

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

**MASTER MEEF : Ouverture Professionnelle en
Milieu Scolaire dans un cadre Pluridisciplinaire
Inter degrés**

Titre du mémoire

**Faire produire des écrits courts dès le
début du CP pour améliorer
l'apprentissage de la lecture. La question
de la singularité enseignante.**

Présenté par **DELESALLE Christine**

Mémoire encadré par

Patricia MOTHES

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Patricia MOTHES	MCF - ICT
Sandra CADIOU	MCF - UCO Niort

Soutenu le : **21/9 /2022**

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
(SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RAMGUIL) •
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Camille et Sarah sans qui cette expérimentation n'aurait pu avoir lieu. Je les remercie pour leur disponibilité et leur engagement dans cette expérience nouvelle pour elles.

Je souhaite vivement remercier Patricia Mothes pour son accompagnement depuis le début de ce travail, son exigence et sa bienveillance qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Merci à l'équipe pédagogique du Master OPMSPI pour leurs apports aussi bien didactiques que pédagogiques et la richesse de leurs interventions qui m'ont amenée à conduire une vraie réflexion autour du métier d'enseignant et de formateur.

Enfin, merci à mes collègues, à mes amies professeures ou non et à ma famille, en particulier à ma fille pour leur aide et leurs conseils mais surtout pour leur écoute et leur soutien tout au long de ce parcours.

Table des matières

Introduction – Ancrage praxéologique.....	1
I - Le lien lecture/écriture.....	4
A - Qu'est-ce lire ?	4
B - Qu'impliquent les situations d'écriture ?	7
C - L'apprentissage de l'écriture	8
II - Cadre théorique.....	11
A - Options théoriques.....	11
A.1 - La théorie des situations didactiques	11
A.2 - La didactique clinique	13
B - Options conceptuelles	16
B.1 - Situation et milieu didactique	16
B.2 - Contrat didactique.....	18
B.3 - Le « Déjà-là décisionnel »	19
B.4 - Rapport à la production d'écrit et à l'institution.....	22
B.4.1 - Rapport à la production d'écrit.....	22
B.4.2 - Rapport à l'institution.....	23
C - Option notionnelle	23
- La difficulté d'apprentissage de la lecture/écriture et « l'échec scolaire »	23
D - Problématique et questions de recherche	27
III - Cadre méthodologique.....	29
A - Méthodologie, recueil et traitement des données	29
A.1 - Méthodologie de la didactique clinique	29
A.2 - Méthodologie de l'ingénierie didactique	30
A.2.1 - Description de l'ingénierie.....	32
A.2.1.1 - Les enseignantes collaboratrices	32
A.2.1.2 - Une séance de production d'écrit en lien avec l'apprentissage de la lecture ..	32
A.2.2 - Une ingénierie non négociée.....	35
A.3 - Recueil des données.....	35
A.3.1 - La nature des données.....	35
A.3.2 - Les éléments du corpus.....	36
A.4 - Traitement des données	41
A.4.1 - Traitement des données suscitées issues des entretiens.....	42
A.4.2 - Traitement des données provoquées issues de l'observation.....	43
A.4.3 - L'analyse du corpus	44
B - Analyse des données.....	45
B.1 - Analyses préalables.....	45
B.1.1 - Cadre d'analyses préalables	45
B.1.2 - Analyse épistémologique des contenus visés.....	45
B.1.2.1 - Approche historique	45
B.1.2.2 - Approche scientifique.....	47
B.1.2.3 - Approche didactique.....	47
B.1.3 Analyse des pratiques usuelles et de leurs effets.....	49
B.1.3.1 - Éléments de cadrage.....	49
B.1.3.2 - Les pratiques usuelles	50
B.1.4 - Analyse des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles	53
B.1.4.1 - Les conceptions des élèves.....	53
B.1.4.2 - Les obstacles didactiques	55
B.1.5 - Analyse du champ des contraintes	57
B.1.5.1 - Contraintes environnementales	57

B.1.5.2 - Contraintes professionnelles	59
B-1.5.3. Contraintes matérielles	61
B.2 - <i>Conception et analyse a priori</i>	63
B.2.1 - Les variables didactiques	63
B.2.2 - Les variables macro-didactiques et leurs modalités.....	63
B.2.3 - Les variables micro-didactiques et leurs modalités	65
B.2.3.1 - Structure et organisation des contenus.....	65
B.2.3.2 - Variables processuelles	66
B.2.3.3 - Cadre et dispositif	67
IV - <i>Analyses a posteriori et résultats</i>	69
A - <i>Vignettes didactiques et cliniques</i>	69
A.1 - <i>Camille</i>	69
A.1.1 - Le « déjà-là » de Camille	70
a) « déjà-là » expérientiel.....	70
b) « déjà-là » conceptuel	72
c) « déjà-là » intentionnel.....	77
A.1.2 - Le rapport à la production d'écrit de Camille	79
A.1.3 - Le rapport à l'institution de Camille	84
A.1.4 - Retours sur l'ingénierie didactique	87
a) La situation didactique	87
b) Les postures d'étayage	88
c) Les déplacements et la proxémie	89
d) Camille en situation d'enseignement	90
A.2 - <i>Sarah</i>	94
A.2.1 - Le « déjà-là » de Sarah.....	94
a) « déjà-là » expérientiel	94
b) « déjà-là » conceptuel.....	96
c) « déjà-là » intentionnel.....	99
A.2.2 - Le rapport à la production d'écrit de Sarah.....	102
A.2.3 - Le rapport à l'institution de Sarah.....	105
A.2.4 - Retours sur l'ingénierie didactique	107
a) La situation didactique	107
b) Les postures d'étayage	108
c) Les déplacements et la proxémie	110
d) Sarah en situation d'enseignement.....	110
B - <i>Rapprochement des cas</i>	114
a) Le lien entre lecture et écriture.....	114
b) L'atelier d'écriture.....	116
V - <i>Réponses aux questions de recherche</i>	118
A - <i>Ecrire pour lire - une commande institutionnelle</i>	118
B - <i>Le professeur face à la difficulté scolaire</i>	124
C - <i>La question de la singularité enseignante</i>	127
VI - <i>Limites et perspectives</i>	129
A - <i>Les limites</i>	129
A.1 - <i>Une expérimentation faite dans un contexte particulier</i>	129
A.2 - <i>Un travail de recherche avec un CP et un CP/CE1</i>	129
A.3 - <i>Un changement de fonction de la chercheuse</i>	130
B - <i>Les perspectives</i>	131
Conclusion	132
Bibliographie.....	135
Résumé.....	140

Introduction - Ancrage praxéologique

Le fait d'avoir commencé ma vie professionnelle en tant qu'enseignante et d'avoir persévéré dans cette carrière depuis maintenant presque 30 ans n'est, il me semble, pas dû au hasard.

Etant d'un milieu modeste, l'école représentait pour ma famille un moyen d'ascension sociale. Dans notre milieu familial, l'Ecole de la république a été très valorisée et très respectée car elle faisait la promesse de réussite pour tous.

De plus, considérée comme un véritable marqueur social, la maîtrise de la langue a toujours revêtu une grande importance.

Mon désir de devenir professeur fait écho à celui de ma grand-mère qui n'a pu réaliser son projet pour des raisons socio-économiques. Ma réussite au concours et mon entrée dans la carrière ont été un signe de dépassement de ces contraintes. Cependant ma formation scolaire, en sciences économiques et sociales puis universitaire en psychologie m'a amenée à être confrontée à la différence de classe sociale.

Dans le domaine professionnel, au fil du temps, d'abord avec l'enseignement à l'étranger et ensuite en enseignant au cycle 2, mon goût pour l'étude de la langue s'est confirmé en lien avec la découverte des inégalités vis-à-vis des apprentissages et surtout autour de l'entrée dans le lire-écrire.

Au cours de ces dernières années, je me suis donc interrogée sur l'apprentissage de la langue et tout particulièrement sur l'apprentissage de la lecture qui constitue pour moi la base de tout enseignement.

Depuis que j'enseigne au CP, chaque année je suis confrontée à la difficulté d'entrée dans l'écrit et me trouve face à quelques élèves pour lesquels l'acquisition de la lecture semble être un obstacle insurmontable. Malgré la diversité des approches et la mise en place de dispositifs d'aide, ces élèves n'arrivent pas à accéder à la lecture.

Ces difficultés se poursuivent tout au long de l'école primaire et bien que l'apprentissage de la lecture constitue un enjeu majeur, 10 à 15 % des élèves de sixième¹ n'atteignent pas un niveau de maîtrise de la langue écrite suffisant et se trouvent en échec.

On constate, également, que la grande majorité des élèves en difficulté qui ne présentent aucun trouble cognitif, est issue de la classe moyenne ou défavorisée². C'est pourquoi aujourd'hui, en tant qu'enseignante, je me questionne sur les capacités de notre Ecole à faire réussir tous les élèves.

¹ Enquête PIRLS

² Evaluations PISA.

Depuis plusieurs années maintenant l'apprentissage de la lecture fait débat au sein de la société et de ce fait, est l'objet de recentrage de la part de l'institution. Les différentes études (CEDRE 2009, PISA 2012, PIRLS 2016) font le constat d'une baisse de performance des élèves français depuis dix ans et mettent en évidence que les écarts entre les élèves socialement favorisés et ceux issus de milieux défavorisés se creusent.

Ainsi, depuis 2018, Monsieur Blanquer, notre ministre de l'Éducation a souhaité que la formation des enseignants des classes élémentaires se concentre sur le lire/écrire et sur les mathématiques.

Par conséquent, en fonction des études déjà citées, la formation dans le domaine de la langue a eu pour but « **de renforcer les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP au regard du prescrit, de la recherche et de la diversité des terrains pour faire progresser tous les élèves** ».

Pour ce faire, en se basant sur les recherches scientifiques, particulièrement les travaux de Dehaene (2011) et à l'appui du travail de Goigoux (2016), l'objectif prioritaire pour former les enseignants expérimentés, a été posé : « Outiller les enseignants pour qu'ils fassent de la production de phrases et de textes de façon articulée avec le travail en lecture, dès le début du CP »³.

Ces dernières années, l'institution recommande alors la pratique de l'écrit pour un apprentissage efficace de la lecture afin de réduire l'échec scolaire.

Dans les programmes « Apprendre à lire », c'est : apprendre à reconnaître des mots et apprendre à comprendre. Ils définissent trois grands domaines de compétences et de connaissances qui doivent être travaillés de façon équilibrée tout au long de l'année de cours préparatoire : « **savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots ; savoir comprendre les textes que les élèves sont amenés à lire ; et savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court** »⁴.

Parallèlement, Ouzoulias (2014) avance que « *Faire écrire les enfants est une urgence pédagogique et sociale* ». Il estime que les élèves issus de milieux populaires peuvent devenir de bons lecteurs grâce à une pédagogie qui accorde une grande place à l'écriture de textes. Il met ainsi l'accent sur le troisième domaine de compétences de la lecture.

Aujourd'hui, au vu des objectifs de formation, du prescrit et des travaux d'Ouzoulias (2004) sur la production de textes courts, je me demande en quoi la pratique de l'écrit, liée aux activités de lecture, va permettre aux élèves en difficulté de progresser ? Si sa mise en œuvre est suffisante pour réduire

³ Eduscol – L'apprentissage de la lecture et de l'écriture – ressource eduscol

⁴ Programme du cycle 2 – eduscol - *D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020*

les écarts avec les élèves en réussite ? Et si cela est la seule manière de faire progresser les élèves dits « faibles » ? D'autres pratiques ne doivent-elles pas être renforcées ?

Mais aussi, pourquoi les enfants de milieu défavorisé et issus de l'immigration sont-ils plus en difficulté quant à la maîtrise de la langue écrite ?⁵. Enfin, pourquoi en France à l'inverse de certains pays, l'origine sociale d'un enfant a beaucoup d'influence sur sa réussite scolaire ?

Je souhaite donc examiner en quoi la commande institutionnelle « Faire produire des phrases et des textes dès le début du CP, pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage de la lecture », commande scientifiquement éprouvée, peut constituer « *une urgence pédagogique et sociale* » (Ouzoulias, 2014).

Par le biais de l'analyse de cette pratique d'écriture en lien avec le travail de lecture (décodage et recherche du sens) et en mettant la focale sur l'enseignant, je regarderai dans quelle mesure la production d'écrits dès le début du CP peut conduire à l'entrée dans la lecture de « tous ». Je vais m'intéresser à la posture du professeur lors de la situation d'apprentissage « produire de l'écrit » pour mettre en évidence la part que prend l'enseignant dans la transmission des savoirs (Terrisse, Carnus, Loizon, 2010), et en particulier, pour des élèves de milieux dits « sensibles » et / ou issus de l'immigration.

Enfin, guidée par mon histoire personnelle, j'aimerais comprendre, en traversant la question des **cultures écrites** (Lahire, 1997), le rapport entre les difficultés scolaires ou plus largement l'échec scolaire et les inégalités sociales.

Malgré l'évolution de notre société et de notre école, comme j'ai pu l'évoquer plus haut, les enquêtes internationales⁶ montrent une augmentation des élèves en difficulté et mettent en lumière l'étroite corrélation entre milieu social et performances. Je m'interroge alors sur l'impact de l'aspect éducatif et pédagogique dans la réussite ou non des élèves d'origine populaire et sur le rôle de l'enseignant dans l'échec scolaire. En effet, son propre rapport à l'écrit et ses représentations personnelles, sociales, professionnelles et éthiques ne vont-elles pas amener le professeur à penser et mettre en œuvre des situations didactiques source de difficulté pour les enfants issus de milieux défavorisés, et ne va-t-il pas ainsi contribuer, à son insu, à la « reproduction des inégalités scolaires donc des inégalités sociales » (Bourdieu et Passeron, 1964) ?

⁵ PISA

⁶ CEDRE 2009, PISA 2012, PIRLS 2016

I - Le lien Lecture / écriture

Afin d'appréhender les mécanismes en jeu dans l'apprentissage de la lecture et le lien existant entre lecture et écriture, il convient avant toute chose de se demander : « Qu'est-ce que lire ? ».

Il est également important de comprendre ce qu'impliquent les situations d'écriture.

A - Qu'est-ce que lire ?

Tout comme l'écriture, lire est une démarche active. Longtemps considérée comme un processus visuel uniquement, la lecture est maintenant envisagée comme un processus plus cognitif, actif et interactif et consiste en un procédé de construction de sens et de communication (Giasson, 2007). Le lecteur ne se contente pas d'accumuler les mots, il traite le texte en faisant des hypothèses qu'il essaie de vérifier lorsqu'il lit.

Les mécanismes qui opèrent dans la lecture sont des mécanismes d'anticipation et d'appropriation des différents signes en présence. Pour lire une phrase, un lecteur « confirmé » va se servir de divers indices comme les mots « outils » (ou mots de liaison), les déterminants et pronoms personnels ; ou encore les indices typographiques (majuscule). Il va également s'appuyer sur la syntaxe et la sémantique pour confirmer ses suppositions. Mais, c'est surtout la connaissance des lettres composant les mots qui s'avèrent indispensables pour comprendre un texte (Goigoux, 2007).

« *La lecture est un processus de langage* » (Giasson, 2007). En effet, la langue écrite et la langue orale ont des points communs comme les mots employés qui sont les mêmes à l'oral et à l'écrit, ou encore les règles syntaxiques des phrases. Cependant, elles ont aussi des différences essentielles telles que le mode de réception (auditif / visuel, intonation / ponctuation), la structure plus complexe à l'écrit et enfin le contexte (conversation/ texte écrit).

Le langage oral est dit « **contextualisé** » car il est dans un contexte plus concret pour les interlocuteurs tandis que le langage écrit est dit « **décontextualisé** ». Le lecteur est seul face au texte, il ne peut demander des explications à l'auteur, il doit imaginer les personnages ou les objets ou encore interpréter des indices temporels (Giasson, 2007)

L'apprenti lecteur, confronté au langage écrit devra donc se familiariser avec « le caractère décontextualisé » de la lecture. Les enfants à qui l'on lit des histoires ou à qui l'on parle d'événements passés ou futurs, vont être plus sensibilisés aux différences entre l'oral et l'écrit.

La lecture est également un processus indivisible. Le langage oral ou écrit ne peut se découper en petites unités car la plupart des capacités mobilisées sont interdépendantes.

Le lecteur va être amené à « construire » le sens du texte grâce aux connaissances qu'il possède sur le contenu du texte mais aussi en fonction de ses expériences antérieures. Le contexte en interaction

avec le texte et les connaissances du lecteur va également jouer un rôle important dans la compréhension en lecture.

« Entrer dans l'écrit » suppose donc « *une série de conceptualisations qui vont de pair avec une mise à distance du langage, une capacité à prendre le langage comme objet d'étude, et donc à passer d'une maîtrise pratique du langage à une maîtrise symbolique, consciente et réflexive* » (Bautier & Goigoux, 2004)

Pour illustrer notre travail, nous nous intéresserons aux différentes conceptions de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, depuis l'école de Jules Ferry, l'enseignement de la lecture a été le sujet de nombreux écrits, mais c'est surtout à partir des années 60 -70 avec la massification qu'il a été l'objet de toutes les attentions à la fois par l'institution et en recherche psycho cognitive.

C'est donc, à travers la démocratisation du système scolaire et l'alphabétisation de masse qu'est née « une nouvelle définition de la lecture » entraînant un changement nécessaire dans son enseignement qui repose sur un objectif primordial : « la compréhension ».

Mais cette « nouvelle définition » et la baisse du niveau des élèves ont été à l'origine de la controverse autour du « lire » et « apprendre à lire ». Afin d'y répondre de nombreux chercheurs se sont attachés à étudier les « mécanismes » et à identifier les processus mis en jeu par la lecture.

Il est indéniable que pour comprendre comment fonctionne « l'écrit », il faut savoir de quoi se compose « le matériau écrit » (Chauveau, 2000) et en appréhender les spécificités.

Le système d'écriture français repose sur le code grapho-phonique, c'est-à-dire connaître le son des lettres ou des groupes de lettres pour déchiffrer des mots. Mais lorsqu'il s'agit de la « compréhension », il s'avère que le décodage et la compréhension orale ne sont pas suffisants pour faire cette acquisition. Être capable de donner du sens demande alors de pouvoir mobiliser d'autres compétences comme :

« - **Les compétences spécifiques au traitement du langage** : syntaxe, lexicale, morphologie, traitement des anaphores...

- **Les compétences spécifiques au traitement du texte** (lu ou entendu) : caractéristiques et structures des textes : narratifs, explicatifs, injonctifs (etc.), connaissances culturelles...

- **Les compétences cognitives** : intégration des informations successives, construction d'un modèle mental, raisonnement, mémoire...

- **Les compétences stratégiques** : production d'inférences, contrôle de la compréhension... »

(Goigoux, 2016)

Depuis quelques années, les neurosciences cherchent à éclairer le « comment on apprend à lire ». Elles affirment même qu'il existe une « science de la lecture » (Dehaene, 2011 – p. 11).

Dehaene (2011) s'appuie sur la recherche en neurologie mais aussi sur des expériences comportementales pour tenter de comprendre ce qui se passe dans les différents moments de l'acte de lecture. La mise en rapport de ces deux approches montre la volonté de nous faire saisir la proximité entre « le mental » et le « neurologique ». Ainsi, c'est par l'étude du fonctionnement du cerveau (repérage des zones neuronales) que l'on va appréhender les mécanismes impliqués dans l'apprentissage.

Il utilise des techniques d'activation de zones du cerveau pour expliquer le fonctionnement de l'activité de lecture.

Pour lui, c'est par une série d'opérations cérébrales et mentales qui s'enchainent que le lecteur expérimenté reconnaît immédiatement et globalement des mots. La lecture experte est le résultat d'une automatisation de **décomposition** puis de **recomposition** du mot en lettres, syllabes et morphèmes.

Il distingue trois grandes étapes pour apprendre à lire :

1) « L'étape logographique ou picturale »

L'enfant s'entraîne à reconnaître les mots de la même façon que les visages et les objets qui l'entourent, c'est-à-dire en les percevant globalement (prénom, capital de mots rencontrés dans les textes, mots outils...)

2) « L'étape phonologique »

L'enfant va associer chaque lettre ou chaîne de lettres à sa prononciation, et accéder ainsi au sens (phonèmes, graphèmes).

3) « Et l'étape orthographique »

A ce stade, la reconnaissance du mot va dépendre de la nature de celui-ci et de sa fréquence dans la langue et non plus seulement du nombre de lettres ou de la complexité des graphèmes.

Dehaene (2011) assure, à l'appui des neurosciences, que c'est par la mise en place de cette hiérarchie dans le cerveau, que l'enfant pourra reconnaître les lettres et les graphèmes et les transformer facilement en sons du langage.

Il retient six grands principes d'enseignement de la lecture : l'enseignement explicite du code alphabétique, une progression rationnelle de l'ordre d'apprentissage des graphèmes, l'association des activités de lecture et d'écriture, l'automatisation rapide de la lecture en passant de l'explicite à l'implicite, le choix réfléchi des exemples et des exercices et enfin l'engagement actif de l'enfant, l'attention portée à l'activité et le plaisir ressenti (Dehaene, 2017).

Selon Chauveau (2000) parce que l'école primaire prépare à l'accès au collège pour tous, « *la lecture n'est plus pensée comme une base matérielle, mécanique, aux autres matières scolaires ni même*

comme un instrument pour apprendre », elle devient une activité intellectuelle d'un niveau élevé, chaque élève doit être apte à lire mais aussi à se servir de l'écrit pour la suite de sa scolarité (Chauveau, 2000 – p. 47).

Il évoque trois sortes de « savoir-faire » (compétences) pour acquérir le « savoir-lire » : « **les compétences métalinguistiques** (*l'attitude énonciative, la conscience phonique, la compétence grapho-phonétique, la compétence verbo-prédictive et la compétence textuelle*), **les compétences conceptuelles** (*comprendre la langue écrite et comprendre l'acte de lire*) ainsi que **les compétences culturelles** (*connaître les supports écrits, savoir se servir d'un livre et expliciter les fonctions de la lecture*) » (Chauveau, 2000 – pp. 119–129).

Alors qu'un grand nombre de travaux de psychologie cognitive ne s'attachent qu'à l'un de ces trois domaines, Chauveau tend à montrer leur interdépendance dans l'apprentissage de la lecture.

D'autres (Charmeux 2014, Ouzoulias 2007) ont mis en évidence une relation de réciprocité étroite entre la lecture et l'écriture, en considérant l'influence des pratiques d'écriture sur le savoir-lire.

B - Qu'impliquent les situations d'écriture ?

Jusqu'à présent, lorsque l'on parlait d'apprentissage de la lecture, l'accent était mis sur le décodage (ou déchiffrage) de mots et sur la recherche du sens mais assez peu sur la troisième dimension qui est la production d'écrits. Pourtant par la place importante qu'elle occupera et par une pratique régulière, elle jouera un rôle essentiel dans la réussite de l'apprentissage de la lecture au CP. Certains auteurs (Goigoux, 2016, Ouzoulias, 2014) s'entendent pour dire que c'est l'écriture de textes qui va permettre aux enfants les moins expérimentés de comprendre « comment marche » l'écrit.

Afin de mieux appréhender les enjeux d'une telle pratique, nous allons tenter de mettre en évidence les mécanismes qui agissent sur les apprentissages de la lecture (code et compréhension).

Plusieurs travaux (Charmeux 2016, Bucheton 2014, Ouzoulias 2014) démontrent qu'il existe une « étroite interrelation » entre la lecture et l'écriture et que plus l'écriture est pratiquée précocement et régulièrement plus elle aura un impact positif sur l'apprentissage de la lecture. Des situations d'écriture nombreuses et variées vont alors influencer de manière significative cet apprentissage.

Pour Reuter (1998) Fitzgerald & Shanahan (2000) et Écalle & Magnan (2002) « *la pratique de l'écrire contribue au développement de la réflexion sur l'écrit, aux apprentissages des mécanismes de la lecture* ». Read et Treiman (2013), quant à eux, mettent en évidence le « *développement des compétences littéraciées (du lire-écrire)* » au travers des pratiques d'écriture.

Reuter (1998) met donc en exergue les relations et inter-actions de la lecture et de l'écriture. Toutes deux vues comme des « pratiques sociales » mettant en jeu « *des représentations, des valeurs, des*

investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes » mais l'une visant à construire du sens en référence à un écrit et l'autre visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit. (Reuter, 1998 – p. 4)

Dehaene avance quant à lui « *qu'apprendre à composer des mots et les écrire facilite l'apprentissage de la lecture à plusieurs niveaux* » (Dehaene, 2013- p. 85).

En effet, écrire des mots connus oralement exige d'abord de connaître, tout comme dans l'activité de lecture, les correspondances phonèmes-graphèmes : on parle d'encodage. L'encodage suppose d'identifier les « **phonèmes** » qui constituent les mots puis de sélectionner les lettres ou **graphèmes** qui les transcrivent c'est-à-dire : « **passer du phonème au graphème** ». Cette opération est plus difficile, surtout dans notre langue dont le code est opaque, que celle inverse : « **passer du graphème au phonème** », à l'œuvre dans la lecture.

Alors « *si un enfant est capable d'écrire seul un mot c'est qu'il maîtrise le codage, cela veut dire qu'il a compris les règles de l'écriture alphabétique et donc qu'il sait lire* » (Dehaene, 2013).

De même, en renforçant la perception des mots et en fixant l'orthographe, l'écriture va conforter la lecture. Le geste d'écriture grâce à sa dimension motrice va également conduire à l'amélioration de la lecture parce qu'il facilite la mémoire des correspondances graphophonologiques et réduit les risques de confusions de certaines lettres (b/d).

Enfin, pour Ouzoulias (2014) produire un texte va aider l'élève à « comprendre en quoi consiste l'acte de lire ». La production de phrases et de textes courts va permettre à l'enfant de s'approprier le langage écrit dans toutes ses dimensions. En effet, outre former les lettres et couper les mots en « **morphèmes et syllabes** », comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant va être amené à « **segmenter** » la phrase en mots, à envisager la succession de phrases dans un énoncé oral, à organiser ses idées pour exprimer sa pensée. C'est ainsi qu'il va entrer dans le code de l'écrit (Ouzoulias, 2014).

De ce fait, il serait, alors, opportun de s'intéresser à l'apprentissage de l'écriture.

C - L'apprentissage de l'écriture

Dans les programmes 2018, le domaine « écriture », renvoie à la fois à « l'écriture » – geste graphique – et « l'écriture » – produire des écrits qui sont pourtant deux compétences bien distinctes.

Ici, nous porterons notre attention sur la seconde « la production écrite » et en particulier la production de phrases et de textes.

Si auparavant, l'écriture « *pratique dite difficile* » venait après la lecture considérée comme plus élémentaire car jugée plus facile et plus fondamentale, elles sont maintenant indissociables.

Les programmes de 1985, affirment pour la première fois qu'il existe « *un rapport nécessaire qui lie la lecture et l'écriture* » et de ce fait la pratique de « l'expression écrite » au CP devient une évidence. Cependant, même si les tâches d'écriture requièrent pour l'élève de mobiliser un certain nombre de compétences qui vont lui permettre de se familiariser avec « les objets écrits et leurs utilisations » (Ouzoulias, 2014), on doit se poser la question : « L'écriture – production d'écrit - peut-elle faire l'objet d'un apprentissage ? ».

Bien que les recherches dans ce domaine à l'école aient été tardives et assez controversées, des chercheurs comme Fayol (2013), Charmeux (2016) ou encore Joigneaux (2013) s'entendent pour dire que la production écrite est une activité complexe (Fayol, 2013) qui demande à l'élève de mobiliser simultanément diverses compétences et connaissances.

En tout premier lieu, pour produire des textes, l'enfant doit apprendre à maîtriser la graphomotricité (contrôle du geste de l'écriture) et les études du Cnesco⁷ montrent que les performances graphomotrices ont un impact sur la qualité de la production écrite. Ainsi un enfant qui n'a pas atteint un niveau d'automatisation du geste graphique suffisant va rencontrer des difficultés en orthographe et va produire des textes de moindre qualité⁸.

Mais l'enfant qui apprend à écrire va également devoir se confronter au « code » de la langue et s'agissant de la langue française, on a l'habitude de le qualifier « d'opaque ». Contrairement à certaines langues (par exemple l'italien), en français il existe plusieurs prononciations pour une même lettre mais également plusieurs graphèmes (unité d'écriture : lettre ou combinaison de lettres) pour un même phonème (son).

Enfin, les spécificités de l'orthographe en français (les lettres muettes à la fin des mots, la marque du pluriel et le genre que l'on n'entend pas à l'oral, la terminaison des verbes etc...) entraînent des difficultés d'apprentissage de l'écrit et nécessite, un enseignement « explicite de la langue » (Ouzoulias, 2013).

Ainsi, certaines recherches (Joigneaux, 2013) ont dégagé trois grandes étapes du développement du langage écrit. La première étape serait la différenciation entre le dessin et l'écriture (Joigneaux, 2013), ainsi que l'acquisition des « grandes conventions de l'écriture : linéarité, direction (de gauche à droite et de bas en haut) et unités séparées par un blanc. »⁹ et cela entre 3 et 5 ans (l'âge de l'école

⁷ Centre national d'étude des études scolaires

⁸ Conférence de consensus : "Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?" (mars 2018). Cnesco

⁹ Ifé – Institut Français de l'Éducation de Lyon - centre Alain Savary

maternelle). La seconde étape, vers 5/6 ans, est celle de « la conscience phonologique » (Fayol, 2013), c'est-à-dire lorsque l'enfant est capable de reconnaître les correspondances graphèmes/phonèmes. Enfin, la troisième étape est dite « orthographique », elle consiste à respecter les spécificités et les irrégularités de la langue sur le plan de l'orthographe et ne se limite plus à la phonologie.

Charmeux (2016) et Bucheton (2014), quant à elles, envisagent l'écriture en tant que pratique sociale et vont s'intéresser d'une part au rôle de la communication écrite et d'autre part à la personne qui est engagée dans cet apprentissage.

Charmeux (2016) met en avant, les travaux de recherches sur la communication et rappelle que « *jamais on ne communique (à l'oral, comme à l'écrit) pour DIRE, mais toujours pour AGIR sur celui avec qui on communique* », un texte doit donc nécessairement être « le produit d'une situation de communication » (Charmeux, 2016).

Elle propose trois sortes de situations d'écriture (les situations d'*écriture de communication*, les situations d'*écriture de travail* et les situations d'*écriture de jeu*.) qu'elle nomme « situations fonctionnelles » (Charmeux, 2016). Ces situations vont amener l'élève à s'engager et à comprendre ce qu'il fait.

Ouzoulias (2004) quant à lui, défend le point de vue selon lequel "l'écriture peut précéder la lecture chez les grands débutants dans l'apprentissage du lire-écrire" mais cela sous certaines "conditions pédagogiques", c'est-à-dire en proposant des situations d'écriture étayées dont le résultat doit être « visible, lisible et communicable » (Chabrilanges, 2015).

Il insiste sur le « rôle actif » (Ouzoulias, 2004) que l'enfant apprenti lecteur peut jouer dans l'apprentissage de la lecture si on le fait « écrire » : « *Pour les enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite, activement et de manière accélérée* ».

« Ecrire un texte » va aider l'élève à comprendre que « l'écriture note le langage » (Ouzoulias, 2004). Par exemple, s'il est amené à écrire : « une jolie moto » qui lui semble être, à l'oral, une même « entité sémantique », il s'apercevra que ce groupe de souffle est composé de trois mots. C'est donc par « l'expérience » (Ouzoulias, 2004) à travers l'écriture de phrases et de textes que l'élève comprend la notion de mot.

De plus, en écrivant les lettres les unes après les autres, l'élève est amené à épeler les mots, le conduisant à un « traitement analytique » du mot (Ouzoulias, 2004). Enfin, il va prendre conscience de la segmentation syllabique des mots qu'il est parfois difficile pour certains de percevoir à l'oral.

Ouzoulias (2004) s'appuie sur la certitude que la lecture et la reconnaissance orthographique des mots sont étroitement liées et que plus les élèves écrivent tôt, mieux ils lisent.

II - Cadre théorique

A - Options théoriques

➤ Dans un premier temps, nous partirons du postulat que la lutte contre l'échec scolaire doit se construire par les enseignants. En effet, le professeur est celui qui a la charge de créer les conditions de l'apprentissage et de transmettre les savoirs à enseigner et nous nous intéressons à la commande institutionnelle « **Produire des phrases et des textes dès le début du CP** de façon articulée avec le travail en lecture » qui a pour objectif d'améliorer l'apprentissage de la lecture.

C'est sous l'angle de la **théorie des situations didactiques** (Brousseau, 1990) que nous examinerons cette situation didactique afin de comprendre comment l'élève apprend et conceptualise l'acte de « lire » et comment la pratique de la production d'écrits peut jouer un rôle sur l'apprentissage de la lecture pour des élèves en difficulté scolaire.

A.1 - La théorie des situations didactiques

La théorie des situations didactiques (TSD) est fondée par Guy Brousseau dans les années 70, elle a pour origine la didactique des mathématiques et « *modélise les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances* » (Brousseau, 1990)

Dans sa théorie, Brousseau (2011) s'intéresse plus particulièrement à la troisième instance du triangle didactique : la **situation**. Même s'il relève l'importance des deux autres instances : l'élève et le professeur, il affirme que la « situation didactique » est au centre de tout et il considère qu'elle est un élément incontournable de l'enseignement et de l'apprentissage. La situation didactique dans laquelle évoluent le professeur et l'élève, oblige les acteurs en interaction avec elle à « manifester » (Brousseau, 2011, pp. 101-104) par rapport aux apprentissages, aux savoirs. « *Les situations sont donc spécifiques de la connaissance en jeu* » (Carnus, 2001).

Il définit deux grandes catégories de situations : les situations didactiques et les situations non-didactiques et retient un type de situation didactique qu'il nomme situation a-didactique comme étant celle qui pourra offrir à l'élève la possibilité d'atteindre l'objectif d'apprentissage visé.

A contrario, lors des situations non-didactiques, l'intention de transmettre n'est pas déclarée. C'est une intention d'apprendre et non d'enseigner.

Lorsque la situation est a-didactique, c'est l'enseignant qui conçoit la situation pour que les élèves identifient eux-mêmes les connaissances nécessaires à l'apprentissage, mais pour cela, le professeur devra « aménager » le **milieu**.

Dans la théorie des situations, le **milieu didactique** joue « un rôle central dans l'apprentissage comme cause des adaptations... » (Brousseau, 1990).

Il constitue « un système de ressources données par la situation qui permet et oriente l'action des élèves et du professeur » (Sensevy, 2008). Selon Brousseau (1990) « *c'est un système antagoniste de l'actant. Le milieu est composé de tout ce qui agit sur l'actant, de tout ce sur quoi l'actant agit.* ». Lorsque le milieu est a-didactique, il y a interaction entre l'élève et le milieu et ces interactions influenceront le professeur sur sa manière d'intervenir. Le milieu n'est pas statique, il évolue en fonction des interventions des divers acteurs (l'enseignant, les autres élèves, ...). « *A chaque instant, le milieu apparaît comme un donné mais c'est en vérité un construit permanent* ». (Chevallard, 1991) En faisant l'hypothèse que : « *l'élève apprend en s'adaptant à un milieu producteur de contradictions, de difficultés et de déséquilibres* », Brousseau se réfère à la théorie piagétienne (théorie du développement, constructivisme) Il appelle ce processus : « l'apprentissage par adaptation » (Brousseau, 1990).

Brousseau introduit le concept de « dévolution » qu'il décrit comme la nécessité pour l'élève d'agir par lui-même, à un moment donné du « jeu didactique » (Sensevy, 2008). Au cours d'une situation d'enseignement a-didactique, le professeur se met en retrait et dévolue l'acquisition d'une connaissance. En agissant sur le milieu didactique en amont, le professeur va permettre à l'élève de s'approprier le « problème » posé par la situation d'apprentissage l'amenant ainsi vers l'autonomie. C'est l'enseignant qui doit « *organiser les conditions de la dévolution, faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage, qu'il assume la responsabilité de vraiment jouer le jeu* » (Sensevy, 2008 - p. 46).

Cependant, la « dévolution » des savoirs aux élèves suppose que l'enseignant consente à ne plus penser le seul apport des savoirs en « toute-puissance » comme moyen d'apprentissage et qu'il prenne la responsabilité de l'organisation des situations didactiques qui permettront à l'élève de s'emparer de ces savoirs. Il s'agit de donner la possibilité à l'élève de construire lui-même son savoir. L'ajustement de sa posture professionnelle implique pour le professeur qu'il ait interrogé « son propre rapport au savoir ». Mais « dévoluer le savoir » à l'élève suppose aussi que celui-ci accepte « *cette forme de désengagement du professeur* » (Sensevy, 2008 – p. 46).

Nous pourrions donc nous questionner sur la situation : « produire des phrases et des textes de façon articulée avec le travail en lecture » comme étant suffisamment a-didactique pour être préparatoire à la dévolution du « savoir lire », ainsi qu'à la différenciation pédagogique nécessaire aux élèves dits « faibles ».

La dévolution (Brousseau, 1990) entraîne la « subjectivation » (Dubet, 1996), c'est-à-dire que l'enfant, parce qu'il est autonome face à ses apprentissages, va construire « son rôle d'élève ». L'efficacité de la dévolution renforce la subjectivation. Dubet (1996) décrit la subjectivation comme « la formation de sujets autonomes ». Elle produit des sujets-élèves qui entrent dans le jeu scolaire en respectant les règles du jeu c'est-à-dire le **contrat didactique** (Brousseau, 2011). C'est parce que l'élève comprend ce qu'on attend de lui qu'il consent à s'engager et à honorer le contrat didactique et ainsi devenir élève.

Bouko, Robin, Lauwers et Van Lint (2014 – p. 35) prétendent que : « *l'école attend des élèves qu'ils s'investissent personnellement dans la construction d'un rapport aux savoirs institutionnels véhiculés par l'école, de façon à pouvoir les utiliser pour agir de manière compétente dans le monde* ».

Ce type de rapport aux savoirs convoque le concept de subjectivation (Charlot, 1997 ; Rochex, 1995) qui résulte de la dévolution et met en évidence que « l'acceptation de son rôle d'élève par l'enfant influence grandement ses possibilités de réussite en milieu scolaire et au-delà »¹⁰.

Alors que dans la dévolution, l'enseignant élabore et gère la situation pour laisser agir l'élève, dans la phase d'**institutionnalisation** (Brousseau, 1990), c'est lui qui agit, il « reprend la main » afin d'explicitier les savoirs qui étaient attendus ou en vue d'organiser la différenciation.

C'est donc le professeur qui va choisir le moment de « revenir » et de ce fait, mettre fin à la dévolution.

L'institutionnalisation, « *c'est le processus dans et par lequel le professeur signifie aux élèves les savoirs ou les pratiques qu'il leur fait retenir comme les enjeux de l'apprentissage attendu* » (Brousseau, 1990).

Lors de l'institutionnalisation (Brousseau, 1990), il redevient donc une référence et il vient valider (corriger) ce qu'a fait l'élève. « *La responsabilité de transformer la connaissance de l'élève en « un savoir décontextualisé » lui revient* » (Garenaux, 2013).

A.2 - La didactique clinique

➤ Dans un second temps, en abordant cette thématique sous l'angle de la didactique clinique, nous mettrons la focale sur le « sujet enseignant » pris, à la fois dans la contrainte d'une commande de l'institution « Faire produire des phrases dès le début du CP pour améliorer l'efficacité de la lecture » et face à quelques élèves en difficulté scolaire, d'origine sociale défavorisée, parce qu'ils sont, généralement, les moins acculturés au code de l'écrit.

¹⁰ Cours OPMSPi – Pédèches Pierre, 2020.

Nous viendrons adosser ce deuxième cadre théorique à la TDS car nous postulons que la didactique clinique permettra d'éclairer le travail d'observation et d'analyse des pratiques didactiques du professeur en situation d'enseignement de la production d'écrits. En choisissant de mettre l'enseignant au centre de la transmission des savoirs, nous chercherons à obtenir une compréhension plus fine de son activité décisionnelle lors des situations d'écriture et notamment en direction des élèves en difficulté.

La didactique clinique a pour origine la didactique de l'EPS, fondée par Terrisse et Carnus (2009), elle s'articule entre la didactique de l'EPS (Brousseau, 2011) et la clinique psychanalytique lacanienne (Terrisse, Carnus, 2009). Elle intègre le concept « d'inconscient » dans le champ de la pédagogie et met la focale sur le lien entre « savoir et sujet ». En cela, elle reprend le triangle didactique de Chevallard (1985) et interroge la part que prend l'enseignant dans la transmission des savoirs (Terrisse, Carnus, Loizon, 2010 – p. 105). L'objet de la didactique clinique, à travers la démarche scientifique, est l'analyse au « cas par cas » des pratiques d'enseignement après les avoir observées « in situ ».

La « théorie du sujet » reconnaît un inconscient qui agit dans l'apprentissage (Carnus, 2010). Ainsi, dans la **didactique clinique**, la prise en compte du « Sujet enseignant » repose sur l'approche psychanalytique de l'inconscient.

C'est Freud (1916-1917) qui définit « l'inconscient » à la fin du 19^e siècle et fonde la théorie de l'inconscient. Avant tout thérapeute, il cherche à « décrypter les conduites inconscientes » pour soigner ses patients.

Il émet l'hypothèse d'un **inconscient** qu'il oppose à la **conscience** et dans lequel les mauvaises représentations et les pulsions amORAles sont repoussées. Cet inconscient est donc un lieu de **refoulement**.

Pour Freud (1923), notre psychisme c'est-à-dire nos pensées, nos émotions, est principalement contrôlé par l'inconscient. Il est **divisé** en trois parties : le **“Moi”**, le **“Ça”** et le **“Surmoi”**. C'est la deuxième topique.

La **deuxième topique** témoigne de la façon dont le sujet se construit et se perçoit :

Le « ça » représente le pôle pulsionnel qui crée des désirs immORAux. Il est en perpétuel conflit avec le « Moi » conscient qui symbolise la raison et le narcissisme (la totalité de la personne).

Le « Moi » cherche à s'adapter à la réalité et à ses exigences, c'est le **principe de réalité** et le « ça » processus inconscient cherche à satisfaire ses pulsions sans tenir compte de la réalité, c'est le **principe de plaisir**. Le « **Surmoi** » - l'agent critique vient renforcer la censure sur le « Moi » (Freud, 1923).

La didactique clinique a donc adopté le point de vue de la psychanalyse et s'appuie sur la « théorie du sujet » pour définir le « sujet » comme un être « divisé » (Carnus, 2010) entre sa « conscience » et son « inconscient » (Freud, 1923). L'enseignant est donc un être « divisé » (Carnus, 2010) par et dans son « inconscient ».

Elle définit, également, le « sujet enseignant » comme un être « singulier » du fait de son histoire personnelle et professionnelle et « assujetti dans son rapport à l'institution » (Carnus, 2010).

« *L'enseignant est un être humain avec ses projets, son histoire personnelle, ses compétences, ses sentiments. En d'autres termes, c'est un sujet singulier, assujetti et divisé* » (Carnus 2010).

La théorie du « sujet » prend en compte le « sujet » autour de ces trois présupposés « **le sujet est singulier, assujetti et divisé** » qui font référence aux trois premières instances théorisées par Freud (**le Moi, le ça et le surmoi**).

Le professeur va tout d'abord être divisé (Carnus, 2010) entre sa « sphère privée » et sa « sphère publique ». Dans notre étude, la « sphère privée » renvoie à son histoire familiale et à son histoire personnelle d'élève de CP apprenti lecteur, à son parcours scolaire et à son rapport à l'écrit, et plus largement à son histoire sociale. La « sphère publique » renvoie, quant à elle, à ses pratiques d'enseignement, ici commandées par la sphère institutionnelle.

Si l'on considère que dans tout acte d'enseignement, il y a une part de « conscient » et « d'inconscient » (Carnus, 2010), c'est donc « la part du sujet enseignant » (Carnus, 2010) pris dans le didactique que nous tenterons de mettre en évidence, dans cette recherche et à travers la didactique clinique. Afin de déterminer dans quelles conditions se construit l'enseignement de l'apprentissage de la lecture/écriture, nous étudierons d'une part les choix conscients et d'autre part les choix inconscients que « le sujet enseignant » sera amené à effectuer, lors de la transmission de son savoir, choix qui seront guidés par son propre rapport au lire-écrire.

Pour ce faire, nous allons observer les enjeux de savoirs « subjectifs » traversant les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture liées à l'apprentissage de la lecture, en intégrant la dimension du sujet : « **un sujet singulier, assujetti et divisé** » (Carnus, 2010).

Dans la langue écrite, le savoir s'enracine dans le domaine social, à « *l'insu du sujet enseignant* » (Carnus, 2010) à travers sa propre expérience d'apprenti lecteur et la valeur qu'il accorde à la maîtrise de la langue écrite.

Nous chercherons à mettre en évidence les phénomènes sous-jacents à la pratique de la production d'écrits dans la transmission du « savoir lire ». Nous prendrons en compte dans cette situation didactique les ressources et les contraintes liées à l'assujettissement institutionnel (Terrisse et Carnus, 2009) de l'enseignant, ainsi que les tensions et les « dilemmes » qui en découleront. Nous

interrogerons la part « **d'insu** » (Carnus, 2010) dans la pratique de l'écrit en lien avec l'apprentissage de la lecture. Et enfin, nous examinerons le « **déjà-là** » (Carnus, 2010) de l'enseignant, fruit de son histoire personnelle et professionnelle qui aura une influence lors de la « **transposition didactique** » (Brousseau, 1996).

B - Options conceptuelles

Nous définirons maintenant les concepts inhérents à notre cadre théorique :

B.1 - Situation et milieu didactique

Dans le cadre de cette recherche, à travers la situation didactique « Produire des phrases et des textes de façon articulée avec le travail en lecture, dès le début du CP », nous nous interrogerons sur les effets de la production d'écrits au début du CP sur le rapport au savoir des élèves dans l'apprentissage de la lecture et plus particulièrement pour les élèves en difficulté.

