

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

**Mention Pratiques et
Ingénierie de la Formation**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF COPEDA

Titre du mémoire

*La mise en accessibilité d'une séquence d'écriture : outil pour le
développement professionnel des professeurs des écoles*

Présenté par **IDRAC Margot**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Jacques Marie-Paule : professeure des Universités

Membres du jury de soutenance

Chevallier-Rodrigues Emilie : MCF en sciences de l'éducation et de la formation

Soutenu le 07 /07/ 2025



TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION



ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : Margot Idrac

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : La mise en accessibilité d'une séquence d'écriture : outil pour le développement professionnel des professeurs des écoles.

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

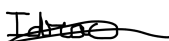
Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Gimont

le 22 juin 2025

Signature de l'étudiant.e



Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement Madame Marie-Paule Jacques, ma directrice de mémoire, pour son encadrement attentif, ses conseils éclairés et sa disponibilité tout au long de ce travail. Son soutien a été précieux à chaque étape de cette recherche.

Je souhaite également remercier chaleureusement Madame Emilie Chevallier-Rodrigues qui a accepté de faire partie des membres du jury ainsi que l'ensemble des professeurs, intervenants et organisateurs du master COPEDA.

Je remercie également les quatre enseignantes qui ont participé à cette étude, pour leur implication, leur temps consacré à ce projet et les échanges fructueux que nous avons eus.

Un remerciement tout particulier à Marie-Pierre Dainèse, qui m'a aidée avec beaucoup de générosité à trouver des participantes et à améliorer la conception de la séquence, contribuant ainsi au bon déroulement de cette étude.

Enfin, je remercie mes camarades de promotion, tout particulièrement Emilie, Géraldine, Lucie, et mes proches pour leur soutien constant et leur encouragement tout au long de cette aventure.

Résumé

Ce travail s'intéresse à la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture en cycle 2 comme outil pour le développement professionnel des professeurs des écoles néophytes, en se centrant tout particulièrement sur la préparation de l'écriture. Nous nous inscrirons dans une entrée particulière portée par [Cèbe et Goigoux, 2017 ; Kervyn et Goigoux, 2021]. Cette entrée consiste à agir directement sur les pratiques des enseignants par la vulgarisation des données scientifiques, la production et la diffusion de ressources ou plus précisément d'outils didactiques. Nous questionnons dans une visée transformative la mise en accessibilité didactique [Assuede *et al.*, 2014 ; Feuilladiou, Gombert et Assuede, 2015] et pédagogique (Benoit et Sagot, 2018), d'une séquence d'écriture, en se focalisant sur l'ensemble du processus d'enseignement/apprentissage, en particulier sur la préparation de l'écriture [Kervyn, 2021 ; Kervyn *et al.*, 2023]. En inscrivant ce travail en didactique du français et plus particulièrement en didactique de l'écriture, penser la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture et son impact sur les pratiques enseignantes semble novateur. Cette étude interroge autour de la mise en œuvre d'une séquence (pour laquelle nous avons conçu la mise en accessibilité) par quatre enseignantes (trois novices et une expérimentée) durant l'année scolaire 2024-2025.

Mots clés : accessibilité, préparation de l'écriture, développement professionnel

Abstract

This work focuses on making a writing sequence in lower primary school (Cycle 2) accessible as a tool for the professional development of novice elementary school teachers, with particular emphasis on the preparation phase of writing. The approach is based on the work of Cèbe and Goigoux (2017) and Kervyn and Goigoux (2021), which involves directly influencing teaching practices through the dissemination of scientific knowledge and the creation and sharing of educational resources, specifically didactic tools.

From a transformative perspective, we examine the didactic accessibility (Assude et al., 2014; Feuilladieu, Gombert, and Assude, 2015) and pedagogical accessibility (Benoit and Sagot, 2018) of a writing sequence, focusing on the entire teaching/learning process and, in particular, on the preparation for writing (Kervyn, 2021; Kervyn et al., 2023). By situating this work within the didactics of French, and more specifically the didactics of writing, considering the accessibility of a writing sequence and its impact on teaching practices appears innovative. This study examines the implementation of such a sequence (for which we designed the accessibility measures) by four teachers (three novices and one experienced) during the 2024-2025 school year.

Keynotes : accessibility, preparation for writing, professional development

Table des matières

Introduction	9
1. La préparation de l'écriture : un outil didactique pour rendre accessible la production d'écrits, impacts sur le développement professionnel des professeurs des écoles néophytes	11
1.1 Didactique professionnelle, des généralités et un cas particulier	11
1.1.1 Le partage des savoirs didactiques pour influencer les pratiques professionnelles.....	11
1.1.2 L'élaboration de ressources et d'outils robustes.	13
1.1.3 Une observation du développement des pratiques professionnelles enseignantes	15
1.2 Ecrire, une activité complexe et coûteuse pour l'élève et l'enseignant	17
1.2.1 Ecrire : une activité complexe et coûteuse pour les apprentis scripteurs	17
1.2.2 L'enseignement de l'écriture : une tâche complexe	19
1.2.3 Ecrire : une tâche complexe dont la complexité peut être dépassée	20
1.3 La préparation de l'écriture : un outil didactique	21
1.3.1 Le concept didactique de préparation de l'écriture	21
1.3.2 La préparation de l'écriture : une pratique scolaire peu fréquente et pourtant bénéfique (pour les enseignants comme pour les élèves).....	22
1.3.3 La préparation de l'écriture : une pratique en adéquation avec les recommandations officielles	24
1.3.4 La préparation de l'écriture : une activité langagière réflexive, procédurale, orale et écrite	25
1.4 La mise en accessibilité d'une situation d'enseignement/apprentissage	27
1.4.1 Le concept d'accessibilité	28
1.4.2 Définitions de la mise en accessibilité pédagogique et didactique	28
1.4.3 Concevoir la mise en accessibilité didactique d'une situation	30
1.4.3.1 Principes généraux de la mise en accessibilité didactique d'une tâche d'apprentissage.....	31
1.4.3.2 Un outil : la « théorie de la charge cognitive »	32
1.5 Un cas particulier : la mise en accessibilité didactique d'une séquence d'écriture : impact sur les pratiques professionnelles enseignantes	34
1.5.1 La conception de la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture: un outil didactique, la préparation de l'écriture	34
1.5.2 L'impact de la mise en place de l'accessibilité didactique sur les pratiques des enseignants	37
1.6 Question de recherche et problématique.....	38
2. Méthodologie.....	40
2.1 Une recherche action circonscrite.....	40

2.1.1 Les participantes	40
2.1.2 L'organisation temporelle	41
2.1.3 La mise en accessibilité d'une séquence « écrire une devinette »	42
2.2 Un recueil de pratiques déclarées	44
2.2.1 Focus group : un outil pour recueillir les données	44
2.2.2 Conception d'un outil pour recenser et catégoriser les propos recueillis : la grille d'observation	45
2.2.3 Une grille d'observation en adéquation avec la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture en cycle 2.....	47
3. Traitement et analyse des données	49
3.1 Le profil des enseignantes participant à l'étude.....	49
3.1.1 Chlo : la production d'écrits, une tâche d'imagination.....	49
3.1.2 Mor : la production d'écrits, c'est compliqué	51
3.1.3 Hel : la production d'écrits, un sujet de réflexion	52
3.1.4 Jea : la production d'écrits, un défi au quotidien.....	53
3.2 La focale : <i>planification</i>	55
3.2.1 Chlo : planifier son enseignement, c'est pour développer l'imagination des élèves	56
3.2.2 Mor : planifier son enseignement, c'est rassurant pour l'enseignant et les élèves	57
3.2.3 Hel : planifier son enseignement, c'est indispensable pour enseigner explicitement une démarche d'écriture	58
3.2.3 Jea : planifier son enseignement, c'est indispensable pour amorcer la tâche d'écriture.....	59
3.2.5 Pour synthétiser	60
3.3 La focale : <i>régulation</i>	61
3.3.1 Chlo : réguler, un geste professionnel d'étayage	62
3.3.2 Mor : réguler, permettre à tous les élèves de réaliser la tâche	62
3.3.3 Hel : réguler, s'approprier une démarche	63
3.3.4 Jea : réguler, créer des outils et des dispositifs pour rendre les élèves autonomes.....	64
3.3.5 Pour synthétiser	65
3.4 La focale : <i>différenciation</i>	65
3.4.1 Chlo : différencier, créer un support en couleur	66
3.4.2 Mor : différencier, réduire la quantité et les exigences.....	67
3.4.3 Hel : différencier (rarement), étayer fréquemment	67
3.4.4 Jea : différencier ou individualiser	68

3.4.5 Pour synthétiser	69
3.5 La focale : <i>motivation</i>	69
3.5.1 Chlo : motiver, pour engager l'élève dans la tâche.....	70
3.5.2 Mor : motiver, pour maintenir l'engagement des élèves et leur sentiment de compétence	71
3.5.3 Hel : motiver, pour augmenter le sentiment de compétence des élèves.....	71
3.5.4 Jea : motiver, pour donner du sens à l'écriture	72
3.5.5 Pour synthétiser	73
3.6 La focale : <i>explicitation</i>	73
3.6.1 Chlo : expliciter, pour complexifier la tâche	74
3.6.2 Mor : expliciter, pour permettre à tous les élèves de réaliser la tâche	75
3.6.3 Hel : expliciter, pour structurer l'écrit et réinvestir des compétences.....	76
3.6.4 Jea : expliciter, pour donner du sens à l'écrit produit	76
3.6.5 Pour synthétiser	77
3.7 Tableau récapitulatif	77
3.8 Eléments d'interprétation	79
4. Discussion	80
4.1 L'écriture une tâche complexe: une réalité peu conscientisée et anticipée par les enseignants débutants dans leurs premiers mois d'exercice	80
4.1.1 Ecrire : une tâche d'imagination pour l'élève	80
4.1.2 L'enseignement de l'écriture : une situation isolée et ponctuelle	82
4.2 La préparation de l'écriture : un outil pour rendre la production d'écrits accessible, dont l'efficacité est à questionner	83
4.2.1 La préparation de l'écriture : un processus d'enseignement/apprentissage rassurant tant pour les enseignants que pour les élèves	83
4.2.2 La préparation de l'écriture : un levier ou un frein pour permettre à tous les élèves d'écrire	84
4.2.3 La préparation de l'écriture : un dispositif impulsé par l'étude à l'appropriation hésitante.....	85
4.3 La mise en accessibilité d'une séquence d'écriture par la préparation de l'écriture : un impact contrasté sur le développement des pratiques professionnelles enseignantes.....	86
4.3.1 Un dispositif d'étude qui prend peu en considération les besoins des enseignants	86
4.3.2 La conception d'un prototype décontextualisé.....	87
4.3.3 Un impact contrasté sur le développement des pratiques professionnelles enseignantes	88
Conclusion	90

Bibliographie :.....	92
Annexes	95
Annexe 1 : verbatim	95
Annexe 2 : séquence proposée	95
Annexe 3 : grille d'observation	108

Introduction

L'écrit structure notre société, il est présent partout et tout le temps. Comme l'explicitait Bourgain (1977) et de manière non exhaustive, l'écrit permet de délimiter les droits et les devoirs des citoyens, de circonscrire la place de l'individu dans la société, de revendiquer ses opinions et de canaliser les relations de l'individu avec les administrations. Le rôle de l'écrit ne se limite pas pour autant aux seuls aspects institutionnels de la société. Il permet également de classer les choses, de définir leurs emplois, de quadriller l'espace-temps, de consigner l'évolution des connaissances et de les transmettre. Suite à ces constats, la maîtrise de différentes formes d'écrits semble indissociable de la construction d'un citoyen éclairé, capable de s'intégrer et de devenir un adulte pleinement membre de la collectivité. La maîtrise de l'écriture est donc un enjeu de société reposant en grande partie sur l'école.

En tant qu'adultes, nous avons tendance à sous-estimer la difficulté et la diversité de ce qui est mobilisé dans l'apprentissage de l'écriture pour un enfant. Écrire c'est, tout à la fois, maîtriser un geste physique et technique, maîtriser une langue et sa construction, mobiliser des connaissances, construire une pensée structurée... (Plane, 2013). Autant de dimensions de l'écriture qui méritent d'être apprises, d'être pratiquées et donc d'être enseignées. Pour tout enseignant et plus particulièrement pour un enseignant débutant, cette complexité peut poser des problèmes didactiques.

Ces difficultés didactiques peuvent s'avérer amplifiées quand l'enseignant se retrouve face aux difficultés ou aux besoins spécifiques de certains élèves. Par conséquent, les enseignants peuvent très vite se retrouver démunis face à l'ampleur de la tâche. Pour palier ces difficultés, aux regards des observations fortuites réalisées, certains enseignants se concentrent sur des productions d'écrits courts et ritualisés, sans objectifs spécifiques, de « type jogging d'écriture », d'autres ont une volonté de différencier leurs enseignements, et les élèves réalisent des tâches différentes, parfois éloignées de l'objectif visé.

Dès lors, plusieurs questions se posent. De quelle manière rendre l'apprentissage de l'écriture accessible pour permettre à l'ensemble des élèves de devenir des

scripteurs autonomes ? Comment favoriser le développement de compétences professionnelles chez le jeune enseignant pour lui permettre d'accéder à la complexité de l'écriture et à sa transposition didactique ?

Cette étude s'intéresse à la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture en cycle 2, comme outil pour le développement professionnel des professeurs des écoles néophytes, en se centrant tout particulièrement sur la préparation de l'écriture. Elle s'articule autour de différents axes.

Après avoir décrit l'écriture comme une activité complexe et coûteuse pour l'élève, nous tenterons d'identifier un levier didactique permettant, aux apprentis scripteurs, d'accéder à cette tâche complexe, à savoir la préparation de l'écriture. Afin de permettre à l'ensemble des élèves de produire des écrits, nous nous attacherons à la mise en accessibilité des situations d'enseignements/apprentissages proposées. Puis nous nous intéresserons aux impacts de la démarche d'enseignement présentée sur le développement professionnel des enseignants débutants.

Pour étudier le potentiel développement professionnel des enseignants débutants, nous analyserons les pratiques déclarées de quatre enseignantes recueillies grâce à des focus group, à trois reprises durant l'année scolaire 2024-2025.

Nous discuterons de l'impact contrasté de la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture sur le développement des pratiques professionnelles des enseignantes débutantes, en nous appuyant sur leur prise de conscience de la complexité de la tâche d'écriture et l'efficacité de la mise en œuvre d'une préparation spécifique.

1. La préparation de l'écriture : un outil didactique pour rendre accessible la production d'écrits, impacts sur le développement professionnel des professeurs des écoles néophytes

Ce travail de mémoire en didactique du français mobilise deux concepts : l'accessibilité didactique et pédagogique, ainsi que la préparation de l'écriture pour observer le développement professionnel des professeurs des écoles néophytes. La préparation de l'écriture est un outil didactique participant à rendre accessible la production d'écrits.

1.1 Didactique professionnelle, des généralités et un cas particulier

La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Elle est née en France dans les années 1990, au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie et la didactique. Devenir un enseignant expérimenté, c'est devenir expert dans la capacité à ajuster le problème posé à la capacité présumée des élèves de la classe, dans leur diversité. Cela implique de construire (et reconstruire) les savoirs professionnels qui y contribuent progressivement. Kervyn et Goigoux (2021) s'inscrivent dans cette démarche en « refusant que la didactique soit réduite à sa seule visée épistémique, nous souhaitons qu'elle prenne aussi une place parmi les sciences de l'intervention, puisqu'elle est en mesure de contribuer à l'amélioration de la formation et de l'enseignement au bénéfice des apprentissages des élèves sans renoncer à la production de savoirs scientifiques et à la rigueur de ses démarches ». Cette volonté s'inscrit dans un contexte de vulgarisation scientifique dont l'objectif est de permettre l'appropriation et la transposition de conclusions didactiques par les acteurs de terrain, à savoir les enseignants.

1.1.1 Le partage des savoirs didactiques pour influencer les pratiques professionnelles.

Pour influencer les pratiques professionnelles des enseignants en partageant des savoirs didactiques, la méthode la plus fréquente consiste à diffuser de l'information scientifique issue de la recherche, puis de laisser les professionnels de terrain se l'approprier. « Ils demandent aux vulgarisateurs et aux passeurs (Gaussel *et al.*, 2017) d'apporter des savoirs mais attendent des professionnels du terrain qu'ils élaborent eux-mêmes les solutions à leurs problèmes de métier (Tricot, 2017) ».

(Kervyn et Goigoux, 2021, p.2). Une autre méthode consiste « la production et la diffusion de ressources ou plus précisément d'outils didactiques destinés aux professeurs ou à leurs formateurs (Goigoux et al., 2003 ; Kervyn et al., 2014) ». (Kervyn et Goigoux, 2021, p.2). Cette entrée particulière correspond à l'inversion de la démarche habituelle de vulgarisation fondée sur l'exposé des savoirs dans l'espoir d'influencer les pratiques. Goigoux et Kervyn agissent directement sur les pratiques des enseignants ou des formateurs dans le but de faire évoluer leurs conceptions et de leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances. Pour cela, ces auteurs suggèrent d'utiliser des ressources didactiques conçues pour stimuler leur développement professionnel.

Pour Kervyn et Goigoux la production et la diffusion de ressources didactiques pour stimuler le développement professionnel des enseignants¹ a trois finalités.

La première consiste à faire partager des savoirs (Kervyn et Goigoux, 2021, p.5) à un public professionnel non familier des univers de recherche. La ressource didactique doit correspondre à l'objet à enseigner et au savoir en jeu, en prenant en considération les processus d'apprentissage, les capacités, les performances et les difficultés ou obstacles des élèves.

La deuxième a pour objectif d'influencer les pratiques professionnelles (Kervyn et Goigoux, 2021, p.5). Ainsi, la ressource véhicule une volonté d'infléchissement ou d'enrichissement des pratiques professionnelles, en étant garante de l'exigence scientifique.

La troisième participe à la production de nouveaux savoirs scientifiques (Kervyn et Goigoux, 2021, p.5). La conception d'une ressource didactique s'inscrit dans un discours de vulgarisation en produisant des savoirs scientifiques nouveaux. En effet, par la diffusion de cette ressource didactique, le savoir scientifique produit circule auprès des différents enseignants utilisant la ressource. Eux-mêmes participent à la transmission du savoir en partageant avec leurs collègues.

Après avoir exposé les trois finalités de la production et de la diffusion de ressources didactiques pour stimuler le développement professionnel des enseignants, il est

¹ « nous utilisons le terme ressources pour désigner l'ensemble des supports utiles au travail des enseignants ou des formateurs » (Kervyn et Goigoux, 2021, p.3)

important de mettre l'accent sur certains points de vigilance lors de la phase de conception.

1.1.2 L'élaboration de ressources et d'outils robustes.

Dans l'objectif d'influencer les pratiques professionnelles des enseignants en partageant des savoirs didactiques, Kervyn et Goigoux conçoivent un dispositif mettant les ressources et/ou les outils didactiques au centre du développement professionnel des enseignants. « Nous faisons l'hypothèse que la qualité de la démarche de conception des outils détermine largement la réussite ou l'échec de leur diffusion et de leur généralisation » (Goigoux *et al.*, 2021, p.4), et par extension l'appropriation et la transposition des conclusions didactiques des chercheurs par les enseignants. La conception de la ressource est réalisée en trois grandes étapes (Goigoux *et al.*, 2021) qui sont également reprises et détaillées par Kervyn et Goigoux (2021).

La première étape : **concevoir un prototype**. Ce prototype est un premier compromis entre ce qui pourrait paraître souhaitable du point de vue des apprentissages des élèves et ce qui semble raisonnable du point de vue de l'action pédagogique contextualisée. Le prototype respecte les trois critères fondamentaux de l'ergonomie de conception qui permettent d'évaluer la robustesse d'une ressource (Tricot *et al.*, 2003):

- l'utilité (la pertinence, l'apport de l'outil par rapport à d'autres, constat d'intérêt et de progrès des élèves),
- l'utilisabilité (facilité de prise en main, confort d'utilisation, charge de travail, flexibilité, ajustement),
- l'acceptabilité (éthique et valeurs de l'enseignant, la prescription, le style pédagogique, le développement professionnel).

La conception du prototype consiste à sélectionner et synthétiser des savoirs différents en fonction de leur potentiel « outillant ». Dans le cas de la production de ressources didactiques, ce premier critère de sélection des discours et produits scientifiques à vulgariser ne suffit pas. Ce sont les besoins des élèves et les besoins professionnels des enseignants ou des formateurs qui sont à l'origine de la conception d'une nouvelle ressource ou d'un dispositif. Le choix des savoirs à

vulgariser et à opérationnaliser repose donc aussi sur leur potentiel « outillant » pour les acteurs visés. L'utilisation de la modélisation basée sur le travail de Tricot et ses collaborateurs (2003) permet la mise en dialogue et la synthèse de plusieurs perspectives sur l'écriture (Goigoux *et al.*, 2021). Cette modélisation, face aux besoins des acteurs scolaires, outille les formateurs et les enseignants pour qu'ils soient capables de :

- questionner la démarche d'écriture pratiquée à l'école ;
- envisager l'écriture dans sa dimension processuelle et temporelle ;
- questionner la place faite à l'anticipation et à la révision pour gérer la complexité potentielle des diverses tâches d'écriture (copie, dictée, réaction...) ;
- se demander ce qui gagne à être anticipé et préparé pour rendre la tâche d'écriture abordable pour les élèves.

La deuxième étape : **la co-conception**. Un prototype est soumis à un groupe d'enseignants qui va l'utiliser et suggérer des modifications. Cette étape repose sur un dialogue entre les initiateurs du projet et les utilisateurs. C'est la mise en œuvre d'un dialogue collaboratif au service d'une co-conception. Le dialogue collaboratif entre enseignants, formateurs et chercheurs est une étape dans le processus de co-élaboration. « Perçus au départ comme des récepteurs des discours de vulgarisation, les acteurs de terrains deviennent vecteurs et contributeurs d'apports didactiques en tant qu'experts de la classe et de la formation et en tant qu'acteurs de leur développement professionnel ». (Kervyn et Goigoux, 2021, p.8).

La troisième étape : **l'évaluation**. L'outil est testé en comparant les progrès des élèves d'un groupe expérimental à ceux d'un groupe témoin. Cette évaluation permet également de s'inscrire dans un temps long et de procéder à des ajustements successifs et des compromis. Pour que les ressources soient perçues comme acceptables et utilisées de façon autonome (au sens de l'acceptabilité et de l'utilisabilité de Tricot (2003)), elles doivent s'intégrer sans trop de bouleversements dans les conditions d'exercice ordinaire des professeurs, et présenter de façon explicite une adéquation avec le cadre de prescriptions et de recommandations officielles, ainsi qu'avec le cadre scientifique.

