivent ensuite ajouter un objet de leur choix.

G. - Dans cette chambre, il y avait un chat sombre, très sombre.

T. - Non, G. un chat, c'est pas bon, c'est pas un truc qu'on trouve dans une chambre.

Q. Dans cette chambre, il y avait un lit très très sombre.

G. Sombre, très sombre. Pas très très sombre.

M+ : As-tu entendu Q. la remarque de G. ?

Q. Oui.

M : Peux-tu nous dire ce que tu vas écrire maintenant ?

Q. Dans cette chambre, il y avait un lit sombre, très sombre.

Cette phase orale va également permettre aux élèves d'accroître leur lexique disponible. En leur proposant de lister tous les mots ou expressions utiles pour écrire leur texte, en proposant des séances de vocabulaire décrochées de la séance de production d'écrits, et en cherchant des synonymes au vocabulaire listé lors de cette séance de planification, on accroît le lexique disponible par les élèves et on les aide ainsi à enrichir leur texte.

Ce travail sur le lexique permettra également de rendre les élèves plus autonomes.

2.2 Les élèves ne sont pas suffisamment autonomes.

La seconde phase d'une séquence de production d'écrits, la mise en texte, peut se définir par *la transformation [des éléments de la planification] en un produit linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques, des représentations orthographiques des mots.*³⁷

³⁶ A.Ouzoulias, Lecture-Ecriture, quatre chantiers prioritaires pour la réussite

³⁷ Modèle de Haye et Flower (1980)

En CP, surtout, cette phase paraît être une difficulté majeure pour les enseignants puisque cela représente deux tiers des écueils relevés par les enseignants interrogés. Comment faire écrire des élèves qui ne sont pas autonomes ?

A.Ouzoulias insiste sur l'importance d'outiller les élèves³⁸. Le comité de pilotage du dispositif insiste également sur cette question des outils : *La réflexion sur des outils d'aide intermédiaires, permettant de ne pas passer systématiquement par la médiation du maître (maître supplémentaire ou maître de la classe), est à développer*. Les élèves, pour écrire doivent avoir des outils : textes de références, imagiers, glossaires illustrés, listes, dictionnaires.... Lorsque les élèves écrivent, on les incite à utiliser leur « outils pour écrire » et non à écrire « ce qu'ils entendent ». Cela permettra d'éviter une pratique qu'André Ouzoulias décrit comme extrêmement risquée, qu'est l'invention de l'orthographe en écriture. Cette place prédominante des outils pour écrire rend les élèves autonomes. L'enseignant peut ainsi se concentrer, lors l'étayage des élèves, sur la forme du texte, la syntaxe. Ce genre de séance peut être mené avant même l'accès à l'encodage.

Les imagiers ou les listes de mots sont construits avec les élèves lors de la séance de planification. Ils ont ainsi du sens pour ces derniers, qui, en les construisant, se les approprient plus facilement et deviennent ainsi de réels outils aussi bien pour l'accroissement du stock de mots disponibles mais également pour l'autonomie des élèves dans l'écriture d'un texte. Le travail préparatoire de l'enseignant dédouane l'élève de la question de l'orthographe. Il se concentre sur le sens de l'écrit.

En CE1, les banques de mots et les imagiers ont toujours leur place. Mais on peut ajouter à ces outils un cadre du texte à produire. Lise Saint-Laurent précise que *[ce dernier] montre à l'élève la façon d'organiser ses idées. Il comporte l'idée principale, le nombre d'éléments qu'il doit contenir, les marqueurs de relation (1^{er}, 2^{eme}, ...) et la conclusion*³⁹. Là encore, cet outil aide à l'autonomie des élèves.

Enfin, en proposant des écrits par dyade ou par groupe plus conséquent, on aide les élèves les plus faibles et les moins autonomes. Lise Saint Laurent souligne d'ailleurs que *les activités en dyade ou en équipe sont motivantes pour les élèves en difficultés. La situation de collaboration est moins stressante que l'écriture individuelle. De plus, le fait de partager allège la tâche et l'écriture devient moins ardue*.⁴⁰ En modifiant leur pratique, en proposant aux élèves de travailler à plusieurs, en mettant en avant les interactions entre pairs, en favorisant le tutorat, les enseignants rendent les élèves plus autonomes. Avant d'avoir recours à l'étayage de l'adulte, l'élève en difficulté face à la tâche d'écrire peut être étayé par un pair.

³⁸ A.Ouzoulias, Lecture-Ecriture, quatre chantiers prioritaires pour la réussite

³⁹ L. Saint Laurent, Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire

⁴⁰ Ibidem

2.3 Le côté « chronophage » de la production d'écrits

Cette difficulté est soulignée par un tiers des enseignants de CE1. Certains pensent que la production d'écrits doit être menée sur le temps imparti à la maîtrise de la langue. Or, les programmes en vigueur en septembre 2016 insistent sur la transdisciplinarité de la maîtrise de la langue et plus précisément, dans le cas présent, de la production d'écrits : *la langue est aussi un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage. S'approprier un champ d'apprentissage, c'est pouvoir repérer puis utiliser peu à peu des vocabulaires spécifiques. La polyvalence des professeurs permet de privilégier des situations de transversalité, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux. Elle permet d'élaborer des projets où les élèves s'emparent de la langue française comme outil de communication, avec de véritables destinataires, en rendant compte de visites, d'expériences, de recherches. La langue est un moyen pour donner plus de sens aux apprentissages, puisqu'elle construit du lien entre les différents enseignements et permet d'intégrer dans le langage des expériences vécues.*⁴¹ En modifiant leurs pratiques et en laissant une place à l'écrit dans les autres disciplines que le français, les enseignants augmenteront le temps de production des élèves.

Proposer à ces derniers de rédiger des exposés, des traces écrites de ce qu'ils ont appris, des comptes-rendus d'expériences, en découverte du monde ; des textes relatant leur ressenti par rapport à une œuvre en arts ; des textes relatant leurs réussites en EPS leur permettant d'écrire, quotidiennement, sans avoir recours à l'imaginaire peut aider les enseignants qui soulignent des difficultés pour les élèves à imaginer ce qu'ils vont écrire mais également des difficultés de temps d'enseignement. D. Bucheton parle de «*discours de travaux oraux mais aussi écrits, en particulier des écrits intermédiaires en toutes disciplines, qui offrent des espaces de prise de risque, où les élèves peuvent s'exercer, tâtonner jusqu'à la verbalisation pertinente.*»⁴²

Suite à une séquence de sciences sur le corps humain, les élèves de CE1 ont été amenés à rédiger des exposés sur ce qu'ils avaient appris concernant les os, les organes et les articulations. Les élèves étaient rassurés par le fait de savoir avant de se lancer ce qu'ils devaient écrire. Des écrits intermédiaires rédigés par la classe lors des séances de découverte du monde ont servi de base de travail pour rédiger leurs exposés. Encore une fois, les échanges entre pairs ont permis de rédiger des textes précis, réutilisant le lexique scientifique étudié lors des séances de sciences. Mais, pour ce faire, il faut que les enseignants modifient leur vision de la séquence de production d'écrits et amènent les élèves à utiliser l'écrit dans toutes les disciplines.

⁴¹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

⁴² D. BUCHETON, refonder l'enseignement de l'écriture page 136

2.4 La difficulté de gérer la révision du texte

La révision du texte est une difficulté importante des enseignants de cycle 2 puisqu'elle est soulignée par la moitié des enseignants interrogés. Les programmes en vigueur en septembre 2016 insistent sur cette problématique : *Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe sous la conduite du professeur*⁴³.

Les enseignants doivent donc, comme le disent Chabanne et Bucheton *donner une place décisive au travail de révision de texte, qui apparaît désormais comme un passage obligé*.⁴⁴ Pour cela, on peut proposer aux élèves une grille de relecture et de réécriture, précisant les critères de réussite.

Lors d'une séquence autour de l'album sans texte *Le voleur de poule* de Béatrice Rodriguez, les élèves ont construit une grille de réussite. Ils y ont indiqué ce qui devait être présent dans leur texte : la description des personnages, la description de leurs émotions, la description des paysages et la description des événements. Lors de la correction des textes par l'enseignante cette dernière a complété la grille de réussites en cochant ce qui était présent dans le texte des élèves. Lors de la séance de révision de leur texte, ces derniers ont reçu individuellement leur grille complétée qui a été une base pour étayer les écrivains à modifier leur texte. Les élèves ont travaillé en dyade, comme préconisé dans les programmes de 2016.⁴⁵ Ils disposaient du texte de chacun des deux élèves ainsi que les grilles de révision complétées. Ils ont ainsi, par deux, avec une médiation des enseignants, échangé sur le texte, confronté leurs idées avant que chacun améliore son écrit. Ces échanges entre pairs ont permis à l'auteur du texte de s'en détacher, de dépasser le côté affectif lié à l'écriture pour endosser une posture plus objective et ainsi accepter de modifier son premier jet.

2.5 La place du numérique pour la diffusion des textes

*L'intervention de deux enseignants étant une opportunité pour faciliter l'utilisation de nouvelles ressources d'apprentissage ou d'enseignement, plus motivantes pour l'élève, et suscitant davantage de désir d'apprendre, le recours aux outils numériques devrait être recherché, particulièrement ceux développés dans le cadre de la stratégie ministérielle pour le numérique à l'école*⁴⁶

Plus de la moitié des enseignants interrogés disent ne pas utiliser le numérique dans leur pratique de la production d'écrits. Pourtant, il facilite la motivation des élèves. En effet, utiliser les blogs d'écoles ou les logiciels tels que les didapages permet aux élèves

⁴³ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

⁴⁴ J.-C. Chabanne, D. Bucheton, *Ecrire en ZEP ? Un autre regard sur les écrits des élèves*, 2002, édition Delagrave/CRDP de Versailles page 6

⁴⁵ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : *L'appui sur des remarques toujours bienveillantes relatives au texte initialement produit, sur des échanges avec un pair à propos de ce texte est une étape indispensable avant une activité autonome*

⁴⁶ Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 page 53

d'identifier, dès le début de projet, le destinataire du texte. Les élèves savent que la diffusion du texte va permettre à leurs parents ou à d'autres élèves de l'école de retrouver leur écrit facilement. Ils savent qu'ils seront lus. *Avec l'aide du professeur, [les élèves] prennent en compte leur lecteur. Ils gagnent à se représenter l'enjeu du texte, l'intérêt de son ou ses lecteur(s) pour s'engager dans la tâche (élaboration d'écrits en interaction avec la lecture pour donner envie de lire un livre, rédaction de synthèses partielles puis finale dans une séquence d'apprentissage pour se remémorer l'essentiel de ce qui est à savoir, pastiches pour amuser, exposé de « faits divers » arrivés dans l'école pour informer via le journal ou le blog de l'école, etc.).*⁴⁷

Certains enseignants supplémentaires précisent, lors de la question sur les avantages du coenseignement en production d'écrits, que cette pratique de l'utilisation du numérique est facilitée par la présence de deux enseignants. Nous allons voir maintenant quelles sont les influences du coenseignement dans les pratiques de production d'écrits.