La production d'écrits, ainsi que la lecture demandent un engagement de l'élève, celui-ci va devoir se questionner, se demander de quels savoirs il a besoin pour entrer dans l'apprentissage. Il devra donc être autonome face à la tâche.

Pour cela, le travail de l'enseignant de CP va être de créer un milieu (Brousseau, 1990) favorable pour l'apprenant qui consiste, dans ce cas, à mettre en œuvre des situations d'écriture efficaces par rapport à l'objectif d'apprentissage « apprendre à lire et à écrire ». Ainsi, c'est par l'aménagement du « **milieu didactique** » que l'enseignant transmettra son intention (Brousseau, 1990).

Cependant, parce qu'ici, il s'agit d'une commande de l'institution scientifiquement éprouvée, l'enseignant va devoir s'approprier la situation didactique afin d'introduire sa propre intention de transmettre et la transposer dans le milieu didactique (Brousseau, 1990). Nous pourrions observer comment il aménage le milieu didactique et comment il répond aux attentes des élèves, en fonction de là où il enseigne soit en REP¹¹ ou en milieu ordinaire.

Comme nous l'avons vu, c'est à travers une « **situation a-didactique** » (Brousseau, 1986) que l'enseignant va pouvoir créer les conditions pour que les élèves construisent leurs savoirs en identifiant eux-mêmes les connaissances nécessaires à l'apprentissage.

Dans les situations d'écriture, ce sont les élèves qui agissent et l'enseignant devient une ressource pour orienter leur activité. Le milieu est alors « **a-didactique** » (Brousseau, 1986) et les conditions de la **dévolution** (Brousseau, 1986) sont facilitées.

¹¹ Réseau d'éducation prioritaire

La situation didactique de notre ingénierie est une situation a-didactique qui vise l'engagement et l'autonomie des élèves dans les situations d'écriture. Cet engagement n'étant possible que sous « certaines conditions pédagogiques » (Ouzoulias, 2014) ces situations de production d'écrits seront imposées, elles consisteront en deux situations génératives (phrase d'un album, recette, poésie etc...) et un récit de vie.

Nous regarderons, alors, avec attention, si le professeur organise bien une situation a-didactique, et non pas, soit une situation didactique où il sera « interventionniste » en donnant la réponse ; soit une situation non-didactique au cours de laquelle il n'interviendra pas du tout, choisissant l'évaluation comme validation. En effet, c'est parce que l'enseignant de CP aura aménagé un milieu favorable aux apprentissages que l'élève apprenti lecteur pourra s'engager dans la tâche d'écriture et devenir autonome dans la production de son propre texte. Ainsi, cette situation a-didactique permettra la dévolution aux élèves de certains savoirs en lien avec la lecture et l'écriture.

Si l'on place l'élève en situation d'apprendre seul car il a la capacité de gérer la consigne, ce qui est le cas dans un milieu a-didactique, c'est sur son potentiel que l'on agit plus que sur ses difficultés. Ainsi, parce que « l'adidacticité » est favorisée, la différenciation pédagogique va de soi et l'élève se sentira capable de mobiliser ses savoirs pour entrer dans l'apprentissage. C'est ce que l'on vise.

Nous postulons que placé en situation d'écriture, l'élève va apprendre seul, parce qu'il agit, mettant ainsi en jeu une activité mentale réelle. Il va, de ce fait, utiliser ses connaissances (ou son potentiel) et faire face à ses difficultés, notamment dans le domaine de l'orthographe, de l'encodage et du décodage.

« On apprend mieux, plus vite et plus durablement si l'on agit » (Perrenoud, 2004).

La situation d'écriture proposée par notre ingénierie didactique, consistant à produire de l'écrit à partir d'un texte de référence et à l'appui de supports d'étayage (répertoires de mots) va permettre à des élèves jeunes ne sachant pas encore lire de s'engager rapidement et de manière autonome dans l'activité d'écriture. Les élèves et surtout les plus faibles n'auront à se préoccuper ni de la « cohésion textuelle » ni de la « mise en mots » pratiquement déjà programmée (Ouzoulias, 2013). La différenciation pédagogique sera alors effective. L'enseignant aura avant tout un rôle de ressource et de guide dans le but de conduire chacun vers la production d'un petit texte personnel « lisible et communicable » (Ouzoulias, 2013).

Cette situation a-didactique demandera au professeur un certain lâcher prise, nous examinerons alors la part de responsabilité de la consigne laissée aux élèves par le professeur ; ainsi que le temps accordé à ceux-ci pour la phase d'exploration, de questionnements quant aux solutions possibles.

Nous observerons le contexte, les obstacles ontogéniques constitutifs à l'âge des élèves et les obstacles épistémologiques liés à la situation, de même que les obstacles didactiques pensés par le professeur.

Nous chercherons, également, à savoir, si la « dévolution » (Brousseau, 1990) de l'apprentissage de la lecture est effective pour tous les élèves et particulièrement pour les élèves en échec. En effet, pour produire de l'écrit, « l'apprenti lecteur » devra, non seulement prendre en charge l'encodage des mots, mais aussi le déchiffrage et la reconnaissance de mots nouveaux.

Nous observerons alors les conditions mises en place par l'enseignant afin que l'élève s'approprie l'activité d'écriture et mobilise les connaissances graphophonologiques dont il dispose. Nous regarderons de quelle manière il se met en retrait, tout en restant le référent ou si au contraire, il n'est pas tenté de « faire à la place » des élèves et surtout « à la place » des élèves en difficulté.

Nous nous intéresserons aux possibilités qu'offre la situation d'écriture pour « institutionnaliser » les savoirs et mettre ainsi en évidence les connaissances utiles, les procédures validées pour poursuivre l'apprentissage de la lecture.

Et enfin, nous regarderons à quel moment et comment le professeur va choisir d'intervenir dans la phase d'**institutionnalisation** (Brousseau, 1990) ou si ce sont les élèves, et particulièrement ceux qui sont en difficulté, qui en feront la demande.

Nous appréhenderons, aussi, les effets de « l'institutionnalisation » sur l'apprentissage de la lecture. Lors de cette phase, l'enseignant peut être amené à adopter des attitudes « négatives » : par peur de l'échec, il va faire « comme si » la solution avait été trouvée ; ou devant les difficultés éprouvées par les élèves, il va revoir à la baisse ses attentes et donner la réponse ; ou enfin trop confiant quant à la réussite de son dispositif, il va échouer.

B.2 - Contrat didactique

Dans la Théorie des Situations Didactiques, la « relation didactique » repose sur les attentes de certains comportements didactiques de la part du professeur vis-à-vis de ses élèves et sur les attentes que l'élève prête au professeur. Ces attentes tiennent du ressenti de « constantes » rencontrées dans

les situations de classe, c'est le « **contrat didactique** » (Brousseau, 1996). Le contrat didactique concerne le savoir, mais il comporte une part implicite, voire inconsciente.

Selon Brousseau, le « contrat didactique » n'existe que lorsqu'il est transgressé par l'un ou l'autre des partenaires. En effet, puisqu'il est défini par les règles implicites ou explicites qui préexistent entre le professeur et l'élève, c'est-à-dire les attendus de l'enseignant vis-à-vis de l'élève mais aussi les attendus de l'élève vis-à-vis du professeur, ce n'est que lorsque l'un ou l'autre enfreint ces règles que le contrat se manifeste.

On parle de « ruptures du contrat didactique ». Ces ruptures peuvent être soit à l'origine de l'enseignant (qui donne une consigne peu accessible, par exemple) soit de l'élève (par exemple lorsqu'il ne s'engage pas).

Par leur nature, les situations d'écriture pour l'élaboration de phrases ou de textes courts, conduisent l'élève à agir mais tout en nécessitant le guidage de l'enseignant. Les échanges préparatoires entraînent un travail sur le langage oral et la dictée à l'adulte est une aide indispensable. L'élève sollicite le professeur, celui-ci devient une ressource pour orienter l'activité des élèves. Les responsabilités (enseignant-élèves) sont alors partagées dans l'élaboration du savoir. Mais si l'élève ne se met pas à écrire, s'il ne cherche pas d'idées ou encore s'il ne dit rien au professeur, alors l'action didactique s'arrête.

Le changement de contrat dû à l'apprentissage d'une notion nouvelle, qui entraîne également des ruptures, peut conduire de nombreux élèves à être en difficulté voire en échec, mais il est nécessaire. On peut alors définir « le contrat didactique comme une forme d'obstacle didactique » (Brousseau, 1998), pour l'élève.

Dans notre travail, il s'agira alors de comprendre les attentes des deux enseignant(e)s de CP quant à la production de phrases et de textes et d'identifier la part d'implicite dans le « contrat didactique » passé avec les apprentis lecteurs.

Nous chercherons, également, à repérer le « contrat didactique » passé par le maître avec les élèves en difficulté en lecture, lors des situations d'écriture, la nature de ce contrat et le respect de celui-ci par les protagonistes. Nous essayerons de mettre en évidence s'il y a « ruptures » du contrat par les élèves ou par l'enseignant et les raisons de celles-ci.

B.3 - Le « déjà-là » décisionnel

La théorie du sujet repose sur trois concepts fondamentaux, ceux de « **déjà-là** », d'« **épreuve** » et d'« **après-coup** » (Carnus et Terrisse, 2010), empruntés à Freud et Lacan. Elle s'intéresse aux propos

des professeurs portant sur une situation didactique ; propos qui illustrent leurs attitudes plus ou moins conscientes et leurs représentations subjectives de l'acte d'enseigner.

Nous nous attacherons ici uniquement, au concept de « déjà-là » car à la lumière de la théorie du sujet indiquant que le « déjà-là » influence les décisions du professeur au cours de son activité professionnelle, nous nous interrogeons sur l'impact du « déjà-là » de l'enseignant sur la mise en œuvre des situations d'écriture au CP.

Ainsi la didactique clinique caractérise le sujet comme « *singulier, autonome et responsable* » (Carnus, 2010). Le professeur est un être avec une histoire personnelle, des émotions, des conceptions etc..., c'est son « **déjà-là** ». Le « déjà-là » désigne « *les filtres que le sujet utilise dans l'action didactique* » (Loizon, 2013). Ces filtres sont hérités des expériences passées et influencent les choix didactiques de l'enseignant ainsi que les interprétations de ce qu'il observe en classe. A partir des entretiens « d'après-coup », Terrisse et Carnus distinguent trois sortes de « déjà-là » (Loizon, 2013), le « déjà-là expérientiel », le « déjà-là conceptuel » et « déjà-là intentionnel » qui se déclinent sur quatre niveaux.

Le « déjà-là expérientiel » s'est structuré à partir de l'expérience personnelle et professionnelle du sujet sur l'objet de savoir. Il « traduit la singularité du sujet » (Loizon, 2017). En effet, les expériences d'abord personnelles puis professionnelles individuelles, plus ou moins difficiles, vont traverser les pratiques enseignantes, rendant le rapport au savoir unique à chaque professeur.

Le « déjà-là conceptuel » oriente l'action en classe des enseignants et les savoirs qu'ils veulent transmettre, en fonction de leurs valeurs, de leurs croyances, de leurs conceptions de l'éducation, de l'enseignement en général et du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), mais aussi en fonction de leurs représentations de l'objet de savoir à enseigner.

Et enfin, le « déjà-là intentionnel » fait référence aux « intentions didactiques » du professeur lors d'une séance d'apprentissage. Les choix pédagogiques et didactiques qu'effectuera ou non, le professeur lors de la préparation puis de la mise en œuvre de sa séance d'apprentissage seront influencés par ses connaissances mais sera également fonction de son assujettissement à l'institution.

Ainsi, les actions didactiques du « sujet enseignant » vont être soumises à de nombreuses influences conscientes ou inconscientes comme ses diverses expériences et rencontres, ses connaissances, son parcours personnel et scolaire ou encore sa culture et ses conceptions de l'enseignement. Ce sont ces influences propres à chacun qui vont alors guider la prise de décision du professeur au cours d'une séance d'enseignement (Carnus, 2001).

Le « déjà-là expérientiel », le « déjà-là conceptuel », et le « déjà-là intentionnel » constituent les trois axes majeurs du « déjà-là décisionnel » du « sujet enseignant » (Carnus, 2001) et ces quatre formes de « déjà-là » exercent une action réciproque les unes envers les autres (Loizon, 2017). Le professeur garde des traces de son expérience (déjà-là expérientiel) qui peut s'apparenter à « une somme d'épreuve » (Loizon, 2017). Ces épreuves vont le conduire à enrichir son « déjà-là conceptuel » défini comme l'ensemble des représentations et valeurs individuelles. Puis ce « déjà-là conceptuel » aura un impact sur les « intentions didactiques » (déjà-là intentionnel) du professeur et interviendra dans ses choix en termes d'enseignement des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Enfin, le « déjà-là décisionnel » sera la résultante de ces différentes interactions et mettra en avant la « singularité du sujet » (Carnus, 2001).

Au regard de la théorie du sujet (Carnus, 2001) et du « déjà-là » des deux enseignantes collaboratrices, nous tenterons de montrer avec quoi se débat le sujet pris dans la situation didactique « Produire de l'écrit dès le début du CP de façon articulée avec la lecture » et nous chercherons à comprendre ce qui a pu influencer sur les choix de chaque enseignante ou expliquer la différence de mise en œuvre de la séance d'écriture de chacune.

De plus, il s'agira d'examiner en quoi ce « déjà décisionnel » détermine l'enseignement de la production d'écrit et en particulier vers les élèves en difficulté scolaire.

Nous partirons de l'idée de Chauveau (2000) qui remet en question la corrélation entre milieu socio culturel défavorisé et difficultés scolaires et s'intéresse « *aux facteurs éducatifs et pédagogiques de la (non-) réussite à l'école des enfants d'origine populaire.* ». Tout comme dans les objectifs de formation, il parle « d'efficacité » dans le processus d'enseignement pour faire réussir les élèves et établit un lien entre des origines sociales partagées entre élèves et maître et « maître efficace ».

Nous nous attacherons alors à mettre en évidence, au travers des divers entretiens qui seront menés, comment le professeur est dirigé dans sa pratique par des conceptions d'ordre social mais aussi intimes, familiales ou encore institutionnelles, et de quelle manière ce processus inconscient et subjectif, faisant partie de son « **déjà-là conceptuel** », agit sur son « **déjà-là décisionnel** » (Carnus, 2001).

Nous nous appuyerons également sur les travaux de Goigoux (2007) qui développe l'idée de « *trois grands déterminants* » de l'action didactique de l'enseignant que l'on peut mettre en parallèle avec le « déjà-là » (Carnus, Terrisse, 2013) de la didactique clinique.

En effet, « *le déterminant personnel* » qui s'appuie sur les conceptions et les croyances du professeur, mais aussi sur l'expérience professionnelle et la formation reçue par le professeur et « *le déterminant*

public, lié aux caractéristiques des élèves » (public auquel l'enseignant est confronté) (Goigoux, 2007), se rapprochent du « *déjà-là conceptuel* » et du « *déjà-là expérientiel* » (Loizon, Carnus, 2013). Pour Goigoux (2007), l'activité de l'enseignant est déterminée par « *ses propres caractéristiques et celles de ces élèves* ». A travers des études de cas, il a également montré que le professeur « *poursuivait bien d'autres buts que la simple transmission des savoirs* » (Carnus, 2009), selon lui, au cours de l'action didactique, les professeurs désirent aussi « *préserver l'affection que les élèves leur portent, pour maintenir la paix sociale dans la classe, pour entretenir leur propre motivation ou pour économiser leur forces* » (Goigoux, 1998 - p. 51).

Nous nous questionnerons alors sur les « différentes sources d'influence » : socioculturelle, institutionnelle, et personnelle (Carnus, 2002) et analyserons la prise de décision du professeur afin de mesurer l'importance du « déjà-là » de l'enseignant à la fois dans la mise en œuvre des situations de production d'écrits et sur son rapport à la difficulté des élèves dits « faibles », pour entrer dans l'écrit.

B.4 - Rapport à la production d'écrits et à l'institution

B.4.1 - Rapport à la production d'écrits

Dans notre travail de recherche, notre focale s'orientant vers l'enseignant, nous ne pouvons ignorer le rapport au savoir « lire-écrire » qu'entretient le professeur. Afin d'analyser celui-ci, nous aurons recours au cadre théorique de la Didactique Clinique qui étudie la part prise par un enseignant dans le choix des contenus et le traitement des savoirs à enseigner en classe.

Dans son approche autour des enjeux de savoir, la didactique clinique inscrit le « *rapport au savoir* » au centre de la relation didactique. Comme nous l'avons déjà vu, elle définit le sujet enseignant en tant que « *sujet singulier, assujetti aux institutions et divisé* » (Carnus, 2009) et tend à montrer que la transmission des savoirs relève d'un processus complexe.

Le professeur est divisé « *dans et par son inconscient* » mais également *divisé entre des motifs* « *raison* » et des *mobiles* « *désir* » (Terrisse, Carnus, Loizon, 2010), tiraillé entre les contraintes liées à sa fonction et le plaisir d'enseigner.

Dans notre recherche, nous examinerons la part que prend le sujet enseignant lorsqu'il transmet un savoir en rapport avec le code de l'écrit, quel choix il opérera guidé par son inconscient et comment il traitera les savoirs à enseigner, ici la production d'écrits dès le début de CP.

Ainsi, nous nous demanderons si face à la complexité de l'apprentissage de l'écriture au début du CP, le professeur ne va pas privilégier le plaisir en choisissant des situations didactiques plus simples, comme l'écriture de mots par exemple. Ce choix irait à l'encontre de la situation d'apprentissage

proposée lors de notre ingénierie, qui remet en cause les pratiques d'écriture usuelles et qui repose sur l'écriture de phrases dès le début du CP pour améliorer l'apprentissage de la lecture.

B.4.2 - Rapport à l'institution

En postulant que le sujet enseignant est « assujéti aux institutions », Carnus (2008) apporte un autre éclairage sur l'activité décisionnelle de ce dernier, qui se révèle être partagé entre sa liberté pédagogique et les contraintes de l'institution. « *L'école exerce des contraintes fortes sur son activité en termes de prescriptions qui sont souvent qualifiées « d'officielles »* (Carnus 2009) ».

Nous pourrions alors observer ce que le professeur éprouve face à la réalisation de cette commande institutionnelle et comment il répondra aux attentes des élèves de milieux socio-culturels défavorisés, en fonction de là où il enseigne soit en REP¹², soit en milieu ordinaire.

Pour finir, parce qu'il est ici question d'une commande institutionnelle concernant les élèves en difficulté scolaire, nous nous intéresserons au « *déterminant institutionnel* » décrit par Goigoux (2007). Ce déterminant en relation avec les textes et recommandations officielles, se rapproche du rapport à l'institution de la Didactique Clinique. Goigoux (2007) indique qu'à son sens l'activité enseignante s'oriente dans trois directions différentes et que la « tâche » du professeur est dirigée d'une part vers les élèves, d'autre part vers l'enseignant lui-même et enfin vers l'institution scolaire regroupant les autres enseignants et la hiérarchie.

Dans notre travail, il s'agira de comprendre en quoi l'action des enseignantes lorsqu'elles pratiquent la production écrite est influencée par leur propre rapport à la production d'écrit mais aussi par les préconisations de l'institution scolaire.

C - Option notionnelle

- La difficulté d'apprentissage de la lecture / écriture et « l'échec scolaire »

L'entrée dans le lire-écrire questionne la difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et interroge plus largement sur la « difficulté scolaire » ou « l'échec scolaire ».

La notion « d'échec scolaire » apparaît à partir des années 1960 et va être mise en lien avec la « démocratisation » du système scolaire, aussi bien dans les débats de société autour de l'école qu'au niveau de la recherche (Rochex, 2001). Pour les sociologues, l'échec scolaire est lié à l'accès au

¹² Réseau d'éducation prioritaire

collège pour tous (massification) et du point de vue sociétal, un élève en échec est un élève qui n'a pas acquis au cours de la scolarité obligatoire les compétences attendues du programme scolaire. « *L'échec scolaire devient un « problème » social et national à partir du moment où la scolarité au-delà du primaire devient la norme* » (Chauveau, 2000 – p. 74).

Tandis qu'au sens commun, l'échec scolaire peut être appréhendé comme le « non-aboutissement » du projet scolaire de l'élève et plus largement de sa famille ; du point de vue de la sociologie, il est corrélé avec la notion de « déterminisme social », l'élève qui échoue ne pourra évoluer de son milieu social d'origine vers un autre.

Nous savons également que dans le domaine du lire-écrire, l'école primaire échoue à conduire tous les élèves vers un niveau de compétences et de connaissances satisfaisant, à l'entrée en 6^e. Et les études internationales¹³ montrent que cet échec touche massivement les élèves de milieux populaires. Ainsi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est devenu un véritable enjeu pour nos sociétés car les difficultés d'entrée dans l'écrit sont mises en relation avec l'échec scolaire.

Face à cet enjeu majeur, de nombreux auteurs (Lahire, 1997 ; Chauveau, 2000 ; Goigoux et Cèbe, 2007) se sont intéressés aux processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et ont cherché, tout particulièrement, à connaître les causes des difficultés d'entrée dans l'écrit.

Ils se sont d'abord demandé si les difficultés de lecture étaient des difficultés strictement techniques (conscience phonique et connaissance du code) ou bien linguistiques et cognitives, ou encore des difficultés d'ordre social et culturel.

Pour Chauveau (2000), l'échec de l'apprentissage la lecture vient du fait que l'enfant, peu familiarisé avec l'écrit, n'a pas encore « compris » la lecture. Pour cela, il lui faut saisir les trois clés qui mènent au savoir-lire : « **comprendre les fonctions et les apports de l'écrit, comprendre le fonctionnement de notre système d'écriture, comprendre la nature de l'activité de lecture** » (Chauveau, 2000 – p. 23). « *Le savoir-lire est donc bien une affaire d'intelligence, une affaire de réflexion cognitive* » (Ferreiro 1979 ; 1988) et pas seulement un savoir de « base » ou un apprentissage « instrumental » (Chauveau, 2000).

Perrier (2003) avance l'idée que les difficultés de lecture ne se limitent pas au seul domaine de l'écrit mais qu'elles relèvent plus généralement « *du domaine des pratiques langagières et plus particulièrement de celles que mobilise par ailleurs l'école* ».

Et enfin, Lahire (1993) analyse les difficultés d'apprentissage de la lecture sous l'angle du « rapport au langage ». En effet l'élève va devoir se distancier du langage oral, effectuer une « reconstruction

¹³ CEDRE 2009, PISA 2012, PIRLS 2016

mentale » de la situation d'apprentissage. C'est donc une véritable transformation de son rapport au langage qu'il doit opérer. Il souligne que les premières difficultés rencontrées par les apprentis lecteurs et particulièrement par les élèves issus de milieu défavorisé portent sur l'étude du code et « *l'incapacité à traiter le langage comme un objet autonome étudiable d'un point de vue strictement phonologique* » (Lahire, 1993 – p. 101).

Il met ainsi en évidence le lien entre école, pédagogie et « culture écrite ». Il réinterroge les inégalités de réussite scolaire en plaçant le langage écrit au centre du processus d'échec scolaire.

Charmeux (2016) et Bucheton (2014) s'accordent pour dire que plus encore que l'apprentissage de la lecture, l'apprentissage de l'écriture souligne les inégalités sociales et que l'entrée dans l'écrit constitue un des enjeux principaux de la réussite scolaire.

« La maîtrise de l'écriture conditionne l'insertion sociale des individus, elle est un enjeu de société majeur. L'essor des technologies numériques, loin de réduire le rôle de la communication écrite, a au contraire renforcé et diversifié les pratiques d'écriture. L'école, dont le rôle dans l'acquisition et le développement des compétences dans le domaine de l'écriture est primordial et se doit donc "d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture" » (Bucheton, 2014).

Ouzoulias (2013), quant à lui, pense qu'il est possible de lutter contre les « prétendus déterminismes » et qu'il est temps de véritablement « démocratiser » l'enseignement. Pour lui, comme pour Charmeux (2016) ou encore Bucheton (2014) cette démocratisation passera avant tout par « la démocratisation de l'enseignement de la lecture-écriture » (Ouzoulias, 2013) qui se fera en grande partie par « la refondation de l'enseignement de l'écriture » (Bucheton, 2014). En effet, bien que l'on puisse penser le contraire, l'écriture revêt plus que jamais une grande importance dans notre société, du fait du développement des moyens de communication. « Ecrire » est donc une activité inscrite dans la société, elle est qualifiée de « pratique sociale », mais « activité cognitive de haut niveau » (Fayol, 2013) elle laisse en marge les milieux populaires. L'école va devoir alors jouer un rôle essentiel dans l'acquisition des différentes compétences nécessaires à l'apprentissage de l'écriture.

Ouzoulias (2004) envisage la production écrite comme une manière de prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou d'y pallier.

Selon lui, c'est à travers les tâches d'écriture, en produisant des textes courts que l'élève va le plus mobiliser son attention et que l'écart entre les élèves les plus mobilisés et les moins mobilisés face à la tâche va être le plus réduit (Inizan, 1976).

Il s'appuie sur les recherches qui montrent que l'apprentissage de la lecture nécessite du temps mais surtout un temps « d'engagement de qualité » sur la tâche de la part de l'élève. Au cours de ces

recherches dans les années 70, Inizan (1976) constate que lors des moments de lecture, les élèves dits « fragiles » consacrent beaucoup moins de temps « d'attention » à l'activité que les élèves favorisés à qui on lit des histoires dans le milieu familial et qui ont été ainsi confrontés très tôt à l'écrit. Quand la classe lit, l'élève en difficulté peut rester inattentif et « se mettre à rêver », s'il est lui-même en position de lecteur, il peut se décourager, être perdu, tandis que lorsqu'il « écrit SON texte » (Ouzoulias, 2004), il est entièrement accaparé par celui-ci.

Ouzoulias (2013) note, également, que face à la difficulté de certains élèves à entrer dans l'écrit, les enseignants ne remettent pas en question leurs choix didactiques et pédagogiques. Ils ont plutôt tendance à penser que leurs choix sont bons et qu'il est « normal » d'avoir des élèves en difficulté. Or il nous montre à travers ses recherches que l'aspect pédagogique peut être à l'origine de l'échec des élèves, tout comme les facteurs sociaux ou les conditions de vie des enfants. Il estime que l'école devrait être réfléchie, avant tout, pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire. Et il met l'accent sur l'importance d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves les moins expérimentés dans le domaine de l'écrit. Cette analyse devra s'effectuer à différents niveaux : « contenus des programmes, orientations choisies et dispositif d'encadrement » (Ouzoulias, 2013).

Chauveau (2000) s'intéresse lui aussi « *aux facteurs éducatifs et pédagogiques* » pouvant être à l'origine de l'échec scolaire et met de côté le lien « échec scolaire et « origines socio-culturelles ». Il rapproche la capacité d'un enseignant à faire réussir ses élèves à des compétences particulières qui sortent du cadre de la formation initiale que celui-ci a reçue. Il va définir quatre compétences : « la compétence **éthique**, la compétence **didactique**, la compétence **organisationnelle** et la compétence **sociale** ». Elles reposent sur l'engagement de l'enseignant, sa capacité à créer des situations d'enseignement propices aux apprentissages pour ses élèves, son aptitude à gérer le groupe et à organiser la vie de la classe, enfin son ouverture vers les personnes d'origine populaire. (Chauveau, 2000 – p. 140)

De même Charmeux (2016) et Bucheton (2014) assurent que c'est par la modification des pratiques de classe (Charmeux, 2016) et « l'ajustement des gestes professionnels » (Bucheton, 2014) que cela sera possible.

Il convient, alors, de se questionner sur les enjeux de l'enseignement de la production de textes dès le début du CP et sur le rôle du professeur lors des situations d'écriture afin d'aider les élèves de milieux défavorisés à entrer dans l'écrit et ainsi anticiper les difficultés scolaires.

D - Problématique et questions de recherche

Plus que jamais la problématique de l'échec scolaire est au centre des préoccupations de l'école. Et face aux difficultés de certains élèves, à entrer dans la « culture écrite » et à utiliser l'écrit pour lire, écrire, apprendre, penser, la question de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est mise au centre des débats sur l'illettrisme. Cependant cet enseignement revêt des dimensions plurielles qui sont souvent sous estimées et qui rendent très difficile l'identification de causes à ces difficultés.

En France, sur le plan institutionnel, le questionnement majeur porte principalement sur « les méthodes à privilégier », dans le domaine de « l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture », méthodes qui visent à renforcer l'efficacité des pratiques enseignantes.

Depuis le début des années 2000, contrairement à leur habitude, les différents gouvernements se sont tournés vers les chercheurs pour instaurer leurs politiques éducatives et confirmer des orientations didactiques pertinentes.

De plus, la baisse des performances des élèves français dans le domaine de la langue, mise en évidence par les différentes études (CEDRE 2009, PISA 2012, PIRLS 2016) pose la question de l'échec scolaire. Au sens des sociologues, celui-ci est lié aux « déterminismes socio-culturels » et touche en priorité les élèves de milieu défavorisé et/ou issus de l'immigration.

Devant l'urgence à faire progresser tous les élèves, l'institution a alors défini les objectifs de formation des enseignants. Et afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement de la lecture et de l'écriture - activités étroitement liées-, l'accent est mis sur une des dimensions de cet apprentissage, à savoir « la production de textes ».

Ouzoulias (2013) confirme ce choix et affirme que c'est la production de textes courts qui rend possible l'entrée dans l'écrit de l'apprenti lecteur et que *“c'est le meilleur moyen de prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et d'y remédier”*. Il s'agit *“d'écrire pour lire”*.

Au regard de la recherche en didactique du français et des préconisations ministérielles, nous postulons que faire produire des phrases et des textes dès le début du CP va conduire tous les élèves et en particulier des élèves dits « faibles ou en échec » à entrer dans l'écrit. Nous formulons l'hypothèse qu'à travers cette situation d'écriture, l'enseignant va pouvoir dévoluer l'apprentissage de la lecture afin d'amener les élèves, quelles que soient leurs difficultés, à s'impliquer dans l'activité de lecture pour à terme être capable de mobiliser le savoir inhérent au lire-écrire.

A la lumière de la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998), nous nous intéresserons d'une part à la situation : « produire des phrases et des textes dès le début du CP de façon articulée

avec les pratiques de lecture » ; et d'autre part à l'enseignant pris dans le jeu didactique, ainsi qu'à l'engagement du professeur lors de l'activité d'écriture.

Afin de comprendre ce qu'il se propose d'enseigner sous couvert de l'institution, « la lecture par le biais de la production d'écrits », nous observerons sa posture (lâcher prise, guidage, échanges...) lors des séances de production écrite mais également la manière dont il prend en compte les élèves en difficulté.

Cependant, nous présumons qu'examiner la pratique de l'écriture en lien avec l'apprentissage de la lecture au CP, sous le seul angle de l'analyse des pratiques didactiques des enseignants ne suffira pas à appréhender ce qui se joue lors de la transmission du savoir « lire-écrire ». C'est pourquoi, nous nous appuyerons également sur la théorie de la Didactique Clinique qui envisage l'enseignant en tant que sujet « singulier, autonome et responsable » (Carnus, 2010) et posons le postulat suivant : lors de la mise en œuvre de séances de production écrite, le professeur va être guidé dans ces choix par son histoire personnelle, sociale et scolaire d'élève et par son parcours professionnel. Il sera aussi influencé par ses représentations de l'écrit et de la difficulté scolaire.

Nous chercherons alors à déterminer dans « l'épreuve » et « l'après-coup », la part « d'insu » dans sa pratique de la production d'écrits avec des élèves de 6 ans apprentis lecteurs et ce qui va intervenir dans ses prises de décisions en convoquant le concept de « déjà-là » pour mettre, ainsi, en évidence la singularité enseignante (Carnus, 2010).

En outre cette commande de l'institution, scientifiquement éprouvée, revêt ici un caractère d'injonction et sous-tend la réussite de l'apprentissage de la lecture par l'atteinte de la compétence « Produire de l'écrit ». Nous examinerons donc également le professeur « être assujetti dans son rapport à l'institution » (Carnus, 2009) dans sa dimension psychanalytique.

Enfin, parce que cette commande est une commande institutionnelle, nous interrogerons le rapport du professeur à la « culture écrite » et son rapport à l'institution.

Dans ce contexte, nos questions de recherche seront les suivantes :

- **Quelles adaptations, l'enseignant met-il en place dans les situations de production de phrases et de texte dès le début du CP ?**
- **Comment le professeur va-t-il aborder la difficulté scolaire lors de l'activité d'écriture chez les élèves les moins familiarisés avec l'écrit ?**
- **Quelles représentations de l'écrit chez l'enseignant impactent-elles le rapport à la situation de production d'écrit ?**

III - Cadre méthodologique

A - Méthodologie, recueil et traitement des données

Pour notre recherche, nous avons fait le choix de deux cadres méthodologiques. Ce choix résulte de nos deux cadres théoriques, la Théorie des situations didactiques et la didactique clinique. Nous avons recours à la méthodologie de la didactique clinique ainsi qu'à la méthodologie de l'ingénierie didactique (Artigue, 1990).

Notre démarche d'analyse qualitative reposera donc, à la fois sur une démarche d'analyse clinique et sur la mise en œuvre d'une ingénierie didactique.

A.1 - Méthodologie de la didactique clinique

La méthodologie de la didactique clinique (Carnus, 2001) s'intéresse, en s'appuyant sur une étude de cas, à la transmission des savoirs par l'enseignant. En utilisant cette méthodologie du « cas par cas » (Terrisse, 2013), la didactique clinique tend à rendre compte de « la singularité de l'acte d'enseignement » (Loizon, Carnus, 2014)

Les travaux de Carnus (2001) et de l'EDiC¹⁴ visent à interpréter et analyser les choix opérés par le professeur lorsqu'il est pris dans le didactique. L'enseignant « **supposé savoir** » (Carnus, 2010) est surpris des obstacles qu'il peut rencontrer lors de l'activité (« **épreuve** ») et par ses difficultés à les surmonter. Son « **impossible à supporter** » l'amène à des ajustements ou à des renoncements.

La méthodologie de recueil et de traitement des données de la didactique clinique se veut au plus proche de l'enseignant (*in situ*) et repose sur les trois temps d'activité de celui-ci, à savoir : « *préparation, réalisation et évaluation* » (Terrisse, Carnus, Loizon, 2010).

Afin de répondre à nos questions de recherche et dans le respect du positionnement théorique de la didactique clinique, nous nous appuyerons sur trois temps de recueil de données : « *le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup* », temps qui sont à mettre en parallèle avec les temps de l'activité de l'enseignant évoqués précédemment et également désignés par Terrisse, Carnus et Loizon (2010) en ces termes : « *planification, mise en œuvre et remaniement* ».

A l'appui d'entretiens Ante, la chercheuse repérera, à travers la manifestation du « déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel » du professeur, ce qui a orienté la décision de ce dernier, au regard de la planification (ou préparation) de la séance, et cela au temps du « **déjà-là** ».

¹⁴ Equipe de Didactique Clinique, UMR EFTS, Toulouse

Loizon (2017) divise le « déjà-là intentionnel » en deux catégories : il différencie le « *déjà-là intentionnel général* » et le « *déjà-là intentionnel spécifique* » (Loizon, 2017), le premier fait référence aux « intentions didactiques générales », au niveau de la période de l'année ou de la séquence et le second renvoie aux « intentions didactiques spécifiques » en lien avec la séance observée par le chercheur.

En ce qui concerne notre recherche, l'observation par la chercheuse de la mise en œuvre (ou réalisation) d'une séance de production d'écrits, permettra d'examiner la pratique du professeur, au temps de « **l'épreuve** ». En tentant de décrire l'objet de savoir réellement enseigné, nous serons amené à conduire une analyse du rapport qu'entretiennent nos enseignantes collaboratrices à l'acte d'écriture et ce qu'il produit comme effet (Terrisse 2008) sur leur enseignement de la production de phrases et de texte.

« **L'après-coup** » est la dernière étape de la méthodologie temporelle de la didactique clinique. Il a pour fonction de revenir, en premier lieu, sur le déroulement des séances de production écrite, mais aussi de faire émerger chez l'enseignant, une nouvelle formulation de ce qui s'est passé lors de l'épreuve. Ce temps correspond au « *remaniement de son expérience par le sujet* » (Freud, 1923). L'écart entre ce qui a été prévu par le professeur et ses attentes va être mesuré dans l'entretien « **d'après-coup** ».

A.2 - Méthodologie de l'ingénierie didactique

L'ingénierie didactique tire son origine de la recherche en didactique des mathématiques (Brousseau, 1986, 1998). Utilisée surtout dans le domaine des mathématiques (Artigue, 1996) elle a aussi été introduite dans d'autres domaines, comme l'EPS (Carnus, 2004).

Pour Brousseau (2008), l'ingénierie didactique « *consiste à déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles. Elle évoque l'existence d'une description, d'une étude et de justifications aussi précises et consistantes que possibles des conditions d'utilisation de ce dispositif* ».

En tant que méthodologie de recherche, elle se caractérise par « *un schéma expérimental basé sur des réalisations didactiques en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement* » (Artigue, 1996).

C'est un processus qui se déroule en quatre phases : analyses préalables, conception de l'ingénierie didactique et analyses *a priori* de la situation didactique, expérimentation et enfin analyse *a posteriori* et validation interne ou évaluation (Artigue, 1996 – p. 249).

Lors de la phase de conception de l'ingénierie, le chercheur décide d'intervenir sur certains paramètres de la situation, que sont les variables didactiques. Il définit « *les variables de commande* » qu'il suppose les plus pertinentes pour répondre au problème posé. Artigue (1996) distingue deux types de variables de commande :

« - *Les variables macro-didactiques ou globales* qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie, par exemple le contenu d'enseignement ou la structuration des séances.

- *Et les variables micro-didactiques ou locales* qui reposent plus spécifiquement sur l'organisation de la séance d'apprentissage (*organisation locale de l'ingénierie*) par exemple la hiérarchisation des contenus d'enseignement, la dévolution (Brousseau, 1998) du problème à l'élève ou encore la durée des situations d'apprentissage.

Pour notre travail, le recours à l'ingénierie didactique trouve sa justification dans la nécessité d'analyser une situation didactique donnée ; en effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'accès à l'écrit constitue un atout majeur pour lutter contre l'échec scolaire et afin de faire progresser tous les élèves, l'institution enjoint les enseignants de CP à pratiquer la production écrite en lien avec l'apprentissage de la lecture, dès le début de l'année.

Avec l'ingénierie didactique, nous cherchons à comprendre comment l'enseignant va agir lors de la mise en œuvre de situations d'écriture qui visent à l'amélioration de l'apprentissage de la lecture. Il s'agit également d'observer comment le professeur va s'emparer de cette demande institutionnelle guidée par la recherche.

Parce que les études internationales¹⁵ montrent que l'échec scolaire touche en priorité les enfants d'origine défavorisée, nous utiliserons l'ingénierie dans le but de comparer ce que produit une même situation didactique au sein de deux milieux d'enseignement différents, d'une part en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) qui connaît une grande concentration de difficultés sociales avec de fortes répercussions sur la réussite scolaire et d'autre part dans une école hors éducation prioritaire qui offre une plus grande mixité sociale.

C'est à travers cette démarche exploratoire que nous pourrions déterminer les effets de l'objet d'enseignement « produire des écrits courts en l'articulant avec l'apprentissage de la lecture ».

Ainsi dans le cadre de ce travail, nous voulons observer trois sortes d'effets : les effets sur l'enseignant et sa pratique, les effets sur l'engagement du professeur et des élèves dans la relation didactique et enfin, les effets sur le regard que porte l'enseignant sur les élèves en difficulté face à l'entrée dans l'écrit.

¹⁵ CEDRE 2009, PISA 2012, PIRLS 2016

A.2.1 - Description de l'ingénierie

A.2.1.1 - Les enseignantes collaboratrices

Pour notre ingénierie didactique, nous avons suivi deux enseignantes de cours préparatoire, une première enseignante que nous appellerons Sarah et la seconde que nous appellerons Camille. Sarah exerce en REP+¹⁶ (milieu B) et Camille enseigne en milieu dit « ordinaire », hors éducation prioritaire (milieu A). Ces deux enseignantes sont confrontées à deux problématiques différentes, l'une travaille essentiellement avec des élèves en difficulté, issus d'un milieu social défavorisé, mais avec un effectif allégé (11 élèves : 6 CP et 5 CE1) tandis que l'autre est confrontée à l'hétérogénéité et à l'écart de réussite entre ses élèves.

La rencontre avec Sarah s'est faite par l'intermédiaire d'une collègue remplaçante à qui j'avais parlé de mon projet. Sarah s'est montrée très intéressée par une réflexion autour de la production d'écrits au CP et motivée pour tenter l'expérience qui s'est d'abord résumée à une observation du didactique ordinaire sur des séances de production d'écrits qu'elle mettait en œuvre. Puis l'année suivante, je lui ai proposé de mettre en place une ingénierie. Notre collaboration ayant été agréable, elle a accepté de se prêter à l'exercice mais avec quelques craintes parce que cette fois, le dispositif lui était imposé.

Nous avons été mises en contact avec Camille par une collègue PEMF¹⁷ avec qui nous avons également évoqué notre projet de recherche, car cette année, nous exerçons les fonctions de conseillère pédagogique. Cette collègue avait une classe de CP/ CE1 avec des CP pratiquement lecteurs et nous recherchions pour notre expérimentation, plutôt une classe de CP pur. De plus, il nous a semblé difficile de concilier nos emplois du temps respectifs mais elle nous a proposé d'en parler à une de ses collègues de CP, tout comme elle, nouvellement arrivée dans l'école qui a accepté, car curieuse de mener une nouvelle expérience et désireuse de renouveler ses pratiques surtout en production d'écrits. Il convient alors de préciser que Camille est une enseignante de la circonscription dans laquelle nous occupons les fonctions de conseillère pédagogique de circonscription.

A.2.1.2 - Une séance de production d'écrit en lien avec l'apprentissage de la lecture en classe de CP

Notre ingénierie s'adresse donc à deux professeures des écoles enseignant dans deux milieux différents (l'une en milieu dit « ordinaire » - école A et l'autre en REP+¹⁸ - école B). Elle est basée sur un script didactique identique (annexe 1) que ce soit en école A ou en école B. Il consiste à « faire

¹⁶ Réseau d'éducation prioritaire renforcé

¹⁷ Professeur d'Ecole Maître Formateur

¹⁸ Réseau d'éducation prioritaire renforcé

produire des phrases ou des textes en lien avec l'apprentissage de la lecture » lors d'ateliers d'écriture. La démarche pédagogique de ce script est tirée de l'ouvrage « Réussir son entrée en production d'écrits » (Chabrilanges, 2015) qui s'inspire des travaux d'Ouzoulias (2013).

Cependant, la mise en œuvre d'une activité d'écriture en particulier du fait de l'hétérogénéité des élèves et des obstacles rencontrés, reste compliquée. Pour notre ingénierie, nous avons fait le choix de mettre en place des ateliers d'écriture car produire une phrase représente un enjeu suffisamment élevé pour que les élèves puissent le réaliser à plusieurs accompagnés par l'enseignant mais pas seul. Nous prendrons comme modèle l'expérience de Charmeux (2016) qui incite les élèves à écrire par petits groupes de trois. Chacun y a une mission précise à effectuer et à chaque nouvelle situation d'écriture, chacun endosse un rôle différent afin de les avoir tous assumés. Il y a **celui qui écrit ; celui qui, avec l'aide des deux autres, met en phrases ce qu'ils souhaitent dire et donc ce qu'il y a à écrire ; et enfin, celui qui s'occupe de l'orthographe.**

Mais en raison de l'âge des enfants de CP, du moment choisi pour produire une phrase en autonomie (dès le début de l'année) et des supports d'aide proposés pour l'écriture, nous privilégierons l'organisation par groupes de **deux élèves**. Ils y auront également une mission précise qui tournera à chaque nouvelle situation de production. Il y aura :

- 1 - celui qui met en mots la ou les phrases qu'il y a à écrire, après des échanges avec son camarade
- 2 - celui qui écrit et qui s'occupe de l'orthographe (il s'appuie sur la boîte à mots / ou sur l'affichage collectif) avec l'aide de son camarade.¹⁹

S'il s'avère nécessaire d'écrire des mots inconnus, le groupe pourra chercher dans son cahier de sons, sur les affichages de phonologie de la classe ; ou encore demander de l'aide à l'enseignant.

Cette situation de collaboration entre pairs va amener l'élève à prendre confiance en soi à travers le groupe. Il n'est plus seul pour produire de l'écrit.

La séquence de production d'écrits se compose d'un ensemble de trois séances au cours desquelles les élèves qui travaillent en binômes au sein des ateliers d'écriture, seront amenés à écrire une phrase à partir d'une phrase de référence lue et expliquée par le professeur, lors d'une première phase de travail en collectif.

Pour produire une nouvelle phrase, il s'agit, pour ce groupe de deux élèves, de remplacer certains mots de la phrase de référence, à l'aide de répertoires de mots construits par l'enseignante (ou collectivement).

¹⁹ La police de couleur permet de mettre en évidence les deux rôles définis et endossés par les élèves lors de la séance d'écriture. Elle se retrouve en annexe 1 dans la fiche descriptive de l'ingénierie (fiche de préparation ingénierie) ainsi qu'en annexe 15 dans le tableau d'analyse du script didactique.

Après lecture, les mots à remplacer sont repérés (ils peuvent être surlignés ou soulignés) puis l'enseignante présente des listes de mots (répertoire / boîte à mots) qui permettront de changer les mots du texte de référence. La phrase sera réécrite en conservant les mots clés (pronoms, articles, prépositions, etc...) et en remplaçant ceux qui ont été identifiés au préalable (animaux, couleur, verbe, etc...).

Les phrases de référence reposent sur deux types de situations : des situations génératives et des récits de vie. Deux phrases devront être tirées de situations génératives (poésie, recette, album etc...) et une phrase d'un récit de vie (sortie scolaire par exemple). Le thème de ces phrases est laissé à l'initiative de l'enseignante pour pouvoir s'intégrer au mieux à la vie de la classe et faire sens pour les élèves. Le choix de la phrase est essentiel pour permettre aux élèves de s'approprier rapidement la phrase de référence au début de la séance.