Cette démarche peut être illustrée par l'exemple de Narramus (Cèbe et Goigoux, 2017). Narramus est le résultat d'un travail qui a associé, dès le départ, deux chercheurs et trente enseignants de maternelle. Après avoir conçu le premier prototype du scénario en laboratoire, Cèbe et Goigoux ont invité un groupe de dix enseignantes (enseignantes-conceptrices) à le mettre en œuvre dans leur classe, (2014-2015). Elles avaient pour consigne de noter, à la fin de chaque module, le temps qu'elles y avaient consacré, les difficultés rencontrées, les changements, les suppressions et les ajouts réalisés. Cette première utilisation a permis de distinguer les propositions didactiques immédiatement adoptées par les enseignantes de celles qui ne l'ont été qu'après une longue et difficile appropriation. Elle a aussi permis d'identifier celles qui ont été unanimement rejetées et qu'il convenait de modifier ou de supprimer. Ce premier recueil a permis de revoir la programmation des modules et leur durée, d'imaginer de nouvelles tâches et activités, d'en supprimer d'autres et d'inclure plusieurs dispositifs ritualisés. Cèbe et Goigoux ont alors rédigé un deuxième prototype qui a été testé par vingt nouveaux enseignants avec lesquels les chercheurs ont procédé de la même manière : des observations en classe et des rencontres régulières (2015-2016). Les auteurs ont fait de nouveaux compromis entre leurs projets initiaux et les contraintes identifiées par ces utilisateurs pour rédiger un troisième prototype qui a été proposé à près de deux cents autres enseignants (2016-2017). Ces derniers ont, eux aussi, fait part de leurs observations qui ont conduit à faire quelques ultimes changements minimes, jusqu'à la publication de l'ouvrage en 2017.

1.1.3 Une observation du développement des pratiques professionnelles enseignantes

Le développement des pratiques professionnelles enseignantes vise une double amélioration, celle des apprentissages professionnels des enseignants dans le but de favoriser les apprentissages des élèves. L'observation des pratiques enseignantes est un outil pour décrire, comprendre et expliquer les différents gestes professionnels. Les pratiques professionnelles enseignantes étant vastes, foisonnantes et très diversifiées, une observation aboutissant à une analyse multidimensionnelle semble essentielle. Pour mettre en œuvre une observation multidimensionnelle, Goigoux et Serre (2015) ont conçu un modèle s'appuyant sur cinq focales regroupant et catégorisant dix-neuf caractéristiques permettant

d'observer et de décrire finement les pratiques enseignantes. Ce modèle est constitué d'un couple principal planification-régulation appuyé par trois focales secondaires qui influencent les deux premières : la motivation, la différenciation et l'explicitation.

- Planification : cette focale concerne la conception et l'organisation de l'enseignement. Elle inclut la définition des objectifs d'apprentissage, le choix des tâches didactiques, la démarche pédagogique, le rôle de l'évaluation et l'organisation matérielle et humaine.
- Régulation : elle se concentre sur les interactions entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'au sein du collectif. Cela comprend la gestion du climat de classe, les retours d'information (feed-back), le traitement des erreurs, l'étayage et la coopération.
- Explicitation : cette focale porte sur la clarification des buts des tâches, des finalités de l'apprentissage, des connaissances à mobiliser ou à construire, ainsi que des procédures ou stratégies utiles.
- Motivation : elle concerne les gestes professionnels de l'enseignant visant à capter et maintenir l'attention des élèves, à leur faire comprendre l'utilité des tâches, à valoriser leurs efforts et à montrer que l'erreur fait partie de l'apprentissage.
- Différenciation : cette focale s'intéresse aux pratiques d'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves que ce soit par la modification des tâches, l'ajustement de l'étayage ou la variation des modalités de groupement.

Les interactions entre les différentes pratiques professionnelles catégorisées grâce au cinq focales sont modélisées sur la figure 1.

Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement

[Roland Goigoux, version 8, février 2021]

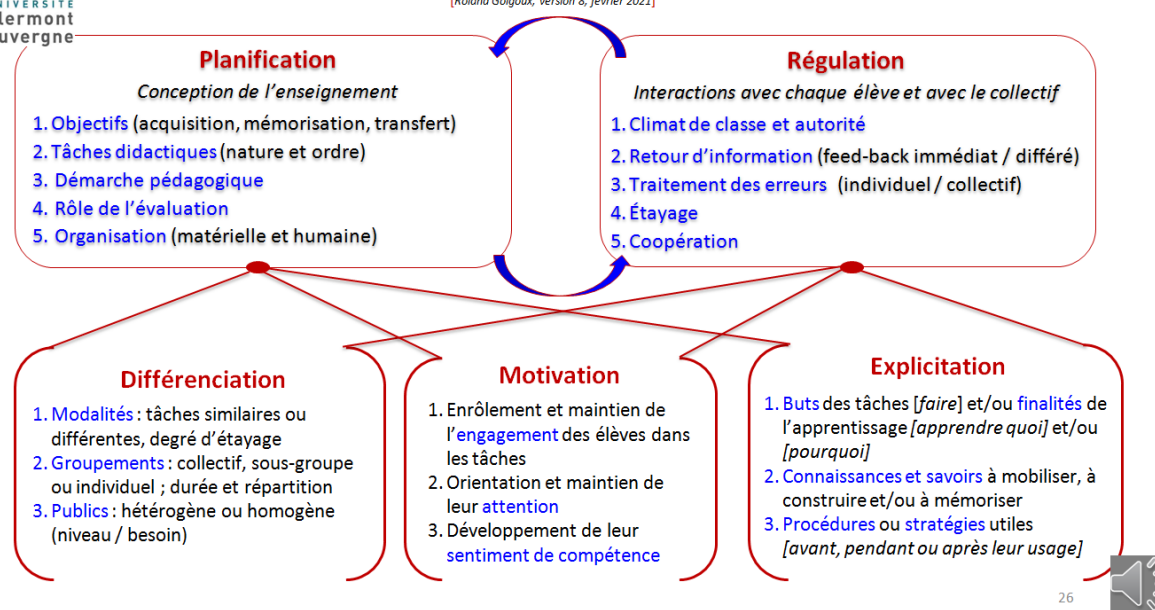


Figure 1 : Cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement extrait de <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>

Après avoir défini et décrit différents éléments relevant de la didactique professionnelle. Cette dernière sera mise en relation avec la didactique du français dans une visée d'accessibilité.

1.2 Ecrire, une activité complexe et coûteuse pour l'élève et l'enseignant

En observant les pratiques effectives des enseignants (Altet, 2017), des inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche publient en juillet 2023 un rapport intitulé « l'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins ». Ce rapport liste différents paramètres impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture ainsi que dans la formation. Cet état des lieux se consacre à l'écriture, sans nier qu'écrire et lire sont deux compétences interdépendantes qui s'enrichissent mutuellement. Ces inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche constatent que faire écrire l'ensemble des élèves mobilise de nombreuses compétences professionnelles chez les enseignants.

1.2.1 Ecrire : une activité complexe et coûteuse pour les apprentis scripteurs

Ecrire est une activité cognitive de haut niveau, c'est une activité complexe. Elle demande au scripteur de mettre en œuvre, relativement simultanément, différentes dimensions qui interagissent les unes avec les autres. « L'entrée des jeunes enfants dans l'écriture requiert d'eux l'articulation entre des acquisitions diverses, allant de la

perception des enjeux de communication écrite à la compréhension du système graphique et la maîtrise des gestes graphiques ». (Plane, 2013, p.171). L'apprentissage de l'écriture au cours de l'école maternelle et au début de l'école élémentaire met en jeu trois grands ensembles interdépendants, selon Plane (2013).

- La compréhension du système sémiotique est basée sur l'expérience langagière des enfants, permettant de concevoir le langage écrit comme un système de signes avec des configurations topologiques ou compositionnelles. Dans cet ensemble entre également la compréhension de la structure sémantique, morphosémantique et morphosyntaxique.
- La maîtrise de l'acte graphique est une habileté technique décomposable en différentes composantes comme : le contrôle oculomoteur, la posture, la mémorisation, le geste ...
- La production de textes écrits met en jeu la maîtrise expérientielle de formes discursives acquises et des connaissances sur le fonctionnement linguistique. La communication orale et l'écoute d'écrits oralisés comme les lectures d'histoires permettent d'acquérir un répertoire de formes discursives et narratives.

Selon Kervyn, Bachelé et Faux (2023), ces dimensions enchâssées et en interaction composant l'activité scripturale sont couteuses pour les apprentis scripteurs. Elles relèvent d'une lente acquisition et d'un développement au long cours.

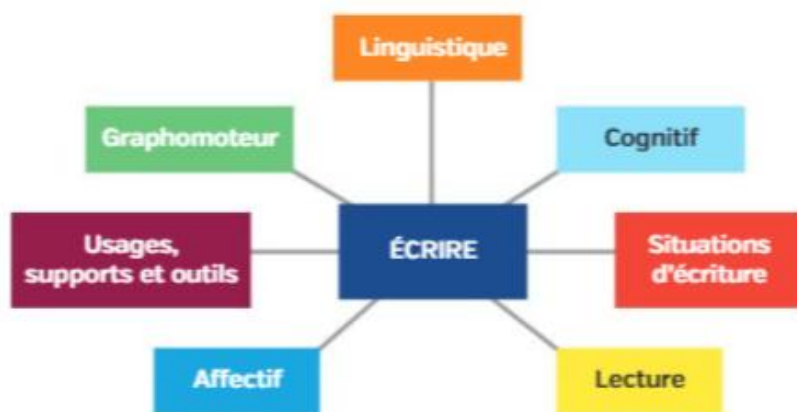


Figure 2: Les dimensions enchâssées de l'activité scripturale (Kervyn et al., 2023, p.7)

Comme exposé sur la figure 2, l'activité d'écriture engage :

- des habiletés graphomotrices (tenue du stylo, geste d'écriture, posture),
- des connaissances et des savoir-faire linguistiques (orthographe, syntaxe, ponctuation, lexique),
- le recours à des supports et des outils différents (feuille, clavier-écran d'ordinateur, ardoise, tablette tactile, feutre, stylo, doigt, affichage, dictionnaire, correcteur orthographique), dont l'usage ne va pas de soi et nécessite un apprentissage spécifique,
- une variété de situations langagières (destinataire souvent absent, fonctions différentes attribuées à l'écrit telles que mémoriser, structurer, raconter, communiquer, comprendre),
- une dimension affective du scripteur (rapport à l'écriture, envie d'écrire, sens donné à l'activité),
- des interactions obligatoires avec la lecture (lire ce qu'on a écrit et ce qu'on est en train d'écrire, s'appuyer sur des déjà lu pour mieux écrire),
- des compétences cognitives comme la mémorisation (maintien en mémoire des connaissances et des attendus afférents à la situation d'écriture, rappel des procédures, recherche dans la mémoire des ressources lexicales ou des idées), la concentration, l'attention, la réflexion, l'abstraction, la conceptualisation.

1.2.2 L'enseignement de l'écriture : une tâche complexe

L'enseignement de l'écriture est « un vaste dispositif inscrit dans la durée qui va opérer chez le sujet apprenant des transformations de grande ampleur au moyen d'une longue série de micro-transformations locales » (Plane, 2013, p.174). C'est un dispositif qui demande à l'enseignant de penser l'articulation, la connexion entre différentes composantes à différentes échelles. L'enseignement de l'écriture est une activité qui oblige à des choix quasi-impossibles tant il y a de tensions contradictoires, Plane (2013) :

- l'enseignant doit à la fois diriger l'attention de l'élève vers des objectifs d'apprentissage spécifiques qu'il aura cernés et isolés, et favoriser des connexions entre les apprentissages ;
- l'enseignant doit à la fois avoir une représentation globale de l'écriture et de ses apprentissages, mais renoncer à une architecture définitive et totalisante du domaine (un élève ne peut pas écrire de manière experte, c'est un savoir en construction), l'enseignant organise donc une progression dans les apprentissages ;
- l'enseignant doit à la fois gérer de façon serrée des actes pédagogiques quotidiens et adapter leur succession chronologique aux aléas de l'évolution de la classe et des élèves.

Les difficultés rencontrées par l'enseignant néophyte, dans l'enseignement de l'écriture, qui ont pu être extraites des rapports de l'IGESR (2023), proviennent de quatre paramètres:

- avoir une vision claire des enjeux de l'enseignement de l'écriture,
- définir des objectifs en adéquation avec les capacités des élèves (ni trop faciles, ni trop difficiles),
- maîtriser les démarches engagées,
- définir des points de vigilance et y porter une attention soutenue.

1.2.3 Ecrire : une tâche complexe dont la complexité peut être dépassée

Pour gérer la complexité, les scripteurs expérimentés usent de procédures stratégiques leur permettant de passer, partiellement, outre leurs limites capacitaires. Selon Kervyn, Bachelé et Faux (2023), les scripteurs expérimentés prennent appui sur des ressources externes comme les correcteurs orthographiques et les logiciels de reconnaissance vocale ou étalent la tâche d'écriture dans le temps. Cet étalement dans le temps peut prendre différentes formes : écrire le texte, le laisser reposer et y revenir plus tard ; discuter du projet du texte avant de commencer à l'écrire ; réaliser un plan ou rassembler quelques idées avant de produire l'écrit visé ; faire relire le texte par un tiers. Parmi ces manières d'opérer, l'anticipation et la planification de

l'écrit à venir sont décrites par Kervyn, Bachelé et Faux (2023) comme très fréquentes et potentiellement très rentables.

Pour les apprentis scripteur, la recherche « lire et écrire au CP » coordonnée par Goigoux (2015) a montré que les enseignants les plus efficaces, c'est-à-dire ceux qui font le plus progresser les élèves, notamment les plus faibles à l'écrit, mettent en œuvre dans leur classe de telles procédures anticipatrices. Autrement dit, ils prennent le temps de préparer l'écriture avec leurs élèves.

1.3 La préparation de l'écriture : un outil didactique

La préparation de l'écriture se distingue des quatre concepts relevant de l'anticipation « *planification* (par exemple Fayol, 2013 ; Alamargot & Chanquoy, 2004 ; Piolat & Pélissier, 1998), *avant-texte* (Fenoglio & Chanquoy, 2007), *brouillon* (notamment Fabre-Cols, 2004 ; Boré, 2000 ; *Recherches*, 2011 ; Doquet, 2011; Lumbroso, 2007), *écrit(s) intermédiaire(s) ou de travail* (Chabanne & Bucheton, 2000 ; Bucheton & Chabanne, 2002 ; Chabanne, 2011 ; Bucheton, 2014) » (Kervyn, 2021, p1). Les concepts liés à l'anticipation « ont en commun le fait de traduire et de nourrir un intérêt pour la dimension processuelle et temporelle de l'écriture » (Kervyn, 2021, p1). La préparation de l'écriture peut s'inclure dans ces concepts, tout en s'en démarquant par l'appropriation d'une nouvelle dimension, celle de l'acte ou de l'objet d'enseignement/apprentissage. L'acte ou l'objet d'enseignement/apprentissage met en jeu la relation entre le savoir, l'enseignant et l'élève et pas uniquement entre l'élève et le savoir.

La préparation de l'écriture est définie dans le rapport de l'IGESR comme « des activités préparatoires dont on sait qu'elles améliorent la qualité des textes produits » (IGESR, 2023a, p.21).

1.3.1 Le concept didactique de préparation de l'écriture

Pour définir le concept didactique de « préparation de l'écriture », Kervyn (2021) s'appuie sur un spectre important de tâches ou de situations d'écritures, comme la copie, la dictée, la dictée à l'adulte, la production d'écrits courts ou longs très variés... Ce sont des activités mises en œuvre de la maternelle au lycée (voire après), parfois à l'oral, parfois à l'écrit, parfois à l'oral et à l'écrit. Du côté de l'enseignant ces activités demandent la mise en place de gestes professionnels

d'étayage ou d'ajustement de la tâche. Du côté des élèves, les tâches relevant de la préparation de l'écriture demandent des stratégies ou des opérations anticipatrices. Lors de ces tâches, les interactions entre enseignant et élèves sont importantes.

« Le terme «préparation de l'écriture » ne désigne pas l'activité ou le processus même d'anticipation. Il s'agit d'un acte et d'un objet d'enseignement et/ou d'apprentissage qui transforme et décline le processus d'anticipation en tâches, activités (« activités préparatoires »), situations, phases (« phases de préparation »), outils (brouillon, écrits de travail ou intermédiaires), démarche (« se préparer à écrire ») » (Kervyn, 2021, p.4).

1.3.2 La préparation de l'écriture : une pratique scolaire peu fréquente et pourtant bénéfique (pour les enseignants comme pour les élèves)

Que ce soit dans des écrits professionnels, comme dans le rapport de l'IGESR (2023b) ou dans des écrits scientifiques comme ceux de Dreyfus *et al.* (2017) et Kervyn (2021), les auteurs mesurent que la durée consacrée à la préparation de l'écriture dans les pratiques effectives des enseignants est réduite. « Alors que les procédures d'anticipation, tout comme leur mise en œuvre lors de la préparation de l'écriture en contexte scolaire, semblent jouer un rôle essentiel pour faire face à la complexité de l'écriture, celles-ci sont très peu présentes dans les classes à l'école primaire » (Kervyn *et al.*, 2023, p.9). « Les classes dans lesquelles ces tâches [préparation de l'écriture et révision] occupent au moins 17min par semaine progressent davantage que celles dans lesquelles elles occupent moins de 7min » (Dreyfus *et al.*, 2017, p.48). La recherche « lire et écrire au CP » coordonnée par Goigoux mesure que les enseignants qui prennent le temps de préparer l'écriture (40% des enseignants seulement) y consacrent en moyenne 5min30 par semaine au CP.

Kervyn, Bachelé et Faux (2023) analysent que les enseignants qui consacrent du temps à préparer l'écriture avec leurs élèves de façon régulière et ritualisée obtiennent chez les élèves :

- un engagement plus facile dans la tâche d'écriture ;
- un écrit produit souvent plus en adéquation avec les normes attendues (normes graphiques, calligraphiques, orthographiques, syntaxiques,

conformité aux caractéristiques du genre textuel ou type d'écrit visé, contenu en adéquation avec la tâche d'écriture) ;

- une réécriture fortement allégée ;
- des écrits plus longs et/ou plus cohérents et plus riches ;
- une autonomie plus importante grâce à l'acquisition de procédures d'écriture ;
- un élargissement de la représentation selon laquelle « écrire n'est qu'écrire » au profit « d'écrire c'est aussi chercher des idées, discuter de l'écrit, se relire, faire des pauses pour réfléchir, consulter un support ou un outil pour enrichir son écrit ... » ;
- un rapport à l'écriture plus positif.

Pour Kervyn et ses collaborateurs, consacrer du temps à la préparation de l'écriture est une réponse à des besoins professionnels des enseignants. La préparation de l'écriture permet de :

- créer une cohérence entre différentes situations d'écriture ponctuelles et variées en mettant en œuvre une démarche d'écriture qui ne repose pas uniquement sur « une première version, une révision et de la réécriture », très coûteuse pour de jeunes scripteurs et pour les enseignants ;
- mettre les élèves en situation de réussite à l'écrit et éviter les représentations du type : « je n'aime pas écrire », « ce n'est jamais bon », « je n'ai pas d'idée », « je ne sais pas quoi écrire » ;
- prendre appui sur un modèle englobant de l'écriture et fournir des outils concrets pour enseigner une démarche d'écriture adaptée au cycle 2, permettant de dépasser les représentations du type : « je ne les fais pas écrire, parce qu'ils ne savent pas écrire, c'est trop long, ça prend trop de temps ... », « j'ai trop d'élèves, je n'ai pas le temps, c'est trop dur pour certains, je mets les élèves en difficulté ... » ;
- clarifier la représentation de ce que c'est qu'écrire pour éviter une réduction du type « écrire = écrire » ;

- renforcer les liens entre l'oral et l'écrit ainsi que le travail de l'écriture dans toutes les disciplines ;
- rentabiliser le temps passé à l'écriture ;
- réduire le temps passé à corriger et à faire réécrire les élèves ;
- viser l'autonomisation par un enseignement explicite et procédural de l'écriture (comment s'y prend-on pour écrire ?) ;
- libérer du temps pour les élèves les plus en difficulté ou présentant des besoins spécifiques ;
- faciliter l'écriture en grand groupe.

« En résumé, soigner la préparation de l'écriture apparaît comme extrêmement rentable pour les élèves et pour les enseignants » (Kervyn *et al.*, 2023, p.11).

1.3.3 La préparation de l'écriture : une pratique en adéquation avec les recommandations officielles

La préparation de l'écriture est un concept présent aussi bien dans les recherches scientifiques (Kervyn, 2021 ; Kervyn *et al.*, 2023) que dans les instructions officielles (MEN 2019a, 2019b, 2020).

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2015) fait référence à la préparation de l'écriture : « l'élève anticipe, planifie ses tâches, gère les étapes d'une production écrite ou non ». Ce travail d'anticipation, prescrit par le Socle commun, apparaît dans les programmes de cycle 2, (MEN, 2020), l'élève doit « commencer à s'approprier une démarche », ainsi que dans les différents documents d'accompagnement associés :

- le guide ministériel spécifique au CP mentionne : « la phase rédactionnelle particulièrement complexe doit avoir été préparée et anticipée et ne peut se faire simplement en écrivant de manière linéaire [...] : que dois-je écrire ? pour qui ? avec quel enjeu ? quelle forme adopter ? pour quel effet ? quelles connaissances mobiliser sur le thème ou le domaine concernés ? quelles idées ? quel répertoire mental de mots ? quelle organisation du texte ? quelles étapes ou quelle progression ? On voit que ces questions dépassent

largement le rôle traditionnellement dévolu au brouillon et supposent qu'un temps important leur soit consacré, dont dépend la qualité de l'écrit produit. » (MEN, 2019a, p.12)

- le guide ministériel spécifique au CE1 rappelle aussi l'importance du travail d'anticipation pour écrire en soulignant que le professeur organise la planification avec les élèves. Ce travail consiste par exemple, à « faire sélectionner les indices à placer dans le texte pour qu'il soit cohérent » (MEN, 2019b, p.81), « faire ressortir les caractéristiques du type de texte choisi » (MEN, 2019b, p.81), « donner des exemples de modes d'ouverture et de conclusion » (MEN, 2019b, p.81), ou encore « orienter le choix des élèves pour les lieux, temps et personnages s'il s'agit d'un récit » (MEN, 2019b, p.81). Ce travail d'anticipation est l'occasion « pour les élèves de relier les expériences antérieures à l'éclairage de cette situation nouvelle, pour y repérer les connaissances à mobiliser » (MEN, 2019b, p.81). Il rappelle également que ces éléments accompagnent l'élève tout au long du processus d'écriture en leur permettant de « se projeter vers la réussite » (MEN, 2019b, p.81).

1.3.4 La préparation de l'écriture : une activité langagière réflexive, procédurale, orale et écrite

La préparation de l'écriture est « une activité réflexive, métascripturale, qui amène enseignant et élèves à parler de l'écriture, à verbaliser et mémoriser des informations utiles pour écrire, à évoquer des procédures possibles, à convoquer des outils présents dans la classe, à questionner l'usage des supports et de façon plus générale, à envisager les dimensions qui gagnent à être anticipées. C'est une activité langagière hautement réflexive mais aussi pratique.» (Kervyn *et al.*, 2023, p.12).