3 L'influence du coenseignement dans les pratiques enseignantes en production d'écrits

*Les besoins de formation recensés portent essentiellement sur [...] l'évolution des pratiques professionnelles collégiales et individuelles induites par la présence du maître supplémentaire pour apprendre à favoriser des formes de cointervention et de coenseignement.*⁴⁸

Lors de cette dernière partie nous nous efforcerons de présenter l'évolution des pratiques enseignantes facilitée par le coenseignement en nous axant d'abord sur la modification des postures enseignantes qui entraînent, de ce fait, une modification des postures élèves.

*En renforçant la nécessité d'un travail collaboratif des équipes, le dispositif induit une dimension innovante en apportant des changements dans les gestes et les postures professionnelles des enseignants comme dans les conditions d'apprentissage des élèves*⁴⁹

3.1 Du coté des postures enseignantes

*Ce n'est pas le maître supplémentaire qui aide, c'est le dispositif. Ce maître n'est pas le spécialiste des élèves en difficulté et à certains moments, pour le titulaire de la classe, le changement de point de vue, de posture, peut être bénéfique pour affiner ou faire évoluer les pratiques.*⁵⁰

⁴⁷ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

⁴⁸ Comité national de suivi, note d'étape de juin 2014 page 10

⁴⁹ Comité national de suivi, note d'étape de juin 2014 Page 5

⁵⁰ 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif "plus de maîtres que de classes" - MEN-DGESCO, juin 2013

Nous allons donc nous interroger sur l'influence des postures enseignantes dans l'amélioration des interactions avec les élèves et sur la modification des pratiques de classe.

3.1.1 Modifications des postures enseignantes

Dominique Bucheton présente les six postures enseignantes⁵¹ : la posture de contrôle, la posture d'accompagnement, la posture de lâcher-prise, la posture de sur-étayage ou de contre-étayage, la posture d'enseignement, la posture dite du « magicien ». ⁵²

*Le coenseignement suppose un regard croisé sur les gestes professionnels (pédagogiques et didactiques)*⁵³, de ce fait, la copréparation implique une réflexion en amont de la séance sur les postures de chacun des deux enseignants. Une analyse en aval des séances permet d'affirmer que les enseignants, menant leur séance en tandem, ont modifié leurs postures. En effet, ces derniers varient plus qu'auparavant ces dernières au cours de la séance, passant du contrôle avant la mise en place de séances en tandem au lâcher-prise ou à l'accompagnement. Nous allons étudier la représentation de l'entonnoir⁵⁴, divisant une séance en 5 temps. Lors de la phase de mise en situation, alors que l'un des enseignants est en posture d'enseignement (présentation du projet d'écriture, objectif de la séance,...) l'autre enseignant adopte une posture d'accompagnement : il reformule et fait reformuler les propos du maître à l'ensemble des élèves ou à un groupe d'élèves à risque.

Lors de la phase de réalisation individuelle ou collective de la tâche d'écriture, les deux enseignants sont dans l'accompagnement. Une des enseignantes interviewée précise que *[sa] posture a également changé, [elle est] plus dans le lâcher-prise, laisser les élèves proposer leurs idées et les développer.*⁵⁵

Lors de la phase de bilan intermédiaire, les deux enseignants se relaient souvent dans une posture d'enseignement mais aussi dans une posture de lâcher-prise. En effet, cette phase est, au fur et à mesure des séances, centrée sur les interactions entre pairs.

Lors de la phase de reprise d'écriture, les élèves, aiguillés par les propositions et les commentaires de leurs pairs ou des enseignants sont plus autonomes, les deux enseignants peuvent ainsi se concentrer pour l'un sur l'accompagnement des élèves les plus fragiles et pour l'autre sur l'accompagnement des élèves les plus avancés dans un approfondissement de la compétence travaillée.

Lors de la phase de décontextualisation, de structuration, ils peuvent être dans une posture d'enseignement, rebondissant sur les commentaires des élèves entendus lors des phases d'étayage. Mais ils peuvent également endosser deux postures différentes : l'un enseigne pendant que l'autre reformule les propos de l'enseignant à un groupe d'élèves fragiles. Lors

⁵¹ BUCHETON, D., Les postures enseignantes : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

⁵² Annexe D

⁵³ Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 Page 53

⁵⁴ Annexe E

⁵⁵ Annexe C

de la copréparation, ces réflexions autour des postures enseignantes, variables en fonction des phases de la séance, permettent aux enseignants d'être plus efficaces auprès des élèves.

De plus, on peut souligner que les postures enseignantes varient en fonction du type d'écrit demandé aux élèves.

Prenons deux exemples pour éclairer cette observation :

On peut proposer aux élèves des projets d'écriture de textes à structure répétitive. Lors de ces projets, les élèves ont un cadre très précis. Ils doivent utiliser cette structure répétitive pour constituer leur texte. Lors de ce type de séances, la posture de l'enseignant est plus cadrante. Ce dernier est dans une posture de contrôle auprès des élèves : « Est-ce que ce que tu as écrit correspond à ce que l'on attend de toi ? » « As-tu respecté la règle d'écriture ? »

Par contre, il a été proposé à des élèves de fin de cycle 2 d'inventer un conte, à partir de cartes des personnages, lieux et objets représentatifs du conte⁵⁶. Lors de cette séquence, les deux enseignants étaient dans une posture de lâcher-prise, possible grâce à la bienveillance des enseignants face aux propositions des élèves, aux interactions entre pairs et à la liberté laissée de produire un texte, sans contrainte autre que les normes du conte. Les enseignants pouvaient parfois endosser une posture d'accompagnement pour aider les élèves à avancer dans leur réflexion, grâce à un feed-back de développement⁵⁷.

Grâce au coenseignement et les échanges de pratiques lors de la copréparation, ils modifient leurs postures. Mais le coenseignement a d'autres influences sur les pratiques enseignantes.

3.1.2 L'échange de pratiques ou la coformation

Deux tiers des enseignants supplémentaires ayant répondu à l'enquête notent que la copréparation permet une modification des pratiques enseignantes. Elle permet une coformation. *Certains maîtres supplémentaires, mais également des enseignants qui travaillent avec eux, disent ressentir une évolution et un réel progrès dans leurs gestes professionnels. La confrontation avec les pratiques d'autres enseignants, le fait de constater ce qui ne marche pas, et d'en discuter, permet de réorienter et d'améliorer quotidiennement sa propre pratique.*⁵⁸ *L'affectation d'un maître supplémentaire [...] permet, en outre [...] le partage de gestes professionnels, d'analyse de pratiques, des regards croisés sur les outils, voire l'usage d'outils communs (pédagogiques, d'évaluation, programmation et planification d'objectifs, espace de partage de documents), la mutualisation des pratiques et la préparation de classe concertée.*⁵⁹

Les deux enseignantes qui ont été interviewées ont souligné que la copréparation avait permis un échange de pratiques et donc une modification de leur enseignement. Le maître supplémentaire, déchargé d'une grande partie de la gestion d'une classe accorde plus de

⁵⁶ Jeu de cartes « contes de fées » Speech, Cocktail Game

⁵⁷ Annexe F

⁵⁸ Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 page 67

⁵⁹ Comité national de suivi note d'étape de janvier 2015 page 6

temps à la recherche de situations d'apprentissage et s'empare souvent de la part didactique. Il assure donc son auto-formation. En échangeant avec les collègues avec lesquels il travaille, en leur soumettant ses découvertes, en échangeant, il assure aussi une part de la formation de ses collègues.

Grâce à ses recherches, il aide à modifier les pratiques enseignantes. Les enseignants supplémentaires interrogés soulignent cette dimension de coformation.

Un enseignant précise que *l'échange pendant la préparation permet de chercher des supports plus intéressants, plus pertinents par rapport à l'objectif, de rechercher des pistes que l'on n'aurait pas explorés seul car il y a mutualisation des expériences.*

Un autre énonce que *dans ces situations, le travail des enseignants est facilité par la copréparation (on a réfléchi ensemble, on a modifié nos façons de faire car nous avons réfléchi à deux)* ⁶⁰

Quand il a été demandé aux enseignants supplémentaires de donner un mot pour définir le coenseignement, 2 enseignants ont souhaité conclure par cette modification des pratiques (*(é) changer, modifications des pratiques*).

Un des aspects du coenseignement particulièrement évoqué par les maîtres supplémentaires comme des enseignants interviewés, est la facilité à étayer les élèves.

3.1.3 Un étayage accru

Quels sont les avantages du co-enseignement?

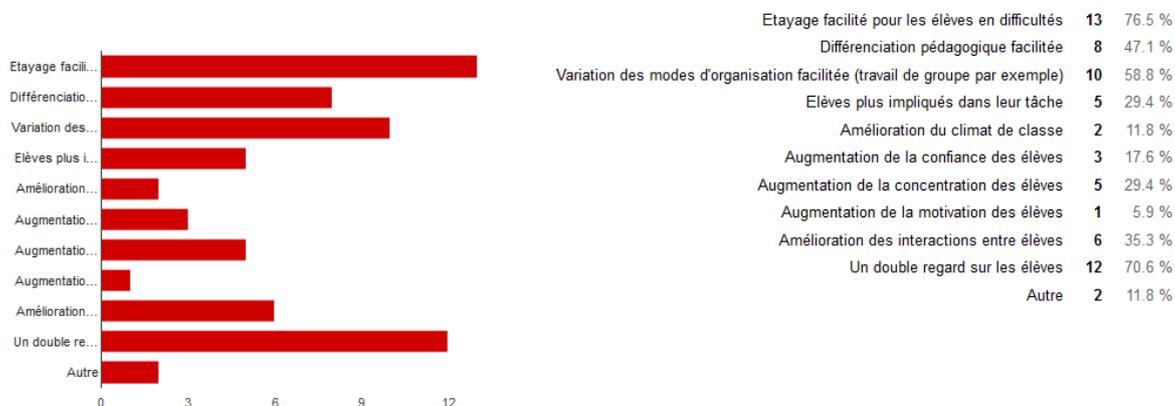


Figure 4 Issue du questionnaire à destination des enseignants supplémentaires.