Au moment de la production d'écrit, le rôle de l'enseignante a été défini comme « accompagnant » (redire la consigne) et « ressource » pour l'encodage de mots inconnus ou l'aide à l'utilisation des outils de référence. Le professeur va dévoluer la lecture et l'orthographe des mots nouveaux.

La validation se fera par la lecture à haute voix de la phrase produite, par chaque élève du groupe.

L'ingénierie prévoit une disposition en îlots constitués de 4 élèves, au sein de chaque îlot les élèves travaillent en binôme et chaque élève du binôme jouant un rôle bien défini. Les groupes disposés en îlot devront être de niveau hétérogène tandis que les binômes devront être de niveau assez homogène. La disposition en îlot n'a pas pu être possible dans la classe de CP ordinaire du fait des mesures sanitaires.

La phase d'écriture se déroulera lors du travail en binômes et sera avant tout une phase de négociation entre élèves pour permettre une écriture collaborative.

La distribution des deux rôles (celui qui met en mots la phrase et celui qui écrit et qui s'occupe de l'orthographe) sera également du ressort de l'enseignante.

Même si deux rôles sont définis, il ne faudra pas omettre de préciser que ce travail doit être mené en collaboration, « celui qui écrit » ne décidera pas seul de la phrase à écrire et « celui qui s'occupe de l'orthographe » sera aidé par son binôme. Les élèves devront changer de rôle à chaque situation d'écriture.

Enfin, la dernière phase de l'ingénierie sera une phase d'évaluation individualisée, chaque élève ayant produit une phrase viendra la lire à voix haute au reste de la classe.

A.2.2 - Une ingénierie non négociée

Même si le script didactique de notre ingénierie pouvait laisser une part importante de négociation, les enseignantes n'ont pas négocié le déroulé des séances de production d'écrits.

En revanche certaines variables dépendent directement de la situation que nous souhaitons voir mise en œuvre et d'autres relèvent plus de la posture de l'enseignante et de ses gestes professionnels.

Certains éléments ont donc été présentés comme contraints tandis que d'autres ont été laissés à l'appréciation des enseignantes. La production d'une phrase en ateliers d'écriture, l'organisation en binômes au sein de ces ateliers, le découpage de la séquence en trois séances, le type de situations d'écriture (deux dites « génératives » et une « récit de vie »), le travail d'écriture à partir d'une phrase ou un texte référent dont on change uniquement certains mots, l'utilisation de supports d'aide à l'écriture (répertoires de mots), la production d'une phrase différente pour chaque binôme, l'attribution de deux rôles bien définis (celui qui met en mots la phrase à écrire et celui qui écrit et est chargé de l'orthographe) au sein du binôme, le niveau assez homogène de chaque binôme, le rôle de guide de l'enseignante et la validation des apprentissages par la lecture à voix haute par les élèves de la phrase produite ont été des modalités imposées.

Au contraire, d'autres modalités comme la phrase ou le texte proposé lors de la situation d'écriture, son thème (phrase d'album, recette, récit d'une sortie etc.), la disposition du texte (classique ou par groupe de sens), le type de calligraphie (écriture en capitale, script ou cursive), le repérage des groupes de souffle (ou groupes de sens) au moment de la découverte collective de la phrase référente, le nombre de mots à changer dans la phrase ainsi que leur genre (nom, adjectifs, verbes etc...), le temps de mise en œuvre de la séance et son déroulement en trois phases, le choix des élèves dans les binômes, la distribution des deux rôles au sein du binôme, le mode de prise de connaissance du répertoire, la possibilité d'apporter d'autres supports d'aide à la production écrite et le support d'écriture (ardoise, feuille lignée, cahier etc...) ainsi que les modalités de lecture à voix haute de la phrase produite (devant la classe, par petit groupe, sur un moment de remédiation) relevaient du choix de l'enseignante.

A.3 - Recueil des données

A.3.1 - La nature des données

En nous appuyant sur le cadre de Van Der Maren (1995), nous évoquerons ici la nature des données qui seront produites, elles seront de trois types. Tout d'abord, nous aurons les **données invoquées** antérieures ou extérieures à la recherche. Puis nous aurons les **données provoquées (ou les effets constatés)** qui vont être apportées par le dispositif méthodologique à savoir les captations vidéo. Et enfin, les **données suscitées** (ou d'interaction) qui seront la résultante des interactions entre le

chercheur et les enseignantes de CP. Les données suscitées et les données provoquées seront prélevées sur trois temps : au Temps 1 (temps Ante ou du « déjà-là »), au Temps 2 (temps de l'interaction ou de « l'épreuve ») et au Temps 3 (post-interaction ou « d'après-coup »).

- Les données invoquées

Elles concernent à la fois l'apprentissage de la lecture et de l'écriture vu à travers les auteurs cités précédemment et les textes officiels, mais aussi ce à quoi se réfèrent les enseignantes dans leur pratique de la production d'écrit et de la lecture du fait de leur histoire personnelle, professionnelle et éthique.

- Les données suscitées

Elles sont de deux natures : nous aurons les données suscitées ante, prélevées au temps du « déjà-là » (Temps 1) et les données suscitées post, prélevées au temps de « l'après-coup » (Temps 3). Ces données sont produites en grande partie par les différents entretiens semi-directifs (ante, post séance et d'après-coup), lieux d'interaction entre le sujet et la chercheuse. Les relations qui s'établissent entre les différents acteurs peuvent s'avérer complexes (méfiance, retenue, ou au contraire estime, amitié) et exercer une influence sur les résultats obtenus. De même, la chercheuse devra veiller à ne pas induire ou orienter les réponses par son questionnement.

Un questionnaire exploratoire et les verbatims consécutifs à la retranscription des entretiens et des vidéos permettent également de produire des données suscitées ante pour le premier et des données suscitées ante et post pour les seconds.

- Les données provoquées

Elles découlent de la mise en place du dispositif de captation vidéo au moment de « l'épreuve » (Temps 2), ici les trois séances de production écrite pour Sarah et les six séances pour Camille. La chercheuse est présente lors des séances et c'est elle qui se charge de filmer la séance d'écriture, entraînant un « effet chercheur ».

A.3.2 - Les éléments du corpus

Notre corpus est composé d'un questionnaire exploratoire, d'entretiens ante, post et d'après-coup et de captations vidéo :

- *Le questionnaire*

Dans un premier temps, nous avons élaboré en septembre 2019, un **questionnaire** comprenant vingt questions fermées ou semi-fermées sur la thématique : « Produire des phrases et des textes dès le début du CP » (annexe 2). Ce questionnaire a été diffusé dans notre circonscription ainsi que sur deux

autres circonscriptions proches puis dans le but d'obtenir plus de réponses, nous l'avons posté sur un groupe d'enseignants de CP sur les réseaux sociaux. Il s'adresse donc à des enseignants de CP ou ayant enseigné au CP, et il interroge leur histoire d'enseignant de cycle 2, à propos de la production d'écrits. Ce questionnaire nous a permis d'une part, de cerner les représentations des professeurs de CP sur la production d'écrit à travers la commande institutionnelle « produire des phrases et des textes dès le début du CP de façon articulée avec le travail en lecture » et d'autre part, de recueillir leur « déjà-là conceptuel » et leur « déjà-là expérientiel » en lien avec les pratiques d'écriture (Cf. Annexe 3).

A l'appui du questionnaire, nous analyserons le rapport de ces enseignants à la « culture écrite » et à l'institution ainsi que leurs conceptions de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et enfin leur rapport aux élèves en difficulté face à cet apprentissage. Nous obtiendrons ainsi des **données quantitatives et qualitatives**.

- *Les entretiens*

Dans un second temps, nous avons mis en place une ingénierie didactique mais avant sa mise en œuvre, nous avons effectué **deux entretiens semi-directifs ante** avec les deux enseignantes ayant accepté de travailler avec nous.

L'entretien semi-directif est la technique qualitative la plus utilisée par les chercheurs en didactique clinique. Contrairement à l'entretien non directif ou libre qui laisse l'interviewé libre d'apporter les informations de son choix en réponse à une question de départ ouverte, ou encore au contraire de l'entretien dirigé ou directif qui revient pour le chercheur à poser dans un certain ordre des questions préparées à l'avance à la personne interviewée et en respectant strictement la trame prévue, l'entretien semi-directif consiste à laisser s'exprimer l'enseignant autour de différents thèmes en lien avec la recherche en cours. La chercheuse aura pris le soin d'établir, au préalable, un guide d'entretien dans lequel il aura noté les thèmes retenus.

A l'appui de la méthodologie clinique, nous avons recueilli des données en trois temps (Terrisse, Carnus, Sauvegrain, 2002), lors d'entretiens ante, lors de l'épreuve et des entretiens d'épreuve ou post, et lors d'entretiens d'après-coup. Les entretiens post vont permettre d'enrichir et de préciser les données de l'observation, tandis que l'entretien « **d'après-coup** » va permettre d'analyser la séance en classe en mesurant trois types d'écarts : entre ce qui a été prévu par l'enseignant et ce qu'il réalise, entre ce qu'il réalise et la conscience qu'il en a et entre la conscience qu'il en a et ce qu'il n'a pu s'empêcher de faire (Carnus et Terrisse, 2002). L'entretien « d'après-coup » se distingue de l'entretien post par le moment où il se déroule car il va être mené longtemps après la séance. Il a pour

but d'amener l'enseignant à prendre conscience de ce qui se passe quand il enseigne et des implications du savoir à enseigner.

- **Le premier entretien ante** avec Sarah, enseignante de CP/CE1- classe dédoublée avec 11 élèves – dans une école classée REP+²⁰ (milieu B) a été effectué, à son domicile, début novembre 2019 lorsque nous avons travaillé ensemble pour une observation du didactique ordinaire. En effet, dans un premier temps, nous avons envisagé d'observer lors du premier trimestre, trois séances de production d'écrit en CP dédoublé (milieu B) afin de les comparer avec une ingénierie qui devait être mise en œuvre au second trimestre dans une classe de CP en milieu A. L'idée étant de reproduire la séance d'écriture pratiquée en milieu B en milieu A. Mais, d'une part, la production écrite observée s'est révélée être très dirigée par l'enseignante et reposait essentiellement sur de l'encodage (« La phrase du jour ») tandis que dans notre recherche, dans notre recherche, nous visons la « rédaction » en autonomie de phrases courtes. D'autre part, l'activité de production écrite de la classe A n'aurait pu être mise en place qu'au second semestre, ce qui ne correspond pas à un début d'année de CP comme nous l'envisagions.

Nous pouvons alors supposer que cette première rencontre et ce moment de travail avec Sarah est susceptible de constituer un biais dans notre recherche. Cependant, cette observation a également permis de mettre en lumière les représentations de la chercheuse quant à la pratique de la production d'écrits dès le début du CP en Réseau d'Education Prioritaire et a mis en évidence la nécessité de mettre en place une ingénierie didactique dans les deux classes des deux milieux différents (A et B) afin d'en faciliter la comparaison.

Cet entretien avait pour but de connaître le « déjà-là » expérientiel (Carnus, 2002) de Sarah et de mettre le focus sur ses conceptions de la production d'écrit articulée avec la lecture au CP pour des élèves en difficulté et issus de milieu défavorisé (« déjà-là » conceptuel). Nous avons estimé qu'il n'était pas nécessaire de refaire un entretien car les éléments recherchés : études suivies, parcours professionnels, années d'expérience, pratique et représentation de la production d'écrit en CP, avaient déjà été livrés lors de l'entretien ante semi-directif mené en 2019.

- **Le second entretien ante**, avec Camille, enseignante de CP dans une école élémentaire en périphérie de Bordeaux a été conduit mi-octobre 2020, peu de temps avant la mise en œuvre de l'ingénierie. Il a eu lieu dans la classe de Camille. Cet entretien a eu pour but, également de connaître le « déjà-là » expérientiel (Carnus, 2002) de Camille et de mettre le focus sur ses conceptions de la production d'écrit articulée avec la lecture au CP (« déjà-là » conceptuel) mais cette fois dans un

²⁰ Réseau d'éducation prioritaire renforcé

milieu dit « ordinaire ». De plus, au travers de cet entretien, nous chercherons à mettre en lumière les intentions de Camille face aux élèves en difficulté scolaire.

Les entretiens semi-directifs menés avec les enseignantes collaboratrices ont pour objectif de compléter les résultats obtenus par le questionnaire déjà cité, mais surtout de mieux comprendre le sens des pratiques d'écriture mises en œuvre par les professeurs, de saisir leur mobile dans le choix didactique retenu et leur intention concernant les élèves (« déjà-là décisionnel »). Ils auront aussi comme dessein de révéler les conceptions et croyances des enseignants de cycle 2 sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP (« déjà-là conceptuel ») ainsi que sur les raisons de l'échec de cet apprentissage et plus globalement sur les causes de l'échec scolaire.

Puis, nous avons mené un seul entretien à chaud avec Sarah après la première séance de production écrite, afin de recueillir son ressenti sur le déroulement de cette première séance, cependant, il n'a pas été possible d'en conduire d'autres avec Sarah ni même avec Camille par manque de temps. La séance d'écriture ayant été placée en milieu de matinée ou d'après-midi, les enseignantes ont dû toutes deux, poursuivre la classe afin d'assurer les activités suivantes. De même la situation sanitaire, ne nous a pas permis d'organiser ces entretiens après la journée de classe. Nous pouvons, ici, également émettre l'hypothèse d'un biais dans notre recherche, si nous supposons que les entretiens à chaud auraient amené les enseignantes à modifier la mise en œuvre de leur séance de production écrite.

En revanche, des **entretiens post** (ou entretiens d'épreuve) avec les deux enseignantes collaboratrices, ont pu avoir lieu à la fin des trois séances, soit mi-décembre et enfin des **entretiens d'après-coup** (Terrisse, 2007) ont été menés six mois après la troisième séance, c'est-à-dire fin juin. Pour ce dernier entretien, il a été demandé aux enseignantes collaboratrices de visionner les vidéos des séances d'enseignement qu'elles ont conduites. L'entretien d'après-coup sera un temps de questionnement du chercheur à propos de certains points relatifs à la mise en œuvre de la séance (Loizon, Margnes et Terrisse, 2005). Au cours de cet entretien, l'enseignante va revenir sur sa séance et le chercheur pourra ainsi mesurer les écarts entre ce qu'elle a prévu d'enseigner et ce qu'elle enseigne vraiment en situation de classe (Carnus et Terrisse, 2013). Ce retour réflexif sera possible grâce au « temps long » qui s'est écoulé entre le moment de la séance et le moment de l'entretien.

Les différents guides d'entretien (annexe 4) ont été élaborés en fonction des questions de recherche issues de notre problématique. Ces questions de recherche étant de trois ordres : tout d'abord nous nous interrogerons sur la possibilité et la capacité de l'enseignant à dévoluer l'apprentissage de la lecture lors des situations d'écriture, nous demanderons en quoi ces situations d'écriture peuvent

favoriser l'engagement du professeur et de l'élève en difficulté et comment le professeur va aborder la difficulté scolaire lors de ces mêmes activités chez les élèves peu familiarisés avec l'écrit. L'analyse des entretiens ante et post ainsi que des captations vidéo a permis l'élaboration du guide d'entretiens d'après-coup.

- *Les observations*

La technique de l'observation est très souvent utilisée pour recueillir des données qualitatives. Ce qui fait la spécificité de l'observation, c'est « l'objet de la démarche » et non la démarche elle-même (De Ketele et Roegiers, 2009). Selon De Ketele (2009) « *l'observation a pour objet principal des comportements observables* » et elle devient une méthode de recherche grâce à l'analyse et à l'interprétation des comportements et de la gestuelle des individus observés.

« *L'observation est au fondement de tout travail clinique, elle en est l'aspect le plus fondamental et essentiel* » (Ciccone, 1998). En didactique clinique, le chercheur observe ce que fait et dit l'enseignant.

Dans notre recherche, nous avons donc mené des observations dans les classes de CP/CE1 et de CP de Sarah et de Camille où nous avons mis en place une ingénierie didactique qui se compose de trois séances de production écrite.

Nous avons fait le choix de réaliser ces observations dans deux milieux d'enseignement différents car ces deux milieux (A et B) ne répondent pas aux mêmes problématiques quant aux élèves en difficulté.

Nous avons collecté des **captations vidéo** de séances en classe.

Ces captations vidéo ont été réalisées à l'aide d'une caméra fixe et de notre téléphone portable.

Après accord des deux parties (enseignantes / chercheur), mais aussi en raison de notre contrainte « produire des phrases **dès le début du CP** », les deux enseignantes ont été filmées au mois de novembre. Nos observations des trois séances de production d'écrits ont eu lieu trois mardis et trois jeudis matin (hormis un changement pour le dernier jeudi, la séance a eu lieu le jeudi après-midi en raison d'une modification d'emploi du temps du chercheur) pour la classe de Camille et le mardi après-midi pour la classe de Sarah. Elles ont commencé début novembre, une semaine sur deux pour chacune et se sont achevées à la fin du mois.

Pour réaliser ces vidéos, nous avons dû obtenir des autorisations de droit à l'image signées par les représentants légaux des élèves.

Il s'agira pour le chercheur de mener des observations de chaque enseignante lorsque celles-ci mettent en œuvre les séances de production d'écrits prévues dans notre ingénierie. Les observations seront au nombre de trois pour Sarah et de six pour Camille (une séance étant répétée deux fois) et elles

reviendront à mettre la focale sur les choix opérés par les enseignantes au moment de la production écrite, sur les interactions professeur / élève et sur la posture des enseignantes en situation d'écriture. L'ensemble des entretiens ainsi que les captations vidéo sont retranscrites sous forme de verbatims (Cf. Annexe 5).

C'est dans l'objectif d'une complémentarité des approches, que nous avons envisagé de produire un questionnaire, d'effectuer une ingénierie didactique et de mener des entretiens semi-directifs. Le questionnaire nous permettra de recueillir des données à la fois quantitatives (repérage des pratiques usuelles des enseignants de CP en production d'écrits) et qualitatives (« déjà-là » des enseignants de CP). Et les entretiens viendront compléter le recueil de données qualitatives (« déjà-là » des enseignantes collaboratrices, rapport à l'écrit et à la difficulté scolaire).

A.4 - Traitement des données

Afin de traiter les données provoquées et les données suscitées (Van Der Maren, 1995) recueillies au Temps 2 de « l'épreuve » et aux Temps 1 et 3 du « déjà-là », nous avons utilisé l'analyse de contenu de Bardin (1997) qui consiste tout d'abord en une lecture « *flottante* » des retranscriptions des entretiens et des observations sous forme de verbatims (annexe 5), « *par analogie avec l'attitude du psychanalyste* ». Ce procédé d'analyse a pour objectif de repérer des contenus répondant aux questions de recherche et d'en extraire les thèmes principaux. Puis il s'agira de catégoriser et de hiérarchiser les éléments repérés qui seront codés en unités de sens afin d'élaborer des indicateurs servant de filtres d'analyse.

Au vu de nos questions de recherche et dans le but de déterminer, tout d'abord, les adaptations mises en place par les enseignantes dans les situations de production de phrases et de texte, nous avons construit plusieurs indicateurs en nous appuyant sur nos données provoquées d'épreuve. Ces indicateurs comme les différentes postures d'étagage des enseignantes, le nombre de déplacements repérés à l'aide des locogrammes (annexe 6) ou le nombre d'interventions verbales de l'enseignante ou encore le nombre d'interactions élèves / enseignante lors des ateliers d'écriture et enfin le respect ou non des contraintes de l'ingénierie didactique, servent de filtres d'analyse définis à travers quatre observables : les postures d'étagage de Bucheton (2013)²¹, les déplacements, le temps de dévolution et la manipulation de l'ingénierie didactique.

Puis, à l'appui de nos données provoquées et de « déjà-là » (données suscitées), nous avons examiné la façon d'aborder la difficulté scolaire du professeur lors de l'activité d'écriture. Nos indicateurs

²¹ Cf. Annexe 7

utilisés en tant que filtre d'analyse reposent d'une part sur le positionnement des enseignantes collaboratrices avec les élèves en difficulté ou encore les modalités d'étayage et de différenciation choisies, comme le choix des binômes au sein des ateliers d'écriture ; et d'autre part sur les verbatims des enseignantes au temps du « déjà-là » et de « l'après-coup ».

Nous avons cherché à mettre en évidence les représentations de l'écrit chez l'enseignant qui impactent le rapport à la situation de production d'écrit. Notre analyseur est ici essentiellement le « déjà-là décisionnel » et le rapport à l'épreuve. Les indicateurs sont repérables dans le contenu du discours (déjà-là conceptuel, expérientiel et intentionnel) et sont révélés par les captations vidéo.

Un tableau récapitulatif en annexe 8 reprend ces différents éléments.

Enfin, dans le but de déterminer le rapport qu'entretiennent les enseignantes au(x) savoir(s) (Carnus, 2009) et à l'institution, nous avons mené une analyse conjointe des données provoquées et des données suscitées à l'appui d'observables nous ayant permis de définir les deux analyseurs suivants : « Le rapport à la production d'écrit » et « le rapport à l'institution ».

Analyseurs	Observables
<p>Le rapport à la production d'écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rapport à l'enseignement de la production d'écrits en produisant des phrases et des textes dès le début du CP - rapport à l'enseignement de la lecture en lien avec la production écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Le choix des textes de référence - La préparation orale - L'importance de l'orthographe - L'écriture - Le travail en autonomie - Le travail sur les groupes de souffle (de sens) / ou la phonologie
<p>Le rapport à l'institution :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rapport à la formation - rapport aux programmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Le réinvestissement de dispositifs abordés en formation - Le moment choisi de l'année pour faire de la production d'écrit / - Quelle entrée pour l'apprentissage de la lecture (graphémique, phonologique ou par l'écrit)

A.4.1 - Traitement de données suscitées issues des entretiens

Pour notre travail, à travers une étude de cas, et reprenant les éléments constitutifs du déjà-là décisionnel (Carnus, 2001), les éléments de réponses des enseignantes ont été regroupés par grandes thématiques dans un but d'analyse. Chaque élément du déjà-là décisionnel est ici décliné en indicateurs utilisés en tant que filtres d'analyse selon les contenus des entretiens déterminés précédemment au temps de la lecture flottante.

Dans un deuxième temps, chaque élément du corpus d'entretiens est relu (annexe 8) en fonction de la grille d'analyse matricielle ci-jointe :

Constituant du Déjà-là décisionnel	Filtre d'analyse	Codage
Déjà-là expérientiel	Origine du choix du métier d'enseignant et du choix du milieu d'enseignement	A1
	Parcours scolaire/formation	A2
	Parcours professionnel/formation	A3
	Expérience dans l'enseignement	A4
	Expérience en CP	A5
	Expérience en REP	A6
	Autre (animation, travail au sein d'une association)	A7
Déjà-là conceptuel	Conception de l'enseignement en général	B1
	Conception de l'enseignement en REP/ REP+	B2
	Conception de l'enseignement de la lecture et de l'écriture	B3
	Conception de l'enseignement de la production d'écrits	B4
Déjà-là intentionnel	Savoirs à enseigner	C1
	Envisager la difficulté scolaire	C2
	Autre	C3

L'analyse de ces grilles est conduite de façon croisée afin de déterminer des lignes de convergence et de divergences qui permettent la construction des cas.

A.4.2 - Traitement des données provoquées issues de l'observation

Le traitement des données provoquées au temps de l'épreuve a été réalisé à travers divers filtres d'analyse en lien avec nos questions de recherche. Pour cela, nous avons déterminé certains observables appelés « indicateurs » afin de guider notre observation (annexe 9).

Afin de répondre à la question des adaptations mise en place par l'enseignant au cours de la situation d'écriture, ainsi qu'à sa façon d'aborder la difficulté scolaire, nous avons retenu la proxémie, les temps dans les déplacements, le nombre et le type d'interventions (contenu des verbatims) dans les binômes et le temps passé avec chaque groupe. De plus, nous avons choisi de regarder le nombre et

la qualité (verbatim)²² des échanges entre le professeur et les élèves lors des différentes phases de la séance d'écriture.

Dans la perspective de mettre en évidence le positionnement de l'enseignant avec les élèves en difficulté, nous avons opté pour un codage par couleur de chaque binôme en fonction du niveau des élèves indiqué par chacune des enseignantes collaboratrices

Exemple :

Groupes de niveau :
B1 - LE et RO : bons élèves
B2 - N et LI : élèves moyens
B3 - R et L : excellente et très bonne
B4 - S et My : bonne et moyenne
B5 - M et RE : bonne et moyen (un peu en difficulté)
B6 - E et LO : très bonnes élèves

Groupes de niveau :
B1- J et B : en difficulté et en très grande difficulté
B2 - F et A : moyen et en difficulté
B3 - A et S : moyenne et en difficulté
B4 - L et O : en difficulté et moyen
B5 - G et Ja : très bonnes élèves

En analysant les déplacements des enseignantes collaboratrices dans la classe : la proxémie (annexe 10), le positionnement avec les élèves en difficulté ; ou encore en regardant le type d'échanges (verbatim), les modalités d'étayage et de différenciation choisies (choix des binômes), nous avons obtenu des données qualitatives. Les modalités de déplacements sont aussi repérés à l'aide des locogrammes (annexe 6).

Nous avons également obtenu des données quantitatives grâce à certains indicateurs, comme le temps dans les déplacements ou le nombre d'interventions verbales de l'enseignante, le nombre d'interactions élèves / enseignante (échanges), ou encore le temps d'intervention auprès des binômes, lors des ateliers d'écriture. De même, le nombre de déplacements est mis en évidence par les locogrammes (annexe 6).

A.4.3 - L'analyse du corpus

L'analyse de l'ensemble de notre corpus (questionnaire exploratoire, d'entretiens ante, post et d'après-coup et de captations vidéo) se fera par la mise en tension des différentes données (invoquées, provoquées et suscitées) et cela sur les trois temps distincts du « *déjà-là* », de « *l'épreuve* », et « *l'après-coup* ». Ces mises en tension, nous permettront de mesurer les écarts entre ce que les enseignantes disent de la production d'écrit au début du CP (les effets déclarés ante) et ce qui est

²² Cf. Annexe 5

réalisé en classe au cours de l'ingénierie (les effets constatés) dans un premier temps, puis entre ce qui est vu sur les vidéos (les effets constatés) et ce que les enseignantes en disent (les effets déclarés post) dans un second temps. Enfin, ces mises en tension nous conduiront à comparer ce qui est dit avant les interactions en classe (les effets déclarés ante) et lors des entretiens d'après-coup (les effets déclarés post) dans un troisième temps.

B - Analyses des données

B.1 - Analyses préalables

B.1.1 - Cadre d'analyses préalables

Depuis la rentrée 2018, de nouvelles recommandations, à l'appui des programmes scolaires, pour faciliter l'apprentissage des savoirs fondamentaux, ont été établies et notamment celles de mener conjointement les activités d'écriture et les activités de lecture.

Selon les diverses recherches scientifiques, particulièrement les travaux de Dehaene (2011) et ceux de Goigoux (2014), un des objectifs de la formation des enseignants expérimentés devra être :

« Outiller les enseignants pour qu'ils fassent de la production de phrases et de textes dès le début du CP de façon articulée avec le travail en lecture ».

Ainsi, nous regarderons un des trois domaines de compétences et de connaissances de l'apprentissage de la lecture, soit la production d'écrits. Et nous partons de l'hypothèse que la mise en place régulière dès le début du CP de situations d'écriture en ateliers dirigés va favoriser l'engagement de l'enseignant et l'acquisition de compétences dans le domaine de l'écrit, en particulier chez les élèves dits « faibles ».

➤ **Objet d'enseignement** : la production de phrases courtes articulée avec l'apprentissage de la lecture.

➤ **Compétence visée** : la production d'écrits courts en commençant à s'approprier une démarche. Repères de progressivité en CP : production de phrases courtes qui s'enchaînent avec cohérence, mobilisant des connaissances sur la langue et les outils à disposition dans la classe.

B.1.2 - Analyse épistémologique des contenus visés

B.1.2.1 - Approche historique

Ce n'est qu'à la fin du 19^e siècle, que commence à apparaître dans les instructions officielles, l'apprentissage de l'écriture sous la dénomination "composition" mais cela concerne les enfants de plus de dix ans puis à partir de neuf ans. L'enseignement de l'écriture va véritablement se mettre en

place au siècle suivant, participant à la démocratisation de l'instruction en favorisant l'entrée dans l'écrit de tous les élèves. Cependant, la complexité de ce nouvel enseignement qui est dénommé tour à tour "rédaction", "composition", "expression écrite", "production de textes" va expliquer les avancées et les reculs successifs qui marquent son histoire.

Si la circulaire du 4 décembre 1972, qui s'inscrit dans le cadre idéologique et social de la massification, propose des exercices de production d'écrits pouvant être introduits dès le cycle 2 (CP/CE1), c'est le texte de 1985 qui apporte deux éléments essentiels soit l'affirmation du lien nécessaire entre la lecture et l'écriture, et l'idée de la pratique de l'expression écrite au cours préparatoire comme évidente.

Enfin, les programmes 2015²³ représentent un progrès notable en ce qui concerne l'écriture en comparaison de ceux de 2008²⁴. Même si production de textes et apprentissage de l'acte graphique sont souvent confondus, les derniers programmes placent la langue française comme "un objet d'apprentissage central" et donnent toute sa place, avec la production de textes variés, à l'apprentissage de l'écriture conduit simultanément avec la lecture.

Avec l'entrée au collège pour tous, le statut de l'écrit se voit modifié en profondeur à l'école élémentaire voire en maternelle et l'enseignement du lire-écrire fait l'objet de nombreuses interrogations.

Dans les textes officiels, on peut lire : « Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle ». Si maintenant le lien entre ces deux activités semble évident cela n'a pas toujours été le cas ; car si la lecture et l'écriture appartiennent toutes deux à l'écrit, la lecture est une activité de réception, tandis que l'écriture est une activité de production ou d'expression.

Dans les années soixante-dix, l'accent est d'abord mis sur la lecture et rapidement la compréhension devient l'objectif prioritaire de l'école primaire pour permettre l'appropriation de "l'information écrite". Comprendre, jusque-là, considéré comme une aptitude "naturelle" doit pouvoir s'enseigner. Et pour beaucoup, chercheurs et pédagogues, il devient alors évident que c'est la production de textes écrits qui va entraîner la compréhension des textes lus. Ainsi, pédagogie de la lecture et pédagogie de l'écriture vont se trouver étroitement liées.

De plus, les années quatre-vingt voient le développement des nouvelles technologies de la communication et de l'information qui contribue à un retour en force de la culture écrite. Dans ce contexte, grâce à la recherche et à l'innovation, on voit naître de nouvelles pédagogies de l'écrit.

²³ BO n°11 du 26 novembre 2015

²⁴ BO n°3 du 19 juin 2008

Cependant, parce que l'activité d'écriture est extrêmement complexe, et que la focalisation sur l'apprentissage de la lecture a été la plus forte, les propositions de la recherche sur la production d'écrits n'ont pas eu tellement d'échos (Charmeux, 2016 – p. 11).

B.1.2.2 Approche scientifique

Produire un écrit est une tâche complexe, en ce sens qu'elle implique la compréhension des fonctionnements sémiotiques, la maîtrise des formes discursives, et la maîtrise des gestes graphiques. L'élève doit en même temps connecter ces éléments, qui fonctionnent en interaction. Sylvie Plane a schématisé la complexité de produire un écrit. (Cf. Annexe 11)

Selon Fayol (2013), cet apprentissage est conditionné par trois déterminants : « *le système linguistique dans ses dimensions orale et écrite, les individus avec leurs capacités diverses et les modalités d'intervention, dont nous savons encore bien peu de chose* ». L'acte d'écrire met en jeu :

- la composante des idées : la planification
- la composante des phrases : la mise en mots
- la dimension motrice et la dimension orthographique
- la dimension stratégique : la révision

Charmeux (2016) quant à elle attribue aux situations d'écriture quatre fonctions essentielles : “*une fonction de communication, une fonction mémoire, une fonction de structuration de la pensée, et une fonction ludique et d'expression*”. Le rôle de la mémoire dans la production écrite souligne l'importance d'un apprentissage systématique et régulier, comme pour toutes les tâches qui mobilisent à la fois des mécanismes et la créativité. L'écrit demande une mise en forme de la pensée et pas seulement une bonne production verbale : il ne s'agit pas d'écrire comme on parle mais d'apprendre à retranscrire la pensée en production écrite. C'est la multiplicité des tâches qui rend difficile l'acte mais qui va amener l'élève à entrer dans l'écrit et à s'emparer de connaissances essentielles dans l'apprentissage de la lecture.

B.1.2.3 - Approche didactique

Comment est enseignée la production d'écrits de manière générale ?

Pour la lecture, nous avons une classe référencée, le CP, et une multitude de méthodes de lecture est proposée aux enseignants. De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question et se positionnent : globale, syllabique, mixte.

Mais pour l'écriture, alors qu'elle est soumise aux mêmes attentes et exigences, on a l'impression que son apprentissage occupe moins de temps, moins de théorie, qu'aucune des méthodes utilisées ne

suscite de débat aussi passionné. Tout se passe comme s'il s'agissait d'un savoir déjà là que l'on active seulement pour l'entretenir ou l'améliorer.

Dans la pratique courante, la production d'écrits en CP s'effectue à travers des activités telles que :

- la dictée à l'adulte
- la phrase du jour
- des écrits en lien avec une lecture suivie (album) : réécrire comme..., écrire la suite, inventer la fin
- des écrits de la vie quotidienne : liste, recette, lettre, légende, ... et des activités d'écriture proches du vécu des jeunes enfants.
- des projets collectifs : correspondance, écrire une poésie, un compte-rendu de sortie, ...

Beaucoup d'enseignants sont tentés de réduire la production d'écrit à la production de mots et donc aux activités de traitement du code grapho-phonologique. Or la production d'écrits à proprement parlé permet de rendre l'enfant producteur d'un message en intégrant des contraintes.

Ces activités peuvent s'appuyer sur la vie de la classe, sur la littérature de jeunesse ou sur des activités dans d'autres disciplines (découverte du monde). Différents types d'écrits liés à des objectifs assez divers sont abordés : des écrits fictionnels, des écrits fonctionnels ou encore des écrits spontanés d'expression ou de vie. De même, la production d'écrits en CP se réalise majoritairement dans des situations régulières fréquentes et courtes.

Produire un écrit est une activité complexe qui nécessite un engagement de l'élève. La production de phrases courtes va permettre à l'élève de CP de mieux comprendre, de manière active et de façon accélérée, « comment marche » l'écrit (Ouzoulias, 2004). Ainsi, il entre plus facilement dans une posture de «sujet écrivain» et prend conscience d'une démarche. En situation d'émetteur, il est conduit à s'approprier le langage écrit dans toutes ses dimensions (plan des idées, phrases successives énoncées dans un oral lettré, segmentations de celles-ci en groupes de mots, ...). Quand il produit son texte, l'élève va mobiliser son attention à la fois sur le sens (ce qu'il veut dire), sur le langage (comment il va le dire) et sur la langue (comment «ça s'écrit»). Afin de s'assurer de l'engagement des élèves, Ouzoulias (2004) préconise deux sortes de situations d'écriture «les récits de vie» et les situations qu'il nomme «génératives» (situations qui s'appuient sur des écrits connus ou de la vie quotidienne comme la comptine ou la liste).

De plus, « écrire » c'est respecter une norme (orthographe, grammaire). Pour que l'élève soit confronté « en sécurité » à cette complexité du langage écrit, pour qu'il puisse s'y retrouver il est donc nécessaire qu'il puisse faire appel autant que nécessaire à des écrits de référence, étudiés, produits, analysés, des écrits devenus familiers de la classe et de chacun. L'atelier dirigé permettra de modéliser comment se servir de ces références.

L'ingénierie didactique proposée reposera principalement sur la planification et la mise en texte ; l'étape de la révision (ou correction) ne sera pas évoquée car elle correspond à une autre compétence. La révision consiste à améliorer son texte et pour cela, l'élève va devoir relire sa production, prendre conscience que celle-ci doit être comprise des autres et se questionner sur les modifications à y apporter pour se rapprocher au mieux du projet d'écriture. Puis, il devra ajouter des corrections orthographiques, syntaxiques et lexicales. Pour un élève de CP, ces corrections vont être, pour la plupart, prises en charge par l'enseignant car un enfant de cet âge ne dispose pas encore des connaissances nécessaires pour apporter, en autonomie, de telles modifications à son texte. Tout comme les étapes précédentes de la production écrite (la planification et la mise en texte), la révision doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique et à long terme.

B.1.3 - Analyse des pratiques usuelles et de leurs effets

B.1.3.1 - Eléments de cadrage

En introduction du domaine « écriture », le programme du cycle 2 stipule que l'enseignement de l'écriture repose à la fois sur l'apprentissage du « geste d'écriture » initié en maternelle et sur « la rédaction de textes ». Ces apprentissages progressifs et structurés visent l'acquisition par les élèves, « d'une écriture relativement aisée »²⁵.

Au cycle 2, les élèves vont être amenés à rédiger des textes variés. L'enseignement de l'écriture est conduit en relation étroite avec l'apprentissage de la lecture et les écrits courts seront privilégiés, en particulier au début du cycle 2 pour de jeunes élèves non experts. Le programme précise : « *La rédaction de textes est articulée avec l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire, les professeurs s'appuient sur les acquis de l'école maternelle développés notamment dans les essais d'écriture de mots.* »²⁶. Il est également recommandé de proposer des tâches d'écriture quotidiennement.

Lors des temps de rédaction, les élèves s'aideront des textes lus en classe et disposeront de ressources (lexique, thèmes de travail, amorces de phrase, phrases ou textes de référence). Il est possible d'avoir recours à la dictée à l'adulte pour « des élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture ».

A la fin de son CP, l'élève doit savoir :

- « écrire un groupe de mots ou une phrase simple en réponse à une question ou une consigne
- formuler une question

²⁵ Programme du cycle 2 – éducol - D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

²⁶ Programme du cycle 2 – éducol - D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

- produire un court texte de 3 à 5 lignes (à partir d'une structure donnée, d'une image ou d'une série d'images).
- améliorer son texte avec l'aide de l'enseignant »²⁷

Le programme insiste sur la présence de l'enseignant dans le rôle de guide et la réalisation indispensable des échanges préparatoires à une démarche d'écriture.

Mais il rappelle également les difficultés de mise en œuvre de l'enseignement de l'écriture, pour diverses raisons sur le plan didactique, comme la difficulté « à faire entrer les élèves dans une démarche d'écriture, à gérer les interactions lecture-écriture et l'hétérogénéité des productions ainsi que les réécritures successives » ou encore « à évaluer les écrits des élèves » et enfin « les difficultés d'organisation »²⁸.

B.1.3.2 - Les pratiques usuelles

Selon le rapport de l'Inspection générale sur la mise en œuvre des Programmes, « 92% des maîtres interrogés estiment travailler de manière satisfaisante la copie et 94% la dictée. Pour la rédaction, ils ne sont plus que 52% à porter ce jugement favorable sur leurs pratiques. [...] ».²⁹

Dans la recherche Lire-écrire au CP³⁰, l'analyse des pratiques usuelles montre que les tâches d'écriture représentent 30 % du temps total consacré au lire-écrire. Pour la majorité des classes de CP les tâches d'écriture se limitent à l'encodage (syllabes, mots) lors d'activités de dictée ou de copie afin de vérifier l'acquisition des compétences phonologiques. Et le mot reste l'unité linguistique de référence dans les situations d'écriture.

Dans le cadre de ce travail, 230 enseignants ont répondu à notre questionnaire ayant pour thématique : « la production de phrases et de textes dès le début du CP » (annexe 2). Ce questionnaire avait pour but de mettre en lumière les pratiques usuelles des professeurs en production d'écrits au CP. Les réponses des professeurs des écoles (annexe 3) montrent que la production écrite est une pratique installée au CP.

²⁷ L'apprentissage des fondamentaux en lecture et écriture, éducol (6 avril 2018).

²⁸ L'écriture au cycle 2 - Ressource éducol (Novembre 2018)

²⁹ Rapport de l'Inspection générale sur la mise en œuvre des Programmes, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, juin 2015.

³⁰ Laurence Pasa, Corinne Totereau, Yves Soulé, Martine Dreyfus, Catherine Dupuy, et al.. L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, ENS Lyon, 2016, Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire, pp.97-120

En effet, tous les enseignants interrogés (230 sur 230) pensent que l'on peut faire de la production d'écrits dès le CP et 94% pensent que l'on peut faire de la production d'écrits dès le début du CP.

99% font le lien entre produire de l'écrit et apprentissage de la lecture et 96 % pensent que produire de l'écrit peut aider les élèves en difficulté à entrer dans la lecture.

Puis, nous nous sommes posé la question de savoir si les enseignants ayant une formation littéraire étaient plus enclins à pratiquer la production d'écrits dès le CP mais au vu des réponses données, il n'est pas possible d'établir de lien direct entre formation littéraire des enseignants et pratique de la production d'écrits dès le CP.

Seuls 31% des enseignants qui ont répondu sont enfants d'enseignant, par conséquent on ne peut pas non plus établir de corrélation entre « être enfant d'enseignant » et « pratiquer la production d'écrit au CP ».

Le fait que l'enseignant soit expérimenté ou non, n'a pas d'influence sur la pratique de la production d'écrits. De même que le fait qu'il enseigne en Réseau d'Education Prioritaire ou non.

En revanche, avoir choisi le niveau CP comme niveau d'enseignement semble être un facteur assez déterminant car ils sont les $\frac{3}{4}$ à avoir fait ce choix.

Bien que produire de l'écrit en lien avec l'apprentissage de la lecture soit une commande de l'institution, seulement 60 enseignants sur 230 (soit 26%) disent avoir reçu une formation sur ce sujet. Nous souhaitons, aussi, savoir si les enseignants suivaient les recommandations institutionnelles, à savoir « produire des phrases et des textes dès le début du CP » et débutaient le travail de production écrite dès le début de l'année. 77% répondent qu'ils pratiquent la production de phrases et de textes dès le 1er trimestre, 18% à partir du 2^{ème} trimestre, 5% au 3^{ème} trimestre et 0,4% (soit 1 enseignant sur 230) pas du tout.

Ces derniers résultats sont discordants avec la recherche menée sur l'apprentissage de la lecture-écriture par l'IFE³¹ de Lyon et à l'origine du document institutionnel « Lire-écrire au CP » (2012-2015) puisqu'elle nous dit qu'en CP les tâches d'écriture consistent essentiellement à encoder des mots, en particulier au début d'année et non à produire des phrases comme le répondent 77% des enseignants interrogés.

Cette étude montre également que la disparité entre ceux qui consacrent le plus de temps à la production d'écrits et ceux qui consacrent le moins de temps est surtout visible en début d'année (novembre) et en fin d'année (mai), ce qui signifie que même si les enseignants pensent pour 94 % d'entre eux que l'on peut faire de la production d'écrits dès le début du CP, en réalité ils ne la

³¹ Institut français de l'Education. Université de Lyon – centre Alain Savary

pratiquent pas tous de la même manière et n’y consacrent pas tous le même temps. Il est souhaitable dans ces conditions de se questionner sur la nature des tâches d’écriture proposées au début du CP.

99 % des enseignants disent faire le lien entre apprentissage de la lecture et production d’écrits, en cela ils suivent les instructions officielles mais l’étude de l’Ifé met en évidence que dans ce cas ce sont plutôt les activités d’encodage et le travail sur l’unité linguistique « mot » qui sont privilégiées. De même, on constate que les enseignants de CP consacrent, par semaine, deux fois moins de temps aux activités d’écriture qu’aux activités de lecture (2h23 minutes contre 4h50 minutes)³².

Si nous nous appuyons sur notre expérience d’enseignante de CP, nous avons constaté que la production de phrases et de textes se met en place en général en période 3 (janvier – février) lorsque les élèves sont avancés dans l’apprentissage de la phonologie. Ainsi la plupart des méthodes pédagogiques centrent l’apprentissage de la lecture sur l’acquisition des phonèmes au début du CP et ne propose véritablement de produire de l’écrit qu’à partir du deuxième trimestre.

Les pratiques des enseignantes collaboratrices confirment ces constats. En début de CP, Camille privilégie l’écriture de mot et mot-outils en passant par le « tâtonnement ». Puis à partir de la deuxième période (novembre - décembre), elle travaille la constitution de petites phrases à l’aide d’images représentant les différents constituants de la phrase (sujet / verbe / lieu). Elle ne commence la production de phrases en autonomie que plus tard dans l’année, quand la majorité des élèves est entrée dans la lecture.

Sarah, quant à elle, pratique la production d’écrit dès le début du CP en s’inspirant de la « phrase du jour ». Les enfants proposent un thème, quelque chose qui est arrivé à toute la classe, puis le groupe décide collectivement de la phrase à écrire. Mais elle installe cette routine véritablement sur la période 2 (novembre - décembre). Néanmoins, la phrase à écrire est largement induite par l’enseignante et le moment de production consiste essentiellement à l’encodage de la phrase. Elle dit également essayer de faire le plus possible le lien lecture / écriture et ajoute à cette situation d’écriture qu’elle appelle « grosse séance de production », des moments où les élèves font des exercices d’encodage en lien avec la lecture de l’album étudié.

Le fait que les enseignants aient choisi le CP comme niveau d’enseignement semble avoir une forte influence sur la pratique de l’écriture, il convient alors de s’interroger sur ce que les enseignants de CP entendent par « produire des phrases et des textes », de même que sur leurs représentations de l’enseignement de la production d’écrits à ce niveau, pour des élèves de 6 ans. De même, bien qu’à travers notre questionnaire, nous n’ayons pas pu établir de lien direct entre formation littéraire des

³² Lire et écrire au CP - 2016

enseignants et pratique de la production d'écrits dès le CP, car ils sont environ 29 % à avoir eu une formation purement littéraire, nous pouvons malgré tout, nous questionner sur l'influence de la formation des enseignants. En effet, Pinel (2018) remarque qu'ils sont également seulement 25% à être issus de filières scientifiques ou purement mathématiques³³, ainsi les professeurs des écoles ont un profil peu scientifique, nous amenant à réfléchir sur le rapport à l'écrit des enseignants de CP.