Pour « complexifier la représentation selon laquelle "c'est en écrivant qu'on apprend à écrire" et à faire place à une activité réflexive orale et/ou écrite en amont de l'écriture du produit visé. » (Kervyn, 2021, p.10), l'enseignant anticipe la complexité de la tâche dans sa globalité. Selon l'IGESR (2023b), les séances qui permettent de construire les apprentissages et font progresser les élèves conjuguent :

- un bon niveau de préparation ;

- une vision claire de l'enseignant sur les enjeux, les objectifs, la maîtrise des démarches à engager ;
- une attention portée aux points de vigilance dans la mise en œuvre avec les élèves.

Une fois cette complexité appréhendée et analysée, plusieurs leviers pédagogiques sont à disposition des enseignants, pour enseigner la préparation de l'écriture. Kervyn (2021) liste différents leviers pédagogiques :

- figer partiellement le processus scriptural pour consacrer un moment spécifique à la préparation ;
- faire du travail sur la préparation de l'écriture une activité régulière, ritualisée au long cours et évolutive ;
- faire porter le travail sur des tâches d'écriture différentes ;
- prendre en considération l'objet de la situation d'écriture, les besoins des élèves et laisser une place au style pédagogique de l'enseignant ;
- favoriser les interactions orales et ne pas en faire un moment uniquement écrit, individuel et silencieux ;
- faire place à la matérialité de l'écriture (supports, outils scripteurs) et au traitement du matériau linguistique (mise en mot, outils orthographiques, connecteurs, formation des lettres ...) et mobiliser des outils en questionnant leurs usages (procédures, matériels, fiches, textes supports ...) ;
- rendre le travail particulièrement explicite (explicitation de la consigne, de la démarche, des critères de réussite, du lien avec le connu, des outils, des procédures, des caractéristiques de la tâche ...).

Kervyn et ses collaborateurs (2023), précisent que le déroulement temporel de l'écriture ne limite pas la préparation à un temps précédant immédiatement l'écriture du produit visé (figure 3). Cette préparation peut s'inscrire dans un temps long, avec des tâches réalisées en amont (lectures, collectes du vocabulaire, identification de structures syntaxiques ...). Elle se poursuit durant l'écriture grâce à

l'accompagnement de l'enseignant ou de pairs et/ou par une activité autorégulatrice de l'élève.

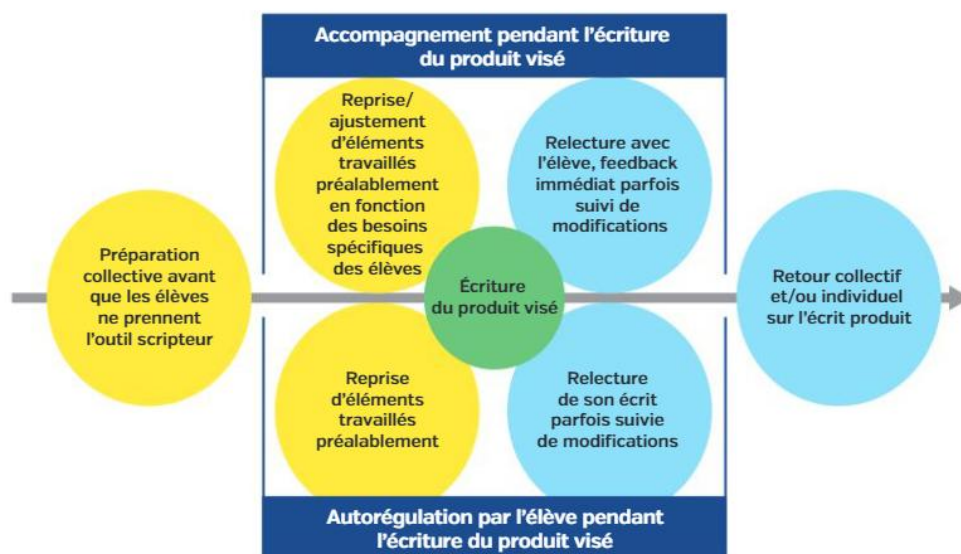


Figure 3 : Illustration d'une situation d'enseignement mettant en œuvre une démarche d'écriture incluant de la préparation ainsi que de la relecture/révision. (Kervyn et al., 2023, p.13).

Dans son rôle d'étayage, la préparation de l'écriture consiste à traiter de façon anticipée des obstacles potentiels pour rendre l'écriture du produit visé accessible à l'ensemble des élèves de la classe.

Le concept de préparation de l'écriture va être laissé temporairement de côté pour faire place au cœur de ce travail de mémoire : la mise en accessibilité didactique.

1.4 La mise en accessibilité d'une situation d'enseignement/apprentissage

Avant de définir la mise en accessibilité didactique, centrée par conséquent sur l'étude d'un savoir, une prise de recul pour recontextualiser le concept d'accessibilité s'impose. L'accessibilité « invité à dépasser la traditionnelle adaptation des pratiques, des services, des objets ou des usages présumés pour s'interroger sur les formes de visibilité sociale conférées aux individus par la lisibilité sociale des pratiques, des objets ou des environnements et aux possibilités d'engagement qu'ils en ont retirées » (Ebersold, 2019, p44).

1.4.1 Le concept d'accessibilité

D'un point de vue historique, le concept d'accessibilité est né de la loi de février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » qui a renforcé le droit des élèves en situation de handicap à l'éducation et à la scolarisation. « Le droit à l'accessibilité et à la compensation fait partie des piliers de cette loi. » (Assuede *et al.*, 2014, p.3). L'importance de la notion d'accessibilité dans la loi renvoie à la préoccupation forte de rendre possible « l'accès à tout pour tous ». C'est l'accessibilité universelle.

L'accessibilité universelle est définie comme le caractère d'un produit, procédé, service, information ou environnement qui, dans un but d'équité et dans une approche inclusive, permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents. Cette loi précise également que l'accessibilité s'adresse « à toute personne » quels que soient ses besoins. En ancrant ce travail dans l'analyse d'un processus d'enseignement, le champ d'observations se limitera à la conception universelle des apprentissages à savoir la mise en accessibilité pédagogique et didactique.

1.4.2 Définitions de la mise en accessibilité pédagogique et didactique

En appliquant la définition de l'accessibilité universelle à l'« école », l'enseignant pour permettre à tous les élèves de réaliser des tâches d'apprentissage de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents, s'appuie sur deux leviers :

- 1) permettre l'accès aux situations d'apprentissages ;
- 2) permettre l'accès aux savoirs.

Permettre l'accès aux situations d'apprentissages se nomme l'accessibilité pédagogique. « *L'accessibilité pédagogique* correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec l'aide et le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe. » (Benoit et Sagot, 2018, p.21). En appliquant cette définition, le professionnel concevra par exemple ses supports (forme, média ...) pour permettre à tous ses élèves d'accéder à l'information. Il pourra penser l'organisation de sa classe, l'accès au matériel, aux espaces d'affichages, aux différentes zones d'enseignement ... pour permettre à tous d'accéder aux supports pédagogiques. La

mise en accessibilité pédagogique permet à tous les enfants, quels que soient leurs besoins, d'accéder au « métier d'élève ». Pour devenir pleinement élève, un enfant a besoin d'accéder aux savoirs. Pour résumer « D'un point de vue scolaire, l'accessibilisation des environnements suppose de privilégier la maîtrise des processus d'apprentissage par-delà celle des savoirs pour conférer aux intéressés les compétences leur permettant de se saisir aussi pleinement que possible des opportunités éducatives proposées par l'école, de s'engager activement et de manière créative dans les processus à l'œuvre (Falzon 2005, Rose & Meyer 2002, Plaisance 2013). » (Ebersold, 2019, p.37)

L'accès pédagogique n'implique pas forcément l'accessibilité à la tâche et au savoir visé. « D'une part, l'accessibilité à la tâche n'implique pas forcément l'accessibilité aux savoirs, le lien entre la tâche et le savoir visé pouvant être inexistant (tâches non robustes) ou rendu insignifiant lors de la simplification de la tâche. » (Feuilladieu *et al.*, 2015, p.4)². « D'autre part, les aides déployées pallient souvent les difficultés à exécuter un type de tâche ou à mettre en œuvre certaines fonctions cognitives (attention ou mémorisation par exemple), plus qu'elles ne permettent de les dépasser ou de les développer. » (Feuilladieu *et al.*, 2015, p.4)

Permettre l'accès aux savoirs est l'accessibilité didactique. Le concept d'accessibilité didactique étant peu répertorié dans la littérature scientifique, notamment dans le cadre théorique de la didactique du français, ce travail s'appuiera pour le définir sur les travaux de chercheurs en didactique des mathématiques. « Nous considérons que l'accessibilité didactique est l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : formes d'étude, situations d'enseignement et d'apprentissage, ressources, accompagnements, aides... » (Assude *et al.*, 2014, p.4). Pour penser les pratiques inclusives dans une visée d'accessibilité et faire évoluer les pratiques professionnelles enseignantes, il semble important d'inscrire ces pratiques dans les notions répertoriées par Benoît en 2012 :

- passer d'une vision des élèves en situation de handicap fondée sur la différence, à une vision fondée sur la singularité. Cela amène à ne plus considérer l'hétérogénéité des élèves les uns par rapport aux autres pour préparer les aides pédagogiques, mais à considérer l'hétérogénéité des

² Nous définirons dans la section 1.5.2 les caractéristiques de robustesse d'une tâche et d'une ressource en nous appuyant sur les critères d'utilité, d'utilisabilité et d'adaptabilité énoncés par Tricot (2003)

compétences de chaque élève. Cette notion invite à une analyse des besoins de chacun et non à une individualisation des apprentissages. L'individualisation des apprentissages serait le piège d'une différenciation poussée à l'extrême ;

- passer d'une logique axée sur la déficience, à une logique axée sur le fonctionnement. Il s'agit de présenter les élèves en situation de handicap à partir de leur mode de perception du monde, et non plus à partir de leurs déficits. Ainsi leur fonctionnement (cognitif, psychique ...) devient l'appui des apprentissages, et non plus l'obstacle ;
- passer d'une pédagogie basée sur le trouble, à une pédagogie basée sur le besoin. L'élaboration des aides découle de l'observation et de l'identification des conditions d'apprentissage favorables à l'élève, et non plus du diagnostic médical qui définirait à priori un type d'aides.

Selon Feuilladiéu, Gombert et Assuede (2015), pour rendre accessible à tous une situation didactique, l'enseignant s'appuie sur les particularités de chacun des élèves dans le but de les en émanciper et non de les y cantonner, en évitant de trop remédier à leurs difficultés. Pour Gardou (2012) l'objectif est de désingulariser ces élèves en développant leurs capacités d'accès au patrimoine scolaire et social commun. L'objectif de la mise en accessibilité didactique d'une tâche est l'accès au savoir et à la compétence pour tous.

1.4.3 Concevoir la mise en accessibilité didactique d'une situation

L'objectif de la mise en accessibilité didactique d'une situation est l'accès au savoir pour tous. Il semble important de rester vigilant à la conservation de cet objectif, afin de ne pas basculer sur des pratiques de différenciation. « Mal conduite, une pédagogie différenciée peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. La recherche montre que, par volonté de bien faire ou à cause des contraintes liées à leur contexte d'exercice, les enseignants ont tendance à produire, à leur insu, un phénomène de différenciation (dite « active ») qui pénalise à terme les élèves en difficulté. » (Galand, 2017, p.27). Ce phénomène, appelé également pratiques différenciatrices, est défini et explicité par Bautier (2015).

1.4.3.1 Principes généraux de la mise en accessibilité didactique d'une tâche d'apprentissage

Pour rendre accessible une tâche d'apprentissage, à l'échelle de la situation de classe, Assude, Perez, Suau, Tambone, et Vérillon (2014) listent trois conditions importantes tant du point de vue de l'enseignant que des élèves.

La première consiste à avoir recours à des situations existantes qui ont permis à d'autres élèves d'accéder à un certain savoir. Cette condition demande à l'enseignant d'aller au-delà de ses aprioris. Cet élargissement du champ des possibles, tant pour l'enseignant que pour les élèves, est une première condition. Il est possible de faciliter l'accès aux savoirs pour tous les élèves en leur proposant des situations existantes. Les enseignants pensent à priori que ces situations sont trop difficiles pour certains de leurs élèves.

La deuxième condition d'accessibilité didactique est la prise de position par rapport au savoir. Chaque élève doit avoir la possibilité de « prendre position » personnellement et collectivement par rapport au savoir en jeu dans une situation donnée. C'est-à-dire, tous les élèves occupent une position reconnue par les autres et ont un rôle dans l'avancement du savoir du groupe (de la classe) et de chacun.

La troisième condition est celle de la variabilité des contrats associés à une situation didactique. C'est la possibilité qu'une situation puisse être utilisée par les acteurs (professeur, élèves) en ayant des attentes différenciées concernant le savoir en jeu. Une même situation pourra permettre à certains élèves d'acquérir de nouveaux savoirs, à d'autres de remobiliser et de développer des savoirs antérieurs. La variabilité des contrats de la situation pourra permettre à certains élèves de prendre une autre responsabilité par rapport à un savoir encore peu stabilisé et sensible.

Ces conditions favorisant la mise en accessibilité d'une tâche d'apprentissage permettent à chaque élève d'avoir une place dans l'avancement du savoir de chacun et de tous.

Quand il est question de mise en accessibilité didactique, l'objet d'apprentissage doit être accessible pour permettre la mobilisation des ressources cognitives de chacun afin d'acquérir de nouveaux savoirs ou compétences.

1.4.3.2 Un outil : la « théorie de la charge cognitive »

La « théorie de la charge cognitive » est fondée sur le fait que, pour apprendre des savoirs scolaires, les élèves doivent fournir des efforts cognitifs importants, à la différence des apprentissages de la vie quotidienne où « on apprend en faisant ». Ce premier fondement découle de la forme scolaire : « l'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution des savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que les pratiques des maîtres. » (Lahire, 2008, p.25). Cette définition de la forme scolaire expose des savoirs généralement décontextualisés, « hors-sol ».

Il est possible d'analyser la charge cognitive de chaque situation d'apprentissage scolaire comme relevant de trois sources : « la charge intrinsèque, liée aux informations à traiter pour réaliser la tâche ; la charge extrinsèque, liée aux informations inutiles pourtant présentes sur les supports ; la charge essentielle, liée à l'apprentissage lui-même, c'est-à-dire à la transformation de connaissances. » (Tricot, 2017a). Pour libérer des ressources cognitives et ainsi favoriser l'apprentissage des élèves, il semble important de réduire la charge extrinsèque, voire la charge intrinsèque.

Pour réduire cette charge, Tricot liste différents effets qui pourraient y contribuer, en comparant les modalités qui pourraient être bénéfiques avec les élèves les plus en difficulté pour l'apprentissage donné, avec celles qui pourraient être bénéfiques avec les élèves les plus avancés pour le même apprentissage visé, en lien avec l'effet de renversement dû à l'expertise (qui sera expliqué par la suite).

Avec **les élèves les plus en difficulté** pour l'apprentissage visé, il est important de ne pas trop spécifier le but du problème, d'indiquer plutôt à l'élève qu'il doit atteindre tous les buts qu'il peut atteindre, faire tout ce qu'il sait faire. Il est également possible d'utiliser la stratégie du problème résolu : c'est-à-dire de donner à l'élève le problème résolu et de lui demander d'étudier la solution, d'alterner des problèmes résolus et des problèmes à résoudre, ou bien de donner le problème avec une solution partielle. Il est également important d'intégrer physiquement les informations que l'élève devra mettre en relation mentalement pour rendre cette information intelligible. Ceci peut s'illustrer par l'intégration des données sur une représentation iconographique, sans utiliser une légende dans un cartouche. L'enseignant doit éliminer toutes les informations inutiles ou décoratives. Ces données inutiles sont

observées dans les pages des manuels scolaires, comme dans la figure 4, le dégradé de couleurs autour de la consigne et la présence de poissons.



Figure 4 : Extrait de Cléo cahier d'entraînement CP/CE1 chez Retz.

Il semble nécessaire d'utiliser des modalités différentes (auditives et visuelles) pour présenter des sources d'informations variées. Si l'information à présenter est complexe (beaucoup d'éléments et de relations), sa présentation progressive, partie par partie est primordiale. Il faut également être attentif à faire varier les exemples avec parcimonie en début d'apprentissage et à faire disparaître le guidage progressivement. Il est intéressant de demander à l'élève de mémoriser les relations les plus importantes. Il est important de ne pas présenter d'information transitoire continue (oral, vidéo), il est plus pertinent de présenter des informations statiques, de faire des pauses aux moments stratégiques et de guider l'attention sur les parties importantes. Présenter du travail en groupe (selon un scénario précis) est judicieux quand l'apprentissage visé est éloigné des élèves, sinon le travail peut être réalisé seul. Le travail de groupe augmente l'exigence de la tâche (Tricot, 2017b). Il permet également d'acquérir des compétences inaccessibles à l'élève seul à condition que l'enseignant mette en place un scénario, qu'il guide la collaboration. L'enseignant doit également mettre en exergue ce qui est important et expliciter les liens entre les parties d'un tout.

Avec **les élèves les plus avancés** pour le même apprentissage visé, il est important de spécifier le but du même problème. Il n'est pas nécessaire de demander d'étudier la solution d'un problème, ils peuvent résoudre seuls le même problème. Il est important d'éviter la redondance, de ne pas répéter inutilement ce qui peut être présenté une seule fois, d'une seule manière. Pour que les élèves puissent apprendre les relations entre les sections, il est judicieux de tout présenter d'emblée, plutôt que partie par partie (identifier quelles variables sont pertinentes et lesquelles ne le sont pas). Il est formateur de présenter l'information avec beaucoup de

variabilité. Il est important de ne pas guider (en première intention) et de laisser l'élève explorer librement. Il peut également être intéressant de demander à l'élève de s'auto-expliquer les relations les plus importantes. L'enseignant peut présenter de l'information transitoire continue (oral, vidéo). Si l'accès aux connaissances d'autrui est nécessaire, alors le travail en groupe est utilisé, sinon le travail individuel peut être mis en œuvre. Enfin d'engager les élèves dans des activités de production d'inférences, d'hypothèses, de conjectures, l'enseignant ne doit pas tout expliquer. Différentes situations proposées aux élèves en classe ne répondent pas aux besoins des plus avancés comme le décrit Tricot. Par exemple, dans cet extrait de séance (figure 5), il aurait pu être judicieux de ne pas rappeler les règles de tri pour ces élèves. Ceci aurait pu permettre aux élèves les plus avancés d'explorer librement et de s'auto expliquer les relations entre les mots. Ils auraient par conséquent produit des inférences, des hypothèses, des conjectures leur permettant de déduire par exemple qu'un mot ne peut aller que dans une colonne.

CONSIGNE 2	« Je vous distribue une nouvelle feuille par équipe et je ramasse vos premiers tris. Vous allez maintenant réaliser un tri par équipe. Mettez-vous d'accord sur chaque classement, écrivez vos explications et vérifiez chaque mot. Raphaël va nous rappeler les règles de tri. » Matériel : une bande phrase déjà découpée et une feuille A4 jaune par groupe, ciseaux, colle, stylo, règle.	Distribution des feuilles jaunes et des bandes phrases. Rappel des règles de tri (Raphaël). – On observe les mots et on range ensemble dans des colonnes les mots qui ont un point commun. – Tous les mots doivent être classés. – Un mot ne peut aller que dans une colonne. On utilise la colonne « je ne sais pas » quand on ne sait pas où classer un mot. – On sait expliquer pourquoi les mots sont classés ensemble. – On écrit une ou plusieurs explications en bas de chaque colonne et on peut donner un titre.
------------	--	---

Figure 5 : extrait de BSD Tri de mots au CE2 : des tris individuels au tri négocié.

https://www.reseau-canope.fr/BSD/fichiers/docAssoc/b116_t01.pdf

1.5 Un cas particulier : la mise en accessibilité didactique d'une séquence d'écriture : impact sur les pratiques professionnelles enseignantes

La section 1.5 mettra en relation les deux concepts principaux de ce travail : l'accessibilité et la préparation de l'écriture.

1.5.1 La conception de la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture: un outil didactique, la préparation de l'écriture

Mettre en accessibilité didactique les situations de production d'écrits ne consiste pas à proposer des tâches différentes selon le profil des élèves mais bien à faire varier certaines caractéristiques de la situation d'écriture afin de permettre à tous de

réaliser l'activité et d'acquérir les savoirs visés [Assuede *et al.*, 2014 ; Feuilladiou *et al.*, 2015 ; Tricot, 2017]. Cette mise en accessibilité didactique sera détaillée en prenant appui sur les travaux de Kervyn, Bachelé et Faux (2023) selon deux axes :

- diversifier les outils et les supports ;
- penser l'organisation pédagogique et ajuster l'accompagnement.

L'enseignement de la préparation de l'écriture est une situation existante développée dans des ouvrages professionnels (Kervyn *et al.*, 2023) proposant des scénarios pédagogiques. Cette situation remplit la première condition de mise en accessibilité didactique : l'enseignant a recours à des situations existantes qui ont permis à d'autres élèves d'accéder à un certain savoir (Assuede *et al.*, 2014).

Kervyn et ses collaborateurs (2023) conçoivent des réservoirs de mots ou les listes sur lesquels les élèves s'appuient pour rédiger constituent un outil. Selon les besoins et la difficulté de la tâche pour les élèves, ces réservoirs ou listes peuvent être ajustés :

- mots listés chronologiquement au fur et à mesure des demandes des élèves pendant la préparation ;
- mots catégorisés selon leur nature ;
- présence d'illustrations ou de symboles ;
- parties d'énoncés.

Un autre outil proposé également par Kervyn *et al.* (2023) est le recours à des grilles, des tableaux ou des listes de critères pour guider l'activité tout au long du processus d'écriture. Ces outils gagnent à être co-construits et participent à l'explicitation des critères de réussite et de réalisation comme à leur stabilisation. Ces outils portent sur :

- des critères spécifiques au type d'écrit ou au genre,
- des critères spécifiques à la situation,
- des critères relevant de toute forme de production écrite (attention portée à l'orthographe, à la lisibilité de l'écriture).

Les listes de mots et le recours à des grilles participent à la construction de la deuxième condition de la mise en accessibilité didactique : la prise de position de l'élève par rapport au savoir dans une situation donnée (Assuede *et al.*, 2014).