Trois quarts des enseignants supplémentaires précisent que le coenseignement facilite l'étayage auprès des élèves en difficulté. Ils précisent que le coenseignement en production d'écrit permet un *étayage systématique pour l'encodage en CP*⁶¹. *L'enseignant explique et aide. Expliquer, c'est «déplier», mettre à plat : faire reformuler à l'élève la consigne, puis le mettre sur la piste, le questionner sur ses procédures et ses représentations et l'écouter. Expliquer, c'est aussi «aider» : indiquer à l'élève les ressources dont il dispose dans son cahier ou son manuel (règles, leçons, formules...) ; rappeler ou éclaircir si nécessaire un*

⁶⁰ Annexe A

⁶¹ Annexe A

*élément de contenu. L'enseignant stimule : stimuler, c'est encourager, relancer, remettre dans une dynamique d'entraînement, pousser à accélérer (« Mais si, tu peux y arriver ! Tu vois, continue, tu es sur la voie »). L'enseignant rassure : Rassurer, c'est dédramatiser la situation ou l'effort à fournir et le risque qui s'y attache (« ce n'est pas grave » ; « essaie toujours »).*⁶²

L'échange pendant la préparation permet de chercher des pistes d'étayage qui favorise l'efficacité des deux enseignants pendant la séance. Cela est souligné par l'ensemble des enseignants supplémentaires quand on leur demande quel est l'avantage du coenseignement en production d'écrits. L'analyse du questionnaire montre également que cet étayage est facilité par la présence d'un second enseignant : les relances sont plus rapides, les outils sont donnés suite à la demande des élèves. Le temps d'attente de l'aide est diminué et les conseils individuels sont plus récurrents. Cette question de la gestion du temps est soulignée par deux tiers des enseignants supplémentaires interrogés.

Une des principales modifications observées lors de séances en coenseignement est la forme du feed-back, les enseignants passent d'un feedback d'évaluation individuelle directe expliquée (« Tu te trompes. », « Ce n'est pas juste. ») à un feed-back de contrôle (« Es-tu certain ? » « Pourquoi as-tu écrit ce mot ? »)

Nous précisons ensuite que cette modalité d'interaction entre l'enseignant/les enseignants et les élèves modifient la posture de ces derniers en facilitant les interactions entre pairs et en favorisant les stratégies métacognitives.

3.2 Du coté des postures des élèves

*Le groupe est vecteur d'apprentissages et c'est dans l'organisation et la gestion des interactions entre élèves, dans le cadre d'une réflexion structurée sur les procédures, dans les nécessaires retours sur la situation mise en œuvre pour en dégager les savoirs que se construisent les notions.*⁶³

3.2.1 Les interactions entre les pairs

Comme il a été souligné précédemment, les gestes professionnels, à travers le mode de feed-back, doivent faciliter les interactions entre les pairs. *Il s'agit [d'articuler les régulations] liées à la structure de la situation d'enseignement/apprentissage ainsi que les régulations liées aux interactions entre élèves.*⁶⁴

⁶² Le dispositif « Plus de maitres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 page 51

⁶³ Le dispositif « Plus de maitres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 Page 53

⁶⁴ CAFFIEAUX, C., Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves, page 5 d'après Allal, 2007

En co-enseignement, les enseignants parlent moins, les élèves interagissent plus.

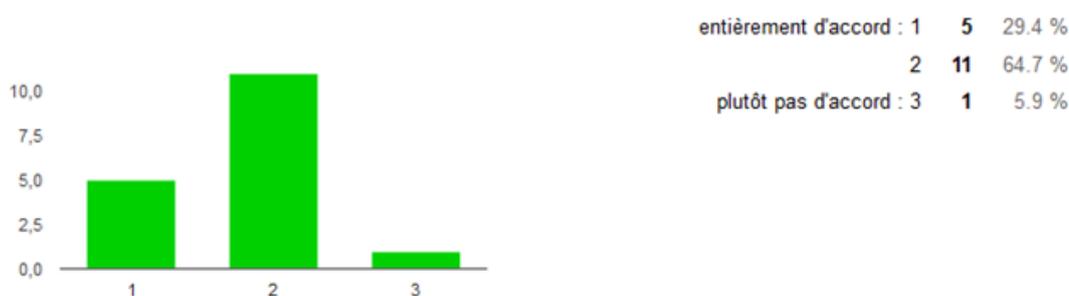


Figure 5 : Issue du questionnaire à destination des enseignants supplémentaires

La quasi-totalité des enseignants supplémentaires interrogés mettent en avant la place donnée lors des séances de production d'écrits aux interactions entre les élèves. C'est en privilégiant le feed-back d'évaluation collective, que les enseignants incitent les élèves à interagir entre eux. : « - Et les autres, qu'est ce que vous en pensez ? »

Proposer aux élèves de CP de verbaliser ce qu'ils vont écrire, à chaque séance, a permis de prendre l'habitude d'une analyse évaluative des propositions de leurs pairs. Le feed-back d'évaluation collective s'efface au cours de l'année pour laisser place à des interactions plus spontanées entre pairs.⁶⁵ Les programmes en vigueur à la rentrée scolaire 2016 insistent sur ces interactions, au centre des compétences de la langue orale : *Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs. L'attention du professeur portée à la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves et aux interactions verbales reste soutenue en toute occasion durant le cycle [2].*

En CE1, il a été proposé à plusieurs reprises aux élèves d'élaborer la phase de planification de leur écrit en groupe. Ces échanges devaient permettre de définir les éléments essentiels du futur texte. Cette phase a permis de libérer les élèves de l'angoisse de se lancer dans un écrit. Les deux enseignants avaient un rôle de médiateur, permettant aux élèves de se recentrer sur le débat, mais également de les aider à établir un consensus sur les différentes étapes du texte. Il a pu être observé, lors des phases d'écriture, qu'aucun élève n'avait de difficultés à débiter son écrit. Il s'aidait de ce qui avait été évoqué lors de la séance précédente pour produire son texte.

Il est donc évident, qu'en modifiant les pratiques et les postures enseignantes, en instaurant un climat serein dans la classe et en proposant des temps d'échanges entre pairs, les élèves sont plus à même de rentrer dans l'écrit en toute confiance. *Les interactions entre enfants et les conflits cognitifs qu'ils produisent (par contradiction, réfutation, divergence) conduisent à*

⁶⁵ Annexe F

*identifier et structurer ensemble des apprentissages linguistiques et cognitifs que chacun devra progressivement maîtriser seul.*⁶⁶

Outre les interactions entre pairs qui ont une place prédominante dans les séances en coenseignement, une place importante est donnée aux stratégies métacognitives.

3.2.2 Développement des stratégies métacognitives des élèves

Nous l'avons vu précédemment, la place de l'étayage est facilitée par la présence de deux enseignants. *Mais on dépassera [...] le simple guidage pour penser plutôt un étayage pointant les obstacles, s'appuyant sur les essais des élèves pour « les faire parler » (métacognition) puis poser l'écart avec l'objectif « attendu».*⁶⁷ En effet, en guidant les élèves grâce à son feedback, l'enseignant aide ces derniers à mettre en mots ce qu'ils savent. Lors d'une séance de production d'écrits en CP, les élèves sont souvent inquiets, l'écrit autonome étant un des nombreux nouveaux apprentissages. En leur permettant de mettre en mots ce qu'ils savent faire, en les aidant à expliquer comment ils peuvent le faire, les enseignants rendent les élèves autonomes, au fur et à mesure des séances. *Il semble fondamental que les activités pour la classe soient déterminées par des objectifs qui seraient de permettre à l'élève de construire des outils mentaux pour apprendre.*⁶⁸

*Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif, il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mises en œuvre et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problèmes.*⁶⁹ Une des enseignantes interviewées précise que, lors des séquences de productions d'écrits une part importante avait été laissée aux stratégies métacognitives. Les élèves sont amenés à dire « comment ils font ». Un écrit est d'ailleurs réalisé pour leur permettre de garder en mémoire les stratégies de chacun et s'approprier les stratégies des autres. Ils étendent ainsi leurs procédures. *Ces situations de production d'écrits vont mettre en jeu des connaissances afin de surmonter des obstacles intellectuels, de résoudre un problème qui résiste, de manière à construire des savoirs, qui après avoir été organisés et stabilisés seront réinvestis et transférables dans d'autres situations ou projets.*⁷⁰

3.2.3 La place du langage d'évocation

Le langage d'évocation est un langage précis, cohérent et intelligible qui s'utilise pour décrire, raconter, informer, argumenter, rendre compte... Le fait que le maître supplémentaire ne soit pas présent sur l'ensemble du temps scolaire avec un groupe d'élèves est une opportunité à saisir pour proposer aux élèves d'utiliser le langage d'évocation, d'abord à l'oral, puis à

⁶⁶ JOLIBERT J., SRAIKI C., Des enfants lecteurs et producteurs de textes, Hachette Education, septembre 2006 page 80-81

⁶⁷ Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 page 51

⁶⁸ DELVOLLE N., Métacognition et réussite des élèves, cahiers pédagogiques. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

⁶⁹ JOLIBERT J., SRAIKI C., Des enfants lecteurs et producteurs de textes, Hachette Education, septembre 2006 page 80-81

⁷⁰ BEAL Y, LACOUR M., MAIAUX F., *Ecrire en toutes disciplines, de l'apprentissage à la création, cycle 3*, éditions Bordas, février 2004. Page 20

l'écrit. Proposer aux élèves de produire un texte sur leur séance d'EPS, alors que l'enseignante supplémentaire était absente, a obligé les élèves à être précis, cette dernière demandant des précisions dès que nécessaire. Ils ont ainsi étoffé leurs textes pour qu'ils soient compréhensibles des destinataires, absents de la séance.