Enfin, le positionnement de l'institution quant à l'enseignement de l'écriture et la mise en œuvre de la formation continue pose question, en effet si seulement 26 % des enseignants de CP que nous avons interrogés disent avoir reçus une formation autour des enjeux de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture, selon le rapport du Cnesco³⁴, ils sont encore 40 % en CM2 à déclarer qu'ils n'ont reçu aucune formation sur l'enseignement de la langue française (Depp³⁵, 2013)

B.1.4 - Analyse des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles

Lors des situations d'écriture, les élèves vont être confrontés simultanément à des difficultés d'ordre graphémique, phonologique, syntaxique, chronologique, sémantique et de mémorisation. Ces difficultés conduisent à des obstacles autant du côté de l'enseignant que de l'élève.

B.1.4.1 - Les conceptions des élèves

Pour la majorité des élèves, le rapport entretenu avec les « pratiques scolaires d'écriture » est négatif (Charmeux, 2016), en effet en règle générale, les élèves n'aiment pas écrire et vont parfois jusqu'à considérer cette activité comme une corvée.

Les plus jeunes pensent qu'ils ne peuvent pas écrire puisqu'ils ne savent pas encore lire et manquent de motivation. Ils trouvent que c'est difficile et long d'écrire.

Chez les plus grands, les travaux d'écriture en classe sont souvent associés à des activités peu motivantes (Charmeux, 2016).

Lors des situations d'écriture, de nombreux élèves se plaignent de ne pas savoir quoi dire, de manquer d'idées, ou encore de rien avoir à raconter. Et très souvent, ils sont bloqués par la complexité de la langue, ils ne savent pas encore « orthographier » tous les mots, n'en connaissent pas forcément le sens et disposent d'un vocabulaire restreint. Et la perspective de jets et de corrections successives renforce leur manque de motivation.

³³ Dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, Nicolas Pinel, inspecteur de l'éducation nationale mène une enquête auprès de 552 professeurs des écoles de l'académie de Rouen en janvier 2017.

³⁴ Centre national des systèmes d'étude scolaire

³⁵ [DEPP] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – education.gouv.fr

Pour Charmeux (2016), l'activité d'écriture est même « source de stress » pour les élèves ce qui contribue à son image négative. Selon elle, il existe trois principales raisons à ce stress : « *la nécessité de trouver des idées pour avoir des choses à raconter, l'orthographe et la solitude face au travail d'écriture* » (Charmeux, 2016).

Sans que les enseignants en aient réellement conscience, ils continuent de demander aux élèves d'être capables d'avoir seuls des idées et de savoir écrire les mots sans erreurs. Cela revient à considérer le «don» de l'élève et donc à valoriser les enfants déjà familiarisés avec l'écrit.

Par conséquent, les élèves les plus touchés par ce stress sont ceux qui, par leur origine ou leur contexte socioculturel, sont les moins acculturés à l'écrit. Ils ont une attitude de blocage vis-à-vis de la langue écrite, car ils pensent que certains domaines comme l'orthographe ou la grammaire leur sont interdits. Ils n'osent pas non plus s'exprimer ne connaissant pas les normes et les règles de l'écriture.

Bucheton (2014) introduit le terme de « *sujet-écrivain* » et relève « *l'importance des effets de l'écriture sur celui qui écrit* ». Elle souligne ainsi l'importance de considérer l'élève comme « une personne à part entière » et décrit cinq postures d'élève rencontrées lors des situations d'écriture qui semblent découler des conceptions des élèves :

1. *La posture de refus*

2. *Les postures scolaires : en aveugle ou stratégiques (l'élève fait pour faire)*

3. *La posture « première » (l'écriture est l'expression directe de la pensée)*

4. *La posture ludique et créative de détournement de la tâche (pour échapper aux normes et aux contraintes)*

5. *Les postures réflexives largement valorisées par le système scolaire, c'est le but à atteindre.*

(Bucheton, 2014)

Cela montre que pour les élèves, « écrire » reste un acte complexe car il demande la mobilisation d'une série de savoirs multiples et interdépendants les uns des autres. Ces cinq postures d'élèves méritent donc d'être interrogées dans le but d'envisager des situations de production écrite répondant aux problématiques d'enseignement de l'écriture. La priorité de l'école sera alors de changer le rapport à l'écrit des élèves afin de mener un apprentissage efficace.

B.1.4.2 - Les obstacles didactiques

- **Des obstacles épistémologiques ou didactiques**

Les obstacles didactiques relèvent des situations d'enseignement-apprentissage mises en place et sont de la responsabilité de l'enseignant. Ils résultent des choix d'activités, des conditions dans lesquelles elles se déroulent et des stratégies développées pour l'acquisition des savoirs. Lors de la production de phrases ou de texte, les élèves vont être confrontés à des difficultés propres aux jeunes enfants qui sont d'ordre langagier, affectif, culturel ou tout simplement cognitif en raison de la complexité de cette activité et du jeune âge des élèves.

- Contrairement à l'activité de lecture, l'accès au sens est facilité lors de l'activité d'écriture, l'enfant comprend ce qu'on lui demande. Néanmoins, l'élève de CP aura à surmonter des **obstacles langagiers** d'ordre lexical : bagage lexical insuffisant, d'ordre syntaxique : syntaxe approximative et en lien avec les « grandes conventions de l'écriture » : connaissance de la ponctuation, linéarité, espacement des unités-mots. Enfin, le passage des idées aux mots nécessitera une bonne capacité langagière.

De même, le thème d'écriture reste un élément essentiel dans la compréhension de la consigne, d'autant plus chez de jeunes enfants. C'est pourquoi un thème proche du vécu de l'enfant favorise son engagement lors des séances de production d'écrits. Cependant l'acculturation à l'écrit des élèves étant différente selon leur milieu social d'origine, ils ne partageront pas tous les mêmes références et connaissances des types de textes (poésie, conte, récit, BD, ...) ; ainsi un patrimoine culturel qui change d'un enfant à l'autre constituera un premier **obstacle didactique d'ordre culturel**.

- La constitution d'ateliers d'écriture organisés en petits groupes s'avère être une option pour surmonter la difficulté de mise en œuvre de l'activité de production d'écrits liée au nombre et à l'hétérogénéité des élèves au sein de la classe entière. Mais le travail en groupes demande à l'élève une certaine autonomie et une capacité à entrer en interaction avec ses pairs, ce qui représente un second obstacle didactique.

Le troisième obstacle didactique réside dans la planification et la gestion des différentes tâches en lien avec la rédaction. En effet la mise en mots et en texte implique pour l'élève, d'une part de pouvoir déterminer le but du texte : « pourquoi on écrit ? », « pour qui ? » et « pour quoi faire ? » et d'autre part d'être capable de gérer les différentes composantes de l'écrit ³⁶ (la recherche des idées, le choix

³⁶ L'apprentissage des fondamentaux en lecture et écriture, éducol (6 avril 2018).

des mots, la syntaxe, l'orthographe, l'organisation spatiale, la graphie, etc...). L'élève va être confronté à des **obstacles cognitifs** liés à la lenteur d'écriture découlant des premiers apprentissages, à la difficulté d'apprentissage du geste graphique et en particulier à la difficulté d'apprentissage de l'écriture cursive. Pour produire de l'écrit, l'élève devra également connaître les correspondances graphophonologiques (correspondances lettres/sons) et prêter attention à l'orthographe. Le manque d'imagination et de coordination d'idées chez de jeunes enfants, la difficulté à investir des outils mis à disposition ainsi que le manque d'autonomie dans l'écriture représentent des obstacles cognitifs importants. De plus, ces étapes de l'activité d'écriture vont demander à l'élève, une grande concentration que tous ne sont pas capables d'avoir, soit en raison de leur immaturité ou encore en raison de troubles. L'élève devra dépasser les obstacles inhérents à la planification, à la rédaction, ainsi qu'à la correction qui ne sont pas « naturelles » mais qui auront des répercussions positives sur la qualité et la quantité de sa production.

- La correction (ou révision) qui consiste à relire son texte pour y apporter des améliorations constitue un autre obstacle car elle implique, non seulement que l'élève ait compris le sens de l'activité d'écriture proposée, qu'il ait des connaissances orthographiques, syntaxiques et lexicales, qu'il soit capable de les mobiliser et de les utiliser à bon escient pour corriger son écrit, mais aussi qu'il connaisse les codes scolaires pour répondre aux attendus et enfin, qu'il dispose d'une estime de soi suffisante pour revenir sur sa propre production, voire défendre ses idées. Adopter un regard critique sur son propre texte, la difficulté pour définir l'enjeu de la tâche d'écriture, la passivité et la peur du jugement des autres lors du partage de son écrit sont autant **d'obstacles affectifs** que l'élève devra dépasser pour écrire « son » texte.

- Pour toutes les raisons évoquées précédemment, l'évaluation des productions d'élèves va être complexe car elle devra prendre en compte toutes les dimensions de l'activité d'écriture. La difficulté pour l'enseignant d'évaluer une production d'écrits est donc un cinquième obstacle.

- Pour finir, les conceptions des élèves vont s'avérer être un dernier obstacle didactique. En effet, un enfant qui pense « qu'il ne peut pas écrire, puisqu'il ne sait pas encore lire », peut être amené à « s'interdire d'écrire » (Charmeux, 2016), cela peut être également le cas d'un enfant qui pense qu'il n'a pas d'idées.

B.1.5 - Analyse du champ des contraintes : école A et école B

B.1.5.1 - Contraintes environnementales

✓ Le contexte de l'école A :

L'objet d'enseignement sera observé à travers une séance de production d'écrit. La séance choisie se déroulera dans une classe de CP de 24 élèves, dans une école élémentaire de Gironde près de Bordeaux (33), commune de la circonscription de l'Entre-Deux-Mers située en dehors de la communauté urbaine de Bordeaux.

Cette commune est composée, d'une part, d'un habitat de type pavillonnaire et d'autre part, d'une importante zone de commerces qui s'est développée ces dernières années. Les habitants n'appartiennent pas aux couches les plus aisées car même si les cadres et les commerçants sont assez bien représentés (environ 20%), les catégories sociales dites « intermédiaires » sont les plus nombreuses (environ 28%), suivies des employés et ouvriers (respectivement 26% et 23%). Dans les années 90, la commune voit s'installer des gens du voyage qui vont se sédentariser³⁷.

L'école est constituée de 11 classes dites « ordinaires » dont 2 CP et un CP/CE1. On notera la présence d'une classe ULIS ainsi que d'un poste EFIV³⁸. Le public scolaire est d'origine socio-culturelle variée, ce qui entraîne la composition de classes hétérogènes. Et comme dans beaucoup d'écoles de la périphérie urbaine, elle est confrontée à l'augmentation des difficultés sociales et scolaires. Les problèmes de comportement sont eux aussi en augmentation. Elle bénéficie d'un RASED³⁹ composé de la psychologue scolaire et d'un maître E. Parce que l'école accueille de nombreux enfants du voyage, l'école bénéficie également de l'intervention d'un « maître EFIV »⁴⁰.

✓ Le contexte de l'école B :

La séance choisie sera la même que celle proposée à la classe de CP en milieu ordinaire. Elle se déroulera dans une classe de CP / CE1 dédoublée, dans une école élémentaire de Gironde près de Bordeaux classée en REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcé).

Cette commune se situe en banlieue nord de Bordeaux, dans la première couronne périurbaine. Elle a vu sa population doubler, dans les années 60, avec la construction de lotissements et de logements sociaux. Depuis lors, sa population ne cesse d'augmenter. Les habitants sont en grande majorité des

³⁷ Insee – données 2018

³⁸ poste EFIV : poste d'appui aux Enfants de Familles Itinérantes et de voyageurs

³⁹ RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés

⁴⁰ Maître EFIV : Le maître ressource contribuera à l'information des familles itinérantes et de voyageurs et accompagnera la scolarité des enfants du voyage.

employés et ouvriers (presque 65%)⁴¹. La ville accueille un nombre important d'habitants de nationalité étrangère soit 20% de sa population⁴².

L'école est constituée de 10 classes dont 3 CP dédoublés avec de petits effectifs (12 élèves maximum). Les élèves sont d'origine socio-culturelle défavorisée. Ils habitent pour la plupart la cité à proximité de l'école et nombreux sont ceux dont la famille est issue de l'immigration. Grâce au dispositif REP+, l'école semble faire face aux grosses difficultés sociales et scolaires auxquelles elle est confrontée.

✓ L'analyse des contraintes

- Un habitat majoritairement de type pavillonnaire constitue une ressource mais l'origine socio-culturelle variée des élèves reste une contrainte par l'apport d'une population moins favorisée culturellement et socialement qui est peu familiarisée avec l'écrit. La scolarisation très irrégulière des enfants du voyage⁴³ représente également une contrainte car elle favorise les difficultés d'apprentissage et laisse ces élèves en dehors de la culture scolaire.
- L'existence d'un RASED constitué d'une psychologue scolaire et d'un maître E, auquel s'ajoute la présence d'un maître EFIV qui permet aux enfants du voyage de bénéficier d'une attention particulière « du fait de leur mode de relation discontinu à l'école »⁴⁴ est une ressource mais le temps de présence partagé avec d'autres écoles est une contrainte du fait de la multiplicité des difficultés scolaires à traiter.
- L'origine socio-culturelle défavorisée des élèves reste une contrainte car peu acculturés à l'écrit, ces élèves seront plus disposés que les enfants de milieu favorisé à rencontrer des difficultés dans l'apprentissage du lire-écrire. En revanche, le dispositif REP+ constitue une ressource par le nombre limité d'élèves, ce qui permet à l'enseignante de disposer de temps pour porter son attention aux difficultés individuelles. De même, les actions de formation propres au dispositif REP, ainsi que la prise en compte spécifique de la difficulté scolaire représentent des ressources.
- Cependant, la diversité des difficultés scolaires liées à l'origine des élèves est également une contrainte, car elle demandera à l'enseignante une forte capacité d'adaptation et d'analyse afin de répondre à cette diversité.

⁴¹ Insee – données 2018

⁴² Ville-data.com (data.gouv.fr)

⁴³ Circulaire académique de septembre 2015 : Les modalités d'accueil des EFIV

⁴⁴ Eduscol – ressources pour l'accueil et la scolarisation des enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)

B.1.5.2 - Contraintes professionnelles

Au plan institutionnel :

La commande institutionnelle « produire des phrases et des textes dès le début du CP de façon articulée avec le travail de lecture » constitue à la fois une ressource et une contrainte.

L'indication du type d'écrits à produire représente une ressource mais la diversité des approches dans le domaine de la production d'écrits et les différentes méthodes pédagogiques, rencontrées dans les manuels représentent une contrainte car il va être complexe pour l'enseignante d'opérer un tri parmi tous ces supports. De plus, les documents de cadrage, bien qu'ayant le mérite de rappeler l'importance de la production d'écrits, vont constituer une contrainte, si l'on tient compte de la difficulté à mettre en place des situations d'écriture pour des élèves de cycle 2.

Le temps qui sera dédié à l'enseignement de la production de textes, d'autant plus si cette production doit être quotidienne, sera aussi une contrainte au cycle 2 au vu des diverses activités à mener dans le domaine de la langue (langue orale, lecture, orthographe, écriture...).

Le lien établi entre lecture et écriture est une ressource mais les difficultés à entrer dans l'écrit pour des élèves de 6 ans et les difficultés que représentent l'apprentissage du geste graphique nécessaire pour produire de l'écrit sont des contraintes.

Au plan humain :

✓ L'école A

La classe de 24 élèves est hétérogène et se compose de 11 garçons et 13 filles dont un enfant du voyage (EFIV).

Camille est une enseignante expérimentée et elle enseigne en Cycle 2 depuis une dizaine d'années. Elle vient de changer d'école cette année et n'a pas eu le choix du niveau de classe. Elle aurait aimé aller en cycle 3 car elle est désireuse de se renouveler dans ses pratiques. Le travail en équipe n'est pas encore très établi car Camille est nouvelle dans l'école.

Camille est soucieuse de faire évoluer son enseignement en général et celui de la production d'écrits, en particulier qu'elle juge difficile à mettre en œuvre.

Elle organise des ateliers dirigés de lecture et d'écriture mais à partir de la deuxième période.

✓ L'école B

La classe de CP/CE1 est constituée d'un groupe de CP de 6 élèves et d'un groupe de CE1 de 5 élèves. Cependant, un élève de CP déjà lecteur a intégré le groupe des CE1.

Sarah est une enseignante expérimentée mais elle enseigne en dispositif REP+ seulement depuis deux ans et elle n'a jamais eu de CP auparavant. Elle s'appuie beaucoup sur ses collègues de CP qui sont

plus expérimentées. Elle est soucieuse de la réussite en lecture/écriture de ses élèves venant de milieu défavorisé et pense que la commande institutionnelle va dans ce sens. Elle travaille parfois en ateliers mais pas en production écrite.

✓ L'analyse des contraintes

- Le fait que les deux enseignantes collaboratrices soient des enseignantes expérimentées constitue une ressource mais le fait que Camille n'ait pas choisi le CP comme niveau d'enseignement et le fait que Sarah soit une enseignante inexpérimentée sur le CP et découvre le REP reste une contrainte. En effet, cela va nécessiter pour l'enseignante un temps d'adaptation à la fois concernant le niveau d'enseignement mais aussi pour intégrer le fonctionnement du dispositif.
- Le déjà-là expérientiel des enseignantes collaboratrices va constituer une ressource mais leurs représentations de la production d'écrits et leur rapport à l'institution constituent des contraintes, de même que le regard du chercheur en observation. La recherche étant par définition subjective, le regard que portera le chercheur sur l'expérimentation pourrait être à l'origine de « pressions » qui s'exerceraient à l'insu des uns des autres.
- Pour la classe de CP A, les effectifs (nombre d'élèves dans la classe : 24) vont être une contrainte par rapport à la difficulté de la tâche pour de jeunes élèves, de même que l'hétérogénéité du public scolaire qui va demander à l'enseignante d'être capable d'évaluer les divers besoins des élèves pour la mise en place d'aides adaptées. Au contraire, les faibles effectifs en REP+ vont s'avérer être une ressource car le public scolaire sera plus homogène ; cependant les inégalités scolaires engendrées par les inégalités sociales restent une contrainte.
- L'organisation en ateliers d'écriture constitue une ressource pour les deux enseignantes qui sont habituées à fonctionner en ateliers sur d'autres activités ; mais qu'elle soit imposée à l'enseignante représente alors une contrainte, tout comme la nécessité de constituer des groupes homogènes. La situation imposée demandera à l'enseignante de s'approprier la démarche pédagogique proposée et d'opérer des changements dans sa façon de fonctionner et d'appréhender l'objet de savoir. Pour constituer des groupes homogènes, le professeur devra évaluer le niveau de compétence de chaque élève mais également prévoir la cohérence de ses choix afin que chacun des binômes soit capable de produire une phrase.

- La possibilité d'entraide entre élèves lors des ateliers d'écriture est une ressource tandis que la difficulté de se mettre d'accord pour des élèves de CP et l'autonomie que demande le travail en groupe restent des contraintes.

B.1.5.3 - Contraintes matérielles

✓ L'école A

Dans la classe, il n'y a pas de coin regroupement devant le tableau. En raison des mesures sanitaires, les tables sont disposées en « autobus » et espacées (plan de classe – annexe 12), ce qui ne favorise pas les activités de groupe quotidiennes. La mise en groupes pour les ateliers d'écriture va donc nécessiter des déplacements. Bien que la construction soit récente, on peut dire que la classe est un peu exiguë du fait de sa disposition (environ 75 m²). Elle est équipée d'un VPI (vidéo projecteur interactif) et d'un tableau blanc dont Camille se sert pour la séance de production d'écrits.

Quelques affichages sont présents : listes de mots-outils et mots rencontrés dans les lectures (photos - annexe 13).

Pour la production écrite, Camille met à disposition des élèves des répertoires ou « fiches lexique » (annexe 14) qu'elle a conçus. Elle fait écrire les élèves sur l'ardoise puis leur fait recopier leur texte dans leur cahier du jour.

Le temps de l'activité d'écriture a été fixé à environ 45 minutes.

✓ L'école B

Dans la classe, on peut observer différents coins pour le travail en ateliers. Le coin regroupement se trouve sur le côté de la classe et pas devant le tableau. Les tables qui font face au tableau ne sont pas disposées en îlots (plan de classe - annexe 12). La classe n'est pas équipée d'un TBI (Tableau Blanc Interactif) ou VPI (Vidéo Projecteur Interactif), il y a juste un tableau blanc et un tableau noir à craies qui servira à S. pour écrire le texte de la production écrite. La découverte collective du texte se fera donc face au tableau puis la mise en atelier nécessitera un déplacement vers une table hexagonale située au fond de la classe.

Des affichages : listes de mots-outils et mots rencontrés dans les lectures et textes connus, sont présents dans la classe (photos - annexe 13).

Pour la production écrite, Sarah a conçu également des répertoires ou « fiches lexique » (annexe 14) qu'elle met à disposition des élèves. Elle fait écrire les élèves sur une fiche photocopiée puis elle leur fera recopier leur texte dans leur cahier d'écrivain.

Le temps de l'activité d'écriture a été fixé à environ 45 minutes.

✓ L'analyse des contraintes

- Le VPI⁴⁵, la disposition de la classe en îlots quand elle est possible ainsi que le matériel comme le répertoire de mots prévu pour la séance et les affichages représentent des ressources. Le VPI est un support qui présente un atout pour l'affichage des textes lors du travail en collectif. L'enseignante a le choix de la police d'écriture et le repérage des mots à remplacer est favorisé par l'utilisation du surlignage. Inversement l'absence de tableau numérique représente une contrainte car le texte sera écrit à la main par l'enseignante qui privilégiera l'écriture cursive moins accessible pour de jeunes élèves⁴⁶. Et la mise en évidence des mots à remplacer ne sera pas facilité.
- La disposition en îlots permet le travail en groupe favorisant l'entraide et la coopération entre élèves. Ils pourront mener un travail collaboratif qui demande la mobilisation et le partage des compétences de chacun. A contrario, l'accès en autonomie aux aides (le répertoire de mots et les affichages) pour des enfants non-lecteurs va être une contrainte. La capacité de l'élève à utiliser les supports d'étayage sera dépendante de son niveau d'entrée dans l'écrit et de sa motivation face à la tâche demandée.
- La mise en place de différents dispositifs, la constitution des groupes, l'autonomie demandée aux élèves au sein de ceux-ci, de même que la trace écrite (pour les plus avancés copie individuelle ou l'adulte qui se charge de la dactylographie pour les élèves en difficulté) et le support (cahier du jour ou cahier d'écrivain) restent des contraintes.
- Le travail en ateliers d'écriture, avec le passage du collectif aux groupes constitue une contrainte car les déplacements font perdre du temps et démobilisent momentanément les élèves. Cependant, lorsqu'il devient un rituel de la classe, il représente un véritable atout pour accompagner les élèves dans la démarche d'écriture, permettant un travail de proximité et une meilleure gestion de l'hétérogénéité.
- Le temps que demande l'activité d'écriture pour de jeunes enfants "non experts" constitue une contrainte au regard des différentes disciplines à enseigner.

⁴⁵ Vidéo projecteur interactif

⁴⁶ Eduscol – l'écriture au cycle 2

B.2 - Conception et analyse a priori

B.2.1 - Les variables didactiques

Nous avons choisi de réaliser une ingénierie didactique dans deux classes de CP (1ère année cycle 2) répondant à des problématiques différentes car confrontée à un public scolaire hétérogène pour la classe A et confrontée à des élèves issus de milieux sociaux défavorisés, pour la classe B.

L'enseignante collaboratrice exerçant en milieu A, a accepté de s'engager dans cette démarche car comme 48% de ses collègues, elle juge sa pratique de la production de textes insuffisante et particulièrement en début d'année. L'enseignante collaboratrice exerçant en milieu B est soucieuse de répondre à la commande institutionnelle afin de faire progresser ses élèves en lecture.

Notre ingénierie didactique consistera donc en une séquence de production d'écrits et les principales variables de commande retenues pour cette ingénierie vont être le contenu d'enseignement, la forme de regroupement et la posture de l'enseignant.

Dans cette partie nous passerons en revue les différentes variables macro et micro-didactiques, choisies pour la réalisation de cette séance d'enseignement, et résultant des analyses préalables que nous venons d'énoncer. Chaque variable sera formulée de façon succincte, puis ses modalités seront explicitées en suivant. Le tableau d'analyse du script didactique est consultable en annexe 15.

B.2.2 - Les variables macro-didactiques et leurs modalités

Les trois variables macro-didactiques retenues permettent de définir les contenus enseignés, l'organisation de la séquence, ainsi que la structuration des séances (annexe 15).

Lors de cette séquence de production d'écrits, il s'agira de « faire produire à des élèves de CP, une phrase ou un texte ». Le travail d'écriture se fera à partir d'une phrase ou d'un texte de référence communs à la classe, autour de situations génératives (poésie, recette, phrase d'album de littérature de jeunesse, portrait, etc...) et de récit de vie (projet de classe, sortie, ...), en début d'année de CP.

Les situations génératives et le récit de vie sont deux types de situations qui permettent aux élèves de se consacrer totalement à l'écriture car ils n'ont pas à se préoccuper de la cohérence du texte. En effet, les élèves vont produire leur propre texte en s'appuyant sur des textes « matrices » construits à partir de textes connus (comptine, texte d'album etc..) dans le cas des situations génératives ou élaborés en collectif dans le cas du récit de vie. La cohérence textuelle est ici prise en charge par la situation elle-même. Les élèves reprendront la structure syntaxique du texte de référence et changeront uniquement certains mots pour écrire un nouveau texte.

Dans les programmes, les tâches quotidiennes d'écriture sont proposées aux élèves : rédaction d'une phrase en réponse à une question, formulation d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Un écrit court, énoncé oralement après négociation et adhésion collective, fondé sur les échanges entre les élèves, facilite l'entrée dans une posture de « sujet écrivain » ainsi que la représentation de l'écrit à rédiger. La prise de conscience de la démarche d'écriture passe par un enseignement explicite sur le long terme.

Dans le but d'améliorer l'efficacité didactique de l'enseignement de la production d'écrits, il sera demandé aux enseignantes collaboratrices de mettre en place des ateliers dirigés d'écriture pour amener tous les élèves à produire une ou plusieurs phrases et ce, dès le début du CP. Ce travail vise à favoriser l'apprentissage de la lecture à travers l'élaboration d'écrits courts. Lorsqu'il écrit son texte, l'élève est d'abord placé « *en position d'émetteur* » mais il va également comprendre « *le chemin que doit parcourir le récepteur* » pour lire ce qu'a écrit l'auteur, « *se représenter son vouloir dire* » (Ouzoulias, 2013). Cette démarche va contribuer à développer « le comportement de lecteur » chez l'élève. De même, celui qui écrit va construire la notion de mot, mieux comprendre la relation graphèmes-phonèmes, commencer à repérer les régularités de l'écrit et enfin, mémoriser les mots les plus fréquents (Ouzoulias, 2013).

Lors d'ateliers dirigés d'écriture, les élèves vont être accompagnés dans leurs premiers pas « d'écrivain » : ils seront guidés par l'enseignant. « *Il s'agit de s'approcher au plus près des élèves dans leur différence pour les comprendre et travailler avec eux* » (Bucheton, Soulé, 2009). L'enseignante va jouer un rôle essentiel lors des ateliers : instaurer le « droit à l'essai », aider les élèves à expliciter leurs propres procédés cognitifs, valoriser leurs essais, leur permettre de se mettre en position de chercheur/trouveur. De même, elle devra être précise avec ses élèves sur ce qu'ils vont faire, comment, dans quel but, mais aussi sur où ils en sont, à chaque instant du travail de l'atelier.

La séquence sera organisée sur trois semaines. Chaque semaine, les ateliers d'écriture se dérouleront le mardi et le jeudi matin pour la classe A – deux ateliers qui tournent sur deux jours - en raison de l'effectif de 24 élèves et le mardi après-midi pour la classe B.

Au sein des ateliers d'écriture, les élèves travaillent par groupe de 2. Deux rôles sont définis :

- celui qui met en mots la phrase qu'il y a à écrire, après des échanges avec son camarade
- celui qui écrit et qui s'occupe de l'orthographe (il s'appuie sur la boîte à mots et/ou sur l'affichage collectif) avec l'aide de son camarade.⁴⁷

⁴⁷ La police de couleur permet de mettre en évidence les deux rôles définis et endossés par les élèves lors de la séance d'écriture. Elle se retrouve en annexe 1 dans la fiche descriptive de l'ingénierie (fiche de préparation ingénierie) ainsi qu'en annexe 15 dans le tableau d'analyse du script didactique.

Chaque élève va assumer successivement chacun des deux rôles puis choisira l'un des deux lors de la troisième situation d'écriture. Les élèves ont chacun une "*mission précise qui tourne à chaque situation de production*" (Charmeux, 2016).

L'attribution de rôles différents favorise la prise en compte individuelle. Et le choix laissé aux élèves a pour but de lever certains obstacles liés à la complexité des tâches d'écriture.

La durée d'une séance est évaluée à 40 - 45 minutes et se déroulera en trois temps :

- une phase collective (15 min) de **présentation de la phrase de référence** (en regroupement), **d'échanges entre les pairs** autour du thème proposé et **prise de connaissance du répertoire écrit** (ex : boîte à mots)
- une phase d'écriture (20 min) - Grâce au travail de découverte collective en amont de la phase d'écriture, les élèves n'auront plus à trouver des idées pour produire une nouvelle phrase mais plutôt à choisir par deux, d'autres propositions (boîtes à mots) parmi celles proposées en collectif.
- une phase d'évaluation individualisée (10 min) - Les élèves feront une lecture individuelle et à voix haute de la phrase produite par le groupe, au reste de la classe.

Les deux premiers temps font référence aux deux premières étapes de la production écrite : planifier et mettre en mots (énoncer, inscrire). Le travail à partir d'une phrase de référence ne nécessite pas de travailler la révision en tant que telle (troisième étape du travail d'écriture). La révision fera l'objet d'un apprentissage spécifique au cours d'une autre activité d'écriture.

La lecture à voix haute permet la validation de la phrase produite par l'enseignante et par les pairs et donne du sens à l'écrit qui est alors partagé.

B.2.3 - Les variables micro-didactiques et leurs modalités

Les variables micro-didactiques identifiées (annexe 15) concernent la structuration, l'organisation et la planification concrètes de la séance. Elles sont classées en trois catégories, décrites dans le cadre d'analyse de Bru (1991) : les variables de structuration et d'organisation des contenus, les variables processuelles, et les variables relatives au cadre et au dispositif.

B.2.3.1 - Structuration et organisation des contenus

La vérification des acquisitions des élèves se fera en situation de production au cours des 3 séances de production écrite et après que chaque élève aura endossé chacun des deux rôles puis un des deux rôles au choix. Ce sont les expériences répétées qui vont lui permettre d'acquérir petit à petit assez d'autonomie pour un jour écrire seul.

Les critères de réussite de la tâche reposent sur l'écriture des mots, la syntaxe et l'orthographe lexical. Il y aura co-vérification entre les pairs au sein du binôme.

Les contenus des situations d'écriture prendront en compte les prérequis individuels de la connaissance du code au début du CP pour des élèves apprentis-lecteurs. L'aide de l'enseignante sera essentielle dans la gestion de l'hétérogénéité. Elle contribuera à définir les deux rôles au sein du groupe, amènera les élèves à construire les critères d'écriture collectivement et aura la charge du rappel de la consigne. Elle accompagnera la planification pour atteindre la production de phrases et lors de la phase d'écriture, elle incitera les élèves à avoir recours aux outils d'aide pertinents.

B.2.3.2 - Variables processuelles

1) La motivation des élèves

Les situations de production écrite à partir d'une phrase de référence (situation générative : poésie, recette, phrase d'album, portrait...) ou autour d'un thème de la vie quotidienne (récit de vie : projet de classe, sortie, séance piscine...) sont des situations qui contribuent à entretenir la motivation des élèves car le choix du thème et du support (album, photos d'événement de la classe, image, ...) d'écriture repose sur une référence commune à tous les élèves de la classe.

De plus, la production d'écrits est valorisée quand elle est matérialisée sur un support qui pourra être réinvesti : cahier d'écrivain / affichage collectif, autre source de motivation des élèves.

Enfin, la constitution d'un corpus à lire ensuite de façon individuelle au groupe classe crée un enjeu de communication et un engagement des élèves.

2) La dévolution

La mise en œuvre de cette situation d'écriture vise la dévolution de la lecture notamment de mots nouveaux (reconnaissance et décodage), de l'orthographe (reconnaissance orthographique et encodage) et de la production d'une phrase.

La dévolution sera possible grâce à la coopération entre élèves. A travers les interactions avec les pairs au sein de l'atelier d'écriture, le bagage lexical évolue et l'élève peut dépasser certains obstacles cognitifs comme la connaissance des correspondances graphie/phonie.

En construisant sa phrase avec son binôme, l'élève prend également conscience de la structure de la phrase et des connaissances graphophonologiques qu'il doit mobiliser pour produire de l'écrit.

Le rôle de l'enseignant dans le contrat didactique va influencer sur l'efficacité de l'activité de l'élève, ici il s'agit de permettre à l'élève d'être actif, l'enseignant ne se plaçant qu'en personne-ressource.

L'enseignant aura avant tout un rôle de référent possible de l'orthographe lors de la phase d'écriture pour permettre de lever l'obstacle de la difficulté liée à l'encodage.

3) Le lire-écrire

L'activité d'écriture à travers la production de phrases améliore l'efficacité de la lecture : le décodage et la compréhension. La référence culturelle de "l'incitateur" est familière aux élèves de la classe, c'est un élément de motivation.

Le lexique abordé est lié au thème des situations génératives ou au récit de vie et il favorise la compréhension des élèves. Le partage d'un vocabulaire commun à la classe permet d'enrichir la méthodologie de réinvestissement et l'apport de mots nouveaux.

4) L'évaluation

La relecture individuelle et à voix haute de la phrase produite par le groupe servira de contrôle des apprentissages. Il s'agit d'une évaluation formatrice.

B.2.3.3 - Cadre et dispositif

Nous décrivons ici l'organisation matérielle de la séance d'écriture : l'organisation spatio-temporelle, et les médias ou supports utilisés pour les consignes.

1) Organisation spatiale : espace didactique et regroupements

La première variable spatiale concerne l'organisation de l'espace didactique pour chaque groupe de l'atelier dirigé, selon les modalités suivantes :

- Pour l'école A, l'enseignante met en place deux ateliers d'écriture sur deux jours (ex : mardi/jeudi) organisés en 3 groupes de 4 élèves, et le travail s'organise en binômes au sein des grands groupes (2 fois 6 groupes de 2 élèves).

La deuxième moitié de classe est en activité autonome dans des tâches d'approfondissement ou de réinvestissement.

- Pour l'école B, l'enseignante met en place un atelier d'écriture de six élèves, et le travail s'organise en binômes (3 groupes de 2 élèves)

L'atelier dirigé est un temps d'enseignement explicite et structuré des procédures d'écriture. L'atmosphère collaborative dans la proximité de l'enseignant et des élèves va créer la dynamique dans le jeu des postures de chacun. Ce dispositif va permettre de créer une dynamique de classe dans laquelle chacun peut aider les autres mais sans donner la réponse.

Les interactions entre élèves sont facilitées et chaque élève est plus libre pour participer. De plus, l'attribution de deux rôles définis sous-tend l'organisation en binômes. Deux rôles sont attribués et se déclinent de la façon suivante :

- celui qui reformule la phrase.
- celui qui est scripteur et chargé de l'orthographe. –

Chaque rôle est attribué le temps de la séance d'écriture, chacun des 2 élèves endosse un rôle précis, ce qui contribue au suivi individualisé.

La collaboration doit permettre à chaque élève de prendre confiance et de dépasser la difficulté de produire seul, grâce à l'entraide qui va naître de cette association. L'attribution de rôles prend en compte les difficultés liées à l'acte graphique et à l'orthographe lexicale ainsi que la difficulté à trouver des idées. Les élèves pourront choisir d'effectuer l'un de deux rôles définis par l'enseignante (celui qui reformule et le scripteur), tout en sachant qu'ils devront tourner à chaque nouvelle situation d'écriture afin de ne pas rester cantonnés à un seul rôle pendant la séquence d'écriture.

La présence de l'enseignante se justifie par son rôle de guide dans un souci de gestion de l'hétérogénéité de la classe et de la difficulté liée à l'activité d'écriture. Au cours de la phase d'écriture, elle sera avant tout une ressource sur le plan orthographique, en effet si le groupe a besoin d'encoder de nouveaux mots, il pourra demander de l'aide à l'enseignante.

La seconde variable spatiale s'intéresse à l'occupation de cet agencement de classe par les élèves. La composition des groupes sera décidée par l'enseignante pour qu'ils soient de niveau « plutôt homogènes » c'est-à-dire : des élèves ayant un très bon niveau avec des élèves ayant un bon niveau, des élèves avec un bon niveau et ceux avec un niveau moyen et enfin des élèves de niveau moyen avec des élèves en difficulté. Cette organisation a pour but de favoriser l'engagement des élèves face à cette situation d'écriture nouvelle pour eux, en fonction de leur niveau de compétence et d'observer la façon d'aborder la difficulté scolaire des enseignantes.

Les groupes seront positionnés sur les îlots et se composeront de 4 élèves ou 6 élèves selon la classe. Pour le travail en binôme, il y a donc 2 binômes homogènes sur le même îlot. Mais les groupes de 4 ou 6 seront, quant à eux, plutôt hétérogènes.

La modalité de regroupement en îlot facilite la coopération et les échanges. Les élèves "non experts" ou en difficulté vont bénéficier dans leur démarche d'écriture de l'interaction et de la collaboration avec des pairs plus experts. Mais la proximité du niveau de compétence au sein des binômes (niveau homogène) leur permettra de s'engager dans la tâche d'écriture, contrairement à ce que l'on peut

observer lorsque le niveau est hétérogène et où ce sont les élèves les plus performants qui répondent à la demande du professeur et réalisent la tâche sans laisser la place aux élèves en difficulté.

2) Organisation temporelle : durées et répétitions

Chaque situation d'apprentissage est prévue pour durer maximum 45 minutes et se décompose comme suit : 10 à 15 minutes de phase collective, 20 à 25 minutes de phase d'écriture et 5 à 10 minutes pour la phase d'évaluation individualisée.

Il n'y aura aucune répétition de l'objet d'enseignement dans la même séquence car la situation d'écriture sera nouvelle à chaque séance. L'élève endosse également un rôle différent au cours des trois séances, pour l'amener à prendre en charge les différentes dimensions de l'acte d'écrire (orthographe, recherche des idées, acte graphique).

3) Médias et supports utilisés pour les consignes

Les variables supports de consigne sont : l'oral, le VPI⁴⁸ pour la classe A et les fiches répertoires à destination des élèves. Toutes les consignes sont expliquées par les enseignantes de façon claire à l'oral et avec le VPI comme support visuel associé pour la classe A.

Les élèves ont à leur disposition des fiches répertoires qui constituent un corpus permettant le réinvestissement du lexique lié aux situations génératives (albums déjà abordés, recette) et au récit de vie. Les enseignantes inciteront les élèves à engager une procédure d'utilisation des outils d'aide.

Les recherches de classe servent de base de données au thème d'écriture. Elles sont consignées pour certaines sur les affichages de la classe B.

IV - Analyses a posteriori et résultats

A - Vignettes

A.1 - Camille - enseignante en école A - « Inventer une nouvelle phrase »

Camille est une enseignante expérimentée âgée de 41 ans. Elle est professeure des écoles depuis 17 ans. Elle est mariée et a une petite fille de 3 ans. Elle vient de changer d'école et a une classe de CP de 24 élèves.

⁴⁸ Vidéo projecteur interactif

A.1.1 - Le « déjà-là » de Camille :

a) « déjà-là expérientiel »

Camille n'est pas une enfant d'enseignant mais sa mère travaillait comme assistante sociale en collège et lycée : « *Alors pas du tout, j'suis pas d'une famille d'enseignant mais ma maman travaille en tant qu'assistante, travaillait en tant qu'assistante sociale, euh, dans un collège et lycée. Donc je connaissais quand même le milieu euh de l'enseignement...* » (Entretien ante l 437 à 439)

Elle dit être arrivée un peu par hasard dans l'enseignement, même si c'est un milieu qu'elle connaissait par sa maman. Elle a commencé par faire des études de médecine mais la « *mentalité* » ne lui a pas plu. Elle s'est alors dirigée vers le professorat souhaitant être professeur de biologie car elle était très intéressée par cette discipline. « *j'adorais euh, tout c'qu'était le corps humain... c'est une passion, quoi je, je lisais beaucoup d'articles dessus, ...j'lisais toutes les recherches en cours.* » (Entretien ante l 468 à 469) Mais à la suite de ses différents stages dans des collèges de REP, elle s'est dit qu'elle ne voulait pas enseigner à des adolescents, elle dit « *je trouvais ça compliqué* », elle s'est alors tournée vers le primaire. Elle a une licence de biologie marine et une maîtrise de sciences et vie de la terre et de l'univers. Elle a été amenée à devenir professeure des écoles car elle faisait du soutien scolaire en tant qu'étudiante et elle indique qu'elle a « *toujours aimé travailler avec les enfants* », cependant faire des sciences lui manque d'autant plus qu'elle a une classe de CP et que : « *... bon au CP euh, la science euh, bon c'est, c'est très petit, euh c'est, en cycle 3 ça devient intéressant on peut mettre vraiment des manipulations euh, en place...* ». (Entretien ante, l 472 à 474)

Nouvellement nommée dans l'école, elle n'a pas eu le choix du niveau de classe car les classes vacantes étaient des CP mais elle a de l'expérience en cycle 2 : « *voilà le CP était libre et moi ça fait, ouai ça fait 10 ans que je tourne sur le cycle 2 alors qu'je, j'ai pas forcément fait que du CP mais j'ai fait du, de la grande section au CE2, dans mes autres écoles.* ». (Entretien ante l 481 à 483)

Dans l'idée de se renouveler, elle avait demandé un poste fixe mais aussi un poste de remplaçante titulaire : « *ça m'intéressait de, d'avoir de nouveau un poste de TRS, justement pour, euh, pour me renouveler un peu j'trouve, pace qu'on est un peu... On s'renouvelle pas beaucoup...* » (Entretien ante l 493 à 495). Sur les postes précédents, elle a principalement enseigné en cycle 2 et même si elle dit que « *cela lui a plu* », elle n'a pas vraiment eu d'autre choix. Venant d'une école où elle a fait du CP ou du CP/CE1 pendant 10 ans, elle espérait enseigner en cycle 3, cette année.

Comme elle n'a pas pu changer de niveau de classe, elle change ses pratiques pédagogiques : « *j'ai changé autrement, je me suis mis à une nouvelle méthode de lecture, méthode de maths* », « *j'me suis mise à l'anglais, au numérique aussi, parce que j'avais pas de TNI dans mes anciennes écoles* » « *bon, voilà y a plein de choses de nouvelle quand-même* ». Elle opère tous ces changements pour essayer de « *de s'redonner du souffle* » (Entretien ante l 513 à 516)

L'an dernier, elle a travaillé la production écrite avec une collègue, car ils avaient des moyens humains supplémentaires dans l'école : « *Alors, l'année dernière, j'avais une collègue avec moi pour ces ateliers-là, parce que justement on avait plus de maîtres que de classes. Donc on le faisait ensemble les productions d'écrits, effectivement...* » (Entretien ante l 659 à 661).