Pour certains élèves, il s'agira de respecter quelques points prioritaires par rapport à la grille ou au support construit collectivement (ceux inhérents à l'acquisition de savoir visé). Pour d'autres, tous les critères devront être pris en considération. Des critères peuvent aussi être ajoutés pour permettre à des élèves très performants de continuer à apprendre. Cette possibilité correspond à la troisième condition de mise en accessibilité didactique : la variabilité des contrats associés (Assuede *et al.*, 2014). D'un point de vue pédagogique, au-delà de leur contenu, l'utilisation des outils n'est pas figée. Leur accessibilité mérite d'être réfléchie ou anticipée selon les besoins des élèves et le contexte de la classe.

Penser l'organisation pédagogique et ajuster l'accompagnement est indispensable dès la phase collective de préparation. L'enseignant interpelle ou sollicite différemment les élèves en fonction de leurs besoins. Il vérifie la compréhension des outils produits, et l'accessibilité d'accès (contrôle de la mise en accessibilité pédagogique). L'enseignant vérifie la compréhension de l'enjeu d'apprentissage. L'enseignant met en œuvre différents dispositifs pédagogiques, visant la mise en accessibilité didactique, comme la constitution de groupes de travail homogènes ou hétérogènes. Les groupes peuvent être homogènes pour s'assurer de l'autonomie de certains d'entre eux, ou hétérogènes afin de favoriser l'entraide et la coopération entre les élèves (à condition que celle-ci ait été apprise en amont).

Pour résumer, outre les enjeux didactiques de la situation, la mise en accessibilité des ressources et des organisations pédagogiques pour les mettre en œuvre, l'enseignant poursuit l'étayage en cours de tâche. Les gestes professionnels d'étayage sont à mettre en relation avec la figure 3 (p.15) réalisée par Kervyn *et al.* (2023) puisqu'ils visent l'accompagnement des élèves durant les différentes phases du processus scriptural et la mise en œuvre d'un processus d'autorégulation par l'élève. Ces gestes d'étayages durant l'écriture sont variés et relèvent pour la plupart du feedback :

- rappeler des points de vigilance ;

- débloquer un élève en sollicitant un camarade pour l'aider ;
- pointer une erreur ;
- renvoyer aux outils de la classe ;
- encourager à poursuivre et féliciter ;
- relire ou faire relire ce que l'élève a déjà écrit ;
- aider à se repérer dans ce qui lui reste à écrire.

1.5.2 L'impact de la mise en place de l'accessibilité didactique sur les pratiques des enseignants

La conception et la mise en œuvre par l'enseignant d'un scénario pédagogique et didactique prenant en considération l'ensemble des élèves (mise en accessibilité d'une situation d'apprentissage), induit une évolution de sa pratique professionnelle. Le développement de cette compétence professionnelle constitue « une évolution du métier, par l'orchestration spécifique innovante de dispositions pratiques génériques, utiles à tous (Feuilladieu et Dunant, 2015) » (Feuilladieu *et al.*, 2015, p4).

La mise en relation des trois grands axes précédents, à savoir l'écriture et plus spécifiquement la préparation de l'écriture, le concept de mise en accessibilité didactique et les modalités de développement des compétences professionnelles (en didactique du français) des professeurs des écoles, va constituer le cœur de la problématique de ce travail de mémoire.

1.6 Question de recherche et problématique

Notre travail s'inscrit dans un questionnement professionnel accompagné d'observations fortuites. Les enseignants consacrent beaucoup de temps et d'énergie à mettre en place des modalités de différenciation sources de frustrations lorsque le résultat n'est pas à la hauteur de l'investissement professionnel. Ces constats sont extrêmement visibles quand il s'agit de faire écrire les élèves. Les enseignants sont très vite démunis face à l'ampleur de la tâche. Les modalités de différenciation généralement proposées ne permettent pas à l'ensemble des élèves de travailler sur un objectif unique. Elles amènent les élèves à réaliser des tâches différentes, parfois éloignées des compétences attendues (compléter des textes à trous, réaliser l'ensemble de l'exercice en dictée à l'adulte). De plus, celles-ci ne correspondent pas forcément aux besoins des élèves, notamment lorsqu'elles sont conçues par des enseignants débutants. De nos constats se dégage un problème de métier amenant les enseignants à se questionner sur les modalités pédagogiques et didactiques à concevoir pour permettre à tous les élèves d'écrire.

En nous positionnant dans ce travail en tant que conseillère pédagogique en devenir, nous allons questionner ce problème de métier des enseignants dans une perspective de développement professionnel.

- Pourquoi l'écriture est-elle une activité complexe et coûteuse pour l'élève et l'enseignant ?
- Pourquoi est-il important de préparer l'écriture avec les élèves ?
- Comment rendre accessible une tâche d'écriture ?
- Quels impacts la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture a-t-elle sur l'évolution des pratiques professionnelles enseignantes ?

Pour cela nous nous inscrirons dans une entrée particulière portée par [Cèbe et Goigoux, 2017 ; Kervyn et Goigoux, 2021]. Cette entrée consiste à agir directement sur les pratiques des enseignants par la vulgarisation des données scientifiques, la production et la diffusion de ressources ou plus précisément d'outils didactiques.

Dans une posture de conseiller pédagogique, le problème de métier des enseignants se transforme en un nouveau questionnement. Le conseiller pédagogique s'interroge

sur la nature des ressources et outils pédagogiques et didactiques à transmettre afin qu'une séquence d'écriture soit adaptée à tous pour éviter que l'enseignant soit submergé par une accumulation d'adaptations à créer (différenciation). Il questionne dans une visée transformative la mise en accessibilité didactique [Assuede *et al.*, 2014 ; Feuilladieu, Gombert et Assuede, 2015 ; Tricot, 2003 ; Tricot, 2017] et pédagogique (Benoit et Sagot, 2018), d'une séquence d'écriture, en se focalisant sur l'ensemble du processus d'enseignement/apprentissage, en particulier sur la préparation de l'écriture [Kervyn, 2021 ; Kervyn *et al.*, 2023].

Pour synthétiser, ce travail s'intéresse à la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture en cycle 2 comme outil pour le développement professionnel des professeurs des écoles néophytes, en se centrant tout particulièrement sur la préparation de l'écriture.

2. Méthodologie

Afin d'étudier l'impact de la mise en accessibilité didactique et pédagogique d'une séquence d'écriture (notamment de la préparation de l'écriture) sur le développement professionnel des enseignants néophytes, nous avons réalisé durant l'année scolaire 2024-2025 une étude longitudinale courte. Cette étude prend la forme d'une recherche-action circonscrite dont l'objectif est de faire évoluer les pratiques enseignantes tout en les étudiant.

2.1 Une recherche action circonscrite

La mise en place d'une recherche-action répondant aux éléments caractéristiques énoncés par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010)

- le but principal est de transformer, dans l'optique d'améliorer les pratiques enseignantes ;
- les enseignants, en tant qu'acteurs du milieu, sont engagés dans la recherche ;
- le projet se déroule selon une spirale de cycles de planification d'action, d'observation et de réflexion ;

permet de partir d'un problème issu de la pratique des enseignants et d'envisager des retombées directes pour ces derniers à la fin de l'étude. Dans ce travail, pour répondre au problème de métier amenant les enseignants à se questionner sur les modalités pédagogiques et didactiques à concevoir pour permettre à tous les élèves d'écrire, nous réaliserons un projet autour de la mise en accessibilité de la séquence « les devinettes » proposée par Kervyn *et al.* (2023). Ce projet, regroupant trois enseignantes néophytes et une enseignante expérimentée, s'organisera autour de différents temps : planification d'action, observation et réflexion.

2.1.1 Les participantes

Les enseignantes engagées dans cette recherche ont des profils différents. Le panel est constitué de trois enseignantes néophytes gersoises (deux professeurs des écoles stagiaires à temps plein que nous nommerons Chlo et Mor et une enseignante contractuelle avec deux ans d'expérience que nous appellerons Jea) ainsi que d'une enseignante expérimentée exerçant à Toulouse nommée Hel. Ces quatre enseignantes exercent en cycle 2 (CE1, CE2) ou utilisent les compétences de

cycle 2 (dispositif ULIS collège). En effet, Hel et Chlo enseignent en CE2, Mor en CE1-CE2 et Jea en dispositif ULIS-collège. Nous avons fait le choix pour cette recherche de mettre en relation des enseignantes néophytes d'un département avec une enseignante expérimentée d'un autre département pour permettre des échanges libres et sécurisés. Nous voulions éviter toute probabilité pour l'enseignante expérimentée de se retrouver, dans l'année ou dans les années futures, en position d'évaluation ou de formation de ces enseignantes néophytes.

2.1.2 L'organisation temporelle

Ce projet s'organise autour de différents temps de planification d'action, d'observation et de réflexion répartis durant l'année scolaire 2024-2025, comme synthétisé sur la figure 6.

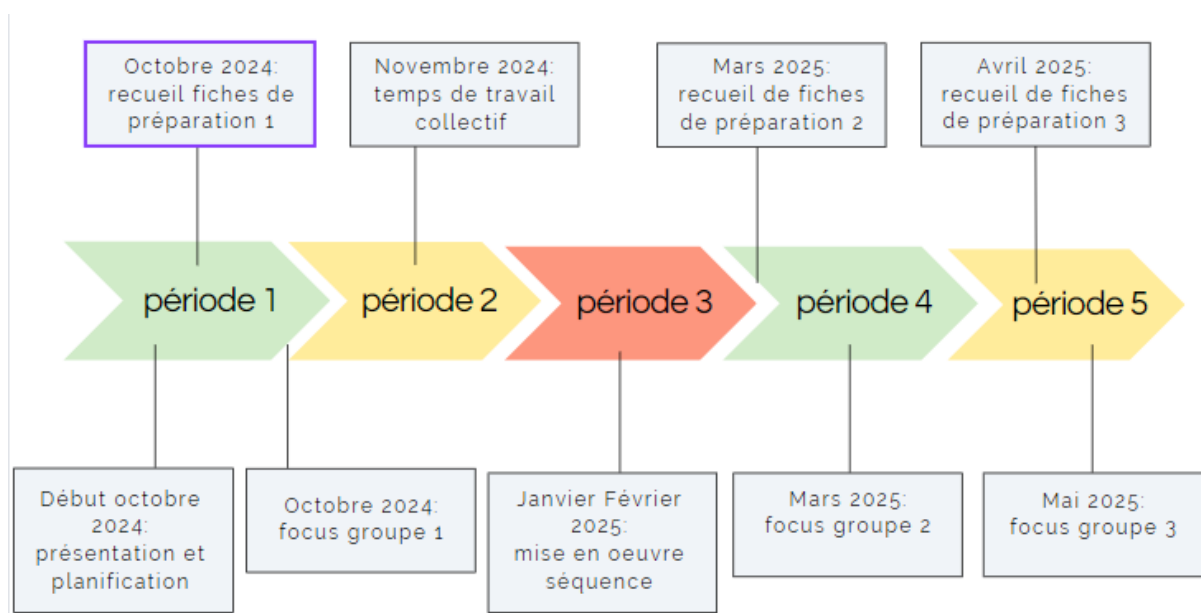


Figure 6 : Organisation temporelle de la recherche-action circonscrite.

Début octobre, un premier temps de présentation et de planification est organisé afin de présenter le projet et de convenir collectivement des différents temps d'observation (collectes de fiches de préparation) et de réflexion (focus group). Ce temps permet également de collecter les premières fiches de préparation participant à l'observation du déjà-là (**recueil fiches de préparation 1**). Fin octobre a lieu un premier temps de réflexion centré sur les concepts de préparation de l'écriture et d'accessibilité (**focus group 1**). En novembre est menée une réflexion autour de la proposition de mise en accessibilité de la séquence en étudiant la faisabilité et les

modifications qui semblent nécessaires en vue d'une appropriation personnelle par les enseignants néophytes (**temps de travail collectif**). Durant la période trois (janvier, février), les enseignants mettent en œuvre la séquence proposée (**temps de travail individuel**). La première semaine de mars (à l'issue du temps de travail personnel autour de la séquence et de la préparation de la période quatre) une nouvelle collecte de fiches de préparation est menée (**recueil fiches de préparation 2**) afin d'observer une éventuelle évolution des pratiques professionnelles. En mars, un nouveau temps collectif de réflexion (**focus group 2**) a lieu, centré sur l'évolution des pratiques de préparation de l'écriture des professeurs d'écoles. La dernière semaine d'avril (suite à un temps de travail personnel de préparation de la période cinq) la troisième collecte de fiche de préparation est réalisée (**recueil fiches de préparation 3**) elle présente le même objectif que le recueil précédent tout en s'inscrivant dans la durée. Début mai le dernier temps collectif de réflexion (**focus group 3**) s'attarde sur le processus d'évolution professionnelle enclenché durant l'année scolaire.

2.1.3 La mise en accessibilité d'une séquence « écrire une devinette »

Pour proposer aux participantes de l'étude la mise en œuvre d'une séquence accessible de production d'écrits correspondant aux attendus et aux compétences de cycle 2, nous nous sommes appuyés sur les principes de la mise en accessibilité didactique présentés dans la section 1.3.3.1.

Nous avons eu recours à des situations existantes qui ont permis à d'autres élèves d'accéder à un certain savoir. Pour cela nous avons utilisé la séquence de Kervyn et *al.* (2023) présentant un dispositif d'enseignement aboutissant à la rédaction de devinettes. Nous avons réalisé différentes modifications à partir de cette séquence, en particulier sur :

- les supports et outils disponibles dans la classe,
- l'explicitation et la présentation des critères de réussite.

Concernant les outils et supports nous avons fait le choix de mettre à disposition des élèves des supports juxtaposant représentations picturales et écrites. Nous avons également fait le choix de rendre ces supports déplaçables. Ce choix permet de rendre accessible un répertoire lexical important sans avoir accès à des

compétences de lectures expertes. Les rendre déplaçables permet de ne pas solliciter de stratégies de mémorisation pour reproduire un mot ou une amorce de phrase, ceci peut favoriser la disponibilité de l'élève pour le processus d'écriture. Concernant les critères de réussite, nous nous sommes attachés à les rendre explicites afin d'essayer de lever les malentendus et les représentations erronées des élèves concernant la tâche de production d'un écrit. Nous avons voulu des critères des réussites facilement identifiables par les élèves et pour certains quantifiables. Pour cela nous les avons divisés en deux catégories « Est-ce que je peux trouver l'animal? » et « Est-ce que cette devinette correspond à nos devinettes? » (figure 7)

Est-ce que je peux trouver l'animal?		
Est-ce que je peux deviner l'animal?		
Est-ce que au moins deux caractéristiques sont écrites?		
Est-ce que ces caractéristiques sont scientifiquement justes?		
Est-ce que les phrases sont compréhensibles?		
Est-ce que les phrases commencent en "je"?		

Est-ce que cette devinette correspond à nos devinettes?		
Est-ce qu'il y a un titre?		
Est-ce que la devinette est écrite au présent?		
Est-ce qu'il y a une majuscule en début de phrase et un point à la fin?		
Est-ce qu'il y a la question « Qui suis-je ? » ?		
Est-ce que la réponse est écrite à l'envers?		

Figure 7: critères de réussite permettant à l'élève d'évaluer sa production

Nous avons permis aux élèves de prendre position par rapport au savoir en jeu. Pour cela nous avons mis en œuvre des conditions de travail permettant à tous les élèves de produire au moins une devinette. Ces conditions en plus des supports présentés, s'organisent autour d'une variété importante de modalités de travail : alternance de phases orales et de phases écrites, alternance de phases de travail individuel, en binômes, en groupes de quatre et en classe entière. Nous permettons également aux enseignants de mettre en œuvre une variabilité de contrats associés à une situation didactique. Ainsi les élèves peuvent produire une ou plusieurs devinettes,

dans la rédaction de la devinette ils mobilisent deux caractéristiques scientifiques ou plus.

2.2 Un recueil de pratiques déclarées

Ce recueil de données s'intéresse uniquement aux pratiques déclarées des quatre enseignantes présentées précédemment. Les données sont recueillies grâce à la réalisation des focus group. Le recueil des fiches de préparation nous sert d'appui pour anticiper les régulations et relances lors des focus group. Les propos des enseignantes sont recensés et catégorisés grâce à la conception d'une grille d'observation regroupant plusieurs focales. Les caractéristiques retenues lors de la conception de cette grille d'observation sont liées aux éléments déterminants de la mise en accessibilité de l'enseignement de l'écriture, que nous détaillerons dans la section 2.2.3, à savoir le recours à des situations existantes, la prise de position de l'élève face au savoir et la variabilité des contrats associés à une situation didactique.

2.2.1 Focus group : un outil pour recueillir les données

Le recueil des pratiques déclarées des quatre enseignantes est réalisé grâce à trois focus group. Ces temps de recueil ont eu lieu à trois périodes de l'année distinctes comme explicité dans la section 2.1.2.

La réalisation des trois focus group permet le recueil des pratiques déclarées des enseignantes en interactions. Nous avons fait le choix de mettre en œuvre ce type d'entretien car il semblait intéressant de mettre en réflexion des enseignantes ayant un parcours professionnel et un rapport à l'enseignement de l'écriture différents. De plus, nous pensons que les interactions et par conséquent les relances portées par le collectif peuvent conduire chaque participante à affiner ses arguments et à développer son point de vue. En inscrivant ce travail dans une volonté d'observer le développement des pratiques professionnelles enseignantes, il paraissait judicieux de proposer aux enseignantes un espace permettant le partage de leurs savoirs propres en interagissant avec leurs collègues.

Afin de nous aiguiller dans la préparation des focus group et dans l'analyse des propos recueillis, nous collectons des fiches de préparation. Ce support, nous permet d'avoir, à un moment donné, une représentation d'une pratique ciblée de l'enseignante lors de son enseignement de la production d'écrit.

2.2.2 Conception d'un outil pour recenser et catégoriser les propos recueillis : la grille d'observation

Pour recenser et catégoriser les données recueillies grâce aux deux modalités exposées précédemment, nous nous appuyons sur les cinq focales exposées par Goigoux et Serre (2015) et présentées dans la section 1.5.3. La conception d'une grille d'observation (annexe 2) à partir des caractéristiques correspondant aux focales énoncées permet une observation fine et harmonisée des pratiques des quatre enseignantes. De plus, l'utilisation d'une même grille d'observation à différents moments favorise la comparaison des données dans le temps. Pour concevoir cette grille d'observation, nous catégorisons les interventions selon ces cinq focales à partir de différentes caractéristiques. Pour être plus précise, nous avons, pour chacune des caractéristiques, identifié en amont (avant de débiter les focus group) le type de propos qui pourrait être recueilli. Pour cela, nous avons complété la grille d'observation (annexe 2) en exposant différents exemples de propos potentiels pour chaque caractéristique (figure 8).

focales	caractéristiques	Exemples de propos qui pourraient être recueillis
planification	objectifs	-mon objectif est ... (en terme d'acquisition, de mémorisation, de transfert) -je veux que les élèves apprennent...
	tâches didactiques	-Ensemble de verbes d'actions (lire, écrire, raconter, résumer, relire, imaginer, créer, compléter, corriger, préparer, articuler, réfléchir, collecter, lister, ranger, trier, catégoriser, noter, rédiger...) -expression écrire, lecture, écriture, production d'écrits, rédaction (nature et ordre de la tâche proposée aux élèves)
	démarche pédagogique	-j'ai pratiqué -j'ai réfléchi à -j'ai décidé -je mets en place -je teste -cette année, cette période, cette séquence, cette séance j'ai décidé de ... -le premier jour, le deuxième jour ... -le lundi, mardi, - d'abord, ensuite, après -le premier ..., le deuxième ... le troisième ... -écrits courts, écrits longs, jogging d'écriture

Figure 8 : extraits de la grille d'observation utilisée

Ces propos potentiels sont issus d'une compilation d'exemples proposés par Goigoux (2021) dans son mini-MOOC et des exemples obtenus de manière fortuite

par l'observation et l'analyse de notre propre pratique professionnelle. Bien entendu, ce recensement d'exemples n'est pas exhaustif et à vocation à être complété, discuté, modifié et amélioré. Cette compilation en amont a pour objectif de favoriser l'attention ciblée de l'observateur durant les focus group. Ce travail préparatoire facilite la catégorisation des données recueillies mais également améliore la justesse et la pertinence des relances réalisées lors des focus group. L'utilisation de cette grille d'observation détaillée n'exclut pas l'interprétation de l'observateur et donc une catégorisation personnelle et subjective des propos recueillis.

Nous nous attachons à identifier et à catégoriser les propos recueillis de manière quantitative, en dénombrant pour chaque enseignante et pour chaque temps les occurrences correspondant aux différentes caractéristiques associées à chaque focale. Pour cela, nous nous appuyons sur la grille d'observation. Nous compléterons l'analyse quantitative par une analyse qualitative en observant la nature de certains propos recueillis et leur évolution.

Afin de catégoriser les propos à partir des extraits de verbatim, nous nous sommes attachées à distinguer les différentes caractéristiques et à les regrouper par focale en attribuant un code couleur (**planification**, **régulation**, **différenciation**, **motivation**, **explicitation**) à chacune d'elles comme dans l'exemple suivant :

« Eh bien, [tu vois la fiche de préparation que je t'ai envoyée, je pensais que ça allait être plus simple que ça]. Car [en règle générale, ma classe, ça suit bien]. Enfin, [c'est des élèves quand même qui ont pas mal de capacités]. Et je me suis rendue compte qu'en fait, [s'ils n'ont pas d'exemple, ils ne savent pas quoi mettre]. [Et en plus, ils ne vont pas du tout aller dans l'imagination. Je leur dis vraiment que tout peut arriver], que l'idée du pain au chocolat, c'est parce que c'est un copain qui m'en avait parlé, qui m'avait dit qu'au moins, [ça faisait travailler les cinq sens et j'avais trouvé ça intéressant]. » Nous avons veillé à attribuer à chaque extrait de verbatim une unique focale, ce qui a amené à réaliser des choix.

2.2.3 Une grille d'observation en adéquation avec la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture en cycle 2

En optant pour l'utilisation de l'outil conçu par Goigoux et Serre (2015), présenté dans la section 1.5.3, nous nous sommes confrontées à un dilemme. Devons-nous conserver, adapter ou supprimer la catégorisation des propos au sein de la focale différenciation ? Pour rappel, selon Goigoux et Serre (2015), cette focale s'intéresse aux pratiques d'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves, que ce soit par la modification des tâches, l'ajustement de l'étayage ou la variation des modalités de groupement. Ces pratiques peuvent paraître en partie contradictoires avec la mise en accessibilité d'une tâche d'apprentissage ayant comme objectif l'accès au savoir et à la compétence pour tous, en permettant à tous les élèves de réaliser les mêmes tâches de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents.

Nous avons fait le choix de conserver la possibilité de catégoriser des propos dans cette focale car les gestes professionnels de différenciation semblent assez répandus dans les classes. Par conséquent nous pensons analyser des propos traitant :

- des modalités (aménagement du support, aménagement du contexte matériel, aménagement de la tâche et/ou de son objectif, aménagement des critères de réussite, propositions de tâches différentes ...) ;
- des groupements (groupes de besoin, groupes de niveaux, groupes homogènes/hétérogènes) ;
- du public (identification des besoins de certains élèves, mise en place de plans particuliers).