En proposant également aux élèves de CP de produire un cahier de réussite des activités aquatiques (« maintenant, je sais »), il a été demandé aux élèves d'évoquer des situations où les deux enseignants étaient parfois « absents ». Les élèves ont ainsi écrit toutes les semaines un texte relatant leur réussite, qu'eux seuls connaissaient.

Conclusion :

La recherche qui a été menée autour du dispositif Plus de Maîtres Que de Classes au cycle 2 a permis de s'interroger sur l'influence du coenseignement sur les pratiques enseignantes en production d'écrits au cycle 2. Après avoir analysé l'enquête menée auprès des maîtres supplémentaires du département de l'Eure, nous avons pu nous apercevoir que la production d'écrits en coenseignement était pratiquée dans la quasi-totalité des écoles du département concernées par ce dispositif. Nous nous sommes donc demandé quelles difficultés rencontraient les enseignants de cycle 2 dans la mise en place de séances de production d'écrits. L'analyse croisée de ces deux enquêtes a permis de mettre en avant le fait que le coenseignement influençait les pratiques, grâce à une modification des postures enseignantes principalement dues à la copréparation, mais aussi par un accroissement de l'étayage délivré aux élèves de cycle 2. Ce changement de postures au cours des séances de production d'écrits a permis de donner une place importante aux interactions entre pairs au sein des situations d'apprentissages. Le fait d'accroître l'étayage auprès de l'ensemble des élèves a permis également aux équipes de donner une place centrale aux stratégies métacognitives, en faisant verbaliser les élèves sur leurs procédures.

Ces constats, issus de l'analyse des deux enquêtes et de l'interview de deux néo-enseignants, permettent de conclure que le coenseignement a une réelle influence sur les pratiques enseignantes en production d'écrits au cycle 2. Mais le manque de recul par rapport au dispositif ne permet pas d'affirmer que ces modifications de pratiques perdureront en l'absence d'un second enseignant.

De plus, même si les enseignants supplémentaires et les deux néo-enseignants interviewés mettent en avant des nombreux effets positifs au coenseignement, certaines limites sont malgré tout énoncées. Le temps consacré à la copréparation est trop important pour être effectif à l'ensemble des séances. Les enseignants supplémentaires précisent également que l'investissement des équipes, la confiance entre ces dernières et le maître supplémentaire et l'acceptation du regard de l'autre sont primordiaux pour la réussite du dispositif.

Dans le cadre de la formation continue, un plan de formation aux nouvelles équipes entrant dans ce dispositif est donc à envisager pour réduire ces inquiétudes et permettre une réelle implication de l'ensemble des enseignants de l'équipe dans le projet et ainsi augmenter de manière significative les modifications de pratiques pédagogiques permettant, nous l'avons démontré, une modification des situations d'apprentissage des élèves.

Bibliographie et sitographie

Bibliographie

BEAL, Y., LACOUR, M., MAIAUX, F., 2004, *Ecrire en toutes disciplines, de l'apprentissage à la création, cycle 3*, Paris : Bordas, 128 p.

BUCHETON, D., 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture- Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris : Retz, 304 p.

CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D., 2002, *Ecrire en ZEP ? Un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris : édition Delagrave/CRDP de Versailles, chapitre : Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes, 13 pages
(Consulté sur le site <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922/document>)

GEOFFRE, T., 2013, *Ecrits d'élèves, contraintes de la langue*, Paris : Armand Colin
chapitre : Etude du contrôle orthographique des élèves de CM2 page47-57

JOLIBERT, J., SRAIKI, C., 2006, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes Cycles 2 et 3*, Paris : Hachette Education, 302 p.

OUZOULIAS, A., 2014, *Lecture-Ecriture, quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, Paris : Retz, 54 p.

SAINT LAURENT, L., 2007, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Montréal : Gaétan Morin Edition, 361 p.

Sitographie

Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012 :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628

10 repères pour la mise en œuvre du dispositif "plus de maîtres que de classes" - MEN-DGESCO, juin 2013 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/19/0/Dispositif_plus_de_maitres_reperes_de_mise_en_oeuvre_VE_260190.pdf

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=20160316>

Comité national de suivi du dispositif plus de maîtres que de classes – Note d'étape de juin 2014 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/4/PDMQDC_note_d_etape_juin_2014_351154.pdf

Note d'étape de janvier 2015 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/PDMQDC/41/3/Note_d_etape_2_PDMQC-vEduscol-25-03-15_405413.pdf

Note d'étape de septembre 2015 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf

TOULLEC-THERY, M., Quels incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/PDMQDC/08/3/Annexe2_Note2_416083.pdf

Le dispositif « Plus de maitres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/15/5/2014-031_Plus_de_maitres_que_de_classes_341155.pdf

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

CAFFIEAUX, C., Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves :

<http://www.erudit.org/revue/mee/2009/v32/n1/1024959ar.pdf>

Annexes

Annexe A : Analyse des réponses à l'enquête à destination des enseignants supplémentaires.

Annexe B : Analyse des réponses à l'enquête concernant la production d'écrits au cycle 2.

Annexe C : Interviews auprès d'enseignants de cycle 2, concernant leur pratique en production d'écrits.

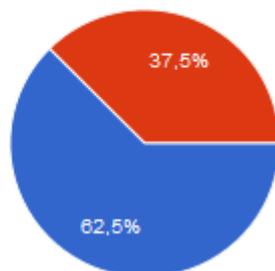
Annexe D : Les postures enseignantes, d'après Dominique BUCHETON

Annexe E : La représentation en entonnoir d'une séance.

Annexe F : Les différents feed-back d'après Crahay.

Annexe A : Analyse des réponses à l'enquête à destination des enseignants supplémentaires.

Etiez vous enseignant dans l'école avant la mise en place du dispositif?



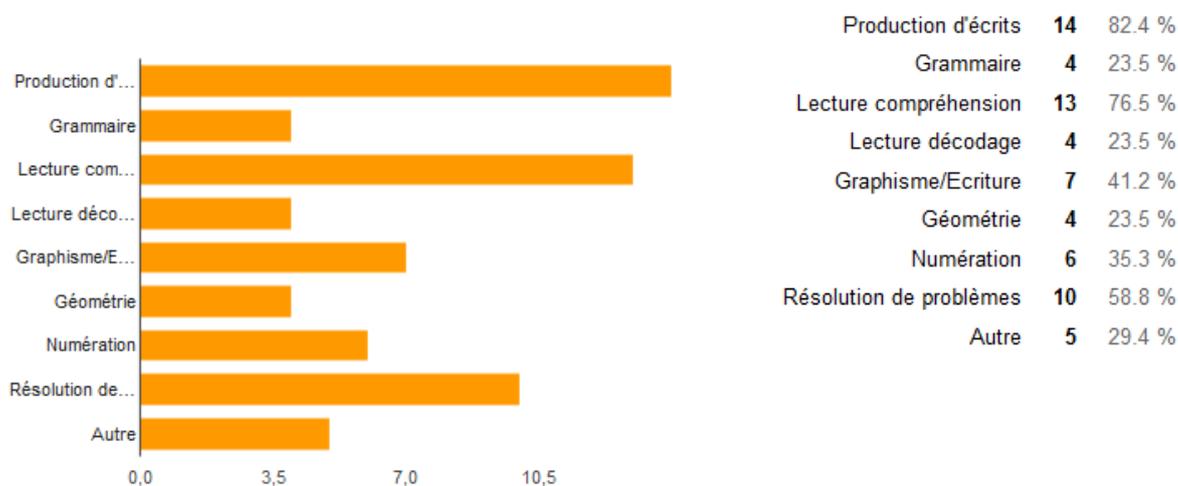
Oui	10	62,5 %
Non	6	37,5 %

Avez vous menez des séances de co-enseignement depuis la rentrée?

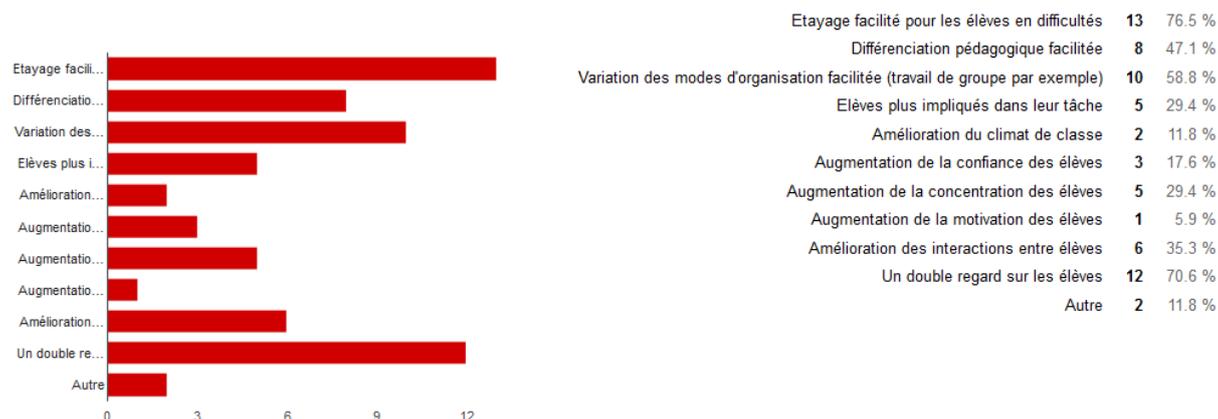


Oui (dirigez vous vers la question 10)	17	100 %
Non	0	0 %

Quelles sont les disciplines/activités dans lesquelles vous avez pratiqué du co-enseignement?



Quels sont les avantages du co-enseignement?

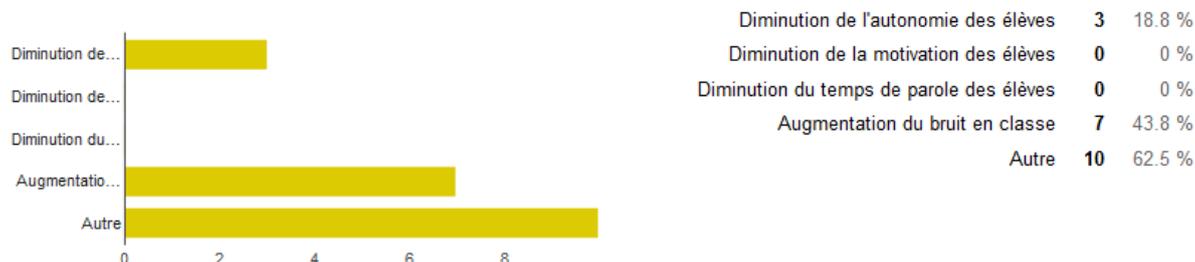


Autre :

réflexion commune sur les pratiques, plus d'échanges...Cela est très formateur

Réflexion pédagogique sur la mise en œuvre des dispositifs

Quels sont les difficultés rencontrées lors de la mise en place de séances en co-enseignement?