Cette année, elle a pu échanger avec ses nouvelles collègues mais elles ont surtout abordé le sujet de la lecture et pas de la production écrite : « *Alors production d'écrits, on n'en a pas parlé, on n'en a, on a plus parlé de la lecture que de la production d'écrits pour l'instant effectivement mais oui ça, c'est une question que je leur poserai, comment, comment y font ?* » (Entretien ante l 686 à 688) « *en fait, c'est vrai que pour l'instant, on en n'a pas parlé.* » (Entretien ante l 692) « *Mais oui, oui, c'est vrai que, on a discuté beaucoup de la lecture, mais c'est vrai peu de, peu de la production d'écrits là, pour l'instant.* » (Entretien ante l 695 à 696)

L'an dernier, elle a pu travailler en petits groupes et a abordé différents types d'écrits comme la correspondance scolaire, la lettre aux parents ou encore compléter une phrase : « *...on était par petits groupes et souvent c'était voilà, on présentait, alors j'ai, j'avais fait une correspondance à un moment, donc souvent ça pouvait être justement en lien avec cette correspondance euh, faire son **portrait**, assez rapidement hein, que 1 ou 2 phrases, euh, alors ça pouvait être aussi production d'écrit pas complètement inventer une phrase, mais aussi euh, compléter une phrase, pour ceux qui, qui avaient plus de difficultés, euh donc souvent on présente euh, l'objet de « pourquoi on va écrire », ça peut être aussi un mot aux parents ou euh, pour Noël « j'aimerais que... », ou, enfin ce genre de choses. » (Entretien ante l 663 à 669)*

Ensuite, elle a poursuivi l'activité d'écriture avec un travail, également en petits groupes, sur la production de phrase à l'aide d'images. Les élèves proposent une phrase à l'oral et le groupe essaie de l'écrire collectivement : « *... ensuite, ... j'ai essayé, le mieux possible de, d'apporter des images pour qu'ils puissent construire la phrase et ensuite chacun choisissait, réfléchissait, la dit à l'oral et après, on essaye de l'écrire, ça peut être la même phrase aussi. Ça, ça dépendait ça, soit on dit une phrase qu'on, on fait tous la même, soit on, chacun choisissait sa phrase, se le répétait correctement*

à l'oral, c'est pour ça 4 ou 5 mais pas plus, et euh, après on essaye de l'écrire euh ensemble. »
(Entretien ante l 669 à 674)

A la fin de notre premier entretien, elle revient sur ses anciennes pratiques qui consistaient essentiellement à écrire des mots et non à produire une phrase : « *Donc c'est vrai que euh... pour moi la production d'écrit avant c'était euh... beaucoup on travaillait sur la... on parlait de poésie et c'était juste inventer un mot qui rimait avec le précédent et essayer de l'écrire c'était beaucoup plus des textes à trous... oui c'est vrai c'est ... ça fait maintenant trois quatre ans quand même que j'essaie d'intégrer plus le fait d'inventer des histoires ... C'était uniquement le mot, quoi. C'était pas la phrase en entier.* » (Entretien ante l 745 à 751)

Enfin, elle indique ne pas avoir eu de formation spécifique sur le sujet de la production d'écrits ou elle ne s'en rappelle pas : « *Non, jamais. Non, ça c'est vrai que c'est une formation que j'ai jamais eu, j'ai beaucoup, j'ai eu la lecture... La production d'écrits, j'ai dû en avoir mais c'était y a très longtemps et euh, je m'en souviens plus.* » (Entretien ante l 702 à 704) « *Mais mes formations sont très, très ... elles sont assez vieilles, elles ne sont pas très récentes donc du coup je m'en souviens plus trop* » (Entretien ante l 770 à 771). En revanche, elle a reçu des formations sur l'apprentissage de la lecture mais centrée sur la difficulté des élèves à entrer dans l'écrit et sur l'étude du code (la phonologie) : « *.... souvent, c'était sur les difficultés des enfants, et c'est, ça s'orientait plus vers la phono que vers la production d'écrits.* » (Entretien ante l 706 à 707)

b) « déjà-là conceptuel »

Camille envisage la production écrite comme **une situation d'invention** mais elle « n'en est pas encore là avec sa classe » à ce moment de l'année : « *moi, pour l'instant c'est vrai que la, alors production d'écrits à proprement parlé, c'est-à-dire reste..., inventer une phrase qui a un sens et voire euh, deux phrases pour former une histoire, ça moi je l'ai pas travaillé pour l'instant...* » (Entretien ante, l 533 à 535)

Elle pense que la production d'écrit est un exercice très complexe : « *J'trouve qu'il y a une charge cognitive sur l'enfant énorme en fait. Parce que y doivent déjà inventer* » (Entretien ante l 547 à 548) et que cela met en jeu en plus de la nécessité « d'inventer. », d'autres compétences comme la segmentation de la phrase, passer de l'oral à l'écrit : « *segmenter les mots, passer euh, de l'oral à la phrase écrite, ... on n'est pas du tout dans le même... registre, donc ça c'était les deux difficultés, j'trouve que segmenter la phrase notamment avec les mots outils, c'est compliqué, c'est pour ça que*

j'travaille les mots outils en amont... et pis après l'orthographe... si déjà ils ont inventé leur phrase et qui segmentent les mots, moi j'suis déjà très contente. » (Entretien ante l 551 à 557)

Dans l'après coup, Camille s'étonne que tous les élèves aient produit quelque chose avec ou sans étayage et recopié leur production dans leur cahier : « ... j'ai été agréablement surprise du fait qui produisent **tous** une phrase, ... qui z'aillent, étayage ou pas de ma part, mais y z'ont été jusqu'au bout de l'activité, y z'ont tous produit une phrase qui voulait dire quelque chose, ils l'ont tous recopiée dans leur cahier ... » (Entretien d'après-coup l 262 à 265).

Dans un premier temps, elle ne fait pas réellement le lien entre activité d'écriture et apprentissage de la lecture et considère la production écrite comme une activité décrochée qui nécessite le guidage de l'enseignant : « Alors moi, j'vois ça plutôt comme une activité décrochée, enfin la production d'écrit vraiment inventer une histoire, hein, même si on l'a, si on l'accroche euh « Ah bé tiens t'as choisi ce mot-là, quel son tu entends euh », mais ça pour moi c'est plus la dictée, de mots, qui le fait et, ou, la, l'écriture tâtonnée qui fait plus le lien avec la lecture que véritablement la production d'écrits. Enfin, moi je le vis comme ça, c'est vrai que j'ai l'impression qu'il faut d'abord que je leur apporte les outils pour qu'ils puissent produire une phrase, et pas, c'est vrai que l'aller-retour entre les deux, moi j'ai, j'ai un p'tit peu du mal à le faire. » (Entretien ante l 604 à 610)

Puis plus tard au cours de l'entretien, lorsque je lui demande de donner son avis sur la production d'écrits comme faisant partie intégrante de l'apprentissage de la lecture, elle dit : « moi, j'pense qu'elle a tout sa place... » (Entretien ante l 641) mais elle exprime à nouveau ses difficultés à lier production d'écrit et apprentissage de la lecture : « Après, ... c'est comment la lier et la mettre en œuvre parfois... » (Entretien ante l 642 à 643) et elle hiérarchise les deux apprentissages en mettant en avant la lecture : « moi j'trouve qu'au CP, on est plus pris dans « il faut qu'ils sachent lire plutôt qu'ils sachent écrire », enfin, je trouve euh, ou moi en tous cas (rires), c'est ce que je transmets peut-être. » (Entretien ante l 643 à 645).

Elle souligne le fait que ce sont plutôt les élèves qui commencent à entrer dans la lecture qui pourront produire de l'écrit, car eux ont fait le lien entre lecture et écriture, tandis que l'élève déjà en difficulté en lecture va avoir du mal à écrire. Elle met également en avant une autre difficulté liée à la production écrite qui est la maîtrise du geste graphique, apprentissage en cours au CP : « ... faire une phrase, souvent, d'ailleurs, et d'ailleurs, les bons élèves entre guillemets, voilà si y sont bons lecteurs, y arrivent à écrire sans problème parce que font chanter les lettres, et ça leur, enfin y a pas de difficultés, c'est vrai qu'un enfant en difficulté déjà en lecture, l'écriture, bah y a le, en plus y a le geste graphique

qui rentre en jeu, en ligne de compte, donc ça souvent en plus, l'écrit..., l'écriture, le geste graphique c'est quelque chose qui leur demande énormément d'effort et de concentration » (Entretien ante l 618 à 623)

Elle voit dans les difficultés d'apprentissage de la lecture des élèves allophones ou non, des problèmes de mémorisation des sons et des mots : « ... même là au début de l'année, j'vois pour certains, euh, le nombre de sons qu'on a vu c'est, c'est compliqué à retenir, c'est la mémorisation, la mémoire aussi est, euh rentre en ligne de compte, souvent les enfants en difficulté, en fait, ont des difficultés de mémorisation, ..., outre l'origine après, parce que, on parle pas le français à la maison euh, ouai j'l'ai constaté beaucoup de, de difficultés de mémorisation, donc effectivement euh, mémorisation de sons, mémorisation d'écrits, mémorisation « Ah c'est la lettre qui fait tel son, mais surtout je prononce pas comment elle s'appelle parce que ça va, ça va me créer de la difficulté en plus vu, vu qu'elle ne, elle ne s'appelle pas comme elle chante dans le mot », enfin ça c'est, ça c'est vrai, pour les enfants en difficulté c'est, c'est là où, où y savent plus par quel bout euh, commencer en fait... » (Entretien ante l 631 à 639)

Puis après que nous ayons évoqué les difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture, elle entrevoit une raison de produire de l'écrit qui serait de « faire du sens », ce qui pourrait servir l'apprentissage de la lecture, mais elle abandonne cette idée à la fin de son propos car elle est revenue sur la phonologie (« trois syllabes ») et finalement elle dit qu'elle ne sait pas : «... enfin, disons que la production d'écrits pour moi, c'est aussi organiser ses idées et euh et faire sens, faire du sens, quand on organise ses idées on fait du sens et la lecture parfois, y en a qui déchiffre mais qui font pas du tout de sens, donc la production d'écrits pourrait amener ça euh, pourrait amener le sens euh, justement euh, une phrase si je la construis... je vais voir que la phrase a du sens donc euh quand, je réinvesti dans la lecture euh, faut pas qu'j'invente..., les derniers sons des mots... quand ils ont trois syllabes, ... ce genre de choses... J'sais pas trop... » (Entretien ante l 646 à 652)

Lorsque je lui demande si pour elle, « l'écriture tâtonnée » fait partie ou non de la production d'écrits, elle me répond : « Si, c'est une autre forme de production d'écrits. » (Entretien ante l 733) Cependant, elle assimile plus cette activité à des jeux ou rituels plutôt qu'à de la véritable production écrite qui reste pour elle, la production d'une phrase qui a un sens : « Pour moi oui, mais je, pour moi, quand euh, c'est vrai que euh, quand on met dans son emploi du temps « production d'écrits », souvent c'est faire une phrase qu'ait du sens, et c'est vrai qu'ça pour moi, ça reste plus des jeux, des rituels, on va dire, des p'tits rituels. » (Entretien ante l 735 à 737)

A la suite de mon interrogation par rapport à ces rituels, qui constituent une activité d'encodage pouvant être du côté de la lecture, elle réfléchit sur la place de l'encodage dans la production écrite mais ne pousse pas plus loin son raisonnement : « *Mais bon l'encodage, c'est aussi de l'écrit ? On encode quand on écrit une phrase aussi, donc euh, bon.* » (Entretien ante l 741 à 742)

Lors de l'entretien post-séance, questionnée sur l'ingénierie en tant qu'activité d'écriture, elle affirme que pour elle, c'est vraiment de la production d'écrit car on y retrouve la dimension « d'invention » évoquée au cours de l'entretien ante et cela contrairement à l'activité d'encodage qui se classerait dans l'orthographe : « *Non pour moi c'est vraiment de la production d'écrits parce que, y a une partie euh, choisie et inventée, même si on leur euh, propose un lexique, ... c'est différent quand on fait de la, (elle cherche le mot) de l'encodage ... pour moi l'encodage, c'est pas de la production d'écrits, c'est de l'orthographe en fait, de l'orthographe et de la lecture mais pas de la production d'écrits, y a un côté vraiment euh, j'invente quelque chose, pour moi, dans la production d'écrits.* » (Entretien post-séance l 447 à 453) Et même si l'activité consistait uniquement à compléter la phrase en s'aidant d'un lexique, elle pense qu'on est toujours dans la production écrite : « *... pour moi oui, partielle mais oui quand-même... Parce que, y a quand même des groupes de sens à inventer et à écrire donc oui.* » (Entretien post-séance l 498 et 499)

En revanche, au moment de l'entretien d'après-coup, elle a changé de point de vue avec le recul et considère que l'encodage est un élément important dans la production d'écrit. A cause de l'utilisation des répertoires de mots, elle se dit gênée qu'il n'y ait pas eu de travail sur l'orthographe lors de cette activité et elle estime que le travail effectué s'apparente plus à un exercice de copie : « *... parce que là, j'te disais moi c'qui m'a ennuyée, c'est qu'j'avais l'impression qu'c'était de la copie et moi, y a une part d'encodage dans la production d'écrits enfin j'trouve ça, j'trouve ça important.* » (Entretien d'après-coup l 1091 à 1093)

De même, dans l'après-coup, nous demandons à Camille si l'entrée par l'écrit peut être une aide à l'apprentissage de la lecture mais avec le recul, elle juge que les séances mises en œuvre au cours de l'ingénierie ont été plus un travail sur l'oral que sur l'écrit : « *J'sais pas parce que pour moi, là tu vois, l'écrit, pour moi, j'ai plus travaillé l'oral que l'écrit, en fait durant ces séances, je trouve...* » (Entretien d'après-coup l 125 à 126) Lorsque nous insistons afin de savoir si cela représente pour elle de l'écrit ou non, elle nous répond à nouveau que cette activité s'apparente à de la copie mais parce que de nombreuses aides ont été apportées et la phrase préparée à l'oral : « *Alors, si, c'est un travail sur l'écrit mais la phrase en..., y a un côté, euh « changer », enfin tout est donné, en fait, c'est plus de la copie, que euh, qu'autre chose, pour moi, à la fin, inventer la phrase à l'oral, oui, parce que c'est là où on change mais après au moment de la copie, en fait, on leur donne tout, c'qui est*

normal, hein, mais y a un côté euh, « j'essaye de me débrouiller tout seul et j'invente » qu'il n'y a pas dans ce, dans cette production d'écrits qui me gêne en fait. Toujours (rires) Ah, ouai, mais production pour moi, y a un truc inventé, y a ouai, c'est euh, j'sais pas. Peut-être ma représentation à moi aussi hein. Nan, mais c'est vrai hein, donc euh. » (Entretien d'après-coup l 130 à 137). Pour elle, il manque le côté « invention » qui fait que l'on est bien dans de la production d'écrit et non dans un autre type d'activité. Ainsi, elle est revenue sur ses premières représentations de la production d'écrits.

De plus, elle n'est pas sûre que la situation proposée soit véritablement un travail de production d'écrit pour tous les élèves et en particulier pour les élèves en difficulté : *« Alors euh, j'serai très nuancée en fait, parce que pour euh, certains, euh, pour certains groupes d'élèves, bah notamment les élèves en fait, qui sont, qui n'sont pas en difficulté, pour eux j'ai vraiment l'impression qu'c'est de la production d'écrits, euh parce que, ils inventent, y s'répètent la phrase, y savent où y z'en sont. Les enfants en difficulté, bah c'est la première étape en fait de la production écrit, c'est déjà inventer une phrase à l'oral et la dire, mais on n'est pas dans l'écrit ... » (Entretien post-séance l 456 à 1 461)* Elle relève pourtant le paradoxe qu'il y a néanmoins une « invention », en revanche elle considère que ce n'est pas de l'écrit car la phrase est dite à l'oral.

Mais elle prend conscience que la difficulté principale dans la production d'écrit est la planification et donc le passage du langage oral au langage écrit : *« ... je me suis aperçue que, l'écrit posait des soucis, oui, mais en fait, c'est, enfin je trouve que c'est pas plus, c'est pas l'écrit qui pose des problèmes, c'est faire une phrase correcte déjà à l'oral, déjà ça, ça je sais, en revisionnant, j'étais là mais non, j'les aide, j'les fais répéter, j'les, plusieurs fois, enfin les enfants en difficulté, ... mais euh déjà organiser ses idées et les mettre dans le bon ordre pour que ce soit compréhensible, déjà ça, ouai pour les enfants en difficulté, ça a été une difficulté. » (Entretien d'après-coup l 101 à 105 et l 107 à 109)* Et elle reconnaît que cette situation d'écriture a permis aux élèves d'être tous en réussite : *« ... en même temps certains enfants en difficulté y z'auraient rien produits, donc euh c'est, non mais voilà hein, c'est euh, même les, même les bons éléments, ils étaient contents de pas avoir à réfléchir comment s'écrit un mot, pace que, bê, mine de rien, c'est compliqué. Et, ils ont toujours peur de pas écrire le bon phonème, euh le bon graphème ... » (Entretien d'après-coup l 142 à 146)*

Pour elle, le fait que les élèves lisent leur production écrite à des pairs n'est pas une finalité de l'activité d'écriture : *« Nan ! Nan, pace que, ouai, c'est marrant hein, pace que production d'écrits, j'étais, j'étais vraiment euh, dans la phrase écrite, pour moi le, le but c'était pas de la lire aux copains, alors que voilà, c'est, c'est une finalité aussi, c'était qu'ils, ils aient produit au moins la phrase euh, sur l'ardoise, moi c'était « ça », ma finalité pour moi... » (Entretien d'après-coup l 601*

à 604). Mais malgré tout, lorsque nous la questionnons sur l'utilité de lire la phrase produite aux élèves de la classe, elle l'envisage comme une aide pour entrer dans l'écrit et en particulier pour les élèves en difficulté : « ... en début et au milieu d'année, confrontation de, notamment de la segmentation, une fois qu 'c'est bien recopié, segmentation, euh. Si, ouai, au niveau même installation des sons pace que y vont pas forcément euh, ça pas être des sons, qu'on aura vu forcément, y aura peut-être d'autres anticipations d'sons etc..., c'était, ce s'rait peut-être, une bonne chose pour les enfants en difficulté, ce s'rait une autre façon de les, de les confronter à, aux sons euh, qu'on a pas encore travaillés, et y s'raient face, ouai, oui, non, ce s'rait peut-être pas mal ... » (Entretien d'après-coup l 629 à 636)

c) « déjà-là intentionnel »

Camille voudrait renouveler ses pratiques en termes d'activité d'écriture car elle considère que les situations qu'elle propose aux élèves sont assez « répétitives » voir « rébarbatives » et elle trouve que l'engagement dans un projet d'écriture est « lourd » à mettre en place et demande beaucoup de temps. De plus, elle estime que l'activité reste complexe pour les élèves de CP : « J'aimerais des idées en fait, plus, de renouvellement de ce que je pourrais mettre en place. Bah des jeux peut-être de production d'écrits, ou euh, continuer une phrase, mais c'est pareil c'est le mot quoi. Donc ouais donc peut-être plus sous forme de jeux. Parce que je trouve que ce qu'on leur propose enfin que JE leur propose en tout cas, une fois, deux fois, mais j'ai l'impression que c'est rébarbatif en fait pour eux. Et même si on leur présente sous forme de « oui on va faire une correspondance avec une classe ou créer un jeu ou écrire une règle ou euh ». C'est ce genre, de projet est lourd à mettre en place. En fait ça prend énormément de temps et parfois il perd le fil de ce qu'on avait dit au début. C'est vrai que, écrire juste une phrase ça va mais inventer une règle du jeu ou écrire, c'est complexe. » (Entretien ante l 776 à 784)

Elle pense que la mise en œuvre de la production d'écrits au CP est compliquée mais également très chronophage, cependant après notre expérience, elle envisage de la pratiquer plus régulièrement et surtout plus tôt dans l'année scolaire voire dès la rentrée : « ... la production d'écrits au CP, on en parle beaucoup, mais la mise en œuvre est, reste très compliquée, prend beaucoup de temps, donc c'est quelque chose, j'trouve qui faudrait vraiment faire beaucoup plus régulièrement et effectivement comme tu dis, tôt en fait. » (Entretien post-séance l 623 à 626)

De même, en mettant en œuvre notre ingénierie, elle a appréhendé le travail sur l'entité « mot » engendré par la production de textes. Parce qu'elle a trouvé « intéressant » ce travail autour du mot

et le séquençage de la phrase, elle souhaiterait commencer plus rapidement dans l'année « *ce genre d'exercice* » afin de vérifier si cela peut améliorer l'apprentissage de la lecture en favorisant un accès plus rapide à la combinatoire : « *... en fait, moi j'étais plus avant dans, plus dans lecture et encodage, que production d'écrits et j'trouve qu'on travaille pas la même chose, que l'encodage y sont vraiment dans la syllabe, je trouve, alors que la production d'écrits, on travaille vraiment le mot, et pour l'encodage bah, ça sert aussi, donc euh, j'trouve ça très intéressant en fait de euh, de, bah de scinder euh, la phrase en mots euh correctement, bien séparer les mots... (Entretien post-séance l 627 à 632)* »
« *...je f'rai plus tôt, moi, maintenant, ça... ce genre d'exercice, pour voir justement si, si ça peut amener à, à les, à les aider dans, dans l'acquisition de la lecture euh, dans l'accès à la combinatoire etc...* » (Entretien post-séance l 634 à 636)

Nous abordons le sujet de l'autonomie des élèves en situation de production écrite. Même après avoir expérimenté un dispositif qui peut permettre aux élèves de produire des phrases en autonomie, elle dit qu'elle n'est pas prête à leur donner plus de responsabilités car elle pense que les élèves ne peuvent pas produire une phrase sans le guidage de l'enseignant en raison de la complexité de la tâche d'écriture : *J'trouve que la production d'écrits, déjà c'est quelque chose de compliqué pour eux, ça, c'est là où tu, tu rassembles tout en fait, hein, l'écriture, la lecture, l'encodage, le repérage des mots, la segmentation de mots, même s'il y a un modèle, et euh, j' préfère étayer et qui se sentent euh, plutôt en réussite, enfin d'avoir produit quelque chose que plutôt de dire : « Oh la, la, j'étais tout seul, toute seule et euh, à la fin, j'ai pas produit grand-chose ou une part ou... »*, ouai, non, sur une tâche comme ça, j'laisserai pas en autonomie, non. » (Entretien d'après-coup l 493 à 499)

Avant de travailler véritablement la production écrite, elle envisage un travail sur l'oral autour de l'album : « *Donc là, on va, je vais plutôt faire des petits albums et on va, on va retravailler sur les albums et on va plus aborder l'écrit, euh, l'écrit même sous les formes d'album, les mots etc..., les phrases. Mais c'est vrai que le langage, euh, je trouvais ça, je trouvais ça intéressant parce que souvent ils t'répondent par un mot, y font pas de phrases euh, tout ça je pense que c'est à travailler en amont avant de se lancer, euh, à corps perdu dans la production d'écrits (rire).* » (Entretien ante l 826 à 830)

Bien qu'elle trouve le temps de préparation de la phrase (repérage des groupes de souffle) à l'oral important, elle pense proposer une phrase de référence réduite et changer qu'un seul mot, car elle estime que les séances de production écrite étaient trop longues : « *...c'était très long, euh, peut-être moi aussi que je restais aussi trop sur la consigne, au lieu de les lancer assez vite dans l'activité, ça, mais en même temps, montrer les mots, repérer correctement les groupes de sens, c'était super important parce que j'me suis aperçue que quand ils réécrivaient la phrase sur l'ardoise, c'était pas*

forcément, enfin ils sautaient un mot, ils oubliaient un mot, ils savaient pu trop où y z'en étaient, ... enfin ce genre, ce type d'exercice-là, peut-être commencer par une phrase mais vraiment très courte et changer un mot ! » (Entretien d'après-coup l 12 à 18). De même pour raccourcir le temps des séances, elle envisage de passer plus vite à la phase d'écriture avec l'aide des répertoires mais en réduisant leur nombre et voire en ne les utilisant pas : « ... et puis passer, oui, comme ça, passer plus vite à l'activité et comme ça elle se réduirait aussi, moins de lexique à manipuler. ». (Entretien d'après-coup l 21 à 22). Nous demandons si elle utiliserait malgré tout, les répertoires, elle répond : « Oui avec le lexique qu'on propose et même, à la rigueur euh, si on a bien travaillé sur certains lexiques, reprendre des, une, un exemple de phrase et justement essayer de, de travailler sans aussi ». (Entretien d'après-coup l 30 à 32)

Si la disposition en îlots avait été faisable, elle aurait conservé les mêmes binômes homogènes et elle regrette de ne pas avoir pu expérimenter l'organisation en îlot de niveau hétérogène car elle pense que cela aurait permis plus de coopération et d'entraide : « ... non j'aurais fait la même chose (pour les binômes homogènes), mais peut-être que j'les aurait pris, par groupes et pas par groupes de 2, mais justement tout l'îlot en entier, quoi. Peut-être rebondir sur les idées, de certains, d'ailleurs c'est toi qui m'avait dit hein, 2 plus faibles et 2 plus forts et ensemble ... voilà, et c'est vrai que, ça, bon c'est dommage qu'on ait pas testé, j'pense. » (Entretien post-séance l 920 à 924).

A.1.2 - Le rapport à la production d'écrits de Camille

Elle ne suit pas de méthode pour enseigner la production d'écrit : « j'ai jamais utilisé de méthode ! » (Entretien ante l 561) et cela lui arrive de faire écrire les élèves à partir d'une observation de sciences « ... on faisait de l'écrit aussi par rapport aux sciences pour écrire euh, une observation de sciences aussi, ça j'ai, ça on a déjà fait, ça j'ai déjà fait dans ma classe, voilà. » (Entretien ante l 561 à 563)

En début de CP, elle privilégie l'écriture de mot et mot-outils en passant par le « tâtonnement » : « on est beaucoup plus bah, sur le tâtonnement déjà, écrire un mot etc..., mais c'est vrai que j'suis pas à la phrase, l'utilisation de mots outils aussi dans le sens, j'fais beaucoup au début d'année. » (Entretien ante l 535 à 537).

Confrontée à la difficulté de mise en œuvre des situations d'écriture, Camille propose plutôt des activités d'écriture sous forme d'exercices : « ... j'ai l'impression que, qu'c'est assez répétitif, en fait, c'qu'on leur demande comme tâche et, c'est vrai qu'avoir, une variété, d'exercices, ou de façon de faire ou les, ou les supports aussi, c'est vrai que souvent j'tourne avec des p'tites étiquettes, et leur

ardoise et, et donc y font la phrase à l'ardoise et, après, ils l'a recopient quoi, sur leur cahier ou sur une feuille où y a des lignes... » (Entretien ante l 593 à 597).

Elle pratique la production de petites phrases à l'aide d'images (sujet / verbe / lieu) à partir de la deuxième période (novembre - décembre) : *« c'est, en fait, à la deuxième, euh, période que j'commence vraiment, euh, justement la production d'écrit, alors c'que j'avais pour euh,, l'habitude de faire, c'était euh, souvent ils ont des images, alors ils ont une image sujet entre guillemets, une image verbe et une image lieu ou euh, faire, de dessiner avec les mots écrits en dessous, eux font leur phrase avec les images qu'ils choisissent et ensuite ils recopient. » (Entretien ante l 537 à 541).*

Elle avance l'idée que pour garder la motivation des élèves, il est nécessaire de varier les thèmes et de donner du sens à la production d'écrit en identifiant le destinataire par exemple ou en travaillant sur des situations dites « génératives » : *« varier les thèmes ... je pense que si on avait fait la recette, et pas juste travailler sur un, sur un texte...y se seraient sentis euh, plus investis, bah donner un sens en fait, à la production d'écrits hein, là y avait, pas vraiment de sens, on l'a fait pas pour quelqu'un, ou, moi j'fais une correspondance donc à chaque fois qu'on écrit une lettre ou qu'on fait un jeu etc... ils savent que c'est pour les correspondants, donc ça souvent ça leur plaît bien ...varier aussi, varier, pas faire toujours le même type de production d'écrits, pas leur demander la même chose sans arrêt... » (Entretien post-séance l 717 à 725)*

Elle tient à l'utilisation d'un langage soutenu à l'écrit, ainsi lorsque nous évoquons l'emploi du pronom « on », elle répond : *« moi j'aime pas à l'écrit, ah ça me gêne, pour moi c'est vraiment de l'oral. J'aime pas d'ailleurs, « on » ça veut rien dire, « on », tu mets, c'est un fourretout, ... J'aime pas, j'ai horreur de ce pronom-là, j'l'utilise jamais (CH : Ah ouai ? même à l'oral ?) Ah ! Dans la production d'écrit, peut-être à l'oral sans doute, ... mais euh, c'est tellement, bê euh, pronom indéfini, hein, ça, ça a tout son sens, je supporte pas de dire « on » à tout, à toutes les sauces et je, j'trouve que le, les enfants l'emploient trop souvent quoi, c'est, nan, c'est « nous », « nous », ça veut bien dire, c'est un groupe dont je fais partie, ... enfin vraiment toute la signification des pronoms, quoi. (Entretien d'après-coup l 550 à 559)*

Lorsque nous abordons les situations d'écriture que Camille a mises en œuvre, elle évoque les difficultés rencontrées lors de la séance 3 et avoue que celles-ci pourraient être de son fait car elle dit ne pas être complètement satisfaite de la situation proposée sur la danse qu'elle estime trop compliquée (phrase de référence et lexique). Et même si elle note que les élèves ont adopté une attitude de lecteur, elle reste sur l'idée que cette situation les a mis en difficulté : *« ...mais j'pense, même moi, j'crois que, même moi personnellement, j'pense que j'adhérais moins à la dernière en fait*

(rires) donc du coup ça s'est sans doute ressenti dans la façon où j'étais etc... et euh, et ouai en me revoyant, j'me dis que j'étais moins, moins bien que les deux, les deux premières, hum. Ouai, ouai, j'pense que j'le, autant les deux autres, j'étais à l'aise, je savais où j'allais etc..., alors que l'autre phrase, j'sentais bien qu'ils allaient avoir des difficultés dans, vu qui savaient pas lire. Quand-même, ils essayaient, alors c'qui était agréable, là où j'ai été agréablement surprise, c'est qu'ils sont là en train d'essayer de lire « sculpter une statue », alors que « sculpter » euh, niveau novembre, c'est, c'est juste indéchiffrable quoi, pour la plupart, donc euh, ça, ça, c'est euh, j'étais agréablement surprise par ça, oui ». (Entretien d'après-coup l 71 à 80)

Pour la lecture de la phrase de référence, Camille s'est appuyée sur les groupes de souffle (qu'elle nomme groupe de sens) plutôt que sur le décodage, ce qui lui a permis de mettre en évidence le sens de la lecture : *« Mais, ça m'a pas gênée en fait ! Non ! Non, parce que, en plus, enfin, j'trouvais l'approche, euh, assez, assez, judicieuse, parce que, effectivement à, une fois qu'on est dans, dans le décodage, quelque chose que tu, enfin que tu travailles plus systématiquement, en fait, les groupes de sens, tu les retravailles un p'tit peu plus tard, je trouve, enfin moi, et euh et du coup, ça les a, ça leur a appris aussi à, ouai, une phrase à l'intérieur, tu la lis pas n'importe comment. » (Entretien d'après-coup l 201 à 206)*

Au cours de la séance de production écrite, elle choisit de faire « répéter » à l'oral la phrase de référence afin que les élèves qui ne sont pas encore entrés dans la lecture à ce moment de l'année puissent produire une nouvelle phrase car contrairement à ce qu'elle pensait le fait d'écrire la phrase ne les a pas amenés à la « retenir ». Et est étonnée lorsqu'elle constate que face à cette difficulté les élèves vont chercher à déchiffrer donc à lire : *« ... fallait énormément répéter la phrase modèle, pour bien, bien, bien qu'ils la retiennent. Donc, c'est vrai qu'en marquant une fois, euh, la phrase etc..., j'pensais en fait qu'ils allaient la retenir naturellement, alors que non, pas forcément en fait (rires). Donc, du coup, ils avaient recours euh, bon bah, « on va essayer de déchiffrer », ... ça m'étonnait en fait, je pensais qu'ils allaient vraiment re..., apprendre en, réciter la phrase, plus que la lire. » (Entretien d'après-coup l 87 à 93)*

Lorsque l'on aborde la difficulté scolaire, elle reconnaît que le travail à l'oral sur la phrase de référence et notamment sur le repérage des groupes de souffle et des mots à l'intérieur de ces groupes représente une aide pour les élèves en difficulté mais avant tout lorsque la situation d'écriture est simple : *« Et j'trouvais ça pas idiot déjà, c'est vrai que repérer, surtout, pour les enfants, qu'étaient en grande difficulté... certaines reconnaissaient, « Pélagie », y a un qui reconnaissait le prénom, enfin, j'te parle de la première séance ...parce que l'autre ça été, enfin la dernière était plus*

compliquée... mais je sentais que L et M (élèves performants) etc... oui ils étaient dans, y essayaient de décoder, de décoder la phrase. » (Entretien d'après-coup l 168 à 172)

Elle pense nécessaire de guider les élèves dans la découverte et l'utilisation des répertoires de mots car elle craint qu'ils ne s'y perdent seuls : « ... je m'étais aperçue qu'ils avaient du mal à s'y repérer dans le lexique et du coup, la première séance, j crois, j leur ai distribué les trois en même temps, et là, c'était « ouh, ouh ! » (petit rire) et là, donc non, et oui, et j leur explicite et on les lit ensemble et, pour bien qui s'y repèrent, ouai ça, mais de la même façon, en fait que j fais les groupes de sens hein. J'ai tellement peur qui savent pas s'y repérer... » (Entretien d'après-coup l 773 à 777)

Elle trouve l'idée d'attribution des rôles intéressante car cela permet de se répartir les difficultés (geste graphique, oral, partage des idées) : « Alors, une aide ? je sais pas mais euh, moi j'ai trouvé ça intéressant que euh, un copain formule la phrase et que l'autre n'ait qu'à écrire, comme ça effectivement, y se concentrent plus sur une, sur une seule tâche à la fois, ... et j pense que dans la prise de parole pour certains enfants, bah, c'est rassurant aussi de, que le copain commence si on est moins à l'aise dans une tâche ou dans l'autre, y avait des enfants qu'étaient très à l'aise pour répéter la phrase à l'oral, alors que d'autres beaucoup moins, au niveau prise de parole. » (Entretien post-séance l 533 à 542)

Dans l'après-coup, elle révèle qu'elle a bien aimé « travailler en binôme » (il s'agit ici de faire travailler les élèves en atelier d'écriture et en binômes de niveau « assez » homogènes) et remarque que cela a permis aux élèves de produire de l'écrit et de rester un temps assez long dans l'activité : « ...j'ai bien aimé travailler comme ça par binôme, enfin en plus ça a bien marché..., enfin moi j trouve que ça a bien marché, y sont bien rentrés dans c'qu'on avait dit. ... j'ai vu qui, enfin y produisaient, ils s'déconcentraient pas trop, enfin non, y restaient dans l'activité, alors qu'elle est longue, donc c'est vrai que, non, j'étais agréablement surprise, qui se lancent comme ça dans l'activité ... » (Entretien d'après-coup l 39 à 44). En revanche, elle attribue la réussite de l'activité et le maintien de la motivation des élèves aux phrases de référence bien choisies plutôt qu'à l'organisation en binôme : « ... et en même temps, c'est vrai que les phrases étaient plutôt bien choisies par rapport au, à l'album qu'on avait choisi, à c'qu'on avait fait, la seule, j trouve qu'ait moins bien marché, alors est-ce que c'était la troisième ? C'était sur la séance de sport, j refrai pas sur une séance de sport, ou pas sur la danse en tout cas, c'était trop compliqué. » (Entretien d'après-coup l 44 à 48)

De même, elle voit une plus-value dans le fait de constituer des groupes homogènes, notamment pour les élèves en difficulté mais elle envisage un fort étayage pour eux : « *Oui, parce que euh, c'est qui arrive le problème c'est que, après euh, l'élève en difficulté se repose complètement sur euh, celui qui sait faire. Donc, moi je garderais le groupe homogène, quitte à les, à être plus présente justement avec eux ... pour étayer, pour les faire avancer étapes par étapes, mais oui j'garderais homogène, ouai, oui complètement.* » (Entretien d'après-coup l 453 à 457)

Lors de l'entretien ante, à la question de savoir si la production d'écrit se fait avec l'aide de l'enseignant, Camille répond : « *ouai, production d'écrits moi toujours. Enfin, tous seuls, je, y en a qui produisent rien du coup.* » (Entretien ante l 676 à 677). Et dans l'après-coup, elle prend conscience qu'elle n'a pas vraiment laissé les élèves en autonomie lors de la séance d'écriture, malgré l'organisation en binômes : « *Pas tant que ça non ! (rires) J'étais avec eux, non ! non ! J'les ai, peut-être j'aurai dû les laisser mais, mais j'trouve que, j'ai tellement envie qu'ils produisent quelque chose que du coup euh, ouai, non, j'préfère énormément étayer et que, à la fin ils aient produit quelque chose. Enfin, en tout cas, laisser en autonomie, pas sur ce genre de travail là !* » (Entretien d'après-coup l 488 à 491). Et même si elle se dit qu'elle devrait donner plus d'autonomie aux élèves, son désir que chaque élève produise un écrit est le plus fort, elle reste donc dans une posture de fort étayage.

Camille ne fait pas de l'orthographe une priorité dans la production d'écrit au début du CP : « *Euh, pour moi, faut qu'ce soit juste phonétiquement. Après l'orthographe, vraiment grammaticale et lexicale euh, comme on peut le voir au, à partir du CE1, pour moi, c'est secondaire. Déjà si y syllabent bien et si y reproduisent correctement les sons et qui savent les transcrire euh, voilà c'est, j'trouve qu'au CP c'est euh, ça suffit... Alors, à la fin du CP, j'demande peut-être un peu plus, par rapport aux mots qu'on a vu, les mots de la même famille, par exemple « chat » ou, qui peut faire « chaton » ou, ou ce genre de choses.* (Entretien post-séance l 566 à 572)

En revanche, en ce qui concerne notre ingénierie, elle estime que les élèves doivent orthographier les mots correctement car ils disposent d'aides à l'écriture (texte de référence et répertoires) et elle estime qu'il ne s'agit pas là d'un travail d'orthographe mais de copie : « *...par contre, ... c'est de la copie pour moi donc euh, ça doit être correctement fait ! Ouai, parce que là c'est plus de l'orthographe pour moi, c'est de, enfin c'est du, c'est le respect du tracé des lettres et euh, et de bien orthographier, c'est-à-dire marquer la bonne lettre après euh, dans l'ordre on va dire pour former le mot, mais ça reste de la copie, enfin pour moi c'est pas de l'orthographe.* » (Entretien post-séance l 576 à 580)

Elle attache de l'importance au fait que les enfants recopient la phrase produite dans leur cahier, elle souhaite garder une trace et ainsi avoir la possibilité de revenir dessus : « *j'trouve que, dans une production d'écrit, y a toujours un premier jet et après y a la présentation de la phrase, pour que quelqu'un puisse la relire* » (Entretien post-séance l 735 et 736) « *Alors, c'était pas la fi-na-lité, non la finalité, c'est, pouvoir la lire à un copain, ... la garder ... dans le cahier d'écriture, c'est pour en avoir une trace, en fait...* » (Entretien post-séance l 745 à 747) « *...une production ... d'écrits pour moi, ... c'est durable, c'est pas éphémère... mais c'est plus facile d'y revenir ...* » (Entretien post-séance l 752 et 755)

A.1.3 - Le rapport à l'institution de Camille

De ses formations, Camille a plus particulièrement retenu une activité, il s'agit de « l'écriture tâtonnée ». Celle-ci a été présentée par Véronique Boiron⁴⁹ et Camille la pratique encore avec ses élèves, même si elle l'a un peu adaptée : « *Alors pour moi l'écriture tâtonnée, c'est « on essaye d'écrire un mot » mais ..., ils ont pas forcément vu les sons avec moi, c'est, on essaye justement de faire chanter euh, le mot et d'écrire syllabe par syllabe c'qu'on entend et euh, et euh, souvent c'est euh, alors c'est vrai que moi, j'le fais en collectif, euh, parce que, on n'y passe pas non plus beaucoup de temps, c'est 2 mots, maximum que j'leur donne et justement on essaye de faire chanter, de prononcer assez fort, pace que, ils, ils n'osent pas aussi prononcer et le fait qu'ils n'osent pas, ils prononcent euh, bah pas correctement. Donc ça euh, ça, moi j'trouve qu'c'est plutôt un bon exercice.* » (Entretien ante l 714 à 720). Ici, Camille fait le lien avec l'apprentissage de la lecture et envisage la production d'écrit du côté de l'encodage.

Plus qu'avec l'apprentissage de la lecture, elle fait le lien entre production d'écrits et oral, qui sont, selon elle, interdépendants. Elle rejoint ici, la demande institutionnelle⁵⁰ : « *Parce que c'est vrai que la production d'écrits, c'est aussi savoir correctement parler déjà à l'oral, pour pouvoir formuler une phrase correcte. Enfin, je trouve qu'on est ..., enfin là, la, alors ça, ça rejoint la demande institutionnelle, euh, justement, lecture / production d'écrit. Moi je pense qu'il faudrait déjà bien travailler le langage avant de se lancer dans l'écrit. Parce que si on parle mal, on écrit mal aussi, enfin je trouve que ça va ensemble.* » (Entretien ante l 810 à 814)

⁴⁹ **Véronique Boiron** est maîtresse de conférences en sciences du langage, sciences de l'éducation et littérature à l'université de Bordeaux, formatrice à l'ESPE d'Aquitaine et chercheuse au Lab- E3D (laboratoire Epistémologie et didactique des disciplines).

⁵⁰ Programme du cycle 2 – éducol - D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

Elle estime même que la demande institutionnelle par rapport au travail sur l'oral afin de préparer l'entrée dans l'écrit est insuffisante en cycle 2 et notamment en CP : « ... *demande institutionnelle (tout bas), je leur dirais plus mettez le (rire) mettez le langage quand même aussi c'est bien, y a pas qu'en maternelle. C'est vrai qu'on a tendance à l'oublier en primaire, ouai, allez c'est bon on est au CP, là, on va écrire, ouai mais c'est bien de parler aussi et de savoir raconter une histoire et de savoir le fil et de faire un résumé, là, c'était tout mon travail de la première période : écouter des histoires et savoir raconter l'histoire en faisant des liaisons et en étant assez concentré, pas se perdre dans les détails aussi...* » (Entretien ante l 817 à 822)

Et elle attend de l'institution qu'on lui dise comment faire pour répondre à la commande qui est de produire de l'écrit pour améliorer l'efficacité de la lecture : « *moi, j'ai envie de leur dire montrez-moi(rires). Allez-y, comment on fait ? (rires)* » (Entretien ante l 614). A travers ces propos, nous remarquons que Camille n'a pas réellement confiance dans l'institution et que la formation continue ne lui a pas apporté de réponse quant à cette demande institutionnelle.

Elle s'étonne que l'on utilise le lignage seyes dès le CP car elle estime les espaces entre les interlignes trop petits à ce moment de l'apprentissage. Elle privilégie le bon tracé et l'enchaînement des lettres à la taille de celles-ci : « *...mais ..., et pour moi, enfin, moi, j'comprends même pas pourquoi on écrit sur du seyes, j'ai toujours écrit gros, hein, regarde hein, d'ailleurs mes lettres, elles font euh 2 lignes, hein, ... et euh, ah oui, ça ... je comprends pas ça ..., d'écrire en pattes de mouches, là, en tout petit euh, je, surtout au CP, c'est un truc que (bruit avec la bouche) qui m'parle vraiment pas. ... C'est tout petit, le seyes ! Y z'ont l'temps ! Enfin, et pis c'est pas grave de pas écrire, ... c'est tout petit en fait, du moment, moi, le but du jeu c'est qu'ça soit lisible, que les lettres soient bien tracées et pour ça si on veut que les lettres soient bien tracées, bah c'est pas en faisant des p'tits machins ...enfin au CP, après j'dis pas au CM2 mais euh, après CM2, j'trouve qu'on fait moins attention ... (Entretien d'après-coup l 864 à 873) « ... j'trouve ça toujours bizarre que c'est encore au programme⁵¹, ce genre de chose, alors que, enfin que ça soit euh, en 2... ouai, seyes, enfin c'est même peut-être pas au programme euh, le lignage, on s'en fiche ... ouai c'est pas ... c'est « savoir écrire », et correctement et enchaîner les lettres. Donc, c'est pour ça que non, le seyes, non ! Je euh, moi, y écrivent gros, « t'écris gros », ça me pose pas de problème. (Entretien d'après-coup l 876 à 881).* Elle a d'ailleurs permis aux élèves d'écrire en capitales d'imprimerie : « *Parce que j'l'ai senti, certains, j'les sentais pas à l'aise au niveau de euh, au niveau de la cursive, enfin à cette période-là.* » (Entretien d'après-coup l 855 à 856). Elle questionne ce choix institutionnel et tout comme pour

⁵¹ L'utilisation des lignages seyes est préconisée mais elle n'apparaît pas clairement dans les programmes (fiche éducol – La mise en œuvre de l'enseignement de l'écriture cursive).

la production d'écrit en lien avec la lecture, elle montre son manque de confiance en l'institution et va jusqu'à faire part de son désaccord avec la politique éducative.

Lorsque nous lui parlons d'anticiper les difficultés, elle répond : « *Bah, c'est un peu notre boulot, en fait, non ? (rires) ... Moi, on m'a dit ça (rires), j'avais signé pour ça à priori, donc euh.* » (Entretien d'après-coup l 514 et 516). A nouveau à travers cette remarque de Camille, bien qu'elle ait été dite sur le ton de la plaisanterie, on peut percevoir le poids de l'institution.

✓ Synthèse sur le cas de Camille

Enfant, Camille a côtoyé le milieu enseignant par l'intermédiaire de sa mère qui travaillait dans un collège. En ce qui la concerne, l'enseignement n'a pas été son premier choix. En effet, elle souhaite d'abord exercer la médecine. Puis elle se dirige vers l'enseignement, mais veut être professeur de biologie car elle adore « *tout ce qu'était le corps humain* », finalement elle se tourne vers le premier degré, car elle a « *toujours aimé travailler avec les enfants* » et parce qu'elle fait du soutien scolaire.

Elle va enseigner de nombreuses années en cycle 2. Cette année, elle a changé d'école mais elle n'a pas eu le choix du niveau de classe. Elle souhaite « se renouveler » et renouveler ses pratiques dans le domaine de la langue car elle n'est pas pleinement satisfaite de ce qu'elle met en œuvre notamment en production d'écrits. Elle dit ne pas avoir bénéficié de formation spécifique sur la thématique de la production d'écrits au cycle 2.

Pour Camille produire de l'écrit est une activité très complexe qui nécessite le guidage de l'enseignant. Pour elle, faire de la production d'écrit, c'est avant tout « *inventer* », « *inventer quelque chose de nouveau, inventer une phrase, inventer une histoire* » ... et « *faire du sens* ».

Et de ce fait, elle éprouve plus de difficulté à appréhender le lien existant entre apprentissage de la lecture et l'écriture car elle estime qu'il faut d'abord savoir lire pour écrire. Elle arrive plus facilement à lier oral et production d'écrit.

A la question de savoir si notre ingénierie peut être qualifiée de « production d'écrit », elle répond par l'affirmative car elle considère qu'il y a une forme « d'invention ». En revanche, elle apporte une nuance quant à la situation très étayée et indique qu'il ne s'agit pas de production d'écrit pour tous les élèves, seulement pour les plus avancés. Concernant les élèves en difficulté, elle évoque un travail d'apprentissage de l'oral. De plus, elle a trouvé les séances d'écriture trop longues. Pour y remédier et dans la perspective de mener d'autres séances, elle veut raccourcir la phrase de référence et la phase collective d'oral. Jusqu'à présent, elle menait des activités autour de l'écriture d'un mot et très peu

autour de la construction de la phrase. Il lui arrive parfois de travailler la production écrite dans le cadre de la science (compte-rendu d'expérience).

Camille a choisi de travailler la lecture de la phrase de référence en repérant les groupes de souffle à l'oral et a également décidé de faire répéter la phrase par les élèves afin qu'ils la mémorisent. Lors de la mise en mots, elle n'accorde pas beaucoup d'importance à l'orthographe grammaticale et lexicale, mais si des outils d'aide comme les répertoires, sont apportés alors les mots doivent être écrits dans une orthographe correcte.

Elle a apprécié le travail en groupes et en particulier en binômes car il permet d'une part les échanges et la répartition des rôles et d'autre part, d'alléger la tâche d'écriture.