Nous souhaitons, observer l'évolution de ces pratiques déclarées et notamment la modification, la transformation et/ou la diminution des propos pouvant correspondre à la focale différenciation. Nous voulons voir si les potentielles transformations s'orientent vers des pratiques déclarées tendant vers la mise en accessibilité d'une tâche d'apprentissage, à savoir le recours à des situations existantes, la prise de position de l'élève face au savoir et la variabilité des contrats associés à une situation didactique. Par conséquent, la grille d'observation tien compte de cette potentielle évolution en comprenant une colonne supplémentaire (figure 9).

différenciation	modalités	différenciation	accessibilité
		-aménagement du support -aménagement du contexte matériel (outils à disposition) -aménagement de la tâche -aménagement de l'objectif -aménagement des critères de réussite -rôle du tuteur -rôle de l'AESH -tâches similaires ou différentes -degré d'étayage	-contexte matériel de la classe (outils à disposition pour tous) -objectif unique -critères de réussites communs
	groupements	-groupes homogènes -groupes hétérogènes -groupes de niveaux -groupes de besoins -durée et répartition (groupes)	-groupes hétérogènes
	public	-Identification des besoins, des points forts, des points faibles de la classe : dans ma classe les élèves sont en réussite quand ... ; dans ma classe les élèves sont en difficulté quand ... -identification des besoins des difficultés et des réussites	-l'ensemble des élèves de la classe

Figure 9 : adaptation de la grille d'observation au sein de la focale différenciation

3. Traitement et analyse des données

Le traitement et l'analyse des données sont réalisés par focale. Pour chaque focale (planification, régulation, différenciation, motivation et explicitation) les propos des quatre enseignantes sont analysés et comparés afin d'observer l'évolution des pratiques déclarées des enseignantes néophytes et de l'enseignante expérimentée.

3.1 Le profil des enseignantes participant à l'étude

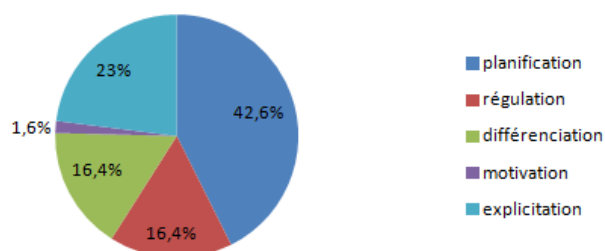
Cette étude groupe quatre enseignantes aux profils variés. Chlo, Mor et Jea sont des enseignantes néophytes stagiaires ou contractuelles, et Hel est une enseignante expérimentée.

3.1.1 Chlo : la production d'écrits, une tâche d'imagination

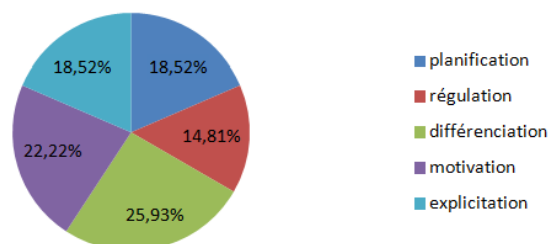
Chlo est une professeure des écoles stagiaire exerçant dans une classe de CE2. Lors du premier focus group, Chlo se définit comme une jeune enseignante intéressée par la production d'écrit. Pour elle, la production d'écrit est associée à l'imagination « Ah non, moi, j'adore. Moi, j'adore justement laisser libre cours à l'imagination des élèves. C'est ça que je trouve vraiment intéressant ».

Durant trois focus group, les interventions de Chlo se répartissent de manière très variées (figure 10).

**Répartition des interventions de Chlo
(octobre 2024)**



**Répartition des interventions de Chlo
(mars 2025)**



Répartition des interventions de Chlo (mai 2025)

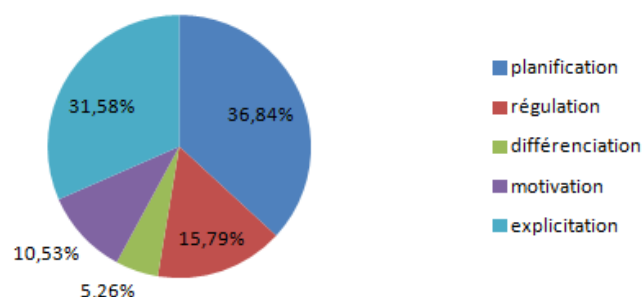


Figure 10 : évolution de la répartition des interventions de Chlo entre octobre 2024 et mai 2025

En octobre, Chlo participe activement au focus group en prenant de nombreuses fois la parole. Elle semble associer systématiquement la production d'écrits au développement de la tâche d'imagination des élèves. En mettant l'accent sur cette compétence, Chlo n'expose pas de stratégies de préparation de l'écriture (Kervyn, 2021). Les élèves débutent la tâche d'écriture sans préparation ce qui l'incite à réaliser un fort étayage pendant la séance (écriture de mots et de structures syntaxiques au tableau sur demande des élèves). Cette stratégie de planification amène Chlo à réaliser une forte différenciation et même individualisation pour un élève. Durant focus group de mars la posture de Chlo change. En comparaison au mois d'octobre, elle prend peu la parole. En mars, les arguments de Chlo se centrent autour de deux outils qui lui ont semblé pertinents lors de la mise en œuvre de la séquence : l'utilisation d'une trame d'écriture et l'appui sur des situations orales et collectives de travail. Chlo semble associer ces outils de préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) à la « réussite » de ses élèves lors de la production de l'écrit final. Elle semble également justifier l'absence de différenciation de sa séance par ses contraintes et ce temps long de travail oral préalable. Au cours de ces mois de pratique professionnelle, Chlo semble évoluer d'une approche centrée sur l'activité des élèves et la réponse instantanée aux difficultés de ces derniers à une volonté de planification de son enseignement permettant de répondre aux besoins de chacun. Elle passe ici d'une approche centrée sur l'activité à une démarche pédagogique organisée autour d'une tâche d'écriture complexe (Plane, 2013). Chlo semble assez réservée sur l'importance de la préparation de l'écriture pour rendre la tâche d'écriture accessible (Assuede, 2014 ; Feuilladiou, 2015). En effet, elle trouve que ce temps de construction rend la tâche d'écriture trop simple et très contrainte.

3.1.2 Mor : la production d'écrits, c'est compliqué

Mor est une professeure des écoles stagiaire exerçant dans une classe de CE1-CE2. Mor se décrit, lors du focus group d'octobre, comme une jeune enseignante en difficulté avec la production d'écrit « Donc voilà. Moi, de base, je ne suis pas très à l'aise avec ce type de séquence à créer ».

Durant trois focus group, les interventions de Mor évoluent (figure 11).

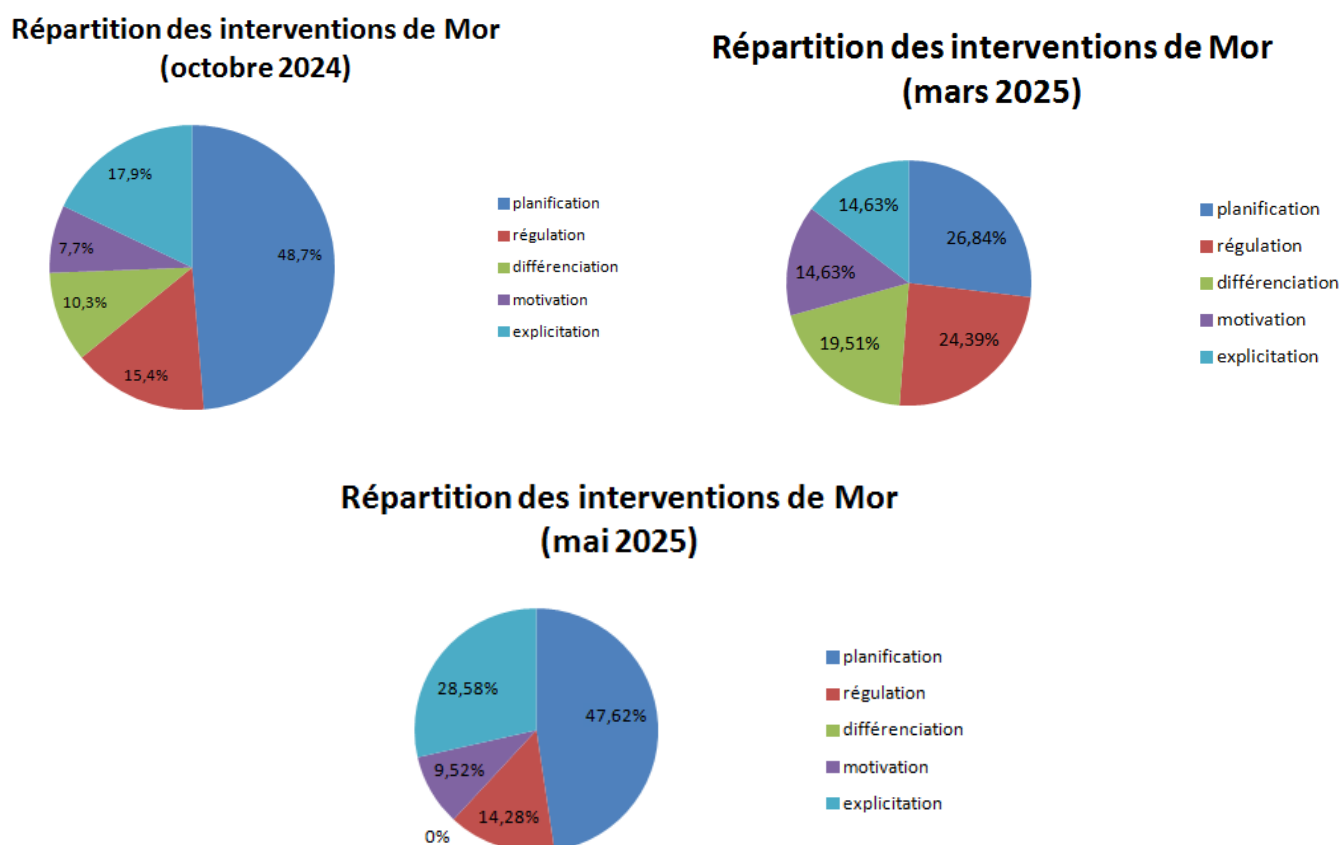


Figure 11: évolution de la répartition des interventions de Mor entre octobre 2024 et mai 2025

En octobre, Mor exprime ses difficultés lors de l'enseignement de la production et notamment sa volonté de passer d'un écrit court et ritualisé de type jogging d'écriture à un écrit plus long dans lequel les compétences travaillées en étude de la langue pourraient être réinvesties. Mor semble comme Chlo lier la production d'écrits au développement de la créativité et de l'imagination des élèves. En souhaitant laisser une grande liberté (d'écriture) aux élèves, Mor n'expose pas de stratégies de préparation de l'écriture (Kervyn, 2021). Cette faible planification amène Mor à réaliser un étayage important (écrire les mots demandés au tableau) pour permettre à tous les élèves d'écrire. Au mois d'octobre, Mor n'exprime pas le besoin de

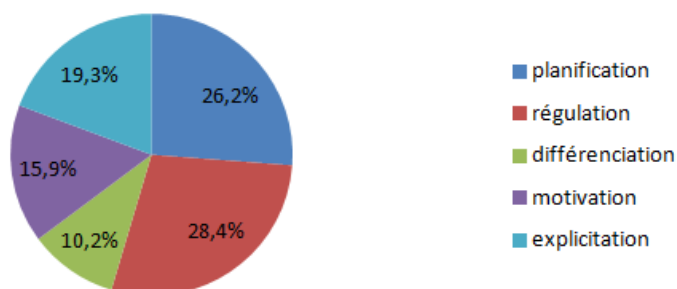
différencier, pour autant les situations présentées ne semblent pas permettre à tous ses élèves de produire des écrits répondant à ses attentes. En mars, Mor accorde une place très importante dans ses propos aux phases de travail collectif et à l'utilisation des critères de réussite. La mise en œuvre d'une démarche de préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) semble rassurer Mor. Elle constate que cette démarche d'enseignement développe le sentiment de compétence de l'ensemble de ses élèves. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette phase développe également son sentiment de compétence professionnel. Elle semble justifier l'absence de différenciation par les phases orales collectives et l'utilisation de critères de réussite. D'octobre à mars, tout comme Chlo, Mor semble évoluer d'une approche centrée sur l'activité des élèves et la réponse instantanée aux difficultés de ces derniers à une volonté de planification de son enseignement permettant de répondre aux besoins de chacun. Elle passe ici d'une approche centrée sur l'activité à une démarche pédagogique organisée autour d'une tâche d'écriture complexe (Plane, 2013). Mor semble également faire évoluer sa conception de son enseignement d'une volonté de pallier une difficulté au cas par cas (Galand, 2017) à une prise en compte en amont et à l'anticipation collective de l'ensemble des besoins du groupe. Mor semble avoir pris conscience que concevoir et planifier la préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) d'une tâche spécifique permettait de rendre cette dernière accessible (Feuilladiou et *al.*, 2015) pour l'ensemble de ses élèves.

3.1.3 Hel : la production d'écrits, un sujet de réflexion

Hel est une enseignante expérimentée (sept ans d'ancienneté). Elle exerce dans une classe de CE2. Hel a une réflexion particulière sur les écrits de travail et la didactique de l'écriture (objet de recherche de son mémoire en M2 MEEF 1^{er} degré) « Donc, j'ai fait un deuxième Master 2 et j'ai travaillé sur l'écriture, sur la didactique de l'écriture ».

Durant deux premiers focus group, les interventions de Hel se complètent (figure 12). Hel n'a pas participé au troisième focus group.

Répartition des interventions de Hel (octobre 2024)



Répartition des interventions de Hel (mars 2025)

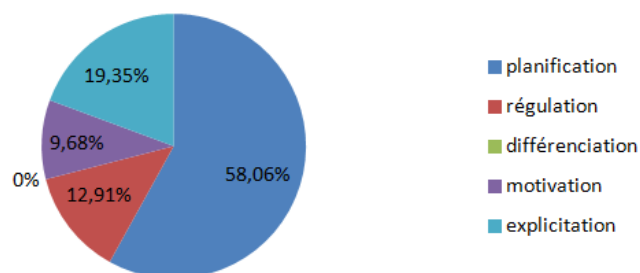


Figure 12 : évolution de la répartition des interventions de Hel entre octobre 2024 et mars 2025

En octobre, Hel présente des éléments de sa pratique professionnelle liés à la préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) et à la mise en accessibilité de ses situations d'enseignement (Assuede et *al.*, 2014 ; Feuilladieu et *al.*, 2015). Hel associe régulièrement la préparation de l'écriture aux liens unissant lecture et écriture ainsi qu'aux allers-retours entre les différents jets produits par les élèves. Les éléments liés à la mise en accessibilité concernent essentiellement les outils et leur utilisation en classe, ainsi que le développement du sentiment de compétence des élèves. En mars, Hel concentre l'essentiel de ses propos sur la nécessité de préparer les écrits avec les élèves. La préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) semble pour elle indispensable, et tout particulièrement la conception d'une trame qui permet la planification de l'écrit. Hel considère que la planification de l'écriture est une forme d'étayage. Au mois de mars, Hel s'attarde peu sur la mise en accessibilité (Assuede et *al.*, 2014 ; Feuilladieu et *al.*, 2015) de ses situations d'enseignement, certainement car elle a détaillé cet aspect de sa pratique professionnelle assez précisément lors du temps de réflexion d'octobre.

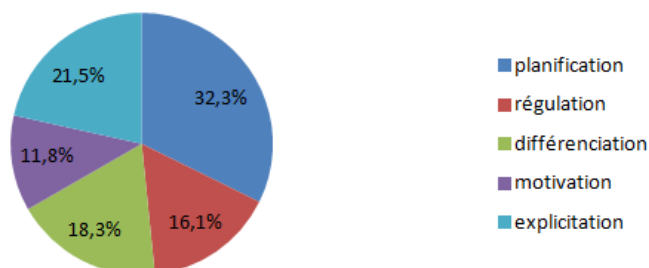
D'octobre à mars, les arguments proposés par Hel n'évoluent pas significativement. Pour Hel, la préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) est un outil indispensable pour rendre une situation d'écriture accessible (Assuede et *al.*, 2014 ; Feuilladieu et *al.*, 2015) quel que soit le domaine d'enseignement.

3.1.4 Jea : la production d'écrits, un défi au quotidien

Jea est une jeune enseignante contractuelle. Elle exerce depuis deux ans ; en 2023-2024, elle a réalisé différents remplacements en école élémentaire et, en 2024-2025, elle enseigne dans un dispositif ULIS-collège.

Durant les deux focus groupes auxquels Jea a participé, ses interventions varient (figure 13).

Répartition des interventions de Jea (octobre 2024)



Répartition des interventions de Jea (mars 2025)

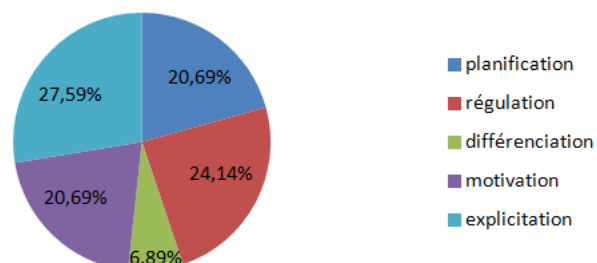


Figure 13 : évolution de la répartition des interventions de Jea entre octobre 2024 et mars 2025

En octobre, Jea présente les éléments qu'elle met en œuvre dans son dispositif relevant de sa pratique de la préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) et du questionnement de la mise en accessibilité (Assuede et *al.*, 214 ; Feuilladieu et *al.*, 2015) des situations d'enseignement qu'elle propose. Jea développe différentes stratégies de préparation de l'écriture permettant de produire des écrits variés dans différents domaines (mathématiques, littérature, sciences, recherche de stages). Jea accorde une place importante au travail de relecture notamment grâce à l'utilisation de grilles. Elle questionne dès le mois d'octobre la transposition de grilles critériées en amont de l'écriture. Par cette place très importante faite à la préparation de l'écriture, par la considération portée à l'ensemble de ses élèves, Jea adopte une première approche de l'accessibilité dans sa pratique professionnelle de manière peu conscientisée. En mars, Jea a réalisé une adaptation de la première phase de la séquence (partie connaissances scientifiques) pour permettre à l'ensemble de ses élèves d'accéder à l'écriture. Ce geste professionnel participe à la mise en accessibilité (Assuede et *al.*, 2014 ; Feuilladieu et *al.*, 2015) de la situation d'écriture à venir. Jea perçoit tout comme Mor la préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) comme un élément rassurant pour ses élèves.

D'octobre à mars, Jea semble prendre conscience des gestes professionnels qu'elle adoptait dès octobre dans son dispositif. En effet, Jea, dès le début de l'étude, présente une démarche pédagogique organisée autour d'une tâche d'écriture complexe (Plane, 2013), qu'elle prépare avec ses élèves afin de leur permettre à

tous d'écrire. Conscientiser le lien entre préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) et mise en accessibilité (Assuede et *al.*, 2014 ; Feuilladiou et *al.*, 2015) d'une tâche d'écriture, semble rassurer Jea dans sa pratique quotidienne.

Jea n'a pas participé au temps de recueil de données du mois de mai. En effet, étant contractuelle, sa mission qui initialement devait couvrir l'ensemble de l'année scolaire 2024-2025 s'est achevée fin mars 2025.

3.2 La focale : *planification*

La *planification* concerne la conception et l'organisation de l'enseignement. Elle inclut la définition des objectifs d'apprentissage, le choix des tâches didactiques, la démarche pédagogique, le rôle de l'évaluation et l'organisation matérielle et humaine.

Les participantes de l'étude font référence à la *planification* à différents moments (figure 14).

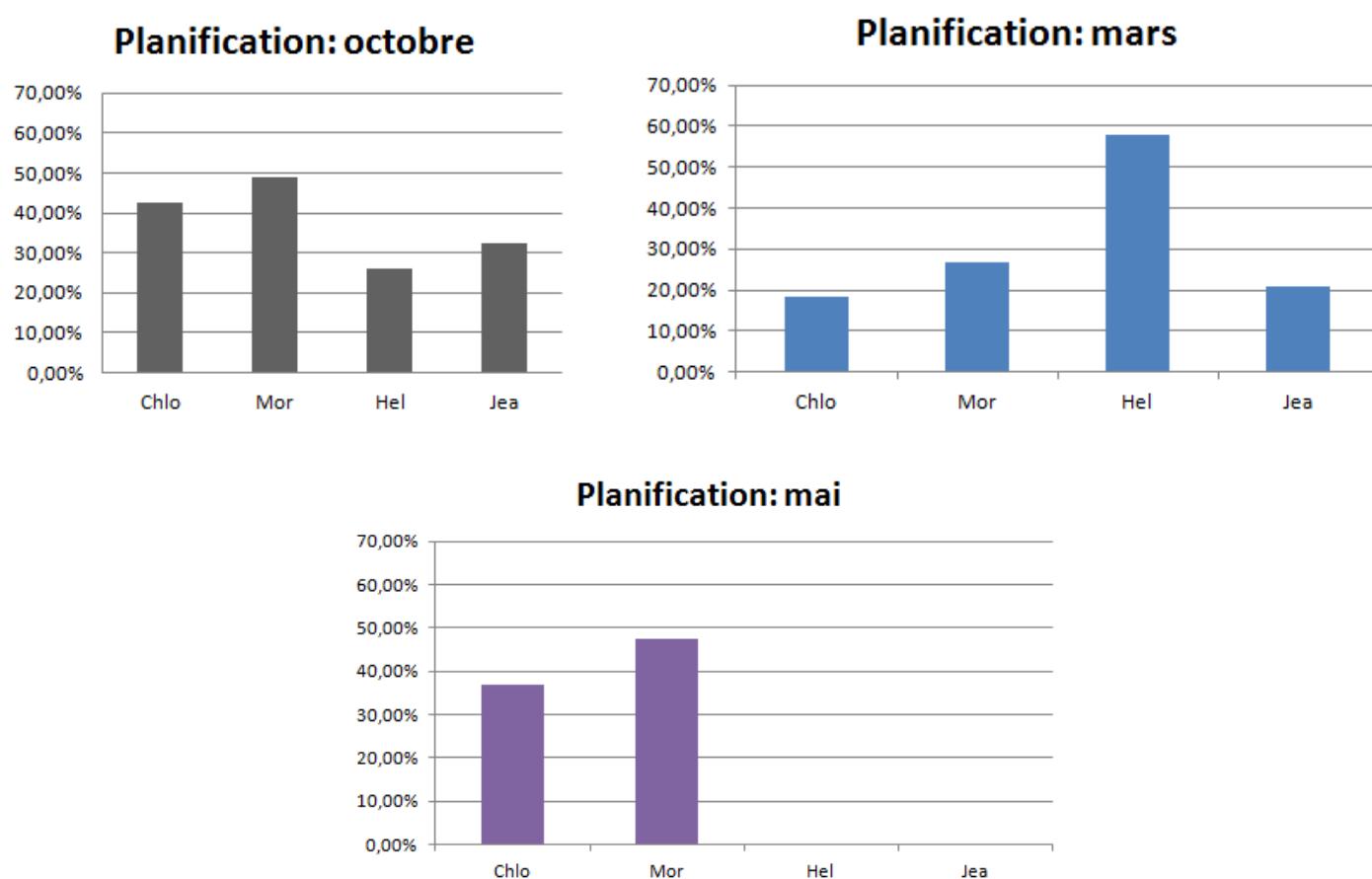


Figure 14 : comparaison du taux de propos recueillis concernant la planification entre octobre 2024 et mai 2025

3.2.1 Chlo : planifier son enseignement, c'est pour développer l'imagination des élèves

En octobre, 42,6% des prises de paroles de Chlo correspondent à la focale planification. A deux reprises, elle expose *les objectifs d'apprentissage* qu'elle s'est fixée pour ses élèves en réaffirmant sa volonté d'inscrire la production d'écrit dans l'imagination. Chlo s'intéresse cinq fois aux *tâches didactiques* en exposant deux entrées différentes, l'une portant sur la tâche d'imagination de l'élève : « ils devaient imaginer », et l'autre sur la grammaire : « on est en train de découvrir en grammaire des textes justement qui changent, donc des textes plus techniques ». Elle explicite sa *démarche d'enseignement* à six reprises en se centrant sur la consigne, l'exemple « s'ils n'ont pas d'exemple, ils ne savent pas quoi mettre » et l'inducteur « fallait que je ramène vraiment à chacun une pâtisserie ». Le point le plus développé par Chlo est l'*évaluation* : elle s'y intéresse à huit reprises. Elle présente ici des modalités d'évaluation à visée diagnostique « je me suis rendu compte que ... », « ils ne comprenaient pas le fait », ou formative « je vais voir s'il y a une évolution dans leur pratique ». L'*organisation* matérielle et humaine occupe également une place importante. Chlo développe cinq fois cette caractéristique en se centrant sur les ressources disponibles pour travailler. Elle fait le lien entre ces ressources et la mise en accessibilité de sa séance. Elle explicite l'organisation de la préparation de l'écriture lors d'une semaine d'enseignement en ciblant l'alternance des phases orales et écrites.