Autre :

Diminution de la concentration des élèves dans un premier temps, due au fait que leur adulte référent est leur maîtresse.

Manque de temps de préparation à 2

Le temps de préparation extrêmement important et impossible à chaque séance

Certaines classes sont moins lisibles de l'extérieur que d'autres. Dans les premières séances, il n'est pas toujours aisé de s'insérer dans les habitus d'un autre (références au vécu de classe plus difficile tant qu'on n'a pas une connaissance plus fine du fonctionnement, des outils disponibles...).

Difficultés pour s'entendre avec certains collègues.

Les élèves ont parfois du mal à savoir vers qui se tourner et ont tendance à considérer que le maître + est là pour donner les réponses ! Ils demandent au maître + une aide qu'ils n'oseraient pas demander au titulaire de la classe.

La préparation en commun, les exigences envers les élèves, la tolérance au bruit variable selon les enseignants,...

Pas toujours facile de trouver sa place pour le M+ et le M de la classe.

Rien de tout cela, pour moi, aucune difficulté

Si vous avez mené des séances de production d'écrits en coenseignement : Qu'a apporté spécifiquement le coenseignement dans ces situations?

au moins une séance par semaine de production d'écrits (inscrite dans l'emploi du temps) - temps de retour individuel avec chaque élève sur sa production (en fin de séance) - étayage systématique pour l'encodage en CP pour les élèves en difficultés - apprendre à utiliser les outils de la classe (aides pour écrire) que les élèves utilisent systématiquement désormais.

Le travail a été mené avec des CP pendant la période 2. Nous avons travaillé par groupe et cela a permis d'adapter les situations en fonction du niveau des élèves, de varier les entrées et d'être au plus près des élèves.

Permet d'aider plus d'élèves et plus rapidement, travailler sur la vigilance orthographique, phase orale avec les élèves en difficulté.

L'échange pendant la préparation permet de chercher des pistes des étayages des supports plus intéressants, plus pertinent par rapport à l'objectifs, de rechercher des pistes que l'aurait pas exploré seul car mutualisation des expériences.
(préparation)..... Dans la classe, un meilleur étayage pour les élèves en difficulté. Dictée à l'adulte, rédaction en commun, incitation au travail, observation pour repérage des difficultés

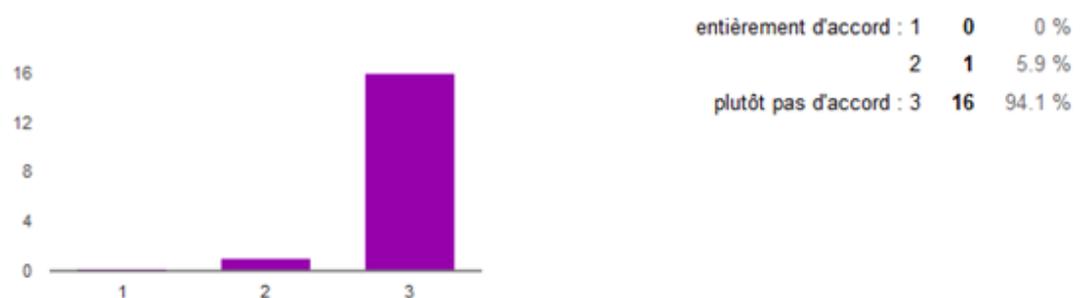
Les relances plus rapide; les outils donnés rapidement suite à la demande/nécessité des élèves. Mené par le Maître +; ouverture à une autre manière d'enseigner, de lancer l'activité (+

d'échanges entre élèves). A deux, on entend plus les remarques des élèves. " Oui, X, répète un peu ce que tu viens de dire" [Non entendu par l'autre enseignant].
Un temps d'attente diminué pour les élèves et, de fait plus de temps pour bénéficier de conseils individuels. J'ai aussi remarqué que certains élèves, avant de présenter leur production au maître référent, préfèrent faire appel au M+ pour valider leurs choix, leurs essais.
Il est plus facile de relancer, de motiver, de créer avec les élèves car nous avons 2 regards différents, 2 sensibilités différentes.
Possibilité d'intervenir plus vite auprès des élèves, moins d'attente. Création de grilles d'autocorrection communes à toutes les classes et évolutives en fonction du niveau de la classe. Utilisation plus aisée de l'ordinateur.
pour les GS, une prise en charge des élèves en petits groupes ; pour les CE1, une réponse rapide, pour les CM une correction partagée donc moins contraignante pour l'enseignant de la classe
Aider davantage les élèves en difficulté. Passer plus de temps auprès de chaque élève pour aider à la correction ou la réécriture. Amener plus loin les élèves qui ont plus de facilités.
Une efficacité de l'aide portée par chacun des enseignants et une amélioration rapide de leur production.
Modification des pratiques, augmentation de l'utilisation du numérique, augmentation des interactions entre pairs
Pour les CP cela a permis de mettre en place des temps de dictée à l'adulte et de pouvoir ainsi faire passer chaque élève sur un temps plus restreint alors que le titulaire ne peut le faire étant seul ce qui lui demande beaucoup de temps. Cela a également permis de faire 2 groupes dans la classe avec les élèves les plus en difficulté restant avec le titulaire de la classe.
Dans ces situations, le travail des enseignants est facilité par la copréparation (on a réfléchi ensemble, on a modifié nos façons de faire car nous avons réfléchi à deux) et les élèves restent concentrés sur leur travail.

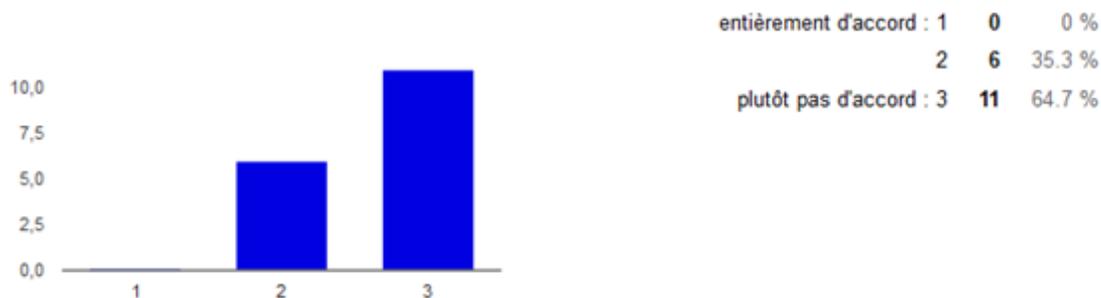
Le co-enseignement permet de mieux gérer l'hétérogénéité.



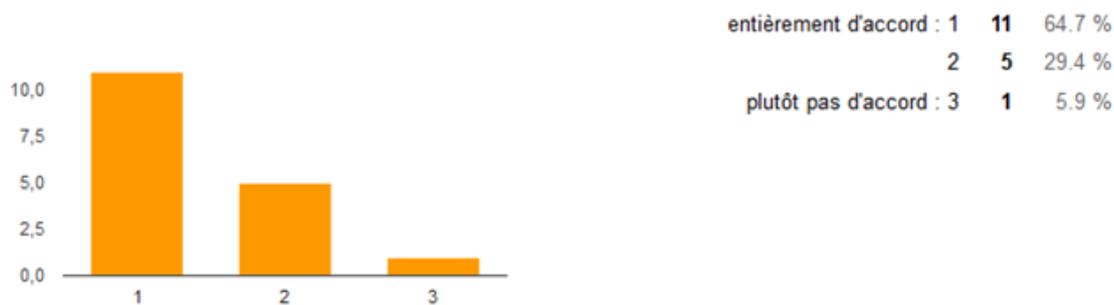
Le co-enseignement revient à la même chose que de dédoubler une classe.



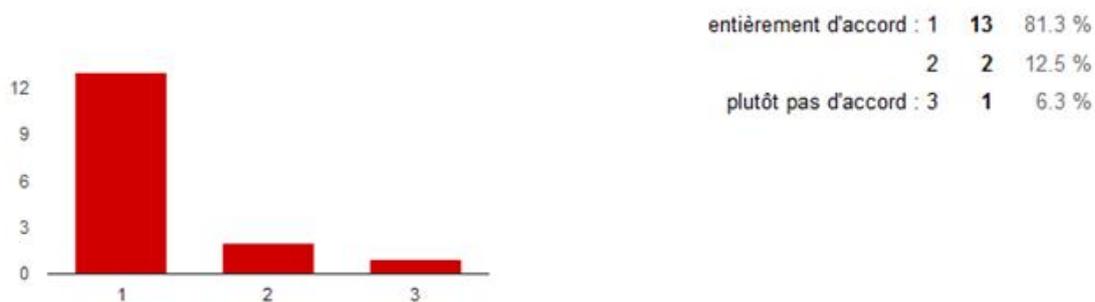
En co-enseignement, les enseignants se gênent, c'est bruyant.



Le co-enseignement permet de mieux adapter les contenus d'apprentissage aux élèves.



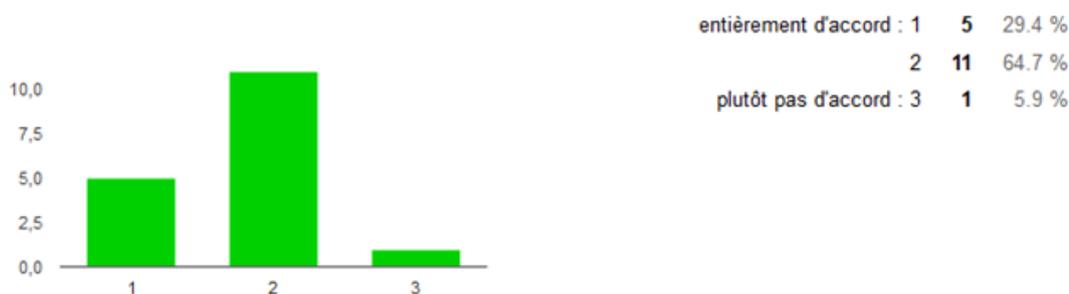
Le co-enseignement, c'est porter un double regard sur les élèves.