Elle a fait recopier individuellement la phrase produite en binôme sur le cahier du jour et laissé les élèves écrire en capitales d'imprimerie, influencée par son rapport à la graphie. Elle envisage la copie de la phrase produite dans le cahier de l'élève comme une finalité de la production d'écrit d'avantage que la lecture de celle-ci.

Camille n'est pas sereine dans son rapport à l'institution, elle interroge l'institution scolaire et les choix qu'elle opère : la place de l'oral dans l'apprentissage de la production d'écrit, produire de l'écrit avant d'apprendre à lire et l'utilisation des lignages seyes pour l'écriture.

A.1.4 - Retours sur l'ingénierie didactique

a) La situation didactique

- ✓ Les phrases ou texte de référence choisis par Camille (annexe 16)

Camille a choisi de proposer uniquement des phrases de référence : la première est tirée d'un album, la seconde est une phrase d'une recette comportant deux verbes à l'infinitif et enfin la troisième situation présente deux phrases autour d'une activité sportive (récit de vie). Ces phrases sont très simples et les mots à changer sont clairement identifiés car ils sont surlignés, les mots à conserver sont eux soulignés. Elle a aussi fait le choix d'écrire la phrase à l'ordinateur et en script le mardi de la première séance du mardi mais face aux difficultés que les élèves ont rencontré au moment du passage à l'écrit, elle a privilégié l'écriture en capitales, les élèves n'ayant ainsi plus l'obligation d'écrire en cursive.

Les mots qui sont à remplacer à l'aide des répertoires (annexe 14) sont des noms (animaux, prénoms et légumes) un adjectif de couleur et des verbes d'action. Le lexique des habitations a été utilisé uniquement pour la séance 1 du mardi.

Camille a utilisé le vidéo projecteur numérique (VPI) pour projeter les phrases au tableau, elles ont été présentées aux élèves et lues avec l'enseignante mais les élèves n'en disposaient pas individuellement, aucun support n'ayant été prévu. Ils devaient donc se référer à la phrase écrite au tableau.

Enfin, Camille a pris le parti de faire écrire les élèves sur l'ardoise (sorte de brouillon), car il est plus facile d'effacer et de revenir ainsi sur son écrit.

b) Les postures d'étayage de Camille

Pour chacune des séances de production d'écrits, nous avons observé les postures d'étayage utilisées lors de la phase d'écriture, par Camille avec les binômes repérés comme ayant un « excellent, très bon et bon » niveau de compétence et avec les binômes de niveau « moyen » et « en difficulté ».

Les trois séances filmées (S1, S2, S3) ont lieu mardi matin pour le premier groupe et jeudi matin pour le second. Lors de la première séance, les élèves devaient produire une phrase à partir d'une phrase d'album étudié en classe, lors de la seconde ils devaient réécrire une recette puis lors de la troisième, un récit autour de l'activité de danse. Camille a constitué des binômes homogènes du type : « niveau excellent et très bon », « niveau très bon et bon », « niveau bon et moyen », « niveau moyen et élève en difficulté », « élèves en difficulté et en grande difficulté » et un binôme hétérogène que nous appellerons « mixte » : « niveau excellent et moyen ».

Nous constatons que lors des différentes séances, Camille est plus souvent dans une posture de contrôle envers les binômes de « niveau moyen et faible » tandis qu'elle adopte plus volontiers une posture d'accompagnement voire de lâcher prise pour les binômes de « niveau bon et très bon » ou « de niveau bon et moyen » et pour le binôme « mixte » (niveau excellent et moyen). Nous noterons cependant une exception concernant la séance 3, où l'on peut repérer un plus grand nombre de postures de contrôle pour ces binômes qui peuvent s'expliquer par le type de situation d'écriture, Camille nous ayant fait part de la difficulté engendrée par l'écriture d'un récit de vie.

De même, nous notons plus de postures de sur-étayage lors de la séance 3 à l'adresse des groupes de « niveau moyen et faible » et plus particulièrement en direction des élèves en difficulté. Camille va jusqu'à écrire à la place de l'élève, car elle estime que la séance est trop longue. Nous pouvons également remarquer la posture de sur-étayage lors de la séance 1 du mardi pour les binômes de « bon et très bon niveau », de « bon et moyen niveau » et pour le binôme « mixte », qui concerne l'écriture cursive principalement.

La posture d'enseignement est assez peu utilisée, mise à part lors de la séance 2 pour le groupe « très bon et bon niveau » quant à l'utilisation de l'infinitif, mais pour le reste, Camille y a recours seulement

sur des questions grammaticales ou de syntaxe (majuscule et point de la phrase et adjectif possessif « son » et « sa » ...).

Sur l'ensemble des séances, nous retrouvons la posture d'accompagnement uniquement envers les binômes de « niveau bon et très bon » ou de « bon et moyen niveau ou niveau excellent et moyen ».

Posture d'étayage de l'enseignant (selon Bucheton)	Nombre de fois par binôme – niveau Excellent, très bon, et bon			Nombre de fois par binôme - niveau bon et moyen et Excellent et moyen			Nombre de fois par binôme – niveau moyen, en difficulté et en grande difficulté		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
<i>Posture d'accompagnement</i>	X X X	X X	X X X	X X	X				
<i>Posture de contrôle</i>	X X	X X X X	X X X X X X X	X	X X X X	X	X X X X X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X X X X X X X
<i>Posture de sur-étayage, contre-étayage</i>	X X X			X			X X X X X	X	X X X X X X
<i>Posture de lâcher-prise</i>	X	X X			X X	X X		X	X
<i>Posture d'enseignement</i>		X X X	X X	X	X		X		X X
<i>Posture du « magicien »</i>									

Le tableau des postures d'étayage des binômes de Camille (annexe 7) reprend en détail ces différents éléments.

c) Les déplacements (locogrammes – annexe 6) et la proxémie

Camille effectue de nombreux déplacements au cours des deux premières phases des trois séances de production d'écrit (phase collective et phase d'écriture du texte). Lors de la phase collective, ses déplacements se limitent à des allers et retours de la zone A qui se situe devant le tableau face aux élèves à la zone B lorsqu'elle est au tableau. Elle se déplace quelques fois vers le bureau (zone C) pour y prendre les lexiques.

Pendant la phase d'écriture du texte, elle se déplace dans la classe passant de binôme en binôme. Elle reste stationnée devant les groupes en fonction du temps qu'elle leur accorde. Elle se déplace également quelques fois vers le bureau (zone C) pour y prendre les cahiers d'écriture.

Au moment, de la phase d'évaluation individualisée, elle se place au fond de la classe (zone D) pour la première séance du mardi puis lors des séances suivantes, elle se place devant le tableau face aux élèves ou au milieu de la classe (zone A'') ou encore vers le fond puis se rapproche des groupes lisant leur production et reste devant chaque table le temps de la lecture. Pendant la lecture de la séance 3 du mardi, elle vient en aide au binôme 6 (zone D') puis va aider le binôme 4 (zone A') et le binôme 5 (zone F). Pour la séance 3 du jeudi, elle reste assise quelque temps sur un bureau d'élève (zone G). Lorsqu'elle est placée devant le tableau aux élèves ou au tableau (zone A et B) ou encore au fond et au milieu de la classe (zone D et A''), Camille est dans la sphère publique et sociale. Puis lorsqu'elle se déplace vers les binômes lors de la phase d'écriture ou au moment de l'évaluation, elle se trouve dans la sphère personnelle et intime des élèves.⁵²

d) Camille en situation d'enseignement

✓ Le temps de mise en œuvre de la séance d'écriture

La durée de chaque séance d'écriture (Cf. Annexe 1) a été donnée à titre indicatif par la chercheuse et était un élément négociable dans notre ingénierie. Nous avons relevé le temps consacré à chaque séance par Camille. Nous avons différencié la durée des trois phases de séance de production écrite : la phase collective, la phase d'écriture et la phase d'évaluation.

Durée indicative des temps de l'ingénierie	Classe A (Camille)		
	Séance n°1	Séance n°2	Séance n°3
Durée des séances (40 à 45 minutes)	M – G1 : 47'00 J – G2 : 40'00	M – G2 : 39'00 J – G1 : 33'00	M – G1 : 39'00 J – G2 : 43'00
Durée de la phase collective (10 à 15 minutes)	M : 20'54 J : 15'23	M : 14'16 J : 10'51	M : 18'54 J : 18'57
Durée de la phase d'écriture (20 à 25 minutes)	M : 22'45 J : 20'43	M : 19'11 J : 19'09	M : 14'02 J : 19'56
Durée de la phase d'évaluation / validation (5 à 10 minutes)	M : 2'12 J : 2'37	M : 5'52 J : 3'31	M : 6'04 J : 5'32

Le tableau de traitement des données de l'observation (annexe 9) reprend en détail ces différents éléments.

⁵² Ces éléments sont repris plus en détail dans le tableau de traitement des données de l'observation (annexe 9)

Les séances d'écriture de Camille durent pour la plupart entre 40 et 45 minutes environ. Nous pouvons constater que Camille a globalement respecté la durée indiquée dans notre ingénierie pour chaque séance d'écriture, on pourra juste noter une séance un peu courte le jeudi de la séance n°2 (33'00) et la première séance du mardi qui dépasse un peu le temps indiqué. En revanche, nous pouvons remarquer que lors de la toute première séance du mardi, le temps consacré à la phase collective dépasse largement les 10 à 15 minutes préconisées et que celui consacré à l'évaluation n'excède pas les trois minutes. Lors de la deuxième séance, la phase collective est plus courte et le temps d'évaluation s'allonge un peu, en particulier pour le groupe du mardi (5'52). Lors de troisième séance (le récit de vie), la phase collective dure plus de 15 minutes (18'54 et 18'57), et le temps d'écriture est en dessous de 15 minutes (20 à 25 minutes étant préconisées) pour le groupe du mardi, le temps de travail en collectif étant alors supérieur au temps d'écriture. Enfin pour cette dernière séance, le temps d'évaluation augmente légèrement (6'04 et 5'32).

✓ *Le temps de présence de l'enseignante lors de la phase d'écriture*

	Classe A (Camille)		
	Séance n°1	Séance n°2	Séance n°3
Durée de la phase d'écriture	M : 22'45 J : 20'43	M : 19'11 J : 19'09	M : 14'02 J : 19'56
Temps de présence avec les binômes	M : 19'37 J : 18'02	M : 16'22 J : 16'01	M : 12'09 J : 16'27
Temps de présence avec chaque binôme	Mardi : B1 : 2'52 B2 : 4'59 B3 : 2'31 B4 : 2'36 B5 : 3'22 B6 : 3'17 Jeudi : B1 : 5'02 B2 : 3'17 B3 : 5'26 B4 : 2'36 B5 : 1'41	Mardi : B1 : 4'38 B2 : 2'40 B3 : 4'33 B4 : 2'41 B5 : 1'50 Jeudi : B1 : 2'38 B2 : 5'21 B3 : 2'33 B4 : 2'08 B5 : 3'21	Mardi : B1 : 0'57 B2 : 3'02 B3 : 2'43 B4 : 3'26 B5 : 0'48 B6 : 1'13 Jeudi : B1 : 4'56 B2 : 0'52 B3 : 1'12 B4 : 3'39 B5 : 5'48
Codage des groupes de niveau : bons élèves élèves moyens excellent et très bon bon et moyen en difficulté et en très grande difficulté			

Le tableau de traitement des données de l'observation (annexe 9) reprend en détail ces différents éléments.

Camille est présente avec les groupes tout le temps de la phase d'écriture, se partageant entre les 5 ou 6 binômes et son temps total de présence avec les binômes est très proche de la durée de la phase d'écriture. Globalement, on peut dire qu'elle passe peu de temps avec les binômes de niveau très bon et bon (à peine une minute pour certains binômes de bon niveau) et plus de temps avec les binômes de niveau moyen ou en difficulté, même si lors de la séance 3 du jeudi, elle est presque 4 minutes avec un groupe de très bon niveau. De même, lors de la séance n°1 du mardi et le jeudi de la séance n°2, elle consacre plus de trois minutes à un groupe repéré comme très bon. Concernant la toute première séance d'écriture qui a eu lieu le mardi, le temps consacré à chaque binôme est assez équivalent, hormis pour le binôme 2 (niveau moyen) auquel elle accorde 5 minutes contre 2 minutes 30 à 3 minutes pour les autres. En revanche, lors des séances suivantes, Camille semble avoir ciblé les binômes qui nécessitent un accompagnement plus long et l'on constate qu'elle va passer en moyenne 4 minutes 30 à 6 minutes avec les binômes en difficulté et 3 à 5 minutes 30 avec les binômes de niveau moyen. Les binômes auxquels elle consacre le moins de temps sont dans l'ensemble des binômes de niveau « très bon/excellent, très bon/bon, bon/moyen et moyen/excellent ».

✓ *Le nombre d'échanges et d'interventions verbales ou non de l'enseignante lors des différentes phases de la production écrite*

Lors de la phase collective, les échanges entre l'enseignante et les élèves vont de nombreux au cours de la première séance à très nombreux pour la troisième et tout particulièrement pour la séance du mardi. Ces échanges s'articulent autour du texte de référence : recherche de mots, lecture, remplacement des mots de la phrase, mais également autour de la découverte des répertoires de mots, ce qui explique l'augmentation des échanges pour la séance 3, le lexique étant plus complexe.

Les interventions de Camille sont plutôt réparties entre les différents binômes même si l'on peut noter en général un plus grand nombre d'interventions en direction des binômes de niveau moyen et en difficulté. Pour les élèves de « niveau bon ou très bon », certaines interventions concernent l'écriture dans le cahier et non la production de texte en elle-même.

Quant aux échanges au sein des binômes, ils sont en général en plus grand nombre vers les binômes moyens et en difficulté, exception faite pour le binôme 4 le mardi de la séance 3 et dans une moindre mesure le jeudi de la séance 2 pour le binôme 3 qui sont des binômes de très bon niveau.

Lors de la phase d'évaluation, Camille ne vient pas en aide à tous les binômes pour la lecture de la phrase produite, elle le fait en particulier pour les binômes en difficulté et pour certains de niveau moyen mais également parfois avec des binômes de bon niveau ou très bon. L'aide apportée est plus importante lors de la troisième séance pour pratiquement tous les binômes, nous pouvons supposer que cela est lié au type de texte produit, ici le récit de vie.

	Classe A (Camille)					
	Séance n°1		Séance n°2		Séance n°3	
Nombre d'échanges lors de la phase collective	Mardi 35	Jeudi 23	Mardi 43	Jeudi 20	Mardi 72	Jeudi 47
Nombre d'interventions dans les binômes (B) lors de la phase d'écriture	Mardi B1 : 5 B2 : 5 B3 : 3 B4 : 2 B5 : 2 B6 : 1	Jeudi B1 : 5 B2 : 2 B3 : 7 B4 : 3 B5 : 1	Mardi B1 : 8 B2 : 3 B3 : 4 B4 : 2 B5 : 3	Jeudi B1 : 3 B2 : 3 B3 : 4 B4 : 3 B5 : 3	Mardi B1 : 3 B2 : 4 B3 : 4 B4 : 5 B5 : 1 B6 : 2	Jeudi B1 : 8 B2 : 5 B3 : 3 B4 : 6 B5 : 5
Nombre d'échanges avec les binômes lors de la phase d'écriture	Mardi B1 : 3 B2 : 5 B3 : 0 B4 : 3 B5 : 2 B6 : 3	Jeudi B1 : 10 B2 : 3 B3 : 15 B4 : 5 B5 : 6	Mardi B1 : 7 B2 : 8 B3 : 15 B4 : 6 B5 : 2	Jeudi B1 : 3 B2 : 16 B3 : 7 B4 : 3 B5 : 4	Mardi B1 : 3 B2 : 6 B3 : 11 B4 : 6 B5 : 1 B6 : 5	Jeudi B1 : 6 B2 : 1 B3 : 4 B4 : 2 B5 : 10
Nombre d'échanges (aide de la PE) lors de la phase de validation	Mardi B5 : 1	Jeudi B2 : 3 B5 : 1 B3 : 1	Mardi B5 : 6 B1 : 3 B3 : 3	Jeudi B1 : 1 B4 : 3	Mardi B1 : 3 B4 : 5 B5 : 4 B6 : 4	Jeudi B1 : 2 B3 : 3 B4 : 2 B5 : 4
Codage groupes de niveau : bons élèves élèves moyens excellent et très bon bon et moyen en difficulté et en très grande difficulté						

Le tableau de traitement des données de l'observation (annexe 9) reprend en détail ces différents éléments.

✓ Synthèse :

Camille présente deux situations génératives l'une autour d'une phrase d'album et l'autre autour d'une recette et un récit de vie autour d'une activité sportive. Elle propose des phrases simples et les mots à changer sont clairement identifiés. Elle choisit des répertoires de mots accessibles aux élèves de CP. Camille a opté pour l'écriture en capitales et les élèves écrivent sur l'ardoise.

Les postures de contrôle sont très nombreuses, elles le sont surtout en direction des élèves de niveau moyen et en difficulté mais lorsque la situation d'écriture est plus complexe (récit de vie) ou pose une difficulté d'ordre grammaticale (verbes à l'infinitif), elles apparaissent également vers les binômes de « très bon et bon niveau ». Cependant lorsqu'il n'y a pas de difficultés notables, Camille est plutôt

dans une posture d'accompagnement et de lâcher-prise avec les élèves « d'excellent, très bon et bon niveau » et les élèves « moyens » lorsqu'ils travaillent avec des élèves plus performants.

Camille se déplace beaucoup dans la classe mais ses déplacements diffèrent en fonction de la zone de travail et du moment de la séance d'écriture (phase collective orale, phase d'écriture et phase de validation). Ces séances respectent la durée préconisée dans notre ingénierie didactique. En revanche, Camille consacre beaucoup de temps à la phase d'oral collective. Le temps accordé à la phase collective et à la phase d'écriture est pratiquement équivalent. Enfin, la phase d'évaluation qui consiste à faire lire par les élèves la phrase ou le texte produits, est très courte lors de la séance 1 puis s'allonge car la phrase ou le texte deviennent plus complexes au fur et à mesure des séances.

Enfin, nous pouvons constater que lors de la phase de mise en mots des phrases ou du texte, Camille est très présente à la fois physiquement et verbalement, multipliant les allers et retours et les interventions en direction des binômes de « niveau moyen » et « en difficulté » pour les guider dans la démarche d'écriture. Enfin, elle intervient au cours de la phase de validation et apporte un appui à la lecture, soit parce qu'il s'agit d'un groupe en difficulté, soit parce que la situation d'écriture est jugée difficile.

A.2 - Sarah - enseignante en école B - « J'me trouve très interventionniste. »

Sarah est une enseignante expérimentée de 44 ans. Elle enseigne depuis 19 ans. Elle est mariée avec un professeur de collège et a deux fils de 11 et 13 ans. Elle enseigne en REP+⁵³ depuis 2 ans et a une classe dédoublée de 11 élèves, 6 CP et 5 CE1.

A.2.1 - Le « déjà-là » de Sarah

a) « déjà-là expérientiel »

Sarah n'est pas enfant d'enseignant : « *Non je ne suis pas issue d'une famille d'enseignants du tout.* » (Entretien ante l 3)

C'est le travail avec des enfants dans le milieu associatif qui a amené Sarah à entrer dans l'enseignement et deux stages dans une école ont suffi pour confirmer son choix : « *... ce qui m'a mené à l'enseignement, je dirais euh... le milieu associatif au départ. J'ai travaillé euh... avec des groupes d'enfants dans le cadre associatif* » (Entretien ante l 3 à 5) « *J'ai fait un premier stage quand j'étais en Licence euh... dans une école à C... Ça m'a bien plu euh... tu vois, j'ai fait un stage pour*

⁵³ Réseau d'éducation prioritaire renforcé

voir que ... par des connaissances on va dire, j'avais fait une journée en classe euh... et ça m'a confirmé ...conforté dans mon choix et après j'ai passé le concours » (Entretien ante l 10 à 13)

Elle a fait des études de droit parce qu'elle était bonne élève au lycée et qu'elle n'avait pas d'idée de ce qu'elle voulait faire après le baccalauréat et parce qu'« on » lui a dit que le droit « ça menait à tout ». Elle a une maîtrise de droit du travail (droit social) : *« J'ai fait des études de droit... j'ai fait une maîtrise de droit social, c'est du droit du travail, j'ai fait ça parce que je ne savais ce que je voulais faire en sortant du bac. Tu vois, j'étais plutôt une bonne élève. Donc, on disait voilà le droit ça mène à tout. » (Entretien ante l 18 à 20)*

Elle dit que cela lui a laissé du temps pour réfléchir à son orientation professionnelle et c'est en licence qu'elle décide de devenir enseignante. Puis l'année de la maîtrise, elle prépare le concours de l'IUFM : *« Et ce qui m'a laissé du coup un peu du temps euh pour réfléchir à ce que je voulais faire et euh, donc quand je suis arrivée en licence, je savais donc que je voulais faire ça. Euh, je me suis un peu laissé le temps, c'est-à-dire que je voulais rentrer euh à l'époque c'était l'IUFM, je voulais rentrer en première année d'IUFM euh pour, euh, préparer le concours... et j'ai fait ça du coup après la maîtrise voilà. » (Entretien ante l 21 à 26)*

Elle effectue donc ses deux années de formation à l'IUFM car elle a ressenti le besoin d'être bien formée à son futur métier d'enseignante dans le premier degré : *« ... j'ai fait la première année et puis après l'année, l'année du concours. Comme je me sentais justement un peu éloignée des savoirs fondamentaux on va dire, maths, français euh, parce que j'avais fait du droit pendant plusieurs années du coup, euh j'avais envie de repasser par ça, et être proche de la formation. » (Entretien ante l 28 à 31)*

Au cours de sa carrière, Sarah a principalement enseigné en maternelle que ce soit en tant que titulaire ou remplaçante, hormis les trois années avant d'arriver sur son poste actuel en REP+, pendant lesquelles elle a un CP puis du cycle 3 (CE2 et CM1) : *«... j'ai fait beaucoup de maternelle » « j'ai fait euh tous les niveaux de la maternelle » (Entretien ante l 54 et l 57) « Et après... j'ai repris un poste en élémentaire ..., pendant trois ans ..., où j'ai fait, euh, du CP, du CE2 et du CM1, avant d'arriver à L..., où là, je suis cette année en CP/CE1. (Entretien ante l 61 à 63)*

Son choix d'enseigner en REP+ est d'abord motivé par des raisons affinitaires car sa meilleure amie travaille dans l'école et elle connaît également certains collègues : *« ...j'ai ma meilleure amie qui travaille dans cette école, donc euh, je, depuis plus de dix ans, euh, donc je connaissais l'équipe, euh,*

je connaissais euh, parce que je connaissais aussi euh, certains de ses collègues. » (Entretien ante l 68 à 70)

Mais, elle se dit très contente d'avoir choisi d'enseigner en REP⁵⁴ car elle estime travailler dans de bonnes conditions, d'une part en raison des effectifs allégés (classe dédoublée) qui permettent de « prendre le temps » d'être attentif à chaque élève de la classe et d'autre part parce qu'elle bénéficie en tant qu'enseignante en réseau d'éducation prioritaire de formations supplémentaires en rapport direct avec les problématiques rencontrées lors de sa pratique professionnelle : « ... j'suis très contente de ce choix et c'est de très bonnes conditions de travail, puisque que là, là, une classe dédoublée, j'trouve que c'est, c'est vraiment confortable ... on peut avoir euh, prendre le temps avec chaque enfant, euh, parler de manière vraiment très spécifique de chaque enfant, donc ça c'est bien ... et y a aussi euh, puis là, c'est surtout les journées REP+, c'est hyper intéressant, là tu vois on a neuf journées REP+, enfin dix même, parce que y a une journée réservée aux nouveaux arrivants. On fait, euh, trois jours qui sont réservés à la formation, trois jours, euh, on fait du travail d'équipe, et euh, trois autres journées qui sont, c'est quoi déjà, euh bah sur le travail justement avec les parents... (Entretien ante l 75 à 83)

Sarah revient sur son manque d'expérience sur le niveau CP et sur le fait qu'elle s'appuie sur l'expérience et le savoir-faire de ses collègues pour conduire son enseignement de la lecture et de l'écriture : « J'ai pas beaucoup d'expérience en CP, et je m'appuie pas mal du coup sur mes collègues de l'école de L... qui ont beaucoup d'ancienneté sur le niveau et aussi de l'expérience un petit peu autre... Et du coup, c'est vrai que je m'appuie sur leur savoir-faire, ...Ce qui avait pu me permettre du coup de voir comment elle s'y prenait et j'essaie de m'y prendre un peu de la même façon parce que je trouve que c'est pertinent. » (Entretien ante l 415 à 416, l 424 et l 429 à 431)

b) « déjà-là conceptuel »

Sarah pense qu'il est important de faire de la production d'écrit très régulièrement et de lier lecture et écriture : « ... moi dans l'idéal, j'aimerais en faire tous les jours, hein, c'est euh, je pense que c'est important, tu vois de lier lecture et écriture, euh donc j'essaie de, de faire des p'tites choses mais euh, après ce que j'essaie de faire c'est de faire quand-même une grosse séance dédiée à ça, euh, une fois par semaine » (Entretien ante l 137 à 140)

Elle hiérarchise les situations d'écriture. Elle qualifie de « grosse séance de production », une séance d'écriture au cours de laquelle les élèves vont produire un écrit long qui sera retravaillé et amélioré

⁵⁴ Réseau d'éducation prioritaire

mais elle considère également que le travail d'encodage entre dans l'activité de production d'écrit : « ... j'pense que dès que tu vois on est dans l'encodage, on est de, de devoir écrire, enfin de, un écrit qui euh, sort de leur tête quoi, j'ai envie, de la tête des élèves, j'pense qu'on est dans la production, euh donc euh, j'fais de l'encodage un p'tit peu tous les jours, euh donc c'est pour ça, que je te disais y en a un p'tit peu chaque jour. » « ... ce que j'appelle la grosse séance de production c'est euh, des écrits qui vont euh, ouai êtes plus longs euh, sur lesquels on va retravailler, qu'on, tu vois les élèves vont, vont revenir dessus pour euh, pour essayer de les améliorer. Donc..., c'est souvent des séances qui demandent un peu plus de temps et euh, c'est pour ça que j'en fais qu'une dans la semaine malheureusement. » (Entretien ante l 162 à 165 et l 167 à 171)

Elle repère trois grands enjeux dans l'enseignement de la production d'écrit, l'orthographe, la syntaxe et le sens : « ... enfin l'enjeu pour moi, tu vois, c'est, de produire un texte, syntaxiquement correct, orthographiquement correct, et puis (elle réfléchit), qui ait du sens, correspondant, à leur intention, voilà, qui exprime leur ..., oui leur intention... Si c'est bon, si y arrivent à répondre à ces trois choses, tu vois, j'veux dire l'idée exprimée, euh, en accord tu vois avec leur pensée, une euh, le texte soit là, syntaxiquement correct, c'est euh, et orthographiquement, pour moi, ouai, c'est l'objectif. » (Entretien post-séance l 340 à 346)

Elle estime que la situation d'écriture mise en œuvre au cours de cette recherche est véritablement une situation de production écrite : « ... on est complètement dans de la production écrite, pour moi. Les élèves y produisent un texte, en plus c'est un texte, de leur invention on peut dire... Oh oui, pour moi c'est évident, c'est une production écrite. Euh donc non, c'est différent de l'encodage, pour moi, qui est quand même pour moi de la production écrite même si elle est d'une autre nature. » (Entretien post-séance l 91 à 92, l 95 et l 97 à 98) Mais elle y voit certaines limites avec l'utilisation des répertoires car les élèves ne sont alors plus en recherche quant à l'écriture des mots : « ..., j'ai vu aussi certaines limites enfin d'après moi bon après je ne sais pas si ça vaut c'que ça vaut euh, hein, je trouvais que le fait de, tu vois, leur proposer, des, mots euh donc en répertoire, c'est bien mais je trouve qu'ça s'oppose, finalement à la discussion, parce que, tu vois, ils pouvaient pas, se poser finalement la question sur comment on pouvait écrire tel ou tel mot... » (Entretien post-séance l 28 à 33)

Elle trouve que la production d'écrits permet aux élèves de progresser en lecture car en se confrontant à l'écriture des mots, ils rencontrent des sons encore inconnus et sont capables alors de réinvestir ces nouveaux phonèmes au moment de la lecture sur la découverte de texte. Cela entraîne également la motivation des élèves : « ... enfin moi j'trouve que les enfants progressent euh, beaucoup mieux euh,

enfin plus vite, euh, quand euh, quand tu les fais écrire, , bah tout de suite y voient quand même, euh, beaucoup de, plus de sons plus de, puisque y sont plus vite confrontés à la nécessité de, euh, d'avoir d'autres sons à leur disposition ..., et du coup quand on découvre des, des textes, ben y a des sons qui sont capables de lire alors qu'on les a pas vraiment découverts, euh, enfin on les a pas découverts en étude, euh, en étude du code et euh, mais comme on les a déjà rencontrés en production écrite alors du coup, ... c'est plus simple, ... et puis pour eux c'est, euh, c'est quelque chose de motivant, ... » (Entretien ante l 265 à 272)

Elle pense que c'est plus simple de faire écrire les élèves de CP, en partant de leur quotidien car ils sont jeunes et à cet âge, ils sont encore beaucoup dans l'affect : « ... et puis j'ai envie de te dire leurs préoccupations, euh, enfin, j'trouve ça plus facile de leur faire écrire euh, sur ce qu'il leur arrive à eux, sur ce qui est dans l'affectif, tu vois la phrase du jour, c'est ça ... ils ont besoin à cet âge-là, j'trouve, là ils sont quand même dans l'affectif et, et tu les motives plus euh, ils ont plus envie d'écrire quelque chose euh, qui leur parle, qui est directement en prise avec leur quotidien que euh, que quelque chose un peu éloigné euh, d'après moi... » (Entretien ante l 403 à 405 et 410 à 412)

Cependant, elle ne pense pas que la dimension « d'invention » soit indispensable à toutes les situations d'écriture, par exemple lorsqu'il s'agit d'un récit de vie : « C'est pas essentiel, parce que quand tu fais un récit de vie, comme dans la dernière séance, t'es pas dans l'invention, tu es dans, tu racontes euh quelque chose que t'as vécu, qu't'as ressenti, donc là, on est plus dans l'invention, donc non, j'pense pas que, pour moi, c'est pas quelque chose d'essentiel mais quand tu es dans une dimension, narrative avec un, un album, enfin, même une, une création, voilà, d'une recette, oui y a une dimension d'invention, mais bon, après c'est pas un élément essentiel à la production écrite hein » (Entretien d'après-coup l 2189 à 2195)

Sarah adhère à l'idée d'une validation par la lecture de la phrase produite, aux autres élèves de la classe et trouve cette démarche intéressante car elle permet de rendre l'écrit communicable : « Alors euh, j'aime bien l'idée d'une validation, tu vois euh, après... parce que c'est important pour eux, c'est sûr... mais je sais pas... après, tu vois, je me suis posée la question « Est-ce que euh, est-ce y en a un qui lit ? un qui lit dans le binôme ? C'était une première question. Euh, y a aussi euh, « Est-ce que la validation, c'est vraiment, la lecture à l'autre ? », déjà quand eux y se relisent aussi, tu vois, « est-ce que la validation, finalement, elle est pas là ? ». Euh, après, euh, j'trouve que c'est une validation intéressante parce que pour moi, c'est aussi pour communiquer, tu vois, on écrit pour communiquer, ... » (Entretien post-séance l 349 à 356)

c) « déjà-là intentionnel »

Sarah travaille avec ses collègues de CP qui sont expérimentées. Elles utilisent la même méthode de lecture⁵⁵ dans un esprit d'harmonisation des pratiques et de liaison avec les collègues des niveaux supérieurs : « ... pour moi c'était important de, d'utiliser la même méthode que mes collègues ... comme ça toute la promotion d'enfants, euh a les mêmes euh les mêmes bases. ... les collègues qui sont avec moi travaillent depuis longtemps en CP et travaillent depuis longtemps ensemble euh, elles s'appuient sur euh, sur le fichier trampoline, euh, pour l'étude du code, euh, et euh, et à côté elles travaillent sur des albums, euh, moi je, quand je dis « elles », je m'inclus dedans, hein (rire), parce que j fais la même chose. » (Entretien ante l 116 à 118 et l 121 à 125)

Elles travaillent dans le même sens pour la production écrite : « ... et y a des, parmi ces exercices y a aussi des exercices de production écrite et euh, et puis après donc on, on utilise un peu les mêmes genres de méthode euh, pour la production écrite, euh, on essaie de s'harmoniser le plus possible. » (Entretien ante l 129 à 132) Mais elles n'utilisent pas de méthode en particulier pour la production d'écrits. Sarah utilise quant à elle des documents institutionnels (fiches Eduscol) : « Et là pour la phrase du jour, ... je m'appuie sur une séan... séquence que j'avais vu sur Eduscol » (Entretien ante l 242 et 243)

Elle aimerait pouvoir faire de la production d'écrits tous les jours car elle trouve que c'est important de faire le lien lecture / production d'écrits. Elle propose donc des exercices d'écriture au moment des séances d'apprentissage de la lecture autour d'un album mais elle met en œuvre une « vraie » séance d'écriture une fois par semaine : « ...moi dans l'idéal, j'aimerais en faire tous les jours ..., je pense que c'est important, tu vois de lier lecture et écriture, euh donc j'essaie de, de faire des p'tites choses mais euh, après ce que j'essaie de faire c'est de faire quand-même une grosse séance dédiée à ça, euh, une fois par semaine ... » « y a un des exercices qui porte toujours sur la production d'écrite, » «... alors pour moi, le, ce que, la vraie séance de production écrite, c'est ce que je te disais c'est celle du mercredi... » (Entretien ante l 137 à 140, l 147 et l 156 à 157)

Une des activités d'écriture qu'elle met en place est inspirée de « la phrase du jour », activité qui se pratique dans de nombreuses classes de cycle 2 et qui consiste à écrire collectivement une phrase proposée par le groupe classe, autour d'un thème en rapport avec la vie de la classe (c'est ce qu'on appelle un récit de vie) : « euh la phrase du jour, on part d'une sorte de « quoi de neuf » à l'oral, ... on essaie de raconter quelque chose qui a, pu arriver à toute la classe qui va intéresser tout le monde,

⁵⁵ Méthode Pilotis CP – Hachette édition

euh et puis les élèves choisissent une phrase et euh et après, ben on essaie de, de l'encoder... » (Entretien ante l 180 à 184)

La phrase négociée par le groupe est alors segmentée au tableau par l'enseignante guidée par les élèves, un trait représentant un mot. Puis le moment de production pour les élèves consiste essentiellement à l'encodage de la phrase. Sarah profite de ce moment pour introduire une notion d'orthographe grammaticale « une phrase commence par une majuscule et se termine par un point » : « ... d'abord donc euh, parce que je segmente la phrase au tableau ... » « ... on détermine la phrase et une fois que cette phrase est déterminée, euh on essaie de la segmenter, donc tu vois je fais des traits au tableau euh, pour euh qu'on détermine un nombre de mots, on se, on s'accorde avec les élèves, parce que des fois bon bah, est-ce que c'est un mot ? est-ce que s'en est deux euh ? C'est pas toujours évident euh, on rappelle aussi que la phrase elle commence par la majuscule, elle se termine par un point, euh, donc ça c'est, je fais ça en général à ce moment-là. » (Entretien ante l 189 et l 192 à 197)

Dans un premier temps, chacun encode la phrase choisie collectivement. Puis, dans un second, il y a discussions et négociations entre élèves et avec l'enseignante quant à l'orthographe des mots. Les élèves peuvent s'aider de supports présents dans la classe (affichages de sons, mots-outils ou encore textes référents) et enfin, la phrase est recopiée individuellement : « Et donc ils se lancent une première fois dans l'écrit et ensuite ... donc là ils font un premier essai... on met en commun, c'qu'ils ont pu faire, euh, en discutant, et là, en fait, les propositions sont négociées un p'tit peu, tu vois, c'est un peu comme la dictée négociée euh dans, dans les classes de CE2/ CM1 et euh, on discute et ben, tu vois je leur pose des questions... pour qu'on arrive à déterminer, tiens comment on peut savoir, comment ça s'écrit euh, ils doivent essayer de justifier, y a beaucoup d'affichages dans la classe, y a les mots référents qui sont en lien avec les sons qu'on a pu faire pis aussi les précédentes phrases du jour qui nous servent d'appui ... » (Entretien ante l 197 à 204) « Et après une fois, que, on s'est accordé sur un, sur un écrit, euh et bien euh, y vont recopier, tout simplement, la phrase, faire un travail de copie. (Entretien ante l 210 et 211)

Elle ne commence ce type de production écrite qu'en seconde période, avant elle mène des travaux d'écriture centrés sur la phrase dans un but de communication par exemple la création d'une consigne qui sera lue à un camarade. Un élève est l'émetteur et un autre le récepteur. Les élèves y constatent ainsi l'utilité de leur écrit : « ... j'avais commencé ... par faire produire des phrases dans un but de communication, tu vois, euh, c'était euh, j'avais fait une séquence où ..., on était parti des consignes, euh tu vois j'avais fait ... des p'tits affichages, ... avec les mots des consignes, tu vois avec des dessins, et euh, donc une fois que y connaissaient bien les différentes consignes ... je leur demandais de créer leur propre consigne et euh, de l'écrire et à partir de, ... y donnaient le message à, à un p'tit camarade

et euh, y pouvaient vérifier si y avaient réussi ou pas... enfin j'aimais bien cette séquence parce que ça permet aux enfants de voir l'efficacité de leur écrit. » (Entretien ante l 218 à 226)

Des séances de production d'écrit proposées par notre ingénierie, elle a repris ce qu'elle appelle « la négociation orthographique »⁵⁶ qui était née du travail en binôme : « ... après euh, j'aime bien le format de la négociation euh, j'm'en suis resservie, j'te l'avais dit euh, j'pense qu'on en avait parlé déjà lors, du bilan précédent, j'm'en étais resservie pour l'encodage, les séances d'encodage, j'avais fait plus de négociations par la suite, tu vois, donc euh, ça, je trouve ça assez intéressant aussi, voilà. » (Entretien d'après-coup l 1317 à 1321)

Pour la lecture de la phrase collectivement, Sarah n'a pas choisi de travailler sur les groupes de souffle car elle l'aborde plus tard dans l'année afin de travailler la compréhension : « Euh, c'était, on était assez tôt dans l'année et ..., j'travaille vraiment sur les groupes de souffle, peut-être un peu plus, dans un second temps, tu vois, c'est plutôt un travail que j'aborde, un peu vers janvier par-là, plutôt deuxième semestre, en général ... (Entretien d'après-coup l 1606 à 1609)... j'ai pas voulu faire une nouvelle entrée tu vois, que j'avais pas découverte euh...alors c'était pas l'objet de la séance quoi ! » (Entretien d'après-coup l 1613 à 1614) Cependant elle s'interroge à savoir si elle n'aurait pas dû le faire plus tôt : « La lecture à haute voix, euh... C'est vraiment mon intention, ouai c'est ça quand je, on fait des groupes puis le sens et la compréhension parce que euh, y comprennent mieux c'qui lisent, ..., donc voilà, enfin, après je sais pas, je sais pas si faut le faire plus tôt, peut-être, je sais pas ... » (Entretien d'après-coup l 1624 à 1626 et l 1629 à 1630) Et, elle trouve que ce moment collectif est trop long mais estime que les élèves ont malgré tout compris la consigne : « Oui, j'trouve que c'est trop long. Donc, c'est mon ressenti hein... (Entretien d'après-coup l 1522) Après, je les fais lire hein, donc c'est euh, j'explique la consigne, mais j'trouve que l'explication est longue, et puis, pas limpide, pour moi je, j'suis pas très satisfaite, tu vois de, quand, je m'écoutais euh. Après ça fonctionne hein, parce les enfants ont compris c'qui fallait faire, mais euh, ça traînait en longueur, on voyait que, je, je savais pas trop où j'allais euh, je me suis sentie, tu vois euh, pas à l'aise quand euh, ... euh, quand, sur la consigne. (Entretien d'après-coup l 1524 à 1529)

Au cours de la première séance d'écriture, elle s'était qualifiée de « très interventionniste », nous la questionnons à ce sujet et elle avoue que c'est plus fort qu'elle, qu'elle aimerait faire autrement mais que cela n'est pas possible : « Nan, c'est plus fort que moi, c'est euh. Nan hein, en plus je sais qui faut pas, pas être trop, après heureusement, le CP/CE1 me sauve (petit rire), je l'suis moins forcément, donc oui, non euh, je leur laisse sans doute, pas assez de, de marge euh... (Entretien

⁵⁶ Il s'agit de se mettre d'accord sur l'orthographe de mots inconnus.

d'après-coup l 1888 à 1891). Je voudrais, en fait, je sais pas si, je, je, peut-être que euh, c'est pas trop hein ? Mais, euh, j'aime, j'pense que, c'qui me dérange c'est que je « voudrais » leur laisser plus de marge et que je n'y arrive pas, voilà c'est surtout ça ! Après euh, j'suis pas sûre qu'ce soit excessif, au final hein, mais euh, mais euh, disons que euh, ça, j'arrive pas à réaliser euh, mon souhait, quoi, tu vois c'que je dire ? (Entretien d'après-coup l 1893 à 1897)

Sarah fait part de son désir de toujours bien faire : *« devoir faire un, quelque chose euh que tu maîtrises pas bien, c'est euh, moi, j'étais, j'suis partante, on va dire pour faire des nouvelles choses mais j'ai peur de mal faire, tu vois et euh, donc du coup, je suis dans le doute, et euh du coup, j'suis lente, je traîne un peu, c'est pas assez directif du coup pour les élèves, les élèves y aiment bien aller, que ça aille droit au but ... » (Entretien d'après-coup l 1508 à 1514)* Et même si elle désire changer ses pratiques, elle craint de ne pas répondre à la demande : *« Alors, c'est pas le fait de changer mes pratiques, ma pratique qui me gênait, c'est euh, comme j'avais l'impression que la commande était précise, j'avais peur de pas répondre à, à la commande, voilà. » (Entretien d'après-coup l 1549 à 1551)*

Enfin *« si c'était à refaire »*, elle introduirait une phase orale de préparation de la phrase (planification) et elle émet l'hypothèse que la négociation orthographique qu'elle privilégie est un obstacle pour retenir la phrase : *« ... si c'était à refaire, je r'frais un format assez proche, j'essaierai de plus faire parler les enfants, au départ, de la situation pace que, avant qui se lancent dans l'écriture, pour qui z'aient plus en tête ce qui vont écrire, j'pense que c'est, c'est ça que je changerais, vraiment. Euh, c'est-à-dire, j'avais l'impression que, ben après, d'un autre côté, c'est la négociation, qui fait qui z'ont pas la phrase en tête mais euh, j'me dis on peut faire quelques négociations peut-être à l'oral, d'abord dans un premier temps et après y a la négociation sur l'écrit, qui entre en jeu. » (Entretien d'après-coup l 1287 à 1294).* Elle suppose également qu'une meilleure mémorisation de la phrase aurait permis de raccourcir la durée des séances et que les élèves gardent leur rôle : *« ... s'ils avaient mieux mémorisé les phrases, y z'auraient pu euh, aller un peu plus vite et du coup, pas avoir une séance aussi longue et pas être obligé, de changer les rôles ... » (Entretien d'après-coup l 1504 à 1506)*

A.2.2 - Le rapport à la production d'écrits de Sarah

Sarah porte un regard positif sur les trois types d'écrit produits et met en évidence l'engagement des élèves mais également le sien : *« ... c'était aussi, ça leur donnait envie en tout cas, de créer leur propre recette, créer un texte rigolo, c'est, ils y ont pris beaucoup de plaisir. Et puis après, pour la piscine, c'est pareil de ça leur faisait revivre, ce qu'ils avaient vécu et aimé donc, moi j'ai bien aimé*

voilà ces trois, le fait de, m'engager sur des pistes comme ça un p'tit peu différentes. » (Entretien post l 23 à 27) et dit avoir apprécié aborder des écrits différents et s'intégrer dans sa programmation de classe : « j'ai bien aimé euh, le fait qu'il y ait des écrits différents » « Moi, ça m'assurait aussi de, couvrir une palette, tout de suite, un peu plus large, de manière construite à l'avance et programmée donc ça c'est, c'était bien. » (Entretien d'après-coup l 1302 à 1303 et l 1310 à 1312) Cependant, la première chose qu'elle évoque c'est la durée excessive des séances d'écriture et le justifie par le fait de devoir s'approprier la situation d'enseignement : « ... les séances étaient très longues, hein. Enfin, c'est la première chose que je me suis dit, quand tu regardes les séances, c'est ouh la, la ! C'est très long, bon après ça je le savais. C'était pas facile de s'approprier une consigne ... qui n'est pas la mienne en fait. » (Entretien d'après-coup l 1279 à 1282)

Nous évoquons alors la difficulté des textes de référence ayant servi à la production écrite et elle nous indique être consciente que ces textes étaient complexes et pas forcément à la portée d'élèves apprentis lecteurs mais c'est pour elle, une façon de « montrer » l'écrit et que celui-ci reste une source de motivation : « Oui, bah ça j'suis d'accord hein. Bê, parce que j'pense que, enfin moi, je, j'ai envie qui voient l'écrit comme quelque chose de motivant et euh, et donc euh, même si, ils en sont pas trop capables, euh, ouai moi j'trouve ça intéressant, de leur donner des textes, voilà, qui donnent de la matière quoi, euh, moi je, c'est ça qui me, j'me dis si moi j'suis motivée, ils vont l'être aussi (petit rire) donc euh, non puis euh, j'pense qu'ils le sont, enfin j'pense que, la question de la motivation, était là et j'pense que si les phrases étaient, peut-être trop, trop plates, y aurait eu moins de motivation, peut-être que j'me trompe hein, mais... (Entretien d'après-coup l 1683 à 1690)

Pour Sarah, l'orthographe tient une place primordiale dans la production d'écrit : « moi je suis aussi, ben, dans la démarche, de jamais les laisser inventer parce que je pense que je veux pas qu'ils impriment des fautes » (Entretien post-séance l 33 à 35) et l'attribution de rôle, lui pose problème car la « négociation orthographique » au moment de la production d'écrits est essentielle pour elle et elle ne lui semble plus possible lorsque la responsabilité de l'orthographe ne revient qu'à un seul élève : « Bah, parce que si, y partageaient pas l'orthographe, pour moi l'orthographe, c'est l'enjeu là, l'orthographe c'est la négociation, si y s'partagent pas l'orthographe y a pas de négociation. Pour moi, ça a quelque chose de clair, tu vois, euh. Donc du coup, j'étais embêtée par rapport à, aux rôles, je sais même pas, tu vois, comment le définir de « celui qui dicte », le maître des, le « maître du répertoire orthographique » ... (Entretien post-séance l 325 à 329)

Elle aborde les répertoires de mots utilisés lors de la séance d'écriture comme un outil de lecture supplémentaire et non comme un véritable outil d'aide : « ... puis euh, mine de rien, ça leur demande

de la lecture, tu vois, et euh, si, y passent trop de temps sur la lecture, y, enfin et la recherche, donc du coup, c'est, ça leur, ça les coupe un peu dans leur fil, donc, j'me rends compte, tu vois, y faut que l'outil soit, pas trop grand, enfin pas trop, surtout quand c'est un nouvel outil à chaque fois, tu vois, c'est pas un, un même répertoire qu'on utilise, et avec lequel y sont familier. (Entretien d'après-coup l 2119 à 2123)

Bien que nous soyons au début de l'année scolaire, Sarah a fait le choix de faire écrire les élèves en cursive. Elle l'explique par le fait que le CP soit une année d'apprentissage de l'écriture en tant que geste graphique : *« C'est un choix. C'est un choix pédagogique, on va dire. ..., euh, j pense qu'effectivement, c'est pas indispensable euh, tu vois euh, si je fais une activité de production écrite, en grande section euh, je f'rai pas ça, mais euh, là on est en CP, le but, pour moi, c'est quand même de les faire écrire en att..., en cursive, donc, on y va, même si au départ, je sais que c'est, contraignant et qu'ça va être un frein peut-être pour certains mais, j'ai pas eu l'impression qu'c'était euh, que, là dans nos séances, c'était vraiment un frein... ».* (Entretien d'après-coup l 1776 à 1782)

Une des contraintes de notre ingénierie consistait à attribuer un rôle bien défini à chaque élève du binôme, Sarah évoque sa difficulté à « tenir » les rôles : *« Alors euh, ça, ce, j'ai pas réussi à tenir. »* (Entretien post-séance l 277) et l'explique par le fait qu'elle n'ait pas vraiment réussi à en trouver une définition claire : *« Eh bien, ce qui me gênait, c'est euh, donc le secrétaire, bon, lui sa tâche, elle est claire, j pense que voilà, le secrétaire, il écrit euh, mais ce qui veut pas dire qu'il ne réfléchit pas, donc, et l'autre du coup, bè, y réfléchit, donc, y sont deux du coup à réfléchir, donc euh, il a, ça faisait un rôle un p'tit peu plus limité tu vois, si je le présentais comme ça, enfin je savais pas, pas du tout comment le présenter, et puis voilà, y a celui qui dicte, hein, comment appeler ça, c'est pareil, y en a un qui est nommé, il est secrétaire, et l'autre, ... J'avais pas de, j'avais pas de dénomination ... »* (Entretien post-séance l 307 à 314)

Elle parle de son rôle qui revient à la fois à se mettre en retrait pour laisser place à la discussion dans les groupes et à un guidage sur des notions de conjugaison par exemple : *« Non, je savais qu'il fallait, qu'il fallait que je sois, il fallait un entre deux tu vois c'est-à-dire, il fallait euh, que je me mette en retrait pour laisser la place à la discussion. Euh, tu vois, qu'il y ait une négociation orthographique qui puisse se faire et d'un autre côté fallait aussi que je sois présente parce qu'il y a des difficultés, euh, qui pouvaient pas réguler, rien que par la négociation. Tu vois, y avait comme je disais la conjugaison c'est la chose la plus frappante... Euh, y a aussi euh, tu vois la gestion des choses plus basiques de l'espace sur la feuille, des fois, ils ont dû mal, tu vois. Ça s'est posé, tu vois, sur la recette ... »* (Entretien post-séance l 199 à 206)

Cependant, lorsque nous abordons le fait de laisser les élèves travailler en autonomie sur les temps de production d'écrit, elle se dit contrariée de ne pas pouvoir « lâcher-prise » mais finalement elle dit assumer ses choix car elle y trouve un bénéfice en termes d'apprentissage pour les élèves, à la fin de l'année parce qu'elle s'aperçoit que les élèves ont progressé : *« Alors ça, franchement, c'est quelque chose que je euh, tu vois autant ..., ça m'embête vraiment, tu vois, la question de l'autonomie, enfin de pas arriver à lâcher suffisamment prise, comme j'te disais, là j'suis, c'est quelque chose qui me contrarie autant là par contre, c'est délibéré et euh, et je suis contente de faire ces choix-là, parce que tu vois là, quand j'avance dans l'année, je sens le profit, tu vois j'en tire un vrai profit et oui, j'assume complètement le fait, ... »* (Entretien d'après-coup l 1949 à 1954)

A.2.3 - Le rapport à l'institution de Sarah

Concernant le choix de Sarah d'enseigner en REP⁵⁷, elle avance des arguments en termes de méthodes de travail des enseignants, de motivation de l'équipe et de politique éducative de l'école mais aussi dans le cadre plus institutionnel, liés à l'équipe de circonscription : *« Et euh, je connaissais leurs méthodes de travail, je savais... quelle était un peu la ligne de, la politique de l'école on va dire, et euh, de la circonscription aussi. Je savais que c'était, euh, une école plutôt dynamique, avec euh, des enseignants motivés et euh, et puis l'équipe de circonscription était aussi assez motivée. »* (Entretien ante l 72 à 75). En effet, elle apprécie l'accompagnement efficace des conseillers pédagogiques de la circonscription, ce qui est une source de motivation pour elle : *« ... c'est intéressant ... du temps où on peut travailler ensemble et où on peut être aussi accompagné, enfin moi je, l'équipe de circonscription euh, je la trouve assez remarquable. »* *« ...ils m'ont déjà appris plein de choses... ça fait que deux mois que je suis là et j'ai l'impression déjà de, ils me donnent plein de billes pour travailler, du coup c'est, c'est vraiment intéressant et motivant. »* (Entretien ante l 85 à 87 et l 89 à 91).