En mars, 18,52% des interventions de Chlo correspondent à cette focale. Les points exprimés dans cette focale relèvent uniquement de deux caractéristiques : la *démarche pédagogique* et l'*organisation*. Chlo s'attarde sur la place de l'oral dans la démarche pédagogique proposée. La place centrale de l'oral dans la séquence semble contraster avec ses pratiques habituelles « Parce que moi, ça a vachement été fait quand même à l'oral ». De plus, elle revient sur l'une des préoccupation qu'elle a exposée dès le premier focus groupe, le développement de l'imagination et la liberté de ses élèves en production d'écrits « et après moi je leur ai quand même laissé une liberté sur le fait qu'ils pouvaient proposer n'importe quoi ».

En mai, 36,84% des propos recueils de Chlo concernent la planification. Elle se centre essentiellement sur la *démarche pédagogique* qu'elle met en œuvre, sur les *tâches didactiques* proposées et leur *organisation*. Chlo réaffirme sa volonté de

laisser une grande liberté aux élèves lors des tâches de production d'écrit : « je veux vraiment qu'ils essayent de travailler soit leur imagination, soit leur façon d'exprimer et d'écrire les choses ». Chlo s'autorise également une liberté professionnelle dans la mise en œuvre de cet enseignement. Pour elle, les séances de production d'écrit ne sont pas « quelque chose de très programmé ».

3.2.2 Mor : planifier son enseignement, c'est rassurant pour l'enseignant et les élèves

En octobre, 48,7% des propos de Mor peuvent être définis comme relevant de la *planification*. A trois reprises, elle présente des éléments liés aux *objectifs* d'apprentissage qu'elle fixe pour ses élèves en se focalisant particulièrement sur l'imagination : « forcément développer mon [celui de l'élève] imaginaire » et la « créativité ». Mor s'intéresse deux fois aux *tâches didactiques* en exposant les procédures que les élèves peuvent mettre en place : « ils complètent la phrase », « ils peuvent en recréer une ». La caractéristique la plus citée est la *démarche d'enseignement*. Mor l'expose à neuf reprises en se centrant sur le processus à mettre en œuvre pour passer d'écrits courts et ritualisés de type jogging d'écriture à des écrits plus longs : « et c'est vrai que finalement, l'idée, ce serait de les pousser dans une écriture un peu plus longue ». Elle explore ensuite les difficultés rencontrées lors des séances : « c'est réinvestir tout ce qui est appris, notamment en étude de la langue ». L'*évaluation* n'est développée qu'à deux reprises en s'intéressant particulièrement à la visée sommative. L'*organisation* matérielle et humaine n'est discutée qu'à trois reprises autour des outils utilisés : « On a l'outil livre sous les yeux », « et comme ça, on s'appuie sur quelque chose. »

En mars, 26,84% des prises de paroles de Mor correspondent à cette focale. En comparant avec le mois d'octobre, les prises de paroles définies comme de la *planification* ont significativement diminuées. Au sein de cette focale, Mor aborde les cinq caractéristiques en présentant les modifications qu'elle a apportées et les points saillants qu'elle a observés lors de la mise en œuvre de la séquence. Mor précise que la construction de la séquence en alternant différents temps de travail et en ayant des critères de réussite détaillés est « rassurant pour [mes élèves] et même pour moi » et que cela permet « qu'ils produisent vraiment quelque chose de pertinent ». Elle s'attarde sur l'importance des critères de réussite, ce qu'elle n'utilisait pas au préalable.

En mai, Mor présente des éléments relevant de la planification dans 47,62% de ses propos. Mor s'intéresse tout particulièrement à la *démarche pédagogique*, aux *tâches didactiques* proposées et à leur *organisation*. Mor s'attarde sur l'évolution de ses représentations durant l'étude : « [en octobre] j'avais du mal. Je me disais, non, mais y a pas d'intérêt. C'est juste pour changer un mot. Alors que là [en mai], oui, je comprends plus l'intérêt, pour le coup ». Mor explique que, au cours de cette année scolaire, sa démarche d'enseignement de production d'écrit a évolué vers « quelque chose de beaucoup plus guidé » : elle conçoit des temps de travail collectifs et des outils de structuration ou elle utilise l'exemplification : « produire un exemple ensemble pour qu'après [...] ».

3.2.3 Hel : planifier son enseignement, c'est indispensable pour enseigner explicitement une démarche d'écriture

En octobre, Hel expose des éléments catégorisés comme relevant de la planification dans 26,2% de ses prises de paroles. La majeure partie des propos correspondant à cette focale s'intéressent à sa *démarche pédagogique*, dix-sept occurrences. Hel présente la démarche qu'elle met en œuvre cette année : « cette année, j'ai décidé de », « quand on découvre un texte, ils doivent noter des mots », « le troisième jour, on reprend ces mêmes mots, mais on les range en catégorie ». Puis, elle partage quelques expériences des années passées : « j'ai continué à pratiquer pas mal l'écrit de travail, [...] à mêler l'écriture et le schéma, à faire rédiger des fiches techniques aux élèves », et enfin elle développe sa conception de la production d'écrit. Pour Hel, la production d'écrits et notamment l'écrit de travail sont « des outils pour la réflexion ». De plus, Hel considère que la production d'écrits s'inscrit dans la durée : « c'est jamais en un seul jet », « c'est vraiment les couches de vernis ». Hel expose à deux reprises les *objectifs* qu'elle s'est fixés pour ses élèves en explicitant la place que la dictée à l'adulte occupe dans ses pratiques : « si l'objectif c'est de s'exprimer, alors... Mais on n'est même plus sur s'exprimer à l'écrit, on est sur s'exprimer à l'oral ». Les *tâches didactiques* des élèves sont citées deux fois, Hel articule l'écriture et la lecture : « articuler toujours ce besoin de progresser en lecture avec des pratiques différentes d'écriture et de réflexion sur la langue ou sur les mots ». L'*organisation* est également développée par deux fois en développant les possibilités de déplacements dans sa salle de classe.

En mars, 58,06% des interventions de Hel traitent de planification. Hel, au regard de son expérience professionnelle, fait un constat général « on [les enseignants] n'enseigne pas explicitement la nécessité de mettre en place une trame pour écrire ». Puis elle s'interroge sur le transfert d'une démarche de préparation de l'écriture et plus particulièrement de l'utilisation d'une trame d'écriture dans d'autres disciplines : « je pense que c'est transposable facilement en sciences ». Ainsi, Hel explicite la démarche qu'elle pourrait mettre en œuvre pour faire écrire un compte-rendu scientifique « Qu'est-ce que je vois ? Qu'est-ce que je comprends ? C'est plus accessible, je trouve. Il y a une vraie trame. »

3.2.3 Jea : planifier son enseignement, c'est indispensable pour amorcer la tâche d'écriture

En octobre, 32,3% des propos de Jea traitent de planification. La majeure partie des interventions correspondant à cette focale s'intéressent à sa *démarche pédagogique*, soit treize occurrences. Jea présente les différentes stratégies qu'elle met en place dans son dispositif pour aider les élèves à préparer leurs écrits : « j'essaie de les faire passer par le dessin », de « leur faire faire des images séquentielles, avant de passer à l'écrit », « de se construire d'abord son film dans sa tête », « on a fait des recherches et on a essayé de lister, de faire un petit listing de mots qui pourrait les aider plus tard ». Elle parle donc de préparation de l'écriture. Elle complète son discours en proposant une forme de révision de l'écrit produit : « ce brouillon, on va d'abord le réviser, c'est-à-dire soit l'étoffer, soit le réviser au niveau orthographique, soit le réviser dans sa cohérence ». Par la suite, elle développe les différents domaines dans lesquels elle propose des phases de production d'écrits à ses élèves : « productions d'écrits en lien avec la littérature », « ou en mathématiques », « on va travailler sur l'argumentation, préparer un débat », « en sciences ». A huit reprises Jea s'intéresse au rôle de l'*évaluation*, en le mettant systématiquement en relation avec les critères de réussite observables et identifiables par les élèves : « j'analyse », « ces petites grilles d'auto-évaluation », « d'évaluation formative pour l'élève », « comment définir que dans tel écrit, la compétence de production d'écrits, elle est atteinte, mis à part en détaillant tous les critères de réussite ». Les *objectifs* d'apprentissages sont exposés quatre fois, Jea s'intéresse particulièrement au rôle de l'écrit dans la construction de compétences relevant d'autres domaines : « ce n'est pas vraiment ça l'objectif visé, c'est dans le cadre d'une lecture », « c'est un écrit, complètement fictif, mais il nous sert à mieux comprendre l'histoire ». Jea

développe également à quatre reprises les *tâches didactiques* proposées aux élèves : « ça va être organiser son écrit avec des connecteurs logiques », « on imagine les pensées des personnages ». Son *organisation* n'est présentée qu'à une seule reprise en s'attardant sur un projet annuel : « cette année, nous, on a fait un écrit pour nous-mêmes, donc une lettre pour nous-mêmes ».

En mars, 20,69% des prises de paroles de Jea exposent la conception de son enseignement. Jea revient ici sur les différences qu'elle a observées entre la séquence d'écriture proposée et les joggings d'écriture qu'elle a l'habitude de mettre en œuvre. Elle met l'accent sur les difficultés à « se lancer », à trouver « les premiers mots » que rencontrent généralement ses élèves lors des joggings d'écriture. Elle fait le constat que lors de la mise en œuvre de la séquence proposée (les devinettes) ses élèves entrent facilement dans l'écriture.

3.2.5 Pour synthétiser

Au mois d'octobre, les enseignantes débutantes accordent une place très importante à la planification dans leurs propos. C'est la focale qui domine de manière frappante représentant plus de 40% des occurrences pour chacune d'entre elles. Les enseignantes débutantes semblent centrées sur l'*organisation* de leurs enseignements et sur la *démarche pédagogique* à mettre en œuvre. L'*évaluation* des élèves et les tâches didactiques réalisées par ces derniers occupent une part importante de leurs déclarations. En comparaison avec les jeunes professionnelles, l'enseignante expérimentée semble accorder une place équivalente à la planification (26,2%) et à la régulation (28,4%). Au sein de la focale planification, la majeure partie des occurrences s'attardent sur la *démarche pédagogique* mise en œuvre. Il semble important de relever que la caractéristique de l'*évaluation* n'est jamais exprimée pour elle-même. L'absence de cette caractéristique ne reflète pas une absence d'évaluation de la part de l'enseignante expérimentée mais une volonté de lier l'observation fine de ses élèves à d'autres caractéristiques.

Au mois de mars, les enseignantes débutantes ne semblent pas centrer leurs propos sur une focale spécifique. Les arguments relevant de la planification occupent entre 14% et 28% des propos recueillis. En comparaison, l'enseignante expérimentée consacre 58% de ses propos à la planification. Cette domination est liée à la nature du focus groupe proposé et à la posture de l'enseignante expérimentée. En effet, elle

cherche à expliciter très précisément la mise en œuvre de la préparation de l'écriture durant ses années d'enseignement.

En mai, les deux enseignantes débutantes conçoivent la planification de l'enseignement de la production d'écrit de manière significativement différente. Chlo reste centrée sur la liberté (tant pour l'enseignant que pour les élèves) potentiellement offerte par cet enseignement. Mor conçoit son enseignement comme structuré et outillé en mettant en œuvre diverses organisations pédagogiques, qui pour elle, permettent à l'ensemble des élèves de la classe d'accéder à la tâche d'écriture (au produit visé).

3.3 La focale : régulation

La régulation se concentre sur les interactions entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'au sein du collectif. Cette focale comprend la gestion du climat de classe, les retours d'information (feed-back), le traitement des erreurs, l'étayage et la coopération.

Les participantes de l'étude font référence à la régulation à différents moments (figure 15).



Figure 15 : comparaison du taux de propos recueillis concernant la régulation entre octobre 2024 et mai 2025

3.3.1 Chlo : réguler, un geste professionnel d'étayage

En octobre, 16,4% des interventions de Chlo exposent ses interactions avec chaque élève et avec le collectif, elle parle donc de *régulation*. Au sein de cette focale, la totalité des éléments relevés, à l'exception d'un *retour d'informations*, concerne l'étayage (neuf reprises). L'étayage est développé autour de l'utilisation du tableau : « j'écris le pain qui croustille au tableau », « je leur donne des mots qui peuvent justement les influencer dans leur écriture » et des outils disponibles dans la classe « ils ont des dictionnaires », « il y a des affichages. Il y a le verbe être et avoir qui sont au présent sur mon bureau ». Aucun élément relevant du *climat de classe et de l'autorité*, du *traitement des erreurs* et de la *collaboration* n'est mentionné.

En mars, 14,81% de ses interventions correspondent à cette focale. Elle s'intéresse plus particulièrement au *retour d'information* et à l'étayage. Chlo associe le retour d'information à l'observation de ses élèves à la tâche. A partir de ces observations, elle constate que ses élèves sont en réussite et même que la tâche pour certains « paraissait très simpliste ». De ces observations elle déduit que la réalisation de la tâche était « plutôt fluide » et qu'elle n'a pas eu besoin d'étayer ni de « différencier ».

En mai, 15,79% des propos de Chlo concernent la *régulation*. Elle présente essentiellement des modalités d'étayage pour répondre à un besoin ou une difficulté ponctuelle et non anticipée : « je vais plus aiguiller, parce qu'ils vont me demander de l'aide ». Concernant l'anticipation des outils comme la mise en place de critères de réussite, Chlo n'en ressent pas le besoin « Moi je n'en ai pas vu l'intérêt en tous cas maintenant ».

3.3.2 Mor : réguler, permettre à tous les élèves de réaliser la tâche

En octobre, 15,4% des interventions de Mor traitent de *régulation*. Au sein de cette focale, Mor ne présente pas d'élément associé au *retour d'information*. Elle s'intéresse à une seule reprise et de manière lapidaire au *climat de classe et à l'autorité* précisant que, pour cette caractéristique, tout allait bien « oui, ça se passe très bien ». Elle s'interroge une fois en le développant au *traitement de l'erreur*. Elle questionne notamment la manière de corriger et d'anticiper les problèmes orthographiques : « et ceux qui justement ont un peu de mal à voir du rouge sur leur copie, ils ont tendance à demander beaucoup de mots pour justement avoir moins de ... ». La majeure partie des occurrences, à savoir quatre, associées à cette focale développent l'étayage en mettant en avant les solutions qu'elle propose aux élèves

pour écrire les mots encore inconnus «ils ont le droit et même, ils demandent l'écriture de certains mots », « par exemple s'ils me disent comment on écrit poussin je vais écrire le mot poussin au tableau et ce qui peut aussi donner en plus des idées aux autres finalement et en plus ils ont l'écriture déjà au tableau ».

En mars, 24,39% de ses interventions correspondent à cette focale. Dans cette partie Mor présente essentiellement les modalités qu'elle a mises en œuvre pour ne pas différencier en exposant ses craintes préalables et ses éléments de satisfaction. Mor expose les différentes modalités de travail comme un levier possible pour permettre à tous de travailler sur la même tâche avec un objectif unique : « comme ils l'ont vu avec d'autres, ça a bien tourné ». Cette expérimentation du travail en collectif et de la possibilité de se déplacer dans la classe semble la rassurer : « j'avais un peu peur, moi, que ça devienne un peu le bazar et finalement, pas tant que ça », « ils étaient dans leur tâche, en fait ».

En mai, 14,28% des propos de Mor concernent la régulation. Elle présente exclusivement des éléments liés à l'étayage et notamment concernant la gestion et l'utilisation des outils co-construits avec ses élèves : « la séance d'après, je leur ai juste remis les listes, en fait, au tableau ».

3.3.3 Hel : réguler, s'approprier une démarche

En octobre, 28,4% des interventions d'Hel exposent ses interactions avec chaque élève et avec le collectif, elles traitent donc de régulation. Au sein de cette focale, Hel ne s'intéresse pas au *climat de classe* ou à l'*autorité* ou à la *coopération*. A six reprises, elle présente des éléments relevant du *retour d'information*. Ces retours d'information permettent aux élèves de distinguer les compétences qu'ils ont et celles qu'ils n'ont pas encore « Bon, tu ne pouvais pas le savoir, je te le donne. », « Ça, tu as fait une erreur, mais en fait, tu n'es pas responsable. », « ce qu'eux peuvent eux-mêmes corriger, c'est-à-dire en CE1, la ponctuation, et bientôt, les accords dans le groupe nominal ». Hel s'attarde également sur la forme de ces retours pour conserver l'essence du travail des élèves : « exactement. Donc, tu corriges dans la même couleur qu'eux. Ou au crayon de papier ». Par six fois, elle questionne le *traitement des erreurs* qu'elle met en place. Elle rebondit sur ses stratégies de correction : « en fait, moi, mon idée, c'est de ne pas paralyser », « un élève qui a écrit, il ne peut pas se retrouver avec un texte... Alors déjà, je ne corrige pas en

rouge. Je corrige en noir ou en bleu. Comme ça, ça ne salit pas son texte », « Et quand je leur corrige leurs écrits, je leur dis, bon, ça, tu ne peux pas le savoir ». Hel développe des arguments relevant de l'*étayage* à treize reprises. Elle présente les outils qu'elle a mis en place au cours de sa carrière pour favoriser l'autonomie de ses élèves : « une boîte à mots », « un fichier de lexique », « un carnet de mots un peu précieux », « le trésor de mots de la classe ». Hel développe en précisant « et après le rendre accessible c'est donner des mots, donner des noms, donner des verbes, donner des structures syntaxiques ».

En mars, 12,91% des interventions de Hel correspondent à de la *régulation*. Dans cette partie, Hel présente essentiellement les modalités d'étayage mises en place dans sa classe. Elle considère la planification de l'écrit comme une forme d'étayage : « dans toute l'aide, toute la planification de l'écrit ».

3.3.4 Jea : réguler, créer des outils et des dispositifs pour rendre les élèves autonomes

En octobre, 16,1% des interventions de Jea traitent de *régulation*. Au sein de cette focale, Jea ne s'intéresse pas au *climat de classe* ou à *l'autorité*. Elle présente par six fois des éléments caractérisant le *retour d'information* fait aux élèves. Elle lie ces éléments avec l'utilisation de sa grille d'auto-évaluation qui, comme elle le précise, devient une grille de relecture : « il avait, lui, [...] cette fausse idée que plus il écrivait, meilleure allait être la ... ». Pour remédier à cela : « on se raccroche toujours à notre petite grille de relecture ». Elle développe également les retours d'informations faits par les camarades : « celui qui a permis de s'auto-évaluer, c'est l'autre ». Jea s'intéresse quatre fois au *traitement des erreurs*, en questionnant notamment l'impact des actions de l'enseignant sur la production des élèves : « Vous avez des élèves qui peuvent avoir écrit quinze lignes et finalement ne vont en garder que trois. Et ce n'est pas simple de... de dire, bon, mais tout ça, en fait, on le jette. Enfin, ça ne va pas. », « sans mettre de côté l'ensemble de ce qu'a fait l'élève, parce que ça peut, par ailleurs, être un écrit plutôt de qualité ». Dans cette focale, les outils mis en place pour *étayer* la production d'écrit sont développés à cinq reprises. Elle détaille dans un premier temps les outils pour développer le stock lexical et structurer l'écrit : « ils ont besoin de mots-outils ou de banques de mots qui reviennent fréquemment », « des mots pour structurer l'écrit », puis, elle explicite l'utilisation de la grille de

relecture : « C'est une fiche à cocher à chaque fois, donc plastifiée », « ils peuvent cocher et après effacer ».

En mars, 24,14% des interventions de Jea correspondent à de la régulation. Jea lie fortement la régulation avec l'aménagement de l'espace de sa salle de classe : « c'était beaucoup plus simple qu'une salle de classe classique ». Elle la lie également avec les habitudes de travail installées : « ils sont très autonomes ». Se lever pour aller chercher un outil ou un support fait pleinement partie des habitudes de travail de ce dispositif. Jea précise également qu'elle n'a pas eu besoin de différencier lors de la mise en œuvre de la séquence.

3.3.5 Pour synthétiser

En octobre, la focale régulation ne semble pas être au cœur des préoccupations des enseignantes débutantes puisqu'elle représente moins de 17% des propos. De plus, cette focale semble présentée majoritairement sous la caractéristique de l'étayage. A contrario, la focale régulation (28,4%) est assez développée chez l'enseignante expérimentée. Comme ses collègues néophytes, elle accorde une place importante à l'étayage, mais se distingue des jeunes enseignantes par la quantité de propos relevant du *traitement de l'erreur* et du *retour d'informations*.

En mars, il n'y a pas de différence significative concernant la focale régulation entre les enseignantes débutantes et l'enseignante expérimentée.