Le co-enseignement nécessite d'accepter le regard de l'autre.



En co-enseignement, les enseignants parlent moins, les élèves interagissent plus.



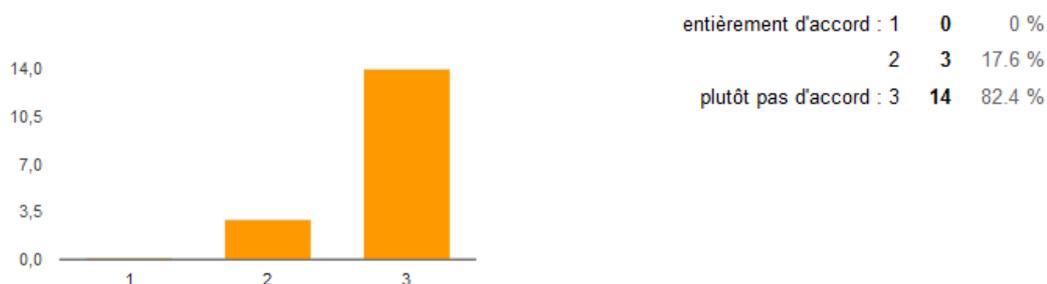
Le co-enseignement permet de porter un diagnostic plus fin du niveau des élèves.



Le co-enseignement demande beaucoup de temps de concertation.



Le co-enseignement ne favorise pas l'autonomie des élèves.



Pour vous, le regard de l'autre peut-il être une difficulté à surmonter pour mettre en œuvre des séances en coenseignement ? Précisez.

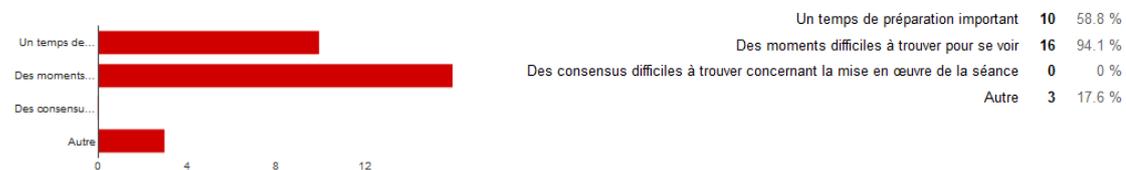
Cela dépend vraiment de la personne avec qui on travaille, si c'est quelqu'un qui nous fait confiance au niveau pédagogique et par rapport à notre relation avec les élèves il n'y a aucun problème, pour les nouvelles collègues il faut plus de temps. La différence d'âge joue aussi, j'enseigne depuis 25 ans, les jeunes collègues ont peur d'être « jugés ».

Non, le regard de l'autre permet d'avoir un avis différent et recueillir des informations que l'on n'aurait pas perçues seul. C'est plutôt une émulation et une opportunité de coconstruction de sa pédagogie.

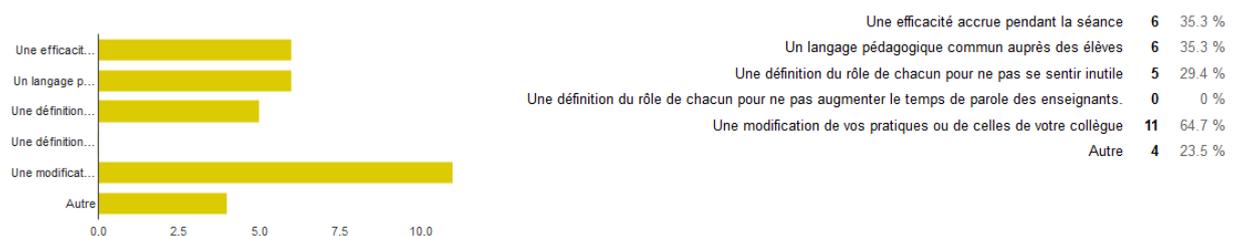
En demandant ce poste, nous savons que la finalité est le coenseignement, par conséquent,

nous savons que deux regards se croiseront.
Oui ; Commencer par s'exposer soi-même en proposant d'animer d'abord une séquence devant le collègue pour rassurer.... Pas de problème dans mon école même si certaines collègues que j'avais connu dans d'autres circonstances m'ont avoué qu'elles n'étaient pas très rassurées de savoir que j'allais forcément juger leur travail. Je pense qu'elles l'oublient maintenant
oui quand la conception de l'enseignant référent est un maître, une classe, une pédagogie, et quand il n'a été formé à la mise en œuvre de ce type de séances.
Pas pour moi mais pour certains collègues ça pourrait les gêner
Il faut accepter de se livrer au regard de l'autre, ce qui peut être difficile pour certains. Le M+ doit être très précautionneux sur la question (pas de jugement mais plutôt des questionnements, des portes ouvertes) : la confiance se travaille au fil des jours.
Non car nous préparons (en général) les séances à 2 et nous échangeons très souvent nos rôles (même au cours de la séance), ce n'est pas quelque chose de fixe
Le regard de l'autre peut être une difficulté car il est parfois difficile de travailler en équipe, surtout quand on a beaucoup d'expérience dans l'enseignement. Dès que l'enseignant a plus de cinq ans d'ancienneté, il est difficile de changer ses choix pédagogiques, sa pratique.
non, car la confiance entre les enseignants et le PDM est déjà instaurée.
Je ne me rends pas compte mais il est vrai qu'il ne faut surtout pas « écraser » l'autre enseignant et inversement, avoir énormément de diplomatie pour aller dans le même sens et apprendre à se connaître
Non. Pas de problème de regard de l'autre mais parfois divergence de points de vue pédagogiques.
Le but du coenseignement n'est pas de juger l'autre mais d'échanger, de se compléter, d'enrichir les pratiques...
Complètement ... Il est absolument nécessaire que l'enseignant titulaire se laisse "apprivoiser", ouvrir son esprit à la concertation, aux propositions qui tranchent parfois avec leur pratique.
Pour moi, personnellement, non. Mais je sais que certains collègues ont "pris sur eux", au début.
Non mais comme il est difficile de trouver du temps pour mettre concrètement les choses en place on se retrouve, je me retrouve, parfois à tâtonner et à ne pas être sûr que c'est ce que le titulaire attend de mon intervention
Certains de mes collègues avaient peur d'être jugés, ils étaient tendus comme en inspection. Ils n'osaient pas échanger de peur d'être « intrusifs » ou de subir une intrusion. Il a fallu du temps mais la confiance s'est installée.

Dans le cas d'une co-préparation, quelles difficultés rencontrez-vous à la co-préparation



Quels sont les bénéfices apportés par la co-préparation ?



Autres difficultés à la copréparation
Je prévois à long terme c'est à dire que je me projette sur une période entière tandis que

l'enseignant travaille trop au jour le jour d'où des clashes etc.
Pas assez de temps d'analyses après séance
Les idées me sont souvent données, on m'aiguille mais il n'y a jamais eu de réel temps de copréparation
Autres bénéfices de la copréparation
plus de réflexions sur le déroulement des séances
On recentre plus le travail sur les enfants qui posent des difficultés
Mettre au point les contenus et fixer les objectifs de la séance / séquence.
un échange de points de vue permettant d'enrichir les situations proposées.

Selon vous, une copréparation est-elle une nécessité pour coenseigner ?

Pas une nécessité mais c'est mieux quand c'est possible.
Oui (sans précision) 2 fois
Oui mais copréparation en terme de séquence ou séances par séances selon le projet ou discipline.
Oui, il faut que chaque enseignant connaisse l'objectif à atteindre au cours de la séance.
Oui car sinon le coenseignement n'est pas optimal et c'est très dur d'être au top.
Oui afin de cibler exactement vers quoi la séance doit aboutir, mais sans cette copréparation il n'est pas impossible de travailler à 2 mais dans ces cas là le maître+ se retrouve souvent à assister plutôt qu'à agir !
Non, ce n'est pas nécessaire mais cela apporte en efficacité.
Oui. De mon point de vue, on peut s'en passer pour co-intervenir mais pas pour coenseigner.
Lorsque chacun sait ce qu'il a à faire, lorsque le M+ est en mesure de comprendre clairement ce qui est attendu de lui et des élèves, évidemment, c'est facilitant. Cela permet également de penser a priori les aides dont certains élèves auront besoin. La ritualisation des séances peut contrecarrer l'aspect chronophage de la copréparation. Au quotidien, force est de constater que la copréparation n'est pas la norme (dans mon expérience) : le plus souvent, l'enseignant m'indique ce qu'il va faire (support...) et je m'adapte. Il m'arrive aussi d'arriver dans une classe sans savoir ce que je vais y faire de façon précise...ou d'être « briefée » entre deux portes (certains collègues ont du mal à comprendre que si tout le monde fait ainsi, ce n'est pas réellement gérable pour le M+).
Oui, cela fait partie intégrante du coenseignement.
Oui. Pas forcément copréparer chaque séance, mais le projet doit être coconstruit.
Pas nécessairement mais coenseigner nécessite à un moment de se poser, de réfléchir à 2, d'échanger (retour sur la séance, comment améliorer...)
Pour moi, c'est la définition même... Evidemment quand on se connaît bien et qu'on s'est créé des cadres on peut ne préparer que les grandes lignes.