Elle se sent « utile » lorsqu'elle travaille avec des élèves en difficulté et elle a l'impression de consacrer réellement son temps de présence à l'école et de travail, aux enfants. Elle évoque également la relation aux familles simplifiée, au contraire des milieux sociaux plus favorisés qui peuvent être enclins à exiger des explications voire à remettre en question l'enseignant : *« ... on se sent plus utile, hein, c'est euh, ça fait un peu, un peu cliché mais euh, mais disons que euh, j'ai l'impression que le temps que je consacre, euh, à l'école et à travailler, euh, c'est un temps qui va directement on va dire pour les enfants, alors que ... à L., où c'est ..., un milieu social un peu plus aisé, je passais beaucoup de temps à..., à justifier ce que je faisais euh, les parents qu'étaient très en demande... Donc euh,*

⁵⁷ Réseau d'éducation prioritaire

bas là, c'est un cas parfait ..., pour impliquer les parents, puisqu'on a du temps justement, euh, à leur accorder et, on est pas obligé de vite zapper à l'enfant d'après, donc non c'est bien. » (Entretien ante l 96 à 100 et l 108 à 110). A travers les propos de Sarah, nous comprenons que son envie d'enseigner en zone d'éducation prioritaire montre un fort engagement dans le métier de professeur des écoles. Elle a à cœur de faire réussir les élèves et est très sensible aux facteurs sociaux qui exercent une influence sur leur réussite. Mais elle est également impactée par ce que les familles peuvent penser d'elle en tant qu'enseignante. Nous pouvons supposer qu'il en est de même pour la hiérarchie.

Bien qu'elle ait bénéficié de formations, très régulièrement, celles-ci portaient plutôt sur la lecture mais pas sur la production d'écrits : *« la formation a été plus sur la lecture ou sur les maths, mais ..., y a pas eu de focus spécifique sur euh, sur la production écrite. » (Entretien ante l 256 à 258)*

✓ Synthèse sur le cas de Sarah

Sarah est une bonne élève, elle commence des études de droit mais elle n'a pas de projet professionnel et c'est le travail d'animation avec des groupes d'enfants en milieu associatif qui l'amène à l'enseignement.

Au cours de sa carrière, elle a beaucoup enseigné en maternelle et elle a fait le choix de demander un poste de CP dédoublé en réseau d'éducation prioritaire (REP). Tout d'abord, parce qu'elle a des connaissances dans l'école demandée mais avant tout parce qu'elle estime que les conditions de travail y sont meilleures qu'en milieu ordinaire : les effectifs réduits permettent d'avoir plus de temps avec les élèves, le travail d'équipe est effectif et les temps de formation supplémentaires sont une réelle plus-value. Cependant, elle indique qu'elle n'a pas bénéficié de formation spécifique sur la thématique de la production d'écrits au cycle 2.

Sarah a peu d'expérience dans le niveau sur lequel elle enseigne mais tout comme pour le milieu d'enseignement, le CP est un choix délibéré de sa part. Elle dit s'appuyer sur ses collègues beaucoup plus expérimentées qu'elle sur le cycle 2, pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

En revanche, elle fait facilement le lien entre lecture et production d'écrit. Elle pense que le travail de production écrite permet aux élèves de progresser en lecture car ils vont acquérir de nouveaux sons qu'ils pourront réinvestir au moment de la découverte de textes inconnus d'où l'importance de produire de l'écrit très régulièrement. Elle aimerait faire produire de l'écrit tous les jours.

Concernant l'activité d'écriture, elle pense qu'il est important de partir du quotidien des élèves car ils sont encore jeunes et dans l'affect et selon elle, toutes les situations d'écriture ne se prêtent pas à l'invention, par exemple le récit de vie. Pour ses séances d'écriture qu'elle commence en période 2,

elle s'inspire de la « phrase du jour », qui est essentiellement une activité d'encodage d'une phrase autour d'un sujet de vie de classe, négociée par le groupe classe. Elle fait de l'encodage le fondement de la production écrite, cela va ainsi servir l'apprentissage de la lecture du côté de l'étude du code (phonologie, combinatoire).

Elle estime que notre ingénierie peut être qualifiée de « production d'écrit » car on y trouve une « part d'invention » et dit que cette expérience à apporter quelque chose à ses pratiques. Cependant, elle a préféré le déchiffrement du texte, proche de ses propres pratiques, au travail sur les groupes de souffle. Elle a apprécié le travail en groupes et en particulier en binômes, car il permet la discussion.

Elle a fait le choix « pédagogique » de faire écrire les élèves en écriture cursive mais se contente du premier jet écrit sur la fiche d'exercice. Elle adhère à l'idée de « validation » par la lecture de la phrase produite car elle voit dans l'écrit une forme de communication.

Sarah porte un regard positif sur l'enseignement en zone d'éducation prioritaire car elle y mène un travail d'équipe important, elle se dit bien accompagnée sur les formations par les conseillers pédagogiques de circonscription et se sent soutenue par sa hiérarchie. Elle a le sentiment de se sentir « utile » aux élèves et aux familles, beaucoup plus qu'en « milieu ordinaire » où les relations avec les familles sont parfois plus compliquées et la place de l'enseignant discutée.

A.2.4 - Retours sur l'ingénierie didactique

a) La situation didactique

✓ Les phrases ou texte de référence choisie par Sarah (annexe 17)

Sarah a choisi de proposer deux phrases issues d'un album de jeunesse pour la première séance d'écriture, le texte d'une recette pour la seconde et un texte autour d'une activité sportive pour la troisième. Ces phrases et textes sont très complexes pour un début d'année de CP et pour des élèves non-lecteurs. Les phrases de l'album comportent deux compléments de lieu, un adjectif dont le sens n'était pas connu des élèves : « isolée » et le sujet de la seconde phrase reprend le nom de l'habitation évoquée à la fin de la première phrase et est introduit par un adjectif démonstratif « cette ». En ce qui concerne, le texte de la recette, nous pouvons y distinguer deux parties : les ingrédients et la préparation et enfin, le texte du récit de vie est conjugué au passé composé et à l'imparfait.

Les différentes phrases et textes de référence ont été écrits au tableau en écriture cursive et par l'enseignante. Les mots à changer ne sont pas repérés de façon claire. Lors de la première séance, ils ont été écrits d'une couleur différente et évoqués rapidement par Sarah au moment de la lecture. Pour la seconde séance, seules les deux parties de la recette sont mises en évidence, Sarah souligne les mots « les ingrédients » et « la préparation » dans la même couleur dans un premier temps puis d'une

autre couleur à la demande d'une élève. Enfin, pour le dernier texte, ils n'apparaissent plus du tout, l'enseignante demande uniquement aux élèves de repérer à l'oral les mots qui pourront être réutilisés pour la production écrite mais n'obtenant pas de réponse, elle reprend tout simplement le début du texte « En éducation physique et sportive » qui sera remplacé par « A la piscine ».

Pour l'aide à l'écriture, Sarah a construit quatre répertoires de mots pour la séance 1, ce sont des noms d'habitations, de lieux, de personnages et des prépositions ou adverbes indiquant la position (sur, dans, sous etc...). Elle a proposé deux répertoires pour la deuxième séance, un autour du lexique des sorcière et un avec des verbes d'action en lien avec la recette (éplucher, cuire etc...). Enfin, pour le récit de vie sur le thème de la piscine, elle a mis à disposition des élèves deux répertoires (annexe 8), un sur les actions que l'on peut faire à la piscine (plonger, faire la planche, etc..) qui comporte douze actions possibles et un lexique des émotions (formidable, nul, fatigant etc...)

Pour la phase d'écriture, Sarah a opté pour une fiche de travail sur laquelle on peut retrouver les phrases et textes de référence écrit en écriture cursive et un espace avec des pointillés qui représentent chaque mot des phrases de la première séance puis seulement des lignes en pointillé pour écrire son texte pour la deuxième et troisième séance. Tout comme au tableau, pour les phrases de l'album, les mots à remplacer ne sont pas mis en évidence et seuls les mots à conserver sont écrits en gras à l'exception du mot-outil « dans ». Et les élèves devront

b) Les postures d'étayage de Sarah

Pour chacune des séances de production d'écrits, nous avons observé les postures d'étayage utilisées lors de la phase d'écriture, par Sarah qui est confrontée à la difficulté scolaire liée à l'origine sociale de ses élèves.

Les trois séances filmées ont lieu le mardi après-midi. Sarah a constitué deux binômes de deux élèves pour les séances 1 et 2 et trois binômes de deux élèves pour la séance 3. Lors des trois séances, nous retrouvons un binôme constitué de deux filles de niveau « faible » et non lectrice pour l'une auquel s'ajoute un groupe mixte (fille/garçon) de niveau « moyen » pour la première séance et un groupe de deux garçons de niveau « moyen » et « bon » pour la deuxième séance et le groupe mixte (fille / garçon) de la première séance plus un groupe de deux garçons « bon » et « excellent » niveau pour la troisième séance.

Posture d'étayage de l'enseignant (Selon Bucheton)	Nombre de fois par binôme en fonction de leur niveau de compétence				
	Séance 1	Séance 2		Séance 3	
	Moyen et en difficulté	En difficulté	Moyen et bon	Moyen et en difficulté	Bon et excellent
<i>Posture d'accompagnement</i>					X X X X X X X X X X
<i>Posture de contrôle</i>	X X	X X X X X X X X	X X X X X X X X X X X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X X	X X
<i>Posture de sur-étayage, contre-étayage</i>	X X X X				
<i>Posture de lâcher-prise apparent</i>	X X X X X X X X	X	X	X X X	X
<i>Posture d'enseignement</i>	X X X	X	X X	X X X X X	X X
<i>Posture du « magicien »</i>					

Le tableau des postures d'étayage des binômes de Sarah (annexe 7) reprend en détail ces différents éléments.

Au cours des deux premières séances (S1 et S2), Sarah est essentiellement dans une posture de contrôle. Chacune de ses interventions revient à guider pas à pas les élèves dans leur production. Lors de la première séance, elle adopte une posture de sur-étayage à la fin de la séance qui s'étire dans le temps. Elle gomme quelque fois à la place des élèves et repasse ce qui a été effacé malencontreusement pour « gagner du temps ».

Nous notons des postures de lâcher-prise au cours des séances 1 et 3 lorsqu'elle s'éloigne des élèves de CP pour aller voir les CE1, les laissant en « autonomie ». Cela ne se produit qu'une seule fois pendant la deuxième séance pour les deux groupes. Lors de la troisième séance, elle arrive à une posture de lâcher prise à la demande d'une élève du binôme 1 et de sa camarade.

Lors de la troisième séance (S3), nous retrouvons la posture de contrôle mais uniquement pour les deux binômes de niveau moyen et en difficulté, avec le troisième binôme de niveau excellent et bon,

elle adopte une posture d'accompagnement. Nous pouvons imaginer que cela est lié à la présence de JA – élève de CP déjà lecteur qui travaille habituellement avec les CE1.

Comme pour les séances précédentes, plus la séance avance dans le temps plus les postures de contrôle sont nombreuses. Et cela est également conditionné à la difficulté de la situation d'écriture et à la réussite ou non des élèves.

Nous notons également quelques postures d'enseignement sur les trois séances. Nous pouvons observer la posture d'enseignement lorsque le travail d'écriture nécessite l'introduction de notions de conjugaison / orthographe grammaticale.

c) Les déplacements (locogrammes – annexe 6) et la proxémie

Lors de la phase collective Sarah se déplace assez peu restant avant tout soit devant le tableau face aux élèves (zone A) et au tableau (zone B).

En revanche, au cours de la phase d'écriture du texte, Sarah multiplie les déplacements autour de la table ou des tables (séance 3) de travail (zone C) et (zone C''), passant d'un binôme à l'autre. Elle se met parfois en retrait des groupes mais reste à proximité de l'espace de travail. Elle circule aussi dans la classe pour aller vers les élèves de CE1 laissés en autonomie (zone D), ses déplacements sont plus nombreux lors de la séance 2. Au début de la phase d'écriture de la deuxième séance, elle s'assoit à la table au fond de la classe (zone C').

Enfin, pendant le temps de lecture des productions écrites, elle se positionne au tableau près de son bureau (zone B'). Au cours de la séance 3, elle effectue plusieurs allers et retours en direction des élèves placés au tableau (zone A) afin de les aider dans leur lecture.

Quand elle se situe devant le tableau aux élèves ou au tableau (zone A et B) au début de la séance, Sarah se trouve dans la sphère publique et sociale. Puis lorsqu'elle se déplace autour de la table ronde à côté des binômes lors de la phase d'écriture ou encore quand elle est placée au tableau près de son bureau (zone B'), lors de l'évaluation, elle se trouve dans la sphère personnelle et intime des élèves.⁵⁸

d) Sarah en situation d'enseignement

✓ Le temps de mise en œuvre de la séance d'écriture

La durée de chaque séance d'écriture (Cf. Annexe 1) a été donnée à titre indicatif par la chercheuse et était un élément négociable dans notre ingénierie. Nous avons relevé le temps consacré à chaque séance par Sarah. Nous avons différencié la durée des trois phases de séance de production écrite : la phase collective, la phase d'écriture et la phase d'évaluation.

⁵⁸ Ces éléments sont repris plus en détail dans le tableau de traitement des données de l'observation.

Sarah ne tient pas compte des préconisations en termes de durée des séances d'écriture. La première séance dure près de 55 minutes, la seconde 1 heure et 25 minutes et la troisième 1 heure et 8 minutes. La phase collective est très courte entre 6 minutes 30 environ et 8 minutes 30 environ. En revanche, le temps consacré à la phase d'écriture est extrêmement long, de 43 minutes à 1 heure 10 minutes environ. Enfin, le temps d'évaluation représente 3 minutes pour la première séance, 5 minutes environ pour la seconde et pratiquement 6 minutes pour la troisième.

Durée indicative des temps de l'ingénierie	Classe B (Sarah)		
	Séance n°1	Séance n°2	Séance n°3
Durée des séances (40 à 45 minutes)	54'00	1h25	1h08
Durée de la phase collective (10 à 15 minutes)	6'29	8'19	8'36
Durée de la phase d'écriture (20 à 25 minutes)	43'26	1h11'19	52'39
Durée de la phase d'évaluation / validation (5 à 10 minutes)	3'21	4'52	5'45

Le tableau de traitement des données de l'observation (annexe 8) reprend en détail ces différents éléments.⁵⁹

✓ *Le temps de présence de l'enseignante lors de la phase d'écriture*

Sarah se partage entre ses 2 ou 3 binômes. Elle est très présente avec les groupes au cours de la phase d'écriture (de 30 à 46 minutes), mais elle s'éloigne parfois pour aller travailler avec les élèves de CE1 qui sont en autonomie et notamment lors de la première séance au cours de laquelle elle s'absente sept fois et environ 13 minutes. Pour la deuxième séance, elle fait de nombreux allers-retours entre le groupe de CP en atelier d'écriture et les CE1 sur des temps pratiquement équivalents, surtout au début de la séance puis les moments passés avec les CP s'allongent en fin de séance. Elle consacre en tout plus de 24 minutes au CE1. Pour la dernière séance d'écriture, elle ne laisse les CP que trois fois et environ 8 minutes. Au cours de la première séance, nous pouvons constater qu'elle consacre plus de temps au binôme le plus faible même si ce temps est proche de celui accordé au binôme de niveau moyen, lors de la deuxième séance, le temps passé avec chaque binôme est identique et lors de la troisième séance, la tendance s'inverse, elle passe 2 minutes de plus avec le binôme « moyen ». Pour la troisième séance, bien qu'elle ait intégré un élève lecteur au binôme 3, elle les accompagne presque 8 minutes.

⁵⁹ Concernant la séance 2 de Sarah, environ 17 minutes de la vidéo ont été traitées partiellement.

	Classe B (Sarah)		
	Séance n°1	Séance n°2	Séance n°3
Durée de la phase d'écriture	43'26	1h11'19	52'39
Temps de présence avec les binômes	30'19 13'07	46'41 24'38	44'19 8'20
Temps de présence avec chaque binôme	B1 : 13'41 B2 : 10'39	B1 : 16'45 B2 : 16'34	B1 : 11'37 B2 : 13'22 B3 : 7'40
<p>Codage des groupes de niveau : en difficulté et non lecteur élèves moyens bon et excellent (lecteur)</p> <p>Temps consacré aux CE1</p>			

Le tableau de traitement des données de l'observation (annexe 9) reprend en détail ces différents éléments.⁶⁰

- ✓ *Le nombre d'échanges et d'interventions verbales ou non de l'enseignante lors des différentes phases de la production écrite*

Lors de la première séance, au cours de la phase collective, les échanges avec les élèves sont peu nombreux puis leur nombre s'accroît sur les deux séances suivantes, en revanche, ils consistent essentiellement à des moments de lecture orale. Les interventions de Sarah lors de la phase d'écriture sont quant à elles très nombreuses et cela au cours des trois séances sans grande différence entre les binômes malgré les écarts de niveau de compétence. On notera un nombre d'interventions assez impressionnant lors de la séance 2 qui a duré très longtemps. Nous pouvons également noter que plus le temps d'activité est long plus le nombre d'interventions est important. Ces interventions sont essentiellement un guidage dans la démarche d'écriture de la part de l'enseignante. Nous remarquons également beaucoup d'échanges lors de la phase d'écriture, 59 avec le binôme 1 au cours de la première séance pour seulement 32 avec le binôme 2 et cela s'inverse pour la deuxième séance : 35 pour le binôme 1 et 60 pour le binôme 2, de même que pour la troisième séance : 23 pour le binôme 1 et 53 pour le binôme 2.

Enfin, Sarah apporte son aide au binôme 1 pour la lecture de la phrase produite au moment de la phase d'évaluation sur les trois séances et au binôme 2 sur la deuxième séance.

⁶⁰ Concernant la séance 2 de Sarah, environ 17 minutes de la vidéo ont été traitées partiellement.

	Classe B (Sarah)		
	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Nombre d'échanges lors de la phase collective	10	36	58
Nombre d'interventions dans les binômes (B) lors de la phase d'écriture	B1 : 22 B2 : 20	B1 : 31 B2 : 23	B1 : 16 B2 : 20 B3 : 18
Nombre d'échanges avec les binômes lors de la phase d'écriture	Avec B1 et B2 : 2 + B1 : 59 B2 : 32	Avec B1 et B2 : 42 + B1 : 36 B2 : 66	Avec B1 et B2 : 4 + B1 : 23 B2 : 53 B3 : 34
Nombre d'échanges (aide de la PE) lors de la phase de validation	B1 : 8 B2 : 3	B1 : 14 B2 : 8	B1 : 9 B2 : 2 B3 : 2
Codage groupes de niveau : en difficulté et non lecteur élèves moyens moyen et bon bon et excellent (lecteur)			

Le tableau de traitement des données de l'observation (annexe 9) reprend en détail ces différents éléments.⁶¹

Synthèse

Sarah fait le choix de présenter des phrases en lien avec la lecture d'album, un texte sur la recette et un récit de vie autour d'une activité sportive. Ces textes de référence sont très complexes pour des élèves non-lecteurs. Les mots à changer dans le texte et ceux à conserver pour la réécriture sont peu mis en évidence et elle propose un nombre important de répertoires de mots (4 fiches pour la première séance) qui comportant des mots difficiles notamment les verbes d'action de la troisième séance. Elle a préparé des fiches individuelles sur lesquelles les binômes vont écrire la phrase produite, celle-ci ne sera pas recopiée sur un cahier.

Au cours de la phase d'écriture, elle adopte essentiellement la posture de contrôle. Nous pouvons noter une posture d'accompagnement uniquement lors de la troisième séance avec un groupe de niveau « excellent et bon ». Elle est dans une posture d'enseignement lorsqu'il s'agit d'aborder des notions orthographiques ou grammaticales.

⁶¹ Concernant la séance 2 de Sarah, environ 17 minutes de la vidéo ont été traitées partiellement.

Sarah se déplace de nombreuses fois, notamment lors de la phase d'écriture. Lorsque l'on prend connaissance du locogramme (annexe 6) retraçant ses déplacements au moment de la mise en texte, ceux-ci sont si nombreux autour de la table de travail où sont placés les groupes que cela donne une impression d'agitation. Au moment de la phase d'évaluation qui consiste pour les élèves, à lire leur production, elle se place près du tableau et à proximité des lecteurs, dans leur sphère intime ou personnelle afin de les aider si besoin.

Ses séances de production écrite sont très longues, la seconde dure plus d'une heure alors qu'elle ne travaille qu'avec quatre élèves. Elle laisse beaucoup de temps pour produire le texte et consacre toujours moins de 10 minutes à la phase collective qui se résume à la lecture sous forme de déchiffrage du texte de référence avec les élèves. Lors de la deuxième et troisième séance, le temps de travail oral sur le lexique est pris sur la phase d'écriture.

Sarah est très présente avec les binômes, elle intervient à de nombreuses reprises et les échanges enseignante/élèves se multiplient. Il s'agit de guider l'écriture du texte pas à pas, mots par mots : « *Et après, qu'est-ce que tu vas écrire ?* ». Enfin, au cours de la phase de validation, elle est proche des élèves et leur apporte un appui à la lecture.

B - Rapprochement des cas

a) *Le lien entre lecture et écriture*

✓ *Une approche phonologique :*

Sarah adhère aux préconisations institutionnelles concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et pense que le fait d'écrire va permettre aux élèves de progresser en lecture. Cependant, en début de CP, elle envisage le lien entre la lecture et l'écriture dans le sens lecture/écriture ; en effet, elle met d'abord en place l'apprentissage de la lecture avant l'apprentissage de l'écriture. Cette perception l'amène à centrer sa pédagogie sur l'enseignement du code et la combinatoire : « *Le déchiffrage, j'ai fait beaucoup de phonologie, en début d'année, j'essaie de faire beaucoup de sons en début d'année pour qu'ils aient un peu de matière quoi, et après une fois que bon, ils ont un petit peu plus de matière, on est un peu plus dans la phrase ...* » (Entretien d'après-coup l 1655 à 1658).

Pour elle, « écrire » c'est acquérir de nouveaux sons pour mieux « lire ».

En situation d'écriture, elle travaille alors essentiellement sur l'encodage et le développement de la conscience orthographique, ce qui l'amène à guider très fortement les élèves qui ne connaissent pas tous les sons à cette période de l'année. Par cette approche, Sarah est « celle qui apporte le savoir » ; au contraire de la situation d'écriture proposée par notre ingénierie, qui visait l'acquisition par l'élève,

des savoirs propres au lire-écrire, l'enseignant étant uniquement une personne ressource, lors de l'activité.

De la même manière, elle écarte le travail sur les groupes de souffle (clause) pour ce début d'année car elle accorde plus d'importance au travail autour de la syllabe (méthode syllabique) et privilégie l'écriture de mots à l'écriture de phrases : « *Donc, j'me vois pas travailler sur les groupes de souffle, sur ce type de phrase ... j'attends qu'ils aient un p'tit peu plus de matière* » (Entretien d'après-coup l 1660 à 1663). Elle ne voit pas le repérage des groupes de souffle et des mots comme un levier sur lequel s'appuyer pour la lecture de la phrase avec des élèves apprentis lecteurs. Elle réserve cette démarche pédagogique pour travailler la compréhension de lecture mais plus tard dans l'année scolaire, une fois que les élèves connaissent un nombre assez important de sons.

✓ *Etre lecteur pour écrire :*

A travers cette séquence de production d'écrit, Camille tente de faire le lien entre la lecture et l'écriture mais étant donné qu'elle ne le perçoit pas réellement, elle distingue deux temps lors de sa séance de production d'écrit : la lecture de la phrase et l'écriture du texte. Ainsi, en première partie des séances, elle traite la découverte du texte de référence comme une séance de lecture à part entière et non comme une opération visant à la préparation de la mise en mots de la phrase à produire que l'on appelle également planification. Elle néglige alors les moments d'échanges qui pourraient avoir lieu autour du choix des idées et de la construction à l'oral de la phrase inventée. Puis, elle passe à la phase d'écriture proprement dite.

Et parce qu'elle pense que ce sont les élèves entrés dans la lecture qui seront les plus à même de produire un écrit : « *faire une phrase, ... et d'ailleurs, les bons élèves entre guillemets, voilà si y sont bons lecteurs, y arrivent à écrire sans problème parce qu'ils font chanter les lettres ...* » (Entretien ante l 618 à 620), avec eux, lors de la phase de mise en mots du texte, elle est dans une posture d'accompagnement, les encourageant à essayer. Au contraire, avec les élèves moyens ou en difficulté, elle adopte une autre attitude consistant à « faire répéter » oralement la phrase de référence afin qu'ils la mémorisent sans jamais prendre appui sur l'écrit. Elle cadre, régule la parole et fait avancer la production de la phrase inventée, les privant parfois de leurs propres intentions « essayer de décoder ». Elle est « consciente » que c'est l'écrit qui « pose problème » et elle les amène à « organiser leurs idées, à les mettre dans le bon ordre pour que ce soit compréhensible ».

b) L'atelier d'écriture

✓ L'organisation en binômes

Bien qu'elles aient « aimé » travailler en binômes et qu'elles aient trouvé, l'idée des « rôles » intéressante, ces deux enseignantes n'exploitent pas jusqu'au bout cette piste.

Si l'on observe les choix que Camille a opérés pour constituer les binômes, elle respecte la commande de binômes « assez » homogènes, en revanche, elle compose également des groupes d'atelier d'écriture (G1 et G2 qui tournent les mardis et jeudis) « plutôt » homogènes et non hétérogènes ; en effet nous pouvons remarquer que le groupe G1 est constitué de binômes en majorité de niveau « excellent, très bon et bon », tandis que les élèves en difficulté et grande difficulté se trouvent concentrés dans les binômes du groupe G2. Confrontée au dilemme d'une part d'obtenir un « résultat », c'est-à-dire un travail de production écrite achevé et d'autre part de faire réussir tous les élèves, même les plus en difficulté, elle délaisse la ressource que représente l'hétérogénéité des élèves, en particulier au moment de la recherche d'idées mais aussi lors de la phase d'écriture, les élèves les plus en difficulté ne profitant pas des échanges ou des compétences des plus avancés. Après la séquence, elle a pourtant fait part de son intention de mettre en place des groupes hétérogènes afin de favoriser la collaboration entre pairs, en revanche nous supposons qu'au moment de l'épreuve, il lui est apparu plus simple de gérer deux groupes homogènes pouvant ainsi se concentrer sur l'aide aux élèves en difficulté.

Concernant Sarah, elle envisage l'atelier dirigé d'écriture avec la constitution de binômes comme un espace collaboratif qui permet la discussion mais elle l'utilise à des fins de « négociation orthographique » et n'y voit pas là un moyen de favoriser les échanges entre élèves afin qu'ils produisent leur texte en autonomie.

De plus, en situation d'écriture, afin de « tenir les rôles », chacune s'efforce de bien dissocier ces deux rôles, limitant ainsi la communication dans le groupe et le privant, parfois, de certains d'échanges fructueux. Par exemple, lors de la phase d'évaluation, Camille choisit de ne faire lire qu'un seul élève du binôme et n'encourage pas l'entraide à ce moment de la séance.

✓ Vers l'autonomie des élèves

Lorsque nous observons les déplacements des enseignantes, le nombre d'échanges et d'interventions auprès des binômes, ainsi que les postures adoptées, nous constatons qu'elles sont toutes les deux très présentes pour les élèves, en particulier pour ceux en difficulté, ne leur laissant pas de réels moments d'autonomie, ce que visaient pourtant à la fois la situation d'écriture, l'organisation en ateliers dirigés, en binômes et l'attribution des rôles.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, tandis qu'elle est capable d'accompagner les élèves performants dans une démarche de recherche, Camille ne peut se résoudre à envisager avec les élèves en difficulté une autre posture que celle de contrôle, influencée en cela par son déjà-là expérientiel, enfermée dans l'idée que seuls certains élèves peuvent prendre en charge l'écriture de leur propre texte parce qu'ils « savent déjà » : « *Ouai, mais j'savais qui peut l'faire ! ... Mais, je veux que tout le monde produise, ce qui, non mais ce qui savent faire, alors pour moi, c'est plus de l'autonomie ... et encore même j'allais voir quand-même tous les groupes ... donc, ils ont jamais été 100 % en autonomie, ... Voilà, pis y en a certains, oui, on sait qui vont produire quelque chose. Mais ceux qui ... ?* » (Entretien d'après-coup l 503 à 506 et 508 à 509). Elle est également guidée par son envie que tous les élèves arrivent à produire un écrit à la fin de la séance.

Sarah apprécie d'enseigner en classe dédoublée car cela correspond à son désir de répondre aux besoins des élèves : « *prendre le temps avec chaque enfant, parler de manière vraiment très spécifique de chaque enfant, donc ça c'est bien ...donc la classe dédoublée, y a pas mal d'avantages...* » (Entretien ante l 77 à 79).

Cependant, elle se retrouve face à un dilemme lorsqu'il s'agit de dévoluer aux élèves l'acquisition des savoirs, car elle a conscience d'être très « guidante » lors des séances d'apprentissage et même si cette posture de contrôle ne la satisfait pas et qu'elle éprouve le désir de « lâcher-prise », elle n'y parvient pas, restant dans une attitude de « sujet supposé savoir » (Carnus, 2002) : « *Je n'trouve pas ça bien, tu vois, c'est pas quelque chose qui me, satisfait...C'est quelque chose dont je souhaite, (petit rire), je souhaite prendre mes distances un peu avec cette attitude, mais ça demande du lâcher prise quoi, et je n'y arrive pas suffisamment, mais après, je pense que j'y arrive un peu plus quand l'année avance, quand j'ai aussi plus confiance en eux, et en leur capacité, et, oui c'est ça, ...* » (Entretien d'après-coup l 1911 à 1916). Elle sous-entend qu'elle pourrait arriver à laisser les élèves travailler en autonomie si elle avait confiance en eux et en leurs capacités.

Pour chacune des deux enseignante, la possibilité de laisser travailler les élèves en autonomie est très dépendante de la situation d'écriture mais aussi du niveau de performance des élèves ; et en raison de la complexité de la tâche et de la période de l'année, elles estiment indispensable de les guider : « *...non, y fallait vraiment que j'sois avec eux* » (Camille).

- Pour conclure, cette recherche avait pour but d'observer les effets de la production d'écrit sur l'apprentissage de la lecture au travers de la commande institutionnelle « produire des phrases et des textes dès le début du CP », en particulier pour les élèves les moins expérimentés en lecture et en difficulté scolaire. En mettant la focale sur le professeur, nous avons cherché à identifier la part de subjectivité dans la pratique de l'écriture au CP. Et nous avons postulé que le déjà-là de l'enseignant

influençait fortement la mise en œuvre des situations d'écriture. L'observation de la réalisation, par ces deux enseignantes évoluant dans des milieux différents (milieu A et B), d'un même script didactique contraint, nous a permis de comparer les pratiques de chacune. En rapprochant ces études de cas, nous serons à même d'analyser la situation didactique « produire des phrases et des textes dès le début du CP » comme source d'apprentissage pour entrer dans l'écrit. Nous analyserons également les intentions des enseignantes et ce qui influera sur leur déjà-là décisionnel. Enfin, parce que cette commande est une commande institutionnelle, nous avons examiné comment le sujet enseignant perçoit inconsciemment son rapport à la production d'écrit ainsi que son rapport à l'institution et en quoi ces perceptions exerceront une influence sur la construction de son approche de l'enseignement.

V - Réponses aux questions de recherche

De nos jours, le rôle de l'enseignant tend à aller vers celui d'un guide efficace (Sensevy, 2008) qui va organiser le moment d'apprentissage dans une relation d'échanges avec ses élèves. Nous nous sommes interrogée sur l'impact de la situation d'écriture qui consiste à faire produire des phrases dès le début de CP avant même de savoir lire, sur l'entrée dans l'écrit d'élèves apprentis lecteurs. Nous avons également questionné l'impact des représentations (personnelles, sociales, professionnelles et éthiques) et du rapport à l'écrit et à l'institution du professeur sur l'activité décisionnelle de ce dernier.

A - Ecrire pour lire – Une commande institutionnelle

➤ Quelles adaptations l'enseignant met-il en place dans les situations de production de phrases et de texte dès le début du CP ?

Les récentes préconisations de l'institution concernant l'apprentissage de la lecture mettent l'accent sur la mise en place de l'activité d'écriture dès le début du CP, dans le but d'aider à l'amélioration de cet apprentissage et en particulier pour les élèves les moins familiarisés avec l'écrit. Cependant, la production d'écrits reste un domaine que les professeurs qualifient généralement de « compliqué » à enseigner d'autant plus à des élèves débutants en lecture.

Ouzoulias (2004) défend également ce présupposé que l'écriture de textes va amener « les élèves débutants à s'approprier notre système d'écriture et ainsi à entrer plus rapidement dans l'écrit ». Il présente une démarche pédagogique qui permet aux élèves apprentis lecteurs de prendre la responsabilité de l'écriture des textes qu'ils produisent. Il invite notamment les enseignants de cycle 2 à privilégier les « situations génératives » et le récit de vie. Nous avons donc postulé que ces situations de production d'écrits allaient faciliter la tâche d'écriture et permettre à l'enseignant de

dévoluer aux élèves une partie de l'apprentissage de la lecture et certaines compétences mobilisées à cette occasion.

Cependant, on constate qu'en situation de production d'écrits, la gestion du groupe classe est complexe car elle nécessite une relation individualisée. De plus, écrire une phrase ou un texte représente un tel enjeu, du fait de la gestion de toutes les dimensions en interaction (linguistique, graphomotrice, cognitive etc...) qu'il est difficilement envisageable de laisser produire seuls de jeunes enfants. C'est pour ces deux raisons, que nous avons, en nous inspirant du travail de Charmeux (2013), imposé l'organisation en ateliers d'écriture et en binômes, chacun ayant au sein de ce binôme, un rôle bien défini.

L'analyse des résultats montre que Camille et Sarah n'ont pas la même approche de la production d'écrits articulée avec l'apprentissage de la lecture, même si les adaptations qu'elles mettent en place se rejoignent sur certains points.

S'agissant de la situation didactique, le travail sur les « situations génératives » (extraits de phrases d'album, de poésies, de recettes etc...) et le récit de vie (petits textes pour raconter un événement commun à la classe) avait pour but, avant tout, de permettre aux élèves lecteurs débutants, en allégeant la tâche d'écriture de produire, à partir d'un texte de référence et à l'aide d'un outil d'étayage (répertoire), une phrase ou un texte en autonomie, car grâce à ces « matrices », ils n'ont pas à se préoccuper de la cohérence textuelle ni de la recherche d'idées. Les deux enseignantes ont choisi des situations d'écriture en lien avec la vie de la classe : phrases extraites d'un album, recette et un récit de vie autour d'une activité d'éducation physique. En revanche, elles font des choix opposés quant au contenu de leur texte de référence et de leurs répertoires de mots, en effet Camille se conforme à la commande et présente des phrases simples de même qu'un lexique abordable ; tandis que Sarah propose des textes de référence et des situations d'écriture complexes car elle pense que l'écrit doit être « *motivant* » et les thématiques qu'offrent les situations génératives correspondent à l'idée qu'elle se fait des situations d'écriture que l'on peut mettre en œuvre avec des élèves de CP car elles se basent sur le quotidien des élèves. Elle reste ainsi sur ses représentations de la production d'écrit, quitte à proposer des phrases et textes de référence peu abordables pour des élèves non-lecteurs comportant un vocabulaire difficile qui s'apparentent plus à des situations d'écriture usuelles. Nous constatons qu'en proposant des textes et des outils d'aide à l'écriture (répertoires) qui ne sont pas à la portée des élèves à cette période de l'année, Sarah « impose » finalement le texte à écrire.

Pour ces deux enseignantes, le « tissage » (appui du texte écrit, des affichages, corpus de mots ou textes déjà étudiés) autour des textes de référence s'effectue par la mise en contexte de la situation

d'écriture, au début de la séance lors de la phase collective, « *Oui, j pense que le fait, de tisser, de faire un tissage un peu autour, c'est favorable pour, la motivation* » (Sarah), mais elles n'y recourent que très peu lors de la phase de rédaction, Camille préférant demander aux élèves de répéter la phrase à l'oral afin de la mémoriser et Sarah guidant étape par étape la structuration du texte.

Dans la démarche proposée, pour la lecture du texte de référence, Camille a retenu le travail autour des groupes de souffle (clause) qui permet aux apprentis lecteur de s'appuyer sur la chaîne parlée pour entrer dans l'écrit, la construction de la notion de mot se faisant au moment de sa transcription. Sarah, quant à elle, centre son enseignement de la lecture sur le décodage, puis travaille, lors de la production de texte l'encodage qui amène à la conscience orthographique et lors de notre expérience, elle encourage les élèves à épeler les mots à écrire : « *Tu lui dis les lettres... / « Dans », alors, dis-lui les lettres de « dans » ...* ».

Pour lever la difficulté représentée par la calligraphie chez des élèves qui sont également en cours d'apprentissage de l'écriture cursive, Camille adapte ses exigences aux possibilités de ses élèves, d'une part, elle présente au tableau la phrase de référence en lettres capitales et d'autre part autorise l'utilisation de cette police pour l'écriture des phrases inventées au moment du premier jet sur l'ardoise mais aussi lorsqu'il s'agit de recopier sa phrase dans le cahier. Au contraire, Sarah impose l'écriture cursive mais ne demande pas à ses élèves de recopier leur texte dans un cahier, se contentant du brouillon. Bien qu'elles placent leurs exigences à des niveaux différents, ces deux enseignantes ont des attentes précises quant à l'écriture des textes. Camille veut laisser une « trace » du travail écrit et Sarah se sert de la production d'écrit pour avancer l'apprentissage de l'écriture cursive.

Les séances d'écriture de notre ingénierie se composent de trois grandes phases : la phase collective orale, la phase d'écriture ou de rédaction et la phase de validation / évaluation.

Cette fois encore, les deux enseignantes opèrent de façon différente. Camille ne consacre pas plus de 45 minutes aux séances de production écrite et elle tend à les réduire au fur et à mesure des semaines, trouvant l'activité d'écriture « trop longue ».

Elle accorde une place importante à la phase collective orale qui dure entre 10 et 20 minutes qu'elle aborde de façon magistrale, placée devant le tableau face aux élèves lorsqu'elle donne des explications assez générales sur la situation d'écriture ou sur le lexique contenu dans les répertoires de mots ; et au tableau, quand elle découvre avec les élèves la phrase de référence. Au cours de cette phase, elle privilégie le travail de lecture de la phrase de référence et le repérage des mots en s'appuyant sur les groupes de souffle, elle travaille aussi sur la découverte des glossaires mais n'envisage pas réellement ce moment collectif comme un temps de planification et de recherche

d'idées pour la mise en mots du texte. Les échanges sont conséquents mais ils consistent en un jeu de questions/réponses – enseignante/élèves et sont très centrés sur la lecture.

Camille limite le temps de passage à l'écrit à une vingtaine de minutes, dans ce temps imparti, il s'agit pour les binômes d'écrire une nouvelle phrase à l'aide de la phrase d'appui et des répertoires de mots mais aussi de recopier celle-ci dans le cahier du jour. Pour ce temps, elle se place à proximité des élèves déjà installés par deux, devant leur table ou à côté d'eux.

Enfin, elle prend entre 2 à 6 minutes pour la lecture de la phrase produite par les binômes lors de la phase d'évaluation. Elle choisit de ne faire lire qu'un seul élève du groupe, celui qui a retenu la phrase. Elle dira que lire sa phrase inventée n'est pas, pour elle, la finalité de la production d'écrit mais plutôt le fait de recopier sa phrase dans le cahier pour « *garder une trace* ». Au moment de la lecture, elle se met en retrait (au fond de la classe) ou s'approche parfois des élèves lorsqu'ils ont besoin d'aide. Elle est alors à nouveau dans une posture de contrôle car son objectif premier est la réussite de l'activité.