En mai, les deux enseignantes présentes s'attardent sur les modalités d'étayage mises en œuvre dans deux objectifs significativement différents. L'une souhaite répondre à une difficulté ponctuelle d'un élève, l'autre anticipe les modalités qu'elle propose, les co-construit avec les élèves afin de permettre à tous de produire un écrit de manière la plus autonome possible.

3.4 La focale : différenciation

La différenciation s'intéresse aux pratiques d'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves que ce soit par la modification des tâches, l'ajustement de l'étayage ou la variation des modalités de groupement.

Les participantes de l'étude font référence à la différenciation à différents moments (figure 16).

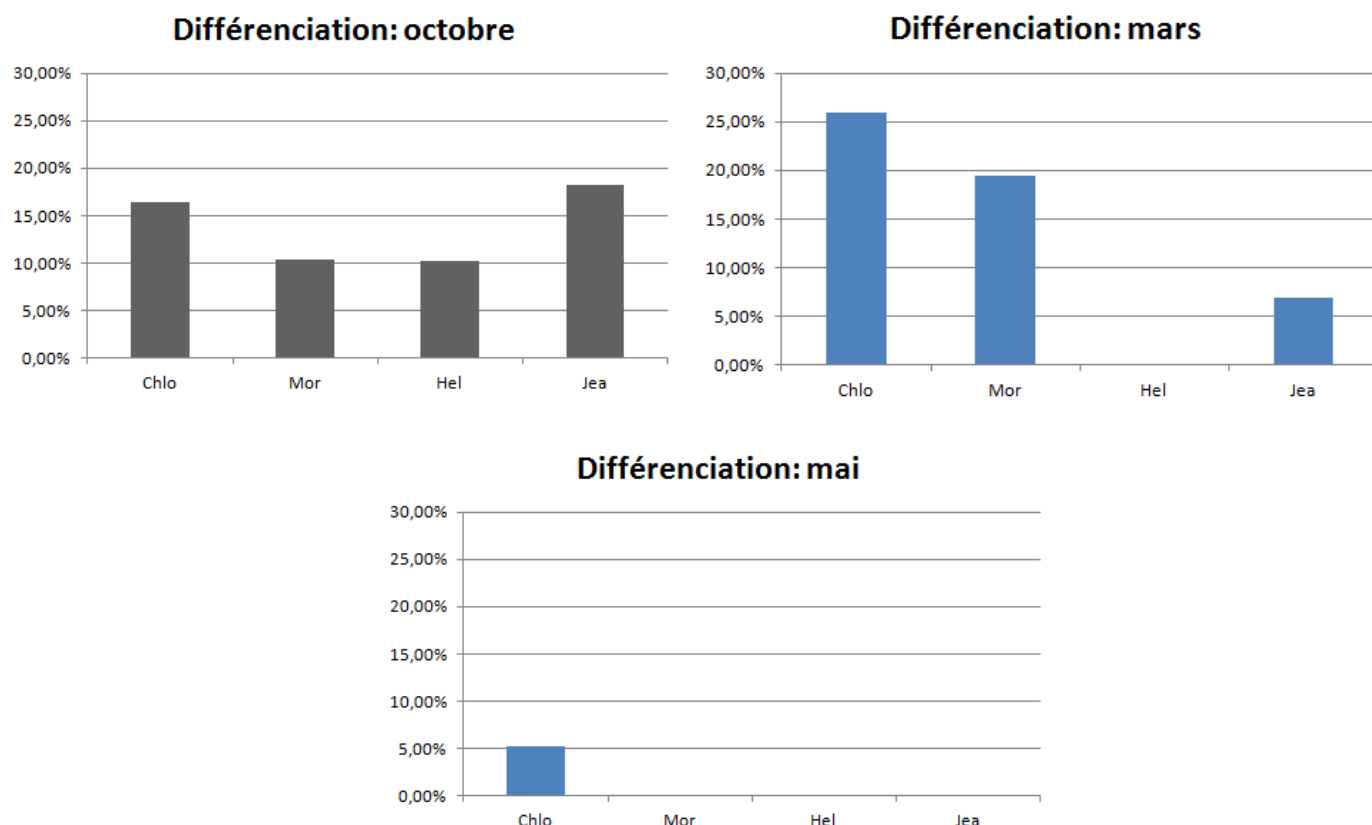


Figure 16 : comparaison du taux de propos recueillis concernant la différenciation entre octobre 2024 et mai 2025

3.4.1 Chlo : différencier, créer un support en couleur

En octobre, 16,4% des propos relèvent de la focale différenciation et sont répartis de manière homogène entre les *modalités* et le *public* (cinq occurrences à chaque fois). Concernant les *modalités*, Chlo expose ses outils : « je lui propose en couleurs pour qu'il puisse segmenter les syllabes », « pour la production d'écrit, je lis l'idée qu'il a ». Pour ce qui est du *public*, elle dresse un profil de sa classe « c'est des élèves quand même qui ont pas mal de capacités », « qui a des grosses difficultés sur l'écriture » ; « [je] soupçonne une dyslexie ou quelque chose ». Elle n'apporte dans cette focale aucun élément relevant des *groupements* présents dans sa classe.

En mars, Chlo explique qu'elle n'a pas eu besoin de différencier lors de la mise en œuvre de cette séquence, mais, 25,93% de ses propos relèvent de la focale différenciation. Ces deux constats contradictoires proviennent des différents arguments exposés par Chlo pour montrer les adaptations qu'elle met généralement en place dans sa classe et qui n'ont pas eu lieu lors de cette séquence. Par exemple

elle n'a pas eu besoin d'utiliser le « LireCouleur », ou de « réduire la quantité pour certains élèves ».

En mai, Chlo apporte des éléments concernant la différenciation en précisant uniquement une caractéristique très générique de son public : « après, de toute façon, des CE2, il y a une grosse différence eux ». Chlo rebondit sur cette caractéristique pour expliciter qu'elle répond aux demandes des élèves en régulant au cas par cas.

3.4.2 Mor : différencier, réduire la quantité et les exigences

En octobre, 10,3% des propos relèvent de la focale différenciation. Ils correspondent uniquement à la caractéristique *public*. Mor ne présente aucun propos pouvant s'apparenter à des éléments relevant de la *coopération*, des *modalités* ou des *groupements*. Concernant le *public*, Mor s'intéresse en particulier aux points forts des élèves : « ils me produisent tous quelque chose » ; « Rien qu'au niveau geste graphique, ils sont vraiment au top » puis laisse apparaître quelques difficultés potentielles qu'elle ne développe pas : « après, voilà, c'est plus ou moins riche ».

En mars, Mor explique qu'elle n'a pas eu besoin de différencier lors de la mise en œuvre de cette séquence mais, 19,51%, de ses propos relèvent de la focale différenciation. Cette part importante de propos classés au sein de la focale différenciation est liée aux justifications apportées par Mor. En effet, Mor compare ce qu'elle a l'habitude de faire au quotidien avec ce qu'elle a fait lors de cette séquence, par exemple au quotidien : « je vais réduire la quantité », « j'ai quelques exigences qui varient ».

En mai, Mor n'expose aucun élément relevant de cette focale car elle ne différencie plus en production d'écrit.

3.4.3 Hel : différencier (rarement), étayer fréquemment

En octobre, la focale différenciation est présente dans 10,2% des propos recueillis. Elle s'interroge uniquement sur les *modalités* (quatre fois) et le *public* concerné (cinq fois). Hel fait un lien entre les modalités de différenciation mises en œuvre et les supports d'étayage « te rendre disponible pour ceux qui ont le plus de difficultés et rendre autonomes le plus possible d'élèves y compris ceux qui sont en difficulté ». Elle développe également la modalité de différenciation qu'elle juge la plus extrême, à savoir, la dictée à l'adulte : « pour ça on sait que les élèves les plus éloignés de

l'écriture ils ne vont pas pouvoir faire autrement qu'en dictée à l'adulte, mais ça reste une vraie béquille même carrément un fauteuil roulant plus que béquille. ». En ce qui concerne le *public*, Hel s'intéresse au profil général de la classe et non au cas particulier : « notamment, une bonne moitié de la classe, c'est assez lent. », « pour moi faire de la production d'écrit c'est d'abord penser l'accessibilité à l'écrit pour les élèves sinon on n'en fait pas ». En citant l'accessibilité à l'écrit, Hel reprend les propos exprimés lors de la relance de l'interviewer.

En mars, Hel n'apporte pas d'élément relevant de la différenciation.

3.4.4 Jea : différencier ou individualiser

En octobre, la focale différenciation est présente dans 18,3% des propos recueillis. Jea développe uniquement des arguments concernant les *modalités* (cinq fois) et le *public* concerné (douze fois). A propos des *modalités*, elle interroge dans un premier temps la place et le rôle de l'adulte, que ce soit celui de l'enseignante ou de l'AESH : « par exemple, dans le cadre de dictées à l'adulte, mis à part moi reformuler ou que l'AESH reformule le propos de l'élève pour pouvoir formuler une phrase syntaxiquement correcte. Mis à part ça, je n'ai pas trouvé trop d'autres solutions ». Puis, elle s'intéresse au matériel utilisé et notamment au matériel informatique : « j'en ai certains qui ne font que la dictée vocale, ou d'autres qui utilisent les claviers correcteurs ou qui proposent des mots », « après, j'ai certains élèves qui font un brouillon uniquement manuscrit, et qui après passent par l'ordinateur ou la tablette pour l'écrit final ». Elle s'attarde plus longuement sur les caractéristiques (les points d'appuis et difficultés) du *public* concerné. Jea réalise une comparaison entre les différents profils d'élèves rencontrés dans son dispositif : « alors, pour le plus faible niveau, ça va être dans la syntaxe de la phrase simple, mais pour les autres, ça va être dans la cohérence du propos ou du... Avec la concordance des temps ». Elle développe en s'appuyant sur des exemples « de savoir quel temps on utilise d'identifier le verbe et quel est le temps du récit. Et c'est là-dessus qu'on bloque également », « ils vont faire des phrases avec des subordonnées, des subordonnées, des subordonnées ». Puis, Jea réfléchit sur deux cas particuliers, celui des élèves avec un trouble avéré du langage écrit et celui des élèves avec des difficultés motrices : « dans le cadre d'élèves qui sont fortement dyslexiques, ils sont capables de produire une phrase simple, de qualité, orthographiée correctement, etc. Par contre, dès que ça va être beaucoup plus long, on se rend compte que très

rapidement, il n'y a plus la réflexion orthographique qu'il pourrait y avoir sur une phrase simple », « la double tâche de la production d'écrit et du geste graphique et moteur est trop complexe, et gérer cette multitâche, c'est trop compliqué ».

En mars, Jea précise à plusieurs reprises que la différenciation n'est pas nécessaire. Toutefois 6,89% de ses propos ont pu être catégorisés au sein de la focale différenciation. Les propos recueillis justifient le découpage de la séance 0 en plusieurs temps : « j'ai un niveau très faible » en SVT, « certains ne connaissaient pas le lexique spécifique : herbivore ... ».

3.4.5 Pour synthétiser

En octobre, concernant la différenciation, il ne semble pas y avoir de différences significatives entre la tendance des enseignantes débutantes et celle de l'enseignante expérimentée.

En mars, les enseignantes débutantes comparent à plusieurs reprises les modalités de différenciation qu'elles mettent en œuvre au quotidien dans leurs classes avec la démarche proposée dans la séquence (pour laquelle l'accessibilité avait été pensée au préalable). Jea semble se détacher de la tendance des enseignantes débutantes puisque les propos relevant de la focale différenciation ne représentent que 6,89% de ses interventions. Cette différence notoire peut être en lien avec ses conditions d'exercice spécifique dans l'enseignement spécialisé. Jea, pour cette focale, se rapproche du profil de l'enseignante expérimentée qui n'aborde à aucun moment cette focale.

En mai, les enseignantes débutantes interrogées ne présentent pas de modalité de différenciation. Cette absence de différenciation ne reflète pas le même objectif d'enseignement pour les deux enseignantes. Chlo étaye et répond aux difficultés des élèves au cas par cas (sans anticipation) alors que Mor conçoit un dispositif d'enseignement qui tend vers l'accessibilité.

3.5 La focale : motivation

La motivation concerne les gestes professionnels de l'enseignant visant à capter et maintenir l'attention des élèves, à leur faire comprendre l'utilité des tâches, à valoriser leurs efforts et à montrer que l'erreur fait partie de l'apprentissage.

Les participantes de l'étude font référence à la motivation à différents moments (figure 17).

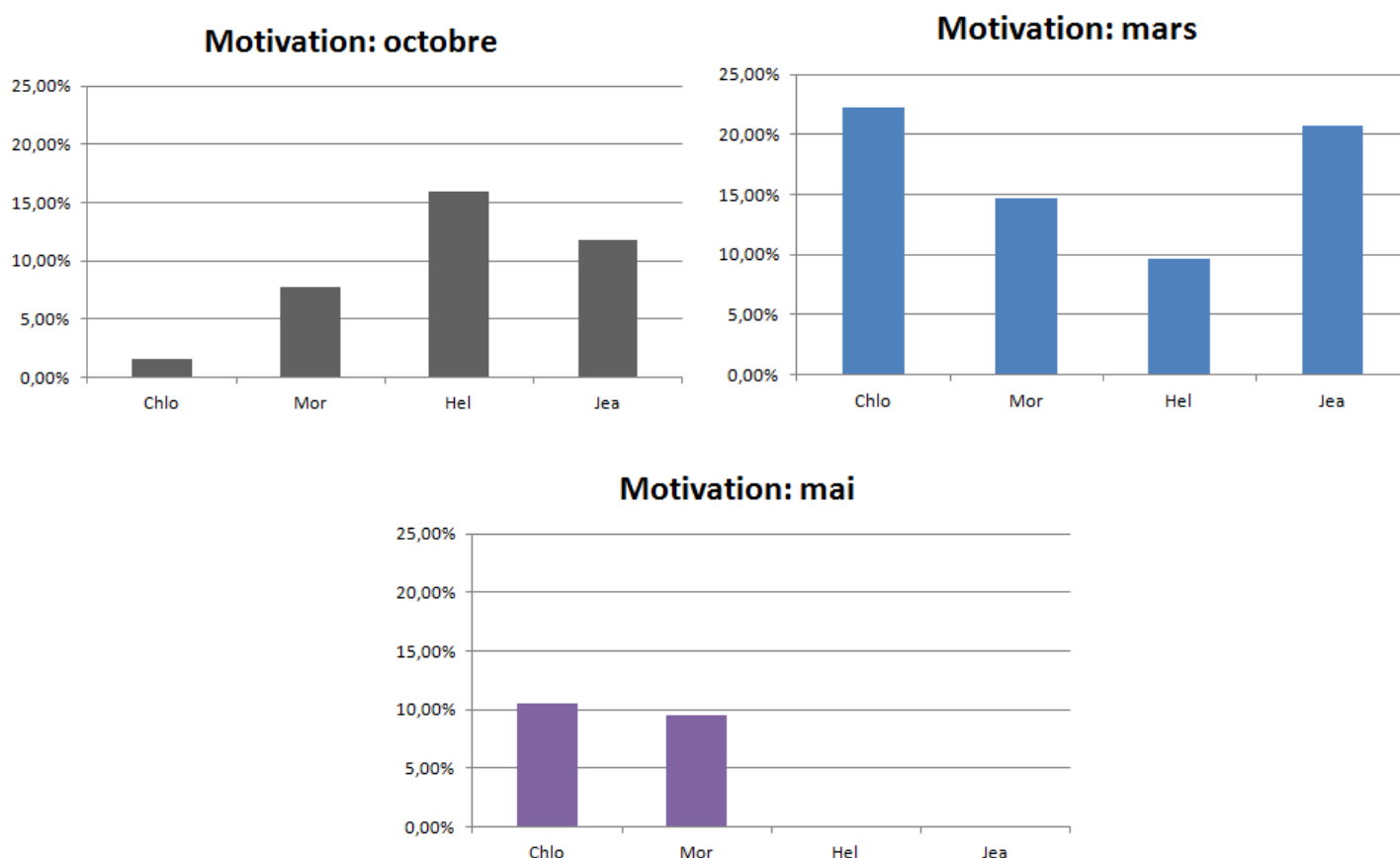


Figure17 : comparaison du taux de propos recueillis concernant la motivation entre octobre 2024 et mai 2025

3.5.1 Chlo : motiver, pour engager l'élève dans la tâche

En octobre, la focale motivation n'est abordée que pour 1,6% des propos ce qui correspond à un unique argument centré sur *l'enrôlement et le maintien des élèves à la tâche* : « je leur ai dit, vous imaginez ce que vous sentez, ce que vous entendez et tout ».

En mars, la focale motivation correspond à 22,22% des propos recueillis. Chlo argumente sur la mise en place de contraintes dans la production d'écrit qu'elle juge bénéfique tant pour *l'enrôlement et le maintien de l'engagement des élèves* « j'ai senti qu'ils étaient vraiment dedans et participatifs » que pour *l'orientation et le maintien de l'attention* : « le fait qu'ils aient déjà une trace et qu'ils aient l'organisation de ce qu'ils doivent écrire, ça les motive plus que quand on leur laisse une liberté ».

En mai, Chlo consacre 10,53% de ses propos à la motivation. Elle s'attarde particulièrement sur l'enrôlement et l'engagement des élèves dans la tâche. Chlo associe l'engagement des élèves à la marge de liberté qu'elle leur laisse en production d'écrit « quand tu leur laisses la liberté, ils ont au moins envie d'écrire ».

3.5.2 Mor : motiver, pour maintenir l'engagement des élèves et leur sentiment de compétence

En octobre, la focale motivation est présente dans 7,7% des propos recueillis. Elle s'interroge à deux reprises sur *l'enrôlement et le maintien des élèves à la tâche* notamment lors des déplacements : « Moi, ce n'est pas l'idée qu'ils se déplacent qui me dérange, c'est le fait de couper cet élan », « j'ai un peu du mal à l'imaginer, dans ma classe en tout cas ». Quant à *l'orientation et au maintien de l'attention*, son argument est centré sur la façon de conserver l'envie d'écrire malgré les difficultés liées aux compétences d'étude de la langue : « il ne faudrait pas que ce soit un frein ».

En mars, cette focale est traitée dans 14,63% des propos. Mor lie *l'enrôlement et le maintien de l'engagement des élèves* tout comme *l'orientation et le maintien de l'attention* à la structure et aux contraintes présentes dans cette séquence. Elle fait également l'hypothèse que la phase de travail en groupe développe le sentiment de compétence de ses élèves : « même s'ils n'ont pas beaucoup participé dans le groupe, je pense qu'ils se sont dit : ça reste moi qui ai écrit ça, donc je vais pouvoir le faire tout seul ».

En mai, Mor consacre 9,52% de ses propos à la motivation. Elle associe l'enrôlement des élèves au temps de préparation collectif de l'écriture : « produire un exemple ensemble pour qu'après, ils écrivent directement tout seuls ». Elle explicite également que cette démarche pédagogique allant du collectif vers l'individuel permet de développer le sentiment de compétence de ses élèves : « et ils se sont vraiment débrouillés. C'était fastoche ».

3.5.3 Hel : motiver, pour augmenter le sentiment de compétence des élèves

En octobre, la focale motivation est présente dans 15,9% des propos recueillis. Hel s'interroge à quatre reprises sur *l'enrôlement et le maintien des élèves à la tâche*. Elle présente d'abord ses outils d'étayage comme un enrôlement possible dans l'écriture : « les mots, les boîtes de mots qui sont disponibles, c'est plus pour induire

la mise ..., c'est pour se mettre à écrire, c'est plus aller chercher une idée». Hel précise que les déplacements ne sont pas un frein au maintien des élèves à la tâche : « il y a des élèves qui ont besoin de déplacer le porte-vue et donc, ils le déplacent. Il y en a, ils peuvent le garder en mémoire parce qu'ils ont déjà la capacité cognitive à le faire. Il y en a qui peuvent trimbaler leur ardoise, copier le mot là-bas et le ramener. ». Quant à *l'orientation et au maintien de l'attention*, Hel rebondit à deux reprises sur l'utilité et l'utilisation des différents outils présents dans sa classe : « ils servent d'inducteur, ils servent pour la correction, la révision des textes, ils servent pour l'enrichissement, mais quand ils ont leurs idées, ne t'inquiète pas, ils ne se lèvent pas. Ils essayent d'agripper tout ce qu'ils peuvent et de maintenir le fil ». Au sein de la focale motivation, le *développement du sentiment de compétence des élèves* est un enjeu au centre des préoccupations de Hel qui le développe à huit reprises. Elle accorde une place importante à la relation que l'élève entretient avec les mots et les textes, elle essaie d'être la plus discrète possible dans ce processus : « c'est leur texte et tu ne peux pas te l'approprier. Tu ne peux pas faire quelque chose qui est à toi. Tu ne peux que l'aider. Donc, tu es une béquille invisible. Le jour où le texte sera toiletté, rendu propre, ta part, elle n'existe plus. »

En mars, cette focale est traitée dans 9,68% des propos. Hel se centre essentiellement sur le *développement du sentiment de compétence* de ses élèves.

3.5.4 Jea : motiver, pour donner du sens à l'écriture

En octobre, la focale motivation est présente dans 11,8% des propos recueillis. Jea s'interroge à cinq reprises sur *l'enrôlement et le maintien des élèves à la tâche*. Elle précise que pour maintenir les élèves dans une tâche d'écriture, écrire dans un but précis est indispensable : « écrire pour faire quelque chose, pour un projet, il y a un aspect de motivation qui est plus important chez les élèves. Donc, directement, ça rend la séance plus accessible parce que l'engagement dans la tâche va être plus simple ». Elle développe également certaines difficultés qu'elle rencontre : « c'est assez compliqué de raccrocher aussi les élèves quand ils contournent complètement la tâche ». Par deux fois Jea s'intéresse à *l'orientation et au maintien de l'attention* de ses élèves en lien avec ses propres difficultés d'enseignante : « oui, re-centrer sur la tâche, je trouve que ce n'est pas forcément facile en production d'écrit », et en lien avec les difficultés liées aux caractéristiques singulières de son public : « du fait de l'attention et de la fatigue qui est engendrée ». Jea semble accorder une importante

particulière au *développement du sentiment de compétence* des élèves. A quatre reprises elle développe des arguments relevant de cette caractéristique. Elle fait un lien entre *développement du sentiment de compétence de l'élève* et critères de réussites très précis co-construits entre l'enseignante et la classe : « je me sens compétente si je réponds aux critères ? Mais, en fait, il faudrait les amener à...Je me sens compétente si je réponds aux critères qu'on a travaillés avant, qu'on a construits ensemble, mais qui, finalement, en amont, sont ceux de l'enseignant ». Elle s'interroge également sur une difficulté professionnelle, comment déconstruire chez l'élève la représentation : « je me sens compétent si j'écris beaucoup ».