Pour conclure, si vous ne deviez garder qu'un mot pour décrire le coenseignement, vous diriez

enfin
(é) changer.
étayer (mieux)
modification des pratiques
une bonne expérience
bénéfique
RICHESSSE
un travail d'équipe efficace au service de la réussite de tous.
Cela dépend beaucoup des affinités qu'on a avec la collègue : pédagogique et dans la façon de se comporter avec les élèves
Equilibre

Formateur
une occasion de mieux comprendre les processus d'apprentissage des élèves.
Efficacité
ENRICHISSEMENT
compliqué à organiser sur toutes les classes toutes les séquences mais c'est le travail le plus intéressant pour les collègues es élèves et les maitres plus. Je rajouterais la complexité pour le maîtres plus de sauter du coq à l'âne, de circonscrire ses interventions dans un temps contraint par l'emploi du temps. Parfois, j'arrive dans l'autre classe en me disant « On en était ou au fait... »

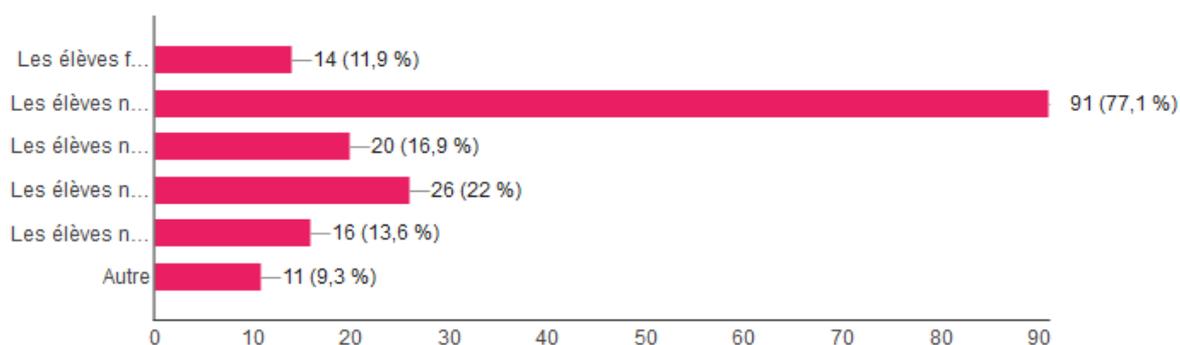
Annexe B : Analyse des réponses à l'enquête concernant la production d'écrits au cycle 2

Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez à la mise en place de la production d'écrits en début de CP? (2 réponses maximum)

- Les élèves font trop de fautes d'orthographe
- Les élèves ne sont pas autonomes, je devrais être derrière chaque élève
- Les élèves ne savent pas lire, ils ne peuvent donc pas écrire.
- Les élèves n'ont pas assez de vocabulaire.
- Les élèves ne savent pas écrire en cursive.
- Autre...

Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez à la mise en place de la production d'écrits en début de CP? (2 réponses maximum)

(118 réponses)

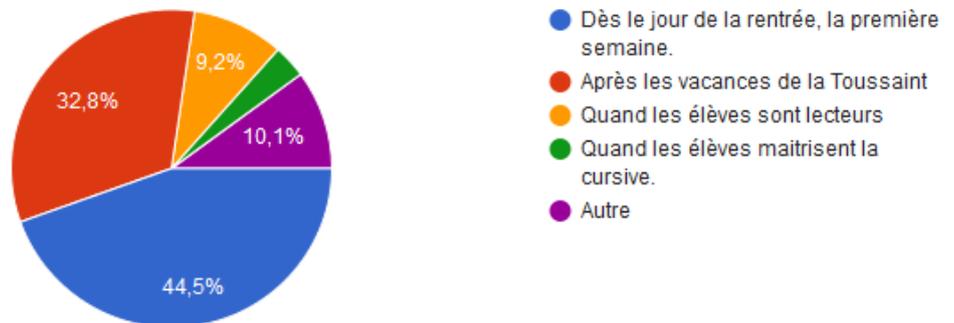


Manque de temps
Trouver des idées
La segmentation n'est pas acquise
La différenciation des aides
Pas de souci avec des outils et de la coécriture on peut le faire facilement
Difficulté à segmenter les phrases en mots
On s'attend à ce qu'ils écrivent en cursive. Mais la cursive est un obstacle pour certains
Ils ne segmentent pas les mots correctement
Pas de difficulté
Difficultés de syntaxes
Hétérogénéité du groupe

Quand proposez-vous de la production d'écrits en CP?

- Dès le jour de la rentrée, la première semaine.
- Après les vacances de la Toussaint
- Quand les élèves sont lecteurs
- Quand les élèves maîtrisent la cursive.
- Autre...

Quand proposez-vous de la production d'écrits en CP? (119 réponses)



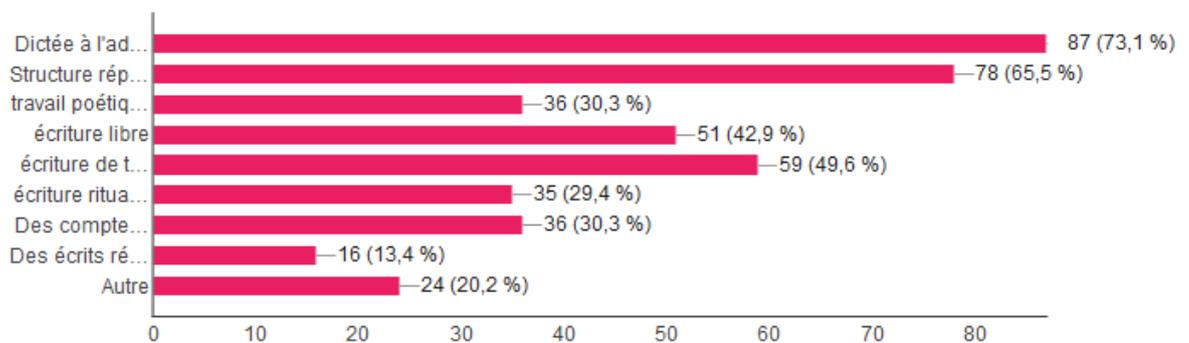
Dès qu'ils peuvent construire des syllabes
Dès qu'ils maîtrisent la combinatoire pour écrire un seul mot à la fois
Septembre, mais plutôt la troisième semaine
Quelques jours, Quelles semaines après la rentrée
Début octobre
Fin septembre/début octobre
En cours de première période
(Je suis dans une classe bilingue) après que la collègue ait commencé la production en Français
En janvier
3 semaines après la rentrée
Dès la rentrée avec des étiquettes
Milieu de première période

Quel type d'activités proposez vous à vos élèves de CP en production d'écrits?

- Dictée à l'adulte
- Structure répétitive en lien avec un album
- travail poétique (en lien avec les rimes par exemple)
- écriture libre
- écriture de textes en lien avec la méthode de lecture
- écriture ritualisée (ex : les jogging d'écriture)
- Des comptes rendus de visites
- Des écrits réflexifs (ex : maintenant je sais)
- Autre...

Quel type d'activités proposez vous à vos élèves de CP en production d'écrits?

(119 réponses)



Avec des images séquentielles
Histoire avec trame
Images séquentielles – Banque de mots
Tableau d'encodage
Rédaction du cahier de vie de la classe
A partir de dessins (Ludo)
Description d'images
A partir de dessins (Ludo)
Ecrire avec Ludo
Ecrire avec Ludo
Devinettes, description
Décrire une image
Images séquentielles
Recette, mode d'emploi, règle du jeu
Phrases différentes de celles de l'album en utilisant les étiquettes-mots, affiche documentaire, lettre, images séquentielles
Ecrire avec Ludo

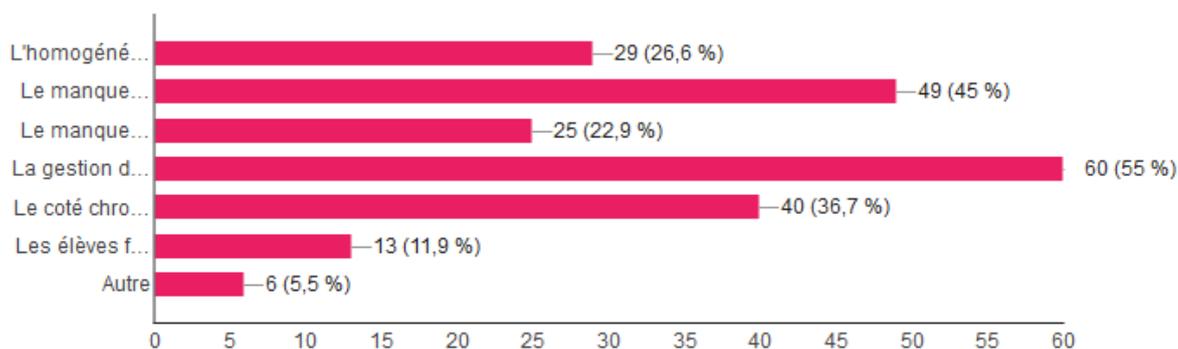
Ecrire des phrases avec les mots-étiquettes de la méthode (d'octobre à décembre)
Images séquentielles
Ecrire avec Ludo
Structure répétitive suite à la langue orale pratiquée en classe (bilingue) Compléter des phrases
Production à partir des boites à mots
encodage
Légender des images
Ecrire avec Ludo

Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez à la mise en place de la production d'écrits en CE1? (2 réponses maximum)

- L'homogénéité des compétences des élèves.
- Le manque d'imagination des élèves, la peur de se lancer
- Le manque de vocabulaire des élèves
- La gestion de la révision du texte par les élèves
- Le coté chronophage de la production d'écrits
- Les élèves font trop de fautes d'orthographe
- Autre...

Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez à la mise en place de la production d'écrits en CE1? (2 réponses maximum)

(109 réponses)



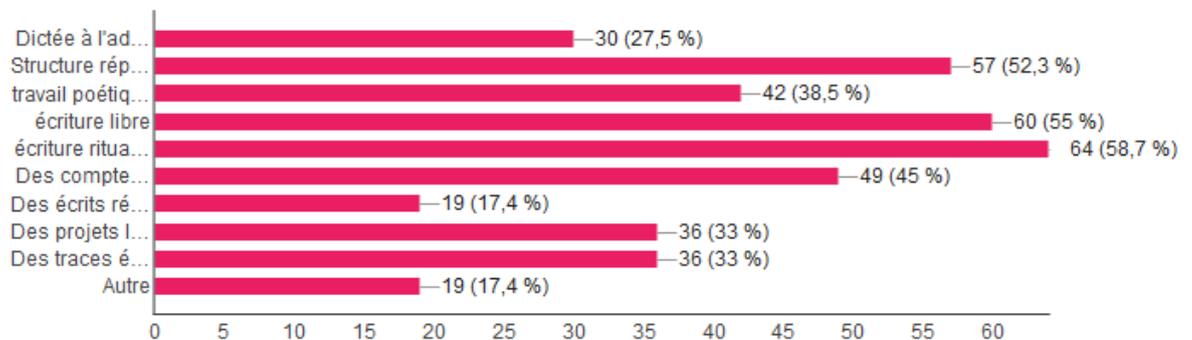
Qu'ils n'utilisent pas les outils de la banque de mots, des affichages etc.
L'hétérogénéité des compétences des élèves
Construction de phrases complexes qui ont du sens
Réinvestissement des compétences d'orthographe et de grammaire
Difficultés à travailler la structure de la phrase en individuel

Quel type d'activités proposez vous à vos élèves de CE1 en production d'écrits?