Sarah, quant à elle, met en œuvre des séances très longues, jusqu'à 1h 25. A aucun moment, elle ne prend la décision d'écourter la séance ou de la préparer en amont. La durée de la production écrite est conséquente dès la première séance qui porte sur la production d'une phrase issue d'un album, cette durée s'allonge lors de la séance 2 et la séance 3, séances portant réciproquement sur l'écriture d'une recette et du récit de vie, nous pouvons ici faire le lien entre la difficulté des textes proposés par l'enseignante et le temps de mise en œuvre des séances de production écrite.

Sarah limite le temps de la phase collective orale (entre 6 et 8 minutes 30 maximum) qu'elle consacre uniquement au déchiffrage du texte de référence avec les élèves, après une présentation succincte de la situation d'écriture. Les échanges nombreux lors de la deuxième et troisième séance se font essentiellement autour du déchiffrage et de l'étude du code. Tout comme Camille, elle est placée soit face aux élèves lorsqu'elle donne des explications d'ordre général et au tableau au moment de la découverte du texte.

Elle privilégie la phase d'écriture et accorde beaucoup de temps aux élèves pour produire leur texte. Le temps donné découle de l'approche choisie par Sarah pour cette activité, en effet c'est elle qui mène l'atelier, laissant peu d'autonomie aux groupes. Elle centre l'objet d'apprentissage sur l'encodage des sons et des mots malgré les supports d'aide (texte de référence, répertoires) et reste la garante de l'avancée dans la mise en mots et de la cohérence textuelle. Les échanges tournent donc essentiellement autour de la grapho-phonologie et se déroulent de professeur à élèves. En revanche la disposition en binômes amène plus de discussion entre élèves. Sarah a fait déplacer tout le groupe de CP au fond de la classe, ils sont regroupés autour d'une table ronde à laquelle, elle ajoutera deux tables individuelles lorsqu'il sera nécessaire de constituer trois groupes. Cette disposition lui permet

un pilotage de proximité. Ainsi, elle accepte la commande de l'ingénierie, à savoir l'organisation en ateliers d'écriture et en binômes mais elle en détourne l'objectif visé qui est de permettre aux élèves de travailler en autonomie, l'enseignant jouant uniquement le rôle de guide et de ressource. Elle reste dans un enseignement assez magistral, lui permettant d'adopter une posture à la fois de contrôle et d'enseignement.

Bien que la phase d'écriture ait été longue, elle prend le temps de la validation qu'elle considère intéressant. Le groupe est revenu au tableau afin de lire les productions à toute la classe. Sarah se place près des élèves lecteurs et intervient pour aider à la lecture des textes produits.

Les deux enseignantes effectuent les mêmes déplacements qui correspondent aux différentes phases de la séance de production d'écrits. En effet, elles se déplacent dans un court périmètre face aux élèves et devant ou au tableau lorsqu'elles sont sur des moments collectifs à l'oral, en situation très frontale. Elles sont alors à distance des élèves dans la sphère sociale ou publique. Cette distance favorise peu les échanges entre pairs, ils sont essentiellement dirigés de l'enseignant vers les élèves et des élèves vers l'enseignant. De même, elle limite la prise en compte des besoins individuels.

A l'inverse, lors des temps de travail en binômes, Camille et Sarah circulent de nombreuses fois entre chaque groupe dans un souci de différenciation apportant leur aide sous différentes formes, elles entrent dès lors dans la sphère personnelle et intime des élèves. Sarah multiplie les allers-retours entre les binômes montrant ainsi son besoin de contrôle de la situation.

Puis, lors de la phase d'évaluation, elles se fixent, toutes deux, à un endroit de la classe, Sarah restant en permanence dans la sphère personnelle voire la sphère intime des lecteurs car elle étaye la lecture, Camille quant à elle, l'est plus occasionnellement. Contrairement à Sarah, elle vient alors valider le travail des élèves et institutionnalise ainsi les savoirs.

La mise en place d'ateliers dirigés d'écriture visait la réussite de tous les élèves à produire un écrit en favorisant un travail de proximité avec l'enseignante car cette tâche complexe requiert sa présence constante. De plus, l'organisation en binômes au sein des ateliers avec l'attribution de deux rôles (un élève qui écrit et prend en charge le geste graphique et l'orthographe et un qui est chargé de retenir la phrase) avait pour but le partage des compétences afin d'alléger la tâche d'écriture mais également d'encourager la collaboration et la coopération entre pairs pour permettre aux élèves « de prendre confiance à travers le groupe, car ils ne sont, alors, plus seuls pour écrire » (Charmeux, 2016).

Nous avons donc analysé ce qui se passe au sein de ces binômes lors de la phase d'écriture.

Ainsi, nous constatons que Camille et Sarah adoptent, le plus souvent, l'une comme l'autre, une posture de contrôle, contrôle de l'avancée de l'écriture de la phrase ou du texte. Elles veillent aux contenus des productions en tenant compte de la cohérence du texte et du respect des règles

orthographiques pour Sarah, ce qui la conduit à être assez régulièrement dans une posture d'enseignement.

Elles sont alors dans une sorte de « pilotage » qui semble viser un résultat rapide, au détriment de l'accompagnement des élèves nécessaire à la réflexion pour organiser leurs idées (planification)⁶² et à la construction du texte en autonomie. Ainsi nous pouvons noter chez Camille, une intensification des postures de contrôle et l'apparition de postures de sur-étayage (elle fait à la place de...) lorsqu'elle commence à trouver l'activité trop longue, pour « avancer ». Cela montre son « assujettissement » à l'institution qui à travers les programmes, exige des résultats en termes d'acquisitions dans un temps imparti.

Nous avons cependant pu observer la posture d'accompagnement, la plus propice à la dévolution des savoirs car elle va favoriser les interactions et les échanges entre élèves. Cette posture est présente chez Camille mais principalement au début de la phase d'écriture où elle laisse le temps de la discussion autour des mots à choisir pour inventer une nouvelle phrase, guide les élèves dans leur réflexion pour construire leur propre texte et fait répéter plusieurs fois la phrase retenue. En revanche, elle n'adoptera cette posture qu'avec des binômes de très bon et bon niveau ou mixte⁶³. Quant à Sarah, elle n'adoptera jamais cette posture d'accompagnement avec les élèves de niveau moyen et en difficulté, les privant ainsi de ce temps de négociation autour de la mise en mots du texte. Ils resteront dans le « faire », guidés pas à pas dans l'écriture par l'enseignante. Là encore, nous pouvons émettre l'hypothèse que le choix des textes de référence effectué par Sarah a entraîné une répercussion sur la posture qu'elle a adoptée. En revanche, avec le groupe d'excellent et bon niveau, elle restera généralement dans une posture d'accompagnement. On pourra également noter l'apparition de la posture de lâcher-prise apparent lorsqu'elle est désireuse de laisser les élèves travailler en autonomie, et quel que soit le niveau des élèves.

Le temps de présence au sein des binômes ainsi que le nombre d'interventions et d'échanges avec les différents groupes sont en corrélation avec les postures des deux enseignantes. En effet, elles interviennent globalement beaucoup auprès des binômes lorsqu'elles ont une posture de contrôle, et les échanges élèves/enseignante sont nombreux, de même leur temps de présence avec le binôme est important. A contrario, lorsque Camille est dans la posture d'accompagnement, les interventions sont moins nombreuses et les échanges sinon en plus petit nombre du moins de nature différente et le temps de présence est raccourci. L'engagement des élèves est alors plus visible. En ce qui concerne Sarah, la posture d'accompagnement n'apporte pas de changements quant au nombre d'interventions,

⁶² Cf. Annexe 19 – le Modèle de Hayes et Flower (1980)

⁶³ Binôme excellent/moyen et bon/moyen

ni vraiment au nombre d'échanges, seule la nature de ceux-ci semble être différente. De même, l'engagement des élèves est identique quelle que soit la posture adoptée, chaque binôme allant au bout de sa production.

B - Le professeur face à la difficulté scolaire

➤ Comment le professeur va-t-il aborder la difficulté scolaire lors de l'activité d'écriture chez les élèves les moins familiarisés avec l'écrit ?

L'enseignement de la production d'écrits, plus encore que les autres domaines du français, questionne la difficulté scolaire et en raison de la complexité de la tâche d'écriture, on peut voir un paradoxe dans le fait d'apprendre à écrire avant d'apprendre à lire, particulièrement pour les élèves les moins familiarisés avec l'écrit.

C'est pourquoi après avoir analysé l'approche de la production d'écrit de chacune des enseignantes et les adaptations qu'elles mettent en place, il convient d'examiner à travers les situations d'écriture telles que les situations génératives et le récit de vie, le travail en petits groupes et le « déjà-là » des deux enseignantes, comment elles abordent la difficulté scolaire lors de l'activité d'écriture consistant à produire des phrases ou des textes dès le début du CP.

Comme nous l'avons évoqué à la première question, les temps de production d'écrits ont été organisés en ateliers d'écriture (groupes de 4 élèves) lorsque cela a été possible avec la contrainte du travail en binômes de niveau « assez » homogènes (par exemple : très bon / bon ; bon / moyen ; moyen / en difficulté ; en difficulté / en grande difficulté), au sein desquels deux rôles sont attribués.

Bien que la démarche didactique proposée par notre ingénierie vise la prise en charge de l'écriture de leur texte, par des lecteurs débutants, même les plus en difficulté, nous constatons que les deux enseignantes n'offrent jamais la possibilité, aux binômes de niveau moyen, en difficulté ou en grande difficulté, de s'approprier l'activité d'écriture. Elles ne laissent pas la place au tâtonnement ni à la réflexion. Elles pilotent l'avancée de la production de texte ou de phrases soit comme Camille en encourageant les élèves à répéter la « phrase-matrice » qui sert de départ à l'écriture : « *j'les aide, j'les fais répéter, plusieurs fois, enfin les enfants en difficulté...* » puis en engageant les élèves à redire la phrase inventée par le binôme ; soit comme Sarah, en construisant avec eux le nouveau texte. Ainsi, leurs interventions auprès de ces groupes sont conséquentes et durent dans le temps, du fait du fort étayage oral de chacune d'elles, ce qui semble être la seule solution qu'elles envisagent pour accompagner les élèves en difficulté scolaire.

Dans ces conditions, les échanges se font essentiellement avec l'enseignante et sont centrés sur le « faire ». Les élèves se cantonnent très souvent dans une attitude passive, dans le cas de Sarah, ils l'attendent et la sollicitent de façon régulière : « *Maîtresse, c'est quoi ça ?* » / « *On fait quoi après ?* » et dans le cas de Camille, ils espèrent de l'aide. Il faudrait ici apporter une nuance, car dans la classe de Sarah, lors de la troisième séance, le binôme d'élèves en difficulté s'est montré plus autonome et a pris la responsabilité de l'écriture de son texte ; de même, dans la classe de Camille, les élèves de niveau moyen mais aussi ceux en difficulté, se révèlent plus actifs lorsqu'ils travaillent avec des élèves plus performants (bon/moyen ou moyen/en difficulté).

Pour les élèves les moins performants auxquels elle a apporté beaucoup d'étayage, Camille réfléchit à simplifier la phrase de référence en réduisant le nombre de mots à changer ou à préparer en amont le travail autour du lexique : « *... à refaire, soit je réduirais la phrase, qu'était trop longue, soit je ferais la séance en deux temps ... La veille et le lendemain, pour travailler plus correctement sur les lexiques, qui sont pas encore assimilés surtout pour les enfants en difficulté en fait, ... et être simplement dans la production de phrase, en deuxième séance.* » (Entretien post-séance l 426 à 431).

Au contraire, Sarah n'envisage pas la difficulté scolaire du côté des contenus des textes à produire, elle pense plus à la situation d'écriture en termes de type de textes différents à manipuler : « *Après, j'aime bien le fait, tu vois quand t'as, ce que t'as proposé, c'est qu'ils produisent des textes différents* » (entretien post-séance l 75 à 76), car pour elle l'écrit doit être « motivant » : « *... moi j'trouve ça intéressant de leur donner des textes, voilà, qui donnent de la matière quoi, ... la question de la motivation, était là et j'pense que si les phrases étaient, peut-être, trop plates y aurait eu moins de motivation ...* » (Entretien d'après-coup l 1685 à 1689). Elle pense que c'est ainsi que l'on obtient l'engagement des élèves de milieux populaires qui n'ont pas la chance de côtoyer l'écrit à travers des lectures ou encore des rencontres : « *... les supports étaient engageants, que ce soit l'histoire, qu'était une histoire plaisante, les récits de vie, parce que, y s'identifient à, c'est leur vécu ...et puis la recette, le côté rigolo, c'est toujours, une entrée positive, qui fonctionne bien et qui a bien fonctionné avec eux* » (Entretien d'après-coup l 1339 à 1343) . Elle voit dans le manque de vocabulaire et de culture littéraire de ces élèves, les raisons de la difficulté scolaire : « *C'qui a le plus d'impact, j'te dirais moi, ce manque de vocabulaire, ce manque de culture littéraire ... tu vois la connaissance des contes, de base, l'histoire de ..., enfin construire des référents communs quoi, ... j'y suis vigilante, parce que je vois que, y a des besoins là-dessus ...* ». (Entretien d'après-coup l 2350 à 2354)

De même, elle appréhende difficilement les répertoires de mots comme un outil pour étayer la production d'écrit avec les élèves en difficulté : « *Mais j'aime bien le principe, du répertoire de mots, mais, ... au final, t'es quand même obligé de les guider et aussi quand il y a les verbes, des actions*

ça c'est quand même pas mal posé, faut conjuguer les verbes donc finalement... » (Entretien post-séance l 75 à 79)

Les enseignantes n'ont pas considéré l'attribution des rôles comme un levier pour palier la difficulté scolaire. Elles ont avoué avoir eu du mal à tenir les rôles ou encore à en comprendre l'utilité. Camille fait le choix de ne pas « imposer » les rôles à un élève en grande difficulté car elle estime qu'il est plus important qu'il produise une phrase avec son binôme : « *non, j'avais pas envie, j voulais que le travail soit fait et qui se sente à l'aise, pace que je sais que la production d'écrits, c'est quelque chose, de compliqué pour eux ... même dans l'autre rôle, c'était compliqué de lui faire, verbaliser correctement sa phrase, donc il était déjà en difficulté, ... non, j'ai préféré les laisser se débrouiller entre eux et voir après c'que ça donnait...* » (Entretien post-séance l 810 à 816). Nous pouvons noter qu'elle s'appuie malgré tout sur le groupe et les laisse « se débrouiller ».

Même si Sarah a trouvé le travail en binômes « *intéressant* » parce qu'ils permettent la discussion : « *oui, ça change ce que je fais, ... Après j'aime bien de toute façon, ... enfin qui se retrouvent, à discuter ensemble tu vois, à se mettre d'accord, j'trouve ça toujours très intéressant, ...* » (Entretien post-séance l 413 à 415), elle estime qu'il est compliqué d'attribuer des rôles et par conséquent, elle a en fait une contrainte : « *J'croyais que c'était Sh qui écrivait ! On change pas !* » qu'elle ne peut pas tenir en raison de la longueur de ses séances, elle autorise alors les élèves à se relayer : « *Non, le travail à deux, j pense que c'est, enfin j'ai trouvé ça bien, les rôles, c'était difficile pace que ... déjà, les binômes n'ont pas été les mêmes d'une fois sur l'autre et, pace que j'ai fait des séances trop longues et du coup, ils étaient obligés, d'échanger les rôles pace que, sinon, c'était lassant pour eux...* » (Entretien d'après-coup l 1498 à 1502)

Si nous nous attachons maintenant à l'organisation des ateliers dirigés, nous pouvons observer que Camille voit dans les binômes homogènes imposés par l'ingénierie, une façon pour les élèves en difficulté d'arriver à produire un écrit car ils n'attendent plus la réponse des élèves experts et deviennent alors plus actifs. Cependant, elle pose comme condition qu'ils soient accompagnés par l'enseignant, considérant qu'il est indispensable de les guider pas à pas : « *Oui, parce que c'qui arrive, le problème c'est que, après l'élève en difficulté se repose complètement sur, celui qui sait faire. Donc, moi je garderais le groupe homogène, quitte à être plus présente justement avec eux ... pour étayer, pour les faire avancer étapes par étapes ...* ». (Entretien d'après-coup l 453 à 456)

Pour aucune des deux, il est envisageable de laisser les élèves faibles en autonomie en situation de production d'écrit du fait de la complexité de la tâche. Camille dira : « *... j pense alors autonome, non ils l'étaient pas, J et à B là, non si j'étais pas avec eux, y travaillaient pas, non, y fallait vraiment*

que j’sois avec eux, mais, de toute façon, j’aurais été avec eux parce que je sais, tous seuls c’est quelque chose de compliqué... » (Entretien d’après-coup l 331 à 334).

C - La question de la singularité enseignante

➤ Quelles représentations de l’écrit chez l’enseignant impactent-elles le rapport à la situation de production d’écrit ?

Au cours de nos échanges autour de la situation didactique, nous nous sommes aperçues que les « déjà-là », le rapport à la production d’écrit et à l’institution des enseignantes, prenaient une place très importante dans la mise en œuvre de la situation d’écriture proposée par notre ingénierie puis l’analyse des résultats nous a permis de dégager des points saillants montrant l’impact des représentations sur le rapport à la production d’écrit en CP. Des éléments de réponses ont déjà été apportés lors de l’étude de cas. Nous en présentons une synthèse.

- Une pratique guidée par les conceptions de l’apprentissage de la lecture et de l’écriture et le rapport à la production d’écrits

Pour le « sujet enseignant » (Carnus, 2001), l’activité d’écriture reste complexe, d’autant plus pour des élèves de CP apprentis lecteurs, car en mettant en jeu de nombreuses compétences, l’acte d’écrire représente une charge cognitive importante.

Nous avons pu observer que les enseignantes choisissaient d’entrer dans l’écrit par la lecture soit en centrant l’apprentissage sur la phonologie soit en différenciant clairement activité de lecture et activité d’écriture. Ce choix qui va dans le sens des pratiques habituelles des enseignants de CP, est guidé par l’idée que « *la lecture précède l’écriture* ». Et, il est renforcé par les recommandations de l’institution qui face à la baisse des performances des élèves dans le domaine du français, met l’accent, depuis ces dernières années, sur l’apprentissage du code. Nous pouvons y voir ici, l’influence des représentations de l’écrit de l’enseignant et également « l’assujettissement à l’institution » (Carnus, 2008).

De plus, nous pouvons constater que le professeur ne prend pas en compte les différentes étapes dans l’apprentissage de la production d’écrit. Il aborde l’enseignement de l’écriture en centrant son enseignement sur la mise en texte qui constitue selon le modèle de Hayes & Flower (1980)⁶⁴ la deuxième opération relevant de l’acte d’écrire. Il ne perçoit pas la nécessité de mener un véritable apprentissage autour de la planification ou préparation (première opération) de la mise en mots du texte, car il est en attente d’un texte construit comme résultat de l’activité d’écriture.

⁶⁴ Cf. Annexe 18

Lorsque dans la situation d'écriture proposée, la préparation orale à la mise en texte occupe une place importante alors l'enseignante considère que l'on est plutôt dans du travail autour de l'apprentissage de l'oral ou encore elle assimile le travail d'écriture à de la « copie », dans le cas où un étayage tel que des textes de référence et répertoires, est apporté. Elle n'appréhende pas le fait que la recherche « d'idées » et la cohérence textuelle pris en charge par la situation elle-même et par les répertoires soit une aide à la production de texte et que la part de créativité se retrouve à l'oral lorsque les mots de la phrase d'appui sont changés.

Ce sont ici les conceptions de la production d'écrit, à savoir : c'est une activité que l'on mène seul, la recherche d'idées est personnelle et on doit y trouver la dimension « d'invention », qui vont influencer sur la mise en œuvre de la séquence d'écriture.

En situation d'écriture, les enseignantes ont pour ambition que tous les élèves produisent « quelque chose » mais le fait d'être confrontée à l'hétérogénéité représente pour elles, un obstacle. Car, elles pensent qu'en raison de sa complexité, l'activité de production écrite n'est accessible, à cette période de l'année de CP, qu'aux élèves performants entrés dans la lecture, les élèves en difficulté devant être accompagnés et fortement étayés par l'enseignant. L'organisation en atelier d'écriture et plus précisément le travail en binômes avec attribution de rôles peut apporter une réponse à l'hétérogénéité du public, cependant le groupe doit être envisagé comme une entité à part entière et non comme une somme d'individus. De même, la coopération et l'entraide, n'est possible que si le professeur se défait de ses représentations de la production d'écrit et conçoit qu'un texte peut être produit à plusieurs, qu'il n'est pas nécessaire de travailler à la fois toutes les compétences à mobiliser pour écrire et que l'écriture va favoriser le comportement de lecteur chez l'élève non-lecteur.

Enfin, à travers les propos des enseignantes, nous comprenons qu'elles se questionnent sur leurs pratiques quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et cela, quel que soit leur milieu d'enseignement. Pour l'apprentissage de la lecture, elles s'appuient sur leur expérience d'enseignantes de cycle 2, voire de maternelle ainsi que sur des collègues expérimentées dans le niveau CP. Elles ont également recours à des méthodes de lecture, en revanche ce n'est pas le cas pour l'apprentissage de l'écriture. Elles évoquent aussi le fait de n'avoir eu que des formations dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, par l'importance donnée à l'expérience professionnelle et à la formation, et par son attachement aux recommandations officielles, nous constatons que le « sujet enseignant » (Carnus, 2001) est influencé dans son action à la fois par son « déterminant personnel » et par « son déterminant institutionnel » Goigoux (2007), ce dernier faisant référence à l'activité du professeur dirigée vers l'institution scolaire qui regroupe les autres enseignants et la hiérarchie.

VI - Limites et perspectives

A - Les limites

Concernant les limites de cette recherche, nous pourrions évoquer trois grands points : tout d'abord, une expérimentation faite dans un contexte particulier, un travail de recherche avec une classe de CP et une classe de CP/ CE1 et enfin, un changement de fonction de la chercheuse.

A.1 - Une expérimentation faite dans un contexte particulier

Notre expérimentation a eu lieu en novembre 2020, au retour des vacances après l'annonce d'un nouveau protocole sanitaire pour l'Education Nationale et le retour du masque pour les élèves en raison du COVID.

Notre ingénierie reposait sur la mise en place de situations d'écriture organisées en ateliers dirigés d'écriture (groupes de 4 à 6 élèves), ces groupes eux-mêmes constitués en binômes. Mais en raison des nouvelles mesures liées à la crise sanitaire, seul le travail en binômes a été possible pour la classe de CP en milieu A. En effet, ces mesures prévoyaient d'une part le port du masque pour les élèves et l'enseignant et d'autre part, de conserver la distanciation sociale.

Afin de pouvoir réaliser notre expérimentation, nous avons sollicité l'autorisation de l'IEN⁶⁵ de la circonscription qui a autorisé le travail en binômes mais l'enseignante a conservé la disposition « en autobus » des tables de la classe, dans le but de limiter la proximité entre élèves. L'organisation en petits groupes hétérogènes de 4 élèves qui devaient favoriser les échanges et le partage des compétences – « l'hétérogénéité des apprenants » (Bucheton, 2014) étant envisagée ici comme une richesse - n'a donc pas pu être mise en place.

En revanche, dans la classe de CP/CE1 en milieu B, en raison des effectifs plus restreints, les élèves ont travaillé en petits groupes de 4 élèves divisés en binômes. Mais, la comparaison de cette variable entre les deux classes étant infaisable, nous n'avons pu exploiter cette donnée.

A.2 - Un travail de recherche avec une classe de CP et une classe de CP/CE1

Notre recherche a été menée avec une classe de CP pur et une classe de double niveau CP/CE1 dédoublé.

Cette classe de CP/CE1 avec un petit effectif soit 6 élèves de CP dont un déjà lecteur n'est pas totalement représentative d'un niveau simple CP même en éducation prioritaire.

⁶⁵ L'Inspecteur de l'Education Nationale

On pourrait s'interroger quant aux répercussions d'un effectif plus important sur le climat et la dynamique de classe. On sait également que les élèves en double niveau sont choisis en fonction de leur capacité à être autonomes.

De plus, en raison de la situation sanitaire, certains élèves ont été absents au moment des séances de production écrite, ce qui a obligé l'enseignante collaboratrice à remanier ses binômes, son choix d'organisation a alors été contraint par le nombre de présents.

Et pour finir, on peut se demander si l'approche de l'apprentissage de la lecture est la même pour une enseignante de CP ou une enseignante de CP/CE1. Mais cette question n'a pas pu être traitée dans ce travail qui examine déjà plusieurs variables soit la production de phrases en lien avec les pratiques de lecture et cela dès le début du CP, le travail en ateliers dirigés d'écriture, la constitution de binômes homogènes et l'attribution de deux rôles définis au sein de ces binômes.

A.3 - Un changement de fonction de la chercheuse

A partir de septembre 2020, nous avons fait fonction de conseillère pédagogique de circonscription. Et comme évoqué précédemment, Camille, l'enseignante collaboratrice de la classe de CP est une enseignante de notre circonscription.

Bien que nous n'ayons pas été amenées à travailler ensemble dans le cadre de la formation et que nous ayons bien explicité notre posture de chercheuse pour cette expérimentation, nous étions malgré tout repérée par cette enseignante en tant que formatrice mais aussi en tant que collaboratrice directe de l'inspecteur.

Quant à Sarah, même si elle n'enseigne pas dans notre circonscription, elle était également informée de notre changement de fonction.

De plus, il nous semble évident que notre identité plurielle de « professeure des écoles » enseignante au CP depuis plus de 10 ans, de « professeur des écoles/chercheuse » et de « formatrice » déployant la formation densifiée français a eu un impact à la fois sur les réponses que les enseignantes ont pu nous apporter et sur l'orientation de nos entretiens. Elle a contribué sans aucun doute à renforcer « *l'effet chercheur* » (Carnus, 2009) au cours de notre recherche. Sarah dira : « ..., *comme je sais voilà, qu'y a un p'tit enjeu derrière, ... comme, tu fais un mémoire etc... donc, je sais que t'as un nombre de séances qui est quand même limité pace que voilà tu es contrainte à, par euh, bah par ton travail, de conseillère pédagogique, et du coup, tu dis « bon là, y faut qu'ça passe, cette fois-ci, on n'a pas trop de séances et euh, ce s'rait bien de pas se tromper quoi !* ». (Entretien d'après-coup 1 1554 à 1559)

B - Les perspectives

Afin de compléter cette recherche, nous pourrions considérer d'autres variables jouant un rôle déterminant dans les apprentissages en lecture-écriture au CP, telles que la prise en compte du « sujet-élève ». En effet, dans le cadre de notre travail, deux éléments du triangle didactique ont été examinés, il serait maintenant intéressant de regarder le troisième pôle.

Pour cela, il faudrait mettre la focale sur les élèves afin d'appréhender les freins à l'apprentissage de la lecture chez des enfants de CP de milieux défavorisés et issus de l'immigration. En portant notre attention sur l'activité des élèves confrontés à une difficulté pour apprendre, nous chercherons à analyser leur comportement face à cette difficulté. Nous montrerons au regard de la didactique clinique que tout comme l'enseignant, l'élève est « un sujet divisé ». (Carnus, 2009) C'est la « part du sujet élève » qui sera interrogée ici.

Il serait également envisageable de prendre en compte les variables susceptibles de gommer les écarts de réussite. Il faudrait par exemple chercher à déterminer s'il existe un lien entre engagement de l'élève, motivation, désir d'apprendre et performances. Entre autres, puisque nous avons observé les postures d'étayage de l'enseignant au cours de séances de production d'écrits, il serait opportun de s'intéresser également à la posture des élèves (Bucheton, 2014) en situation d'écriture car selon Bucheton (2014), elles sont en étroite relation.

Elle constate, par exemple, que « la posture d'accompagnement »⁶⁶ favorise diverses postures comme la posture créative, la posture première ou encore réflexive et très peu de posture de refus chez les élèves ; à contrario, « la posture de contrôle »⁶⁷ va entraîner une posture « très scolaire » voire une posture de refus et en particulier chez l'élève fragile, ce qui lui fait dire que les postures de l'enseignant et les postures des élèves sont interdépendantes les unes des autres.

Ces constats pourraient venir en complément de notre observation de la situation d'écriture afin de tenter d'expliquer ce qui se joue alors pour les élèves en difficulté scolaire et issus de milieux populaires.

L'investigation des questions relatives au climat de classe en relation avec l'efficacité de l'apprentissage de la lecture serait également une piste de travail.

Selon plusieurs études réalisées dans les pays anglo-saxons, la qualité des relations au sein de la classe (enseignant/ élèves, élèves entre eux ou enthousiasme du maître partagé par les élèves) constitue un prédicteur des performances des élèves en lecture en grande section de maternelle et au cours préparatoire (NICHD ECCRN⁶⁸, 2003 ; Pianta, 2003).

⁶⁶ Les postures d'étayage de l'enseignant - Bucheton (2014)

⁶⁷ Les postures d'écriture des élèves – Bucheton (2014)

⁶⁸ The national institute of child Health and Human Development (*nicHD*)

Enfin, nous pourrions également examiner le rapport à l'oral de ces élèves et le travail fait en maternelle ; en effet l'apprentissage de la lecture au CP s'appuie sur les acquisitions de la maternelle notamment du langage oral. « *En fin de maternelle, s'exprimer avec à-propos et clarté est un objectif en soi mais c'est aussi la moitié du chemin vers la lecture* » (Ouzoulias, 2014 – p.7).

Conclusion

Cette recherche tente de répondre, par le biais de l'analyse, à la question de l'amélioration de l'efficacité de la lecture au Cours Préparatoire, conformément à la commande institutionnelle s'appuyant sur des recherches scientifiques, qui consiste à produire des phrases et des textes dès le début du CP. Nous avons observé comment l'enseignant s'empare de cette injonction et s'engage dans ce défi d'enseigner la production d'écrits au CP. Nous avons voulu montrer en quoi cette activité peut permettre à l'enseignant d'améliorer le processus d'apprentissage de la lecture de tous les élèves et en particulier des élèves en difficulté face à l'entrée dans l'écrit.

Nous avons donc placé « la focale » sur la situation didactique afin d'analyser la mise en pratique par l'enseignant de cette commande de l'institution, ses effets sur l'engagement du professeur lors de la situation d'écriture mais aussi sur le regard qu'il porte aux élèves dits « faibles » / ou « en difficulté scolaire », issus de milieux défavorisés. Nous avons cherché à comprendre à travers la relation didactique⁶⁹ les interactions enseignant-élèves en jeu dans cette situation didactique.

De plus, parce que nous postulons que l'histoire personnelle et professionnelle, les représentations de l'écrit mais aussi sociales des enseignants, leur rapport à l'écrit et à l'institution auraient un impact sur les choix opérés par le professeur lorsqu'il enseigne la production d'écrit de façon articulée avec les pratiques de lecture à des élèves apprentis lecteurs, nous avons pris en compte le « sujet-enseignant » dans sa dimension psychanalytique pour déterminer ce qui se joue dans l'enseignement de la lecture-écriture au CP.

Ainsi après avoir comparé la pratique de la production d'écrit de deux enseignantes à partir d'un même script didactique, cette recherche montre que les situations de production d'écrits « étayées » favorisent l'engagement des enseignants et des élèves dans l'activité d'écriture, cependant la réussite d'une telle démarche pédagogique est sans nul doute très dépendante de la mise en œuvre du professeur et des adaptations qu'il mettra en place.

⁶⁹ « La relation didactique est constituée de l'ensemble des échanges entre les élèves, le savoir et le professeur. Il s'agit d'une relation ternaire » (Jonnaert, P., Vander Borgh, C. 1999, p. 178)

Les résultats de cette expérimentation vont donc dans le sens du postulat d'Ouzoulias, (2013) selon lequel l'écriture peut précéder la lecture en CP et cela, pour une meilleure compréhension du fonctionnement de l'écrit mais « sous certaines conditions pédagogiques ». De même, le lien entre lecture et écriture devient évident seulement si le professeur est capable d'aménager le milieu didactique (Brousseau, 1998).

De plus, parce que produire un écrit est une activité complexe, nous avons eu recours à l'atelier d'écriture et au travail en binômes mais contrairement à ce nous pensions, cette organisation ne semble pas avoir apporté une réelle plus-value à la mise en œuvre de la situation. Elle visait, pourtant, tout d'abord le partage des difficultés liées à la tâche d'écriture (mise en texte, graphie, orthographe, etc...) mais devait aussi offrir la possibilité aux élèves de ne plus être seuls face à l'écrit et favoriser ainsi l'adhésion des plus faibles. Même si le travail en atelier d'écriture a permis de prendre en charge certaines dimensions de l'écriture, il n'a pas réellement amené les enseignantes à porter un autre regard sur les situations d'écriture ni même sur les élèves en difficulté scolaire.

En revanche, comme nous l'avions postulé, cette recherche met en lumière l'importance du « déjà-là décisionnel » (Carnus, 2009) des deux enseignantes ainsi que leur rapport à l'écrit et à l'institution, sur les choix opérés lors de la situation de production d'écrits. Elles ont été chacune influencée, mais de manière différente, dans leur pratique, par leur histoire personnelle et professionnelle, par leurs représentations de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et leur rapport à l'écrit, et pour Sarah, par son rapport à l'institution ou son « *déterminant institutionnel* » (Goigoux, 2007).

Si comme l'affirme Ouzoulias et Bucheton (2014) la « *démocratisation de l'enseignement* » passe par la « *refondation de l'enseignement de l'écriture* », il demeure donc essentiel de prendre en compte la singularité enseignante. Et pour répondre à la question du déterminisme social, nous rejoignons l'idée de Chauveau (2000) quant à l'influence des « *facteurs éducatifs et pédagogiques* » sur la réussite des élèves d'origine populaire.

L'après-coup de la chercheuse :

Enfin, le déplacement d'enseignant à chercheur et inversement, qu'il a été nécessaire d'effectuer dans le cadre de ce travail de recherche, m'a amenée à m'interroger sur les motivations profondes de mon engagement dans la carrière d'enseignante. La possibilité d'avoir un regard réflexif sur mes pratiques mais aussi un regard sur l'institution et sur le fonctionnement du système éducatif a eu un retentissement sur ma posture de professeure et plus largement sur ma carrière professionnelle, en effet depuis deux ans maintenant je fais fonction de conseillère pédagogique. Cette nouvelle position a éveillé ma curiosité, a confirmé mon réel besoin d'une formation de qualité et m'a donné l'envie

d'être formatrice à mon tour. Enfin, j'ai beaucoup appris dans le domaine scientifique et de la recherche même si m'approprier le vocabulaire théorique m'a demandé du temps - une question de légitimité à l'employer - et j'ai pris conscience que pour effectuer un véritable glissement d'enseignant à chercheur, il me fallait travailler sur le « lâcher prise ».

Bibliographie

- Artigue, M. (1996). Didactique des mathématiques - Ingénierie didactique – Chapitre 4, 243-274.
- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9/3, 283-307.
- Bardin, L. (1997), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France 96, p. 134.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de sociologie*.
- Bourdieu, P., & Passeron, J C. (1964) – Les Héritiers. Les étudiants et la culture – Collection le sens commun.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bouko, C., Lauwers, J., Robin, F., et Van Lint, S. (2014). *Apprentissage et rapport au savoir des élèves. Analyse de la difficulté scolaire : carrefour entre les pratiques enseignantes et le rapport au savoir des élèves*. Université libre de Bruxelles, centre de recherches des Sciences de l'Education, 32-38.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Education et didactique*, vol.5, n°1. Revue.org.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1989, 2008). « Premières notes sur l'observation des pratiques de classes », p. 2.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7/2, 33-115.
- Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage, Toulouse, EUS.
- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. RETZ.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3 | 2009, 29-48.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009 B). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave : Paris
- Carnus, M-F. (2015). D'où viennent les savoirs transmis à l'école ? *EPS. SAVOIRS PROFANES, SAVOIRS SCIENTIFIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS*. ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées. UMR EFTS Université de Toulouse Jean Jaurès (France).

- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (Dir) (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. *Revue EPS* (eds.), Collection Recherche et formation. Paris.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, p. 16.
- Carnus, M.-F. (2009). Analyse didactique clinique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en éducation physique et sportive (EPS). *Éducation et didactique*.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C., & Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. La Pensée sauvage éd.
- Carnus, M.F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : Le cas de l'ATR et du repérage. In J. F. Robin & A. Durny, *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques. Dossier EPS*, 57, 160-164. Paris : Editions revue EPS.
- Carnus, M.-F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés. *Mémoire de Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Sabatier, Toulouse III, Non Publiée*.
- Chabrilanges, A. (2015). Réussir son entrée en production d'écrits, GS-CP. RETZ
- Charlot, B. (1997). Rapport au savoir : Eléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charmeux, E. (2016). Réconcilier les enfants avec l'écriture. Entrer dans l'écrit. Pédagogies (outils), ESF éditeur, pp. 9-81.
- Chauveau, G. (2000). Comment réussir en ZEP – Vers des zones d'excellence pédagogique. RETZ, pp. 47-129.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. & al. (1985) *La transposition didactique*. Vol. Vol. 95. La pensée sauvage. Grenoble.
- Ciccone, A. (1998). « Modélisation de l'observation clinique : objets et méthode », in *L'observation clinique*, Dunod, 1998, chap. 3, 57-111
- Dehaene, S. (2017). *APPRENDRE À LIRE Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob sciences, 68-94
- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce qu'en disent les neurosciences*. Article du jeudi 7 novembre 2013.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire – Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob, ouvrage collectif sous la direction de Stanislas Deheane.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1996, 4e édition 2009), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles-Paris : De Boeck Université - p16

- Douady, R. (1994). Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. IREM Paris-VII
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). A l'école : sociologie de l'expérience scolaire. Paris, le Seuil.
- Écalle, J. & Magnan, A. (2002). L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : Armand Colin.
- Fayol, M. (2013). L'acquisition de l'écrit, « CHAPITRE III - Apprendre l'écrit ». Presses Universitaires de France, pp. 54-83.
- Ferreiro, E. (1979 ; 1988). L'écriture avant la lettre. Hachette Education (parution en 2000).
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). « Reading and writing relations and their development ». *Educational Psychologist*, vol. 35, n° 1, pp. 39-50
- Freud, S (1923). *Le moi et le ça*, Payot, coll. « Petite bibliothèque Payot », 2010.
- Freud, S (1916-1917). *Introduction à la psychanalyse*, Payot, coll. « Petite bibliothèque Payot, 2004.
- Garenaux, J. (2013). La place de l'élève dans le processus d'institutionnalisation des savoirs. Retrieved from <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00833842/>
- Giasson, J. (2007). *LA LECTURE. De la théorie à la pratique. Outils pour enseigner*. De boeck.
- Goigoux, R. (2016). *LIRE ET ECRIRE* – synthèse du rapport de recherche. ifé. Université de Lyon.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et Didactique*, 1(3), 47-70.
- Goigoux, R. et Cède, S. (2007). *APPRENDRE À LIRE À L'ECOLE. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. RETZ.
- Goigoux, R. (1998). – Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz et J.-C. Meyer (Éds.), *Activités méta langagières et enseignement du Français*, Bern : Peter Lang, p. 51.
- Inizan, A. (1976). *L'observation objective de l'apprenti lecteur, Révolution dans l'apprentissage de la lecture*. Paris, Armand Colin.
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, n° 185, pp. 117-161.
- Lahire, B. (1997). *Culture écrite ET INEGALITES SCOLAIRES. SOCIOLOGIE DE L'ECHEC SCOLAIRE A L'ECOLE PRIMAIRE* (p90-125) Presses Universitaires de Lyon PUL
- Lahire, B. (1993) Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire, In : *La Lettre de la DFLM*, n°15, 1994/2, 101.
- Loizon, D. (2017). La didactique clinique comme mode d'accès aux savoirs des enseignants en EPS : le cas de l'enseignement du judo. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 61–78.

- Loizon, D., & Carnus, M.-F. (2013). L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS. In Carnus, M-F & Terrisse. *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. Ed. EP&S.
- Loizon, D., Margnes, É. & Terrisse, A. (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants. Dans *Savoirs* 2005/2, pp. 107-123. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2005-2.htm>
- Ouzoulias A. (2014). *LECTURE ECRITURE. Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. RETZ, pp. 19-25.
- Ouzoulias, A. (2013) contribution « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et / ou y remédier » - pp. 149-201.
- Ouzoulias, A. (2004). « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier », in Toupiol G. et Pastor L., (Dir.), *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire*, Edition Retz et FNAME.
- Perrier, D (2003) - Elèves en difficulté, rapport au savoir écrit intervention Université d'été de Reims Août 2003.
- Perrenoud, Ph (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, n°24, 9-17
- Perrenoud, Ph (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur, 2010.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between Teachers and Children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Child Psychology : Educational Psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Read, C. & Treiman, R. (2013). « Children's invented spelling. What we have learned in forty years» In M. Piattelli, Palmarini & R. C. Berwick, *Rich grammars from poor inputs : Essays in honor of Carol Chomsky*. New York : Oxford University Press, pp. 197-211
- Reuter, Y. (1998). « Éléments pour un bilan des recherches sur les relations et les interactions lecture-écriture dans une perspective didactique ». In C. Préfontaine & M. Lebrun, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture*, 1-16.
- Rochex, J-Y (2001). *Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche*. Pedocs DIPF.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sensevy, G. (2008). *Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique*. Recherche et formation. Revue.org.
- Sensevy, G., Forest D. et Barbu S. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Terrisse, A. (2013). La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. In M.-F. Carnus et A. Terrisse (Dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S, 125-134.

- Terrisse, A., Carnus, M.-F., Loizon, D. (2010). *La didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation*. In M. Musard, M.Loquet et G. Carlier (dir), Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Chapitre Y, 105-114
- Terrisse, A., Carnus M.-F. (Dir.) (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : Conditions et conséquences pour la recherche. eJRIEPS, 179-197.
- Terrisse, A., Carnus M. F., Sauvegrain J. P. (2002) : La singularité de l'étude de cas comme complément à l'ingénierie didactique, Colloque ARIS, *Cultures sportives et Artistiques : Formalisation des savoirs professionnels*, Rennes, 12, 13 et 14 Décembre 2002.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.F., Vincent, V. (2017) (Dir). Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant –une énigmatique rencontre. pp. 34-58.
- Van der Maren, J-M. (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, De Boeck.

Textes institutionnels

- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports – Programmes de l'école élémentaire (cycle 2)
<https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2> : Bulletin officiel (BO) n° 31 du 30 juillet 2020
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports – Programmes de l'école élémentaire (cycle 2 et 3)
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047 : Bulletin officiel (BO) n°30 du 26 juillet 2018.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports – Programmes de l'école élémentaire (cycle 2 et 3)
<https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737> : BO n°11 du 26 novembre 2015
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports – Programmes de l'école élémentaire (cycle 2 et 3)
<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm> : BO hors-série n°3 du 19 juin 2008
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport annuel des Inspections générales 2015. Inspection générale de l'Éducation nationale. Inspection générale de l'administration, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Rapporteurs : Pilotes : Pascal-Raphaël Ambrogi (IGAENR), Dominique Rojat (IGEN), Yves Cristofari (IGEN), Bertrand Richet (IGEN)
- Circulaire académique de septembre 2015 : Les modalités d'accueil des EFIV
<https://www.ac-bordeaux.fr/eleves-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-efiv-122296>

Résumé :

Depuis plusieurs années, les différentes études (CEDRE 2009, PISA 2012, PIRLS 2016) mettent en évidence une baisse des performances des élèves français et on constate que la grande majorité des élèves en difficulté est issue de la classe moyenne ou défavorisée. Devant l'urgence à faire progresser tous les élèves, l'institution recommande à travers les programmes, la pratique de la production d'écrits courts dès le début du CP pour un apprentissage efficace de la lecture.

Dans cette recherche, nous nous intéressons d'une part à la situation didactique : « Faire produire des phrases et des textes dès le début du CP de façon articulée avec les pratiques de lecture. » et d'autre part à l'influence des représentations de l'écrit des enseignants sur la situation de production d'écrit.

A partir de deux études de cas, Camille enseignante de CP en milieu ordinaire et Sarah enseignante de CP/CE1 en Réseau d'Education Prioritaire, ainsi que par le biais de l'analyse de cette pratique d'écriture, nous examinons la posture du professeur dans la relation maître-élèves, les adaptations qu'il met en place et sa façon d'aborder la difficulté scolaire lors de la situation d'apprentissage « produire de l'écrit », cela pour mettre en évidence la part que prend l'enseignant dans la transmission des savoirs. De même, nous montrons le poids des « déjà-là » : « déjà-là expérientiel », « déjà-là conceptuel » et « déjà-là intentionnel » (Carnus, 2009) dans les choix conscients et inconscients opérés par le sujet enseignant lors de l'activité de production d'écrits.

Mots-clés : situation didactique, dévolution, production d'écrits et lecture, le « déjà-là », difficulté scolaire ou « échec scolaire ».

Summary :

For several years, various studies (CEDRE 2009, PISA 2012, PIRLS 2016) have highlighted a decline in the performance of French students and it has been noted that the vast majority of students in difficulty are come from the middle or disadvantaged classes. Faced with the urgency of helping all students progress, the institution recommends, through the programs, the practice of short writing from the beginning of CP for an effective learning of reading.

In this research, we are interested on the one hand in the didactic situation : "To make produce sentences and texts from the beginning of the CP in an articulated way with the different reading

practices" and on the other hand in the influence of the teachers' representations of writing on the situation of writing production.

Based on two case studies, Camille, a first grade teacher in a regular environment, and Sarah, a first grade teacher in a Priority Education Network, as well as through the analysis of this writing practice, we examine the teacher's posture in the teacher-pupil relationship, the adaptations he or she puts in place and the way he or she approaches the academic difficulty during the learning situation "producing writing", in order to highlight the part that the teacher takes in the transmission of knowledge. In the same way, we show the weight of the "déjà-là» : "experiential déjà-là", "conceptual déjà-là" and "intentional déjà-là" (Carnus, 2009) in the conscious and unconscious choices made by the subject teacher during the activity of writing production.

Keywords: didactic situation, devolution, writing production and reading, the "déjà-là", academic difficulty or "academic failure".