- Dictée à l'adulte
- Structure répétitive en lien avec un album
- travail poétique (en lien avec les rimes par exemple)
- écriture libre
- écriture ritualisée (ex : les jogging d'écriture)
- Des comptes rendus de visites
- Des écrits réflexifs (ex : maintenant je sais)
- Des projets longs (contes, romans policiers....)
- Des traces écrites des acquis de la classe (ex : trace écrite de découverte du monde)
- Autre...

Quel type d'activités proposez vous à vos élèves de CE1 en production d'écrits?

(109 réponses)



Avec des images séquentielles
Rallye-écriture
Images séquentielles – 1 seule image à décrire – fabrication de banques de mots
A partir de dessins (Ludo)
Activités progressives : de la phrase au texte
Ecrire avec Ludo
Ecrire avec Ludo
Ecrire avec Ludo / images séquentielles
Ecriture à partir d'une base dont on change les mots
Descriptions d'images et images séquentielles
Ecrire avec Ludo
Ecrire à partir d'une image et de quelques mots donnés
Structure répétitive suite à la langue orale pratiquée en classe (bilingue)
Images séquentielles/ écrire une histoire courte pour réinvestir d'une notion de grammaire
Différents types d'écrits : recette, lettre, liste...

Cahier de vie avec photos pour les aider à écrire
EN lien avec les compétences travaillées en grammaire et en orthographe
Petits livres à la manière de ...

Annexe C : Interviews auprès d'enseignants de cycle 2, concernant leur pratique en production d'écrits.

Interview d'une enseignante de cycle 2

1 an d'ancienneté.

Quelles difficultés rencontrez-vous à la mise en place de la production d'écrits dans votre classe de cycle 2 ?

Alors, j'éprouve des difficultés dans la classe... au sein de la classe... donc dans l'organisation de la séance de production d'écrits euh... notamment au niveau de la création de groupes, de qui m'occuper parce qu'on aimerait faire avancer tous les élèves à leur niveau mais, toute seule c'est compliqué. Euh... Comment les faire travailler ensemble pour que tout le monde s'y retrouve, quels groupes créer, etc., plus des organisations au sein de la classe.

Deuxième difficulté : comment corriger. Comment corriger moi à la maison les productions de chaque élève euh... quelles choses je dois corriger et quelles choses je dois les laisser corriger. Et en classe, comment leur faire corriger, comment organiser ça parce que finalement c'est du travail individuel euh... voilà... soucis d'organisation.

Quels types de projets d'écriture proposez-vous à vos élèves ? Est-ce des projets plutôt courts ou plutôt longs ? Pourquoi ce choix ?

Je choisis plutôt des projets courts euh... parce que c'est plus simple à mettre en place au sein d'une classe euh... parce que je n'ai pas de personnes supplémentaires pour pouvoir privilégier des projets longs. Dans les projets courts, les élèves se lassent moins parce qu'ils écrivent une fois, voire une deuxième fois, on corrige ensemble et on passe à un autre projet.

Avez-vous donné une place au numérique dans votre pratique de la production d'écrits et pourquoi ?

Non, je ne travaille pas vraiment avec le numérique encore notamment parce qu'il y a un problème d'organisation. J'aimerais emmener les élèves en petits groupes, en salle informatique pour qu'ils puissent taper leur texte ou améliorer leur texte, faire aussi des recherches mais euh... que faire des autres élèves, il n'y a pas de postes pour tous les élèves, il n'y a pas de postes au fond de la classe donc ce n'est pas facile de travailler avec le numérique.

Quels sont les avantages du poste « plus de maitres que de classes » dans la mise en place de séances de production d'écrits ?

Alors, tout d'abord nous avons beaucoup d'avantages au sein de la classe. D'avoir une personne de plus permet une meilleure gestion du groupe classe, on peut créer des petits groupes, on peut étayer plus facilement les élèves euh... ce qui permet aussi aux élèves de travailler à leur rythme. On peut créer des petits groupes euh... voilà... d'enfants pour qu'ils avancent à leur rythme.

C'est plus facile de développer les interactions entre les élèves.

Et puis ça permet d'insister sur les stratégies métacognitives donc permettre aux élèves de mettre en mots les stratégies qu'ils utilisent dans la production de leur écrit.

Egalement, dans la préparation du travail qui va être fait en classe, euh... j'ai observé un changement de mes pratiques de classe, euh..., de nouvelles idées sont apparues puisque ça permet des interactions entre nous, donc euh, on trouve de nouvelles idées, des idées qu'on n'aurait pas forcément eues tout seul.

Egalement l'intégration du numérique parce qu'on peut travailler en plus petits groupes, on peut, voilà, gérer le groupe classe.

Egalement j'ai observé un changement des projets, je fais seule des projets courts. Et là, être à deux, on peut plus facilement mener des projets longs.

Quels sont les inconvénients à ce poste dans la mise en place de séances de production d'écrits ?

Je n'en vois pas, je ne vois que des avantages.

En quoi la présence du maitre supplémentaire dans votre classe a modifié vos pratiques en production d'écrits ?

Au sein de la classe nous avons développé le travail de groupe : donc ça, ça a changé parce qu'avant, je faisais essentiellement du travail individuel, parfois par paire mais c'était rare.

Euh, je suis passée de projets courts à projets plus longs. C'est beaucoup plus facile à mettre en place parce que nous sommes deux.

Euh..., nous avons intégré le numérique. Alors ça c'est nouveau parce que moi, je ne l'utilise pratiquement pas dans mes pratiques habituelles, enfin d'avant finalement !

Ma posture a également changé, je suis plus dans le lâcher-prise, donc euh..., laisser les élèves proposer leurs idées et les développer. Imposer un minimum de cadres donc plus les laisser autonomes et pour cela nous avons mis en place des outils pour justement développer l'autonomie des élèves comme une grille de relecture, par exemple, pour qu'ils puissent être autonomes dans leur correction. Et également des fiches-outils comme des fiches de lexique, des listes de mots-outils pour qu'ils puissent réaliser leur production avec des aides à l'écriture.

Merci beaucoup.

Interview d'une enseignante de cycle 2

2 ans d'ancienneté

Quelles difficultés rencontrez-vous à la mise en place de la production d'écrits dans votre classe de cycle 2 ?

Les difficultés c'est que les enfants sont euh... ont besoin d'aide en permanence que ce soit les enfants à l'aise avec l'écrit ou les enfants pas du tout à l'aise et du coup c'est très compliqué de se retrouver enfin de gérer tout le monde à la fois. Donc dans la gestion de classe c'est très difficile.

De plus, les enfants ont, bah... veulent écrire ce qu'ils veulent donc bah, du coup ils n'ont pas toujours les sons qu'ils, ils ne connaissent pas toujours les sons qu'ils veulent écrire donc je me retrouve régulièrement à devoir encoder en fait, pour eux. Du coup, je ne comprends pas bien l'intérêt de la production d'écrits si c'est moi qui encode en permanence.

Quels types de projets d'écriture proposez-vous à vos élèves ? Est-ce des projets plutôt courts ou plutôt longs ? Pourquoi ce choix ?

Alors, quand je propose des projets, ça serait plutôt des projets courts, vu que les enfants n'avancent pas à la même vitesse dans une séance, au cours de la séance il y a des gros écarts et en fin de séquence, les écarts sont énormes donc du coup, le projet tombe un petit peu à l'eau. Euh... donc c'est pour ça que je ne fais pas de projets longs et je fais même très peu de productions d'écrits. Je travaille surtout sur l'encodage mais pas réellement de production d'écrits. C'est trop compliqué. J'ai beaucoup de mal à le gérer.

Avez-vous donné une place au numérique dans votre pratique de la production d'écrits et pourquoi ?

Alors non, pas du tout, euh... parce que c'est une question d'organisation qui est assez compliquée au sein de l'école pour accéder à la salle informatique.

Quels sont les avantages du poste « plus de maitres que de classes » dans la mise en place de séances de production d'écrits ?

Les avantages déjà c'est que deux maitres dans la classe ça change vraiment tout dans la gestion de la classe, c'est-à-dire que l'on peut se répartir les difficultés. Il y a un enseignant qui peut gérer vraiment la grande difficulté avec quelques élèves, très peu ; et l'autre qui peut gérer tout le reste du groupe classe qui peut avoir quelques difficultés mais euh... mais ça prendra beaucoup moins de temps pour la gérer. Donc déjà pour la gestion de la classe c'est beaucoup plus intéressant.

En plus, euh..., le maitre supplémentaire peut amener également des projets beaucoup plus motivants auxquels je n'aurais pas forcément pensé euh... c'est souvent beaucoup plus simple de penser à deux et puis de voir des choses un petit peu nouvelles pour euh... pour déjà, moi, progresser, et en plus amener des choses plus motivantes pour les élèves qui ont plus l'habitude de ma pratique.

Quels sont les inconvénients à ce poste dans la mise en place de séances de production d'écrits ?

Bah je n'en vois pas. Je cherche mais réellement je ne vois pas d'inconvénients vu que c'est que du bonus. Je me lance dans la production d'écrits parce qu'il y a un maître supplémentaire.

En quoi la présence du maître supplémentaire dans votre classe a modifié vos pratiques en production d'écrits ?

Euh... C'est difficile ça parce que, pour l'instant on n'a pas encore fait beaucoup de projets de production d'écrits mais c'est rien que d'avoir de nouvelles idées, de voir des façons de faire différentes euh... qui justement permettent de se dire que peut être là, on a Euh... on a ... euh... j'ai eu du mal moi à faire de la production d'écrits parce que peut-être je me trompais sur un aspect particulier de la gestion de classe et que le maître supplémentaire, faisant différemment, ça m'amène une nouvelle idée de comment gérer la classe.

Merci beaucoup.

Annexe D : Les postures enseignantes, d'après Dominique BUCHETON

Les «postures d'étayage» permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe :

- Une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- Une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- Une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- Une posture de sur-étayage ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- Une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- Une posture dite du «magicien» : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Annexe E : La représentation en entonnoir d'une séance

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-des-outils-pour-la-formation>