En mars, 20,69% des interventions de Jea traitent de la *motivation*. Jea se centre essentiellement sur *l'enrôlement et le maintien de l'engagement des élèves*. Jea analyse l'engagement de ses élèves au regard de deux éléments centraux : la mise au travail autour d'un « projet » d'écriture et la structure mise en place : « comme la structure était là et qu'on l'avait étudiée, c'était très rassurant pour eux et ils se sont lancés dans l'écriture très facilement ».

3.5.5 Pour synthétiser

En octobre, les enseignantes débutantes s'intéressent peu à la *motivation* des élèves moins de 8% des occurrences (à l'exception de Jea), notamment au *développement du sentiment de compétence* des élèves qui n'est ici jamais abordé. L'enseignante expérimentée y accorde une place plus importante. Elle est notamment la seule à exprimer différents arguments s'intéressant au *développement du sentiment de compétence des élèves*.

En mars, les enseignantes débutantes développent davantage la *motivation* que l'enseignante expérimentée. L'enseignante expérimentée ne reprend pas les propos qu'elle a déjà développés en octobre, ce qui engendre une différence en nombre d'occurrences (mais pas sur l'importance accordée à ce geste professionnel).

En mai, les enseignantes débutantes s'intéressent à la *motivation* pour enrôler les élèves dans la tâche d'écriture.

3.6 La focale : explicitation

L'*explicitation* porte sur la clarification des buts des tâches, des finalités de l'apprentissage, des connaissances à mobiliser ou à construire, ainsi que des procédures ou stratégies utiles.

Les participantes de l'étude font référence à l'explicitation à différents moments (figure 18).

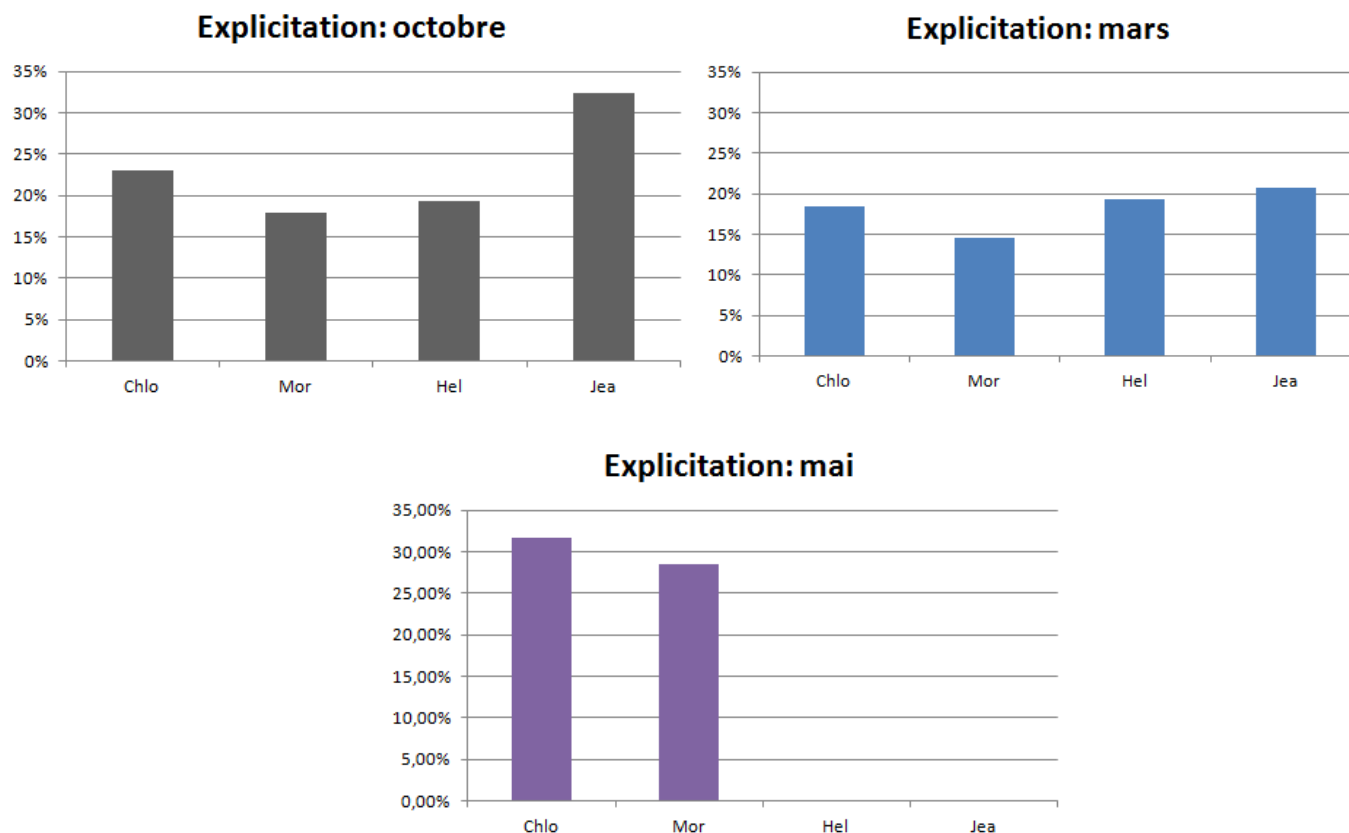


Figure 18 : comparaison du taux de propos recueillis concernant l'explicitation entre octobre 2024 et mai 2025

3.6.1 Chlo : expliciter, pour complexifié la tâche

En octobre, 23% des arguments concernent l'explicitation. A trois reprises Chlo expose *les buts des tâches ou les finalités de l'apprentissage* : « ils doivent rédiger une phrase complète qui a du sens en expliquant ce qu'ils ont fait ». Elle explicite également ses choix didactiques : « je vais plus travailler les idées et l'imagination qui en découle, en fait ». Trois autres arguments s'intéressent aux *connaissances et savoirs à construire ou à mobiliser* : « on commence par une majuscule, on finit par un point. Il faut que la phrase ait un sens. », « donc, on accorde aussi les noms avec les adjectifs ».

En mars, 18,52% des propos traitent de l'explicitation. Chlo expose principalement des *procédures et des stratégies* mises en place par les élèves sur lesquelles elle

s'est appuyée pour « complexifier un petit peu les phrases » et pour développer le « ton humoristique » de la devinette.

En mai, l'explicitation représente 31,58% des propos de Chlo. Chlo constate « qu'ils [les élèves] avaient besoin vraiment de repères et de consignes claires et précises ». Malgré ce constat énoncé, elle développe : « on arrive à la fin de l'année, je leur laisse plus de liberté. Ils ont toutes les règles et toutes les leçons pour justement faire des bons écrits ». Ces propos contrastés questionnent la place de l'explicitation dans les tâches de production d'écrits proposées par Chlo.

3.6.2 Mor : expliciter, pour permettre à tous les élèves de réaliser la tâche

En octobre, 17,9% des arguments concernent l'explicitation. A une reprise Mor expose les *buts des tâches ou les finalités de l'apprentissage* notamment en ce qui concerne la construction des phrases : « que la phrase soit cohérente, qu'elle commence par une majuscule, qu'elle ait un verbe ». Deux autres arguments s'intéressent aux *connaissances et savoirs à construire ou à mobiliser*, l'un portant sur l'essence de la production d'écrit, « il n'y a pas de vrai, il n'y a pas de faux, c'est toi qui créé », et l'autre portant sur des connaissances syntaxiques, « en soi, finalement, en CE1, ce n'est pas... j'aimerais arriver à quelque chose où quand ils le lisent à l'oral, ça reste cohérent. Qu'ils n'aient pas oublié un mot, justement ». Enfin, elle présente à quatre reprises les *procédures et stratégies* utilisées en se concentrant principalement sur la place laissée à l'imagination et à la liberté dans les situations d'écriture proposées : « mais finalement, une production, par exemple, un compte rendu en science, ça va être quelque chose qui va être très guidé. Ça va être je commence par je vois. Il n'y a aucune liberté finalement dans ce qui va être écrit ».

En mars, 14,63% des arguments concernent l'explicitation. Mor présente ses différentes stratégies de mise en œuvre des critères de réussite. Elle décrit son utilisation des critères de réussite comme une *procédure et/ou une stratégie* pour permettre à l'ensemble de ses élèves d'être à la tâche et de répondre à un objectif unique.

En mai, 28,58% des propos de Mor sont consacrés à l'explicitation. Elle expose plus particulièrement les modalités qu'elle a mis en œuvre lors d'une séquence réalisée en période 4 : « on avait d'abord choisi tous les éléments naturels et fait une liste », « ensuite, on avait fait une liste pour tous les sentiments ». Mor explicite également

la nécessité qu'elle trouve à ce que ses élèves comprennent les enjeux de la démarche et notamment de la recherche réalisée.

3.6.3 Hel : expliciter, pour structurer l'écrit et réinvestir des compétences

En octobre, 19,3% des arguments concernent l'explicitation. A deux reprises Hel expose les *buts des tâches ou les finalités de l'apprentissage* notamment en ce qui concerne l'utilisation des compétences et des connaissances acquises en étude de la langue : « tant que tu ne l'as pas travaillée, tu ne focalises pas dessus. Mais tout ce que tu as travaillé, il faut que ce soit applicable après ». Elle poursuit par six fois sur les *connaissances et les savoirs développés* notamment sur la structure de l'écrit : « on organise les idées, on fait en sorte qu'elles s'enchaînent avec des mots de liaison », « tu as des marqueurs ». Hel termine en s'intéressant aux procédures *et aux stratégies mises en œuvre* à neuf reprises. Elle présente différentes stratégies pour mettre l'accent sur la cohérence du texte : « d'abord tu retravailles sur la cohérence... » puis sur des points grammaticaux particuliers notamment pour la relecture : « te concentrer sur la ponctuation », « après, tu vas te concentrer sur les accords ». Hel propose également différents arguments relevant de la planification de l'écrit : « identifier ces rubriques [compte rendu de sciences], c'est déjà planifier son futur écrit et c'est organiser ».

En mars, 19,35% des propos d'Hel traitent de l'explicitation. Elle oriente son discours sur la nécessité d'enseigner la structuration de l'écrit aux élèves : « on apprend aux élèves à structurer un écrit ». Cet enseignement peut passer par l'utilisation d'une trame qui n'est pas « juste un texte à remplir » mais un outil pour « obliger à rassembler leurs idées » et les organiser.

3.6.4 Jea : expliciter, pour donner du sens à l'écrit produit

En octobre, la focale explicitation est présente dans 21,5% des propos recueillis. Jea expose à neuf reprises *les buts ou les finalités des tâches* proposées à ses élèves. Elle accorde une grande importance à la fonction de l'écrit produit : « j'essaie de travailler sur des écrits dont on a besoin ». Puis, elle cite des exemples comme la lettre de motivation pour les élèves de 4^{ème} et 3^{ème} en recherche de stages d'observation ou la mise en place d'une correspondance avec un autre dispositif. Elle développe également un autre type d'écrit : « on écrit pour structurer notre pensée et ou pour se souvenir ». Jea décrit différents dispositifs d'écrits de travail qu'elle utilise notamment en mathématiques. Elle présente six fois des arguments catégorisés

comme des *connaissances et savoirs*. Elle explique le lien fort unissant compétences en étude de la langue et en production d'écrits : « les mots n'ont plus leur fonction dans la tête de l'élève, donc ne sont plus correctement écrits ». Les *procédures ou stratégies* mises en œuvre sont développées cinq fois. Jea décrit l'outil de relecture qu'elle a co-construit avec ses élèves : « l'idée, c'est d'avoir dans sa trousse un petit tableau plastifié avec soit des mots-clés, soit une petite phrase ». Jea s'attarde ensuite sur la transposition probable du fonctionnement de cet outil comme un étayage en amont de la production d'écrits : « construire un support au même titre de comment je relis. On pourrait se demander comment est-ce qu'on fait pour enrichir son écrit, ou l'organiser autrement ».

En mars, 27,59% des arguments concernent l'explicitation. Les propos de Jea se concentrent autour des procédures et stratégies mises en œuvre notamment pour identifier les critères qui seront présents dans la trame d'écriture.

3.6.5 Pour synthétiser

En octobre tout comme en mars, concernant l'explicitation il ne semble pas y avoir de différences significatives entre la tendance des enseignantes débutantes et celle de l'enseignante expérimentée.

En mai, les deux enseignantes débutantes n'associent pas les mêmes enjeux au geste professionnel d'explicitation. Pour l'une, l'explicitation participe à l'acquisition d'une démarche de recherche, avec une forte attention portée à la préparation de l'écriture ; pour l'autre, l'explicitation pourrait être utile notamment pour gagner en précision (consigne et objectif) mais elle ne mobilise pas ce geste professionnel pour laisser une grande part de liberté à ses élèves.

3.7 Tableau récapitulatif

Afin de synthétiser les résultats observés dans la section 3 et notamment la conception par les enseignantes de l'étude de l'ensemble des compétences et des connaissances qui sont mobilisées chez l'élève lors de l'apprentissage de l'écriture, nous avons conçu ci-dessous un tableau synthétique à partir des compétences et connaissances recensées par Kervyn et ses collaborateurs (2023).

Connaissances et compétences	Cho	Mor	Hel	Jea
habiletés graphomotrices		un pré-requis « Rien qu'au niveau geste graphique, ils sont vraiment au top »		une double tâche « la double tâche de la production d'écrit et du geste graphique et moteur est trop complexe ».
connaissances et des savoir-faire linguistiques	Des difficultés à réinvestir tout ce qui a été appris en EDL « ils doivent rédiger une phrase complète qui a du sens ».	Des difficultés à réinvestir tout ce qui a été appris en EDL « j'aimerais arriver à quelque chose où quand ils le lisent à l'oral, ça reste cohérent »	Faire identifier aux élèves les compétences qu'ils ont et celles qu'ils n'ont pas encore « je leur dis, bon, ça, tu ne peux pas le savoir », « Tant que tu ne l'as pas travaillé, tu ne focalises pas dessus ».	Lien fort unissant compétences en étude de la langue et compétences en production d'écrits
recours à des supports et des outils différents dont l'usage ne va pas de soi et nécessite un apprentissage spécifique	Pas d'apprentissage spécifique, peu de nécessité (dictionnaire, affichages)	L'utilisation de supports et d'outils une évolution professionnelle « critères de réussite », « différentes modalités de travail » « listes » « affichages au tableau »	Enseigner explicitement la nécessité de se doter d'outils et enseigner les stratégies d'utilisations « la nécessité de mettre en place une trame pour écrire », « Ils servent d'inducteur, ils servent pour la correction, la révision des textes, ils servent pour l'enrichissement. »	Enseigner l'utilisation d'outils et de stratégies mentales « passer par le dessin » « des images séquentielles », « de se construire d'abord son film dans sa tête », « des recherches », « de lister », « brouillon », « critères de réussite », « AESH », « matériel informatique ».
variété de situations langagières	Ecrire uniquement une tâche d'imagination « je vais plus travailler les idées et l'imagination qui en découle, en fait »	Ecrire pour développer la créativité et l'imagination un entraînement au quotidien « il n'y a pas de vrai, il n'y a pas de faux, c'est toi qui créé » « jogging d'écriture »	Une grande variété de situations langagières (compte-rendu scientifique ; écrit pour réfléchir, écrit de travail) « à mêler l'écriture et le schéma, à faire rédiger des fiches techniques aux élèves »	Ecrire dans un but précis, pour répondre à un besoin « en littérature », « en mathématiques », « en sciences » « une lettre de motivation », « pour structurer sa pensée »
dimension affective du scripteur	Liberté laissée aux élèves	Corriger sans brider pour conserver l'envie d'écrire malgré les difficultés « un peu de mal à voir du rouge sur leur copie », Travailler en groupe pour développer le sentiment de compétence de l'élève	Conserver l'essence du travail des élèves « mon idée, c'est de ne pas paralyser » Construire une relation entre l'élève et les mots/les textes	Construire grâce à des outils le sentiment de compétence des élèves « Je me sens compétente si je réponds aux critères qu'on a travaillés avant, qu'on a construits ensemble. »
interactions obligatoires avec la lecture		La lecture un outil « On a l'outil livre sous les yeux. »	La lecture pour nourrir l'écriture et vice-versa « Quand on découvre un texte, ils doivent noter des mots » « articuler toujours ce besoin de progresser en lecture avec des pratiques différentes d'écriture »	L'écriture un outil pour accéder au sens d'un texte « c'est un écrit, complètement fictif, mais il nous sert à mieux comprendre l'histoire ».
compétences cognitives		Le travail de groupe pour développer des compétences cognitives	Développer des compétences cognitives pour rendre l'ensemble des élèves autonome « rendre autonomes le plus possible d'élèves y compris ceux qui sont en difficulté ».	Une focale sur le maintien de l'attention et ses impacts « il n'y a plus la réflexion orthographique qu'il pourrait y avoir du fait de l'attention et de la fatigue qui est engendrée ».

Figure 19 : tableau récapitulatif des représentations des quatre enseignantes à partir des compétences recensées par Kervyn et al. (2023).

3.8 Eléments d'interprétation

A l'issue de ces trois temps d'observation et de l'analyse des données recueillies, nous pouvons extraire différents éléments :

- la complexité du processus d'écriture est peu conscientisée et donc peu anticipée par les enseignantes débutantes (dans les premiers mois d'exercice)
- la préparation de l'écriture est un outil efficace pour rendre la tâche d'écriture accessible, mais qui déstabilise certaines enseignantes débutantes dans leurs représentations des enjeux de l'enseignement de l'écriture.

4. Discussion

Dans cette étude, nous questionnons la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture en cycle 2 comme outil pour le développement professionnel des professeurs des écoles néophytes en nous centrant tout particulièrement sur la préparation de l'écriture. Afin de mettre en perspective les résultats obtenus et les références théoriques présentées, nous discuterons de la prise de conscience et donc de l'anticipation par les enseignants débutants de la complexité du processus d'écriture. Puis, nous explorerons en quoi la préparation de l'écriture (un outil efficace pour rendre la tâche d'écriture accessible) déstabilise certaines enseignantes débutantes dans leurs représentations des enjeux de l'enseignement de l'écriture. Nous terminerons en examinant l'impact contrasté de la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture par la préparation de l'écriture sur le développement des pratiques professionnelles enseignantes.

4.1 L'écriture une tâche complexe: une réalité peu conscientisée et anticipée par les enseignants débutants dans leurs premiers mois d'exercice

Que ce soit dans la littérature institutionnelle comme dans le rapport de l'IGESR (2023a), (2023b) ou dans la littérature scientifique (Plane, 2013 ; Kervyn *et al.*, 2023), l'écriture est présentée comme une tâche complexe. Elle demande de la part du scripteur de mettre en œuvre, relativement simultanément, différentes dimensions qui interagissent les unes avec les autres. « L'entrée des jeunes enfants dans l'écriture requiert d'eux l'articulation entre des acquisitions diverses, allant de la perception des enjeux de communication écrite à la compréhension du système graphique et la maîtrise des gestes graphiques ». (Plane, 2013, p.171).

4.1.1 Ecrire : une tâche d'imagination pour l'élève

Nous nous sommes rapidement aperçue que les jeunes enseignants (dans leurs premiers mois d'exercice) avaient une conscience réduite de cette complexité (*figure 19*). En effet, la première compétence jugée indispensable (par les enseignants néophytes de cette étude) pour permettre aux élèves d'écrire est l'imagination. Puis, de manière moins spontanée, les compétences relevant des capacités graphomotrices et de la maîtrise de la langue sont jugées importantes. Les enseignantes débutantes participant à cette étude ne semblent pas avoir entièrement conscience de la complexité du processus d'écriture. Elles ignorent en grande partie les six champs de compétences détaillés par Kervyn et ses collaborateurs (2023).

En effet, les enseignantes débutantes et notamment Mor peuvent considérer les habilités graphomotrices et tout particulièrement le geste d'écriture comme un pré-requis à la tâche d'écriture en elle-même. De manière sous entendue, certaines peuvent penser que si le geste d'écriture n'est pas encore maîtrisé, la production d'écrit est impossible. Considérant le geste d'écriture comme un pré-requis des élèves, les enseignantes débutantes participant à cette étude ne s'intéressent pas à la prise en compte de la tenue du stylo et de la posture de l'élève lors des tâches d'écriture dans leurs classes.

Les jeunes enseignantes de cette étude ont conscience que des connaissances et des savoir-faire linguistiques (orthographe, syntaxe, ponctuation, lexique) sont importants. Ces savoir-faire linguistiques sont généralement enseignés de manière spécifique et isolée. Chlo et Mor sont démunies pour favoriser le réinvestissement de ces compétences lors d'une tâche complexe de production d'écrits.

Au début de leur carrière (à l'exception peut-être de ceux exerçant dans le spécialisé comme Jea), les enseignants n'imaginent pas la quantité et la diversité des outils et des supports permettant la production d'un écrit. Les supports proposés se limitent généralement à la feuille et au stylo.

Les enseignants débutants à l'exception de Jea n'ont absolument pas conscience de la variété des situations langagières qui pourraient être proposées aux élèves. En effet, les situations de production d'écrits se limitent généralement à un écrit d'invention très libre. Ces écrits ne présentent aucune fonction particulière ni destinataire spécifique.

Pour certaines enseignantes débutantes (comme Chlo) la prise en considération d'une dimension affective du scripteur est assez limitée. Ces questionnements se limitent généralement à trouver des stratégies pour remédier immédiatement aux difficultés des élèves (pour éviter la démotivation ou le refus). Pour d'autres comme Mor et Jea, une réflexion est présente pour mettre en œuvre des situations et des outils permettant de développer le sentiment de compétence de leurs élèves.

Dans leurs premiers mois d'exercice, les enseignantes débutantes ont conscience que des interactions étroites existent entre lecture et écriture mais les faire vivre dans

leurs pratiques de classe semble encore éloigné de leurs compétences professionnelles.

La complexité de la tâche écriture est partiellement perçue par les enseignantes débutantes de cette étude. Comment cette maîtrise sporadique du processus d'écriture apparaît dans les situations d'enseignement proposées?

4.1.2 L'enseignement de l'écriture : une situation isolée et ponctuelle

Nous nous sommes aperçue lors du recueil des pratiques déclarées (focus group) que les jeunes enseignantes de cette étude semblaient en difficulté dans l'enseignement de la production d'écrits. En effet, elles proposent (à l'exception de Jea) généralement des situations isolées et ponctuelles comme des joggings d'écriture (rituel sans objectif spécifique) ou la production d'un écrit d'invention en une seule séance (sans préparation ni révision). Ces éléments remarquables de notre étude peuvent se rapprocher des difficultés décrites dans les rapports de l'IGESR (2023). Les Inspecteurs Généraux analysent les difficultés rencontrées par les enseignants néophytes comme provenant généralement de quatre paramètres à appréhender :

- avoir une vision claire des enjeux de l'enseignement de l'écriture,
- définir des objectifs en adéquation avec les capacités des élèves (ni trop faciles, ni trop difficiles),
- maîtriser les démarches engagées,
- définir des points de vigilance et y porter une attention soutenue.

Cette classification se retrouve également dans notre projet.

En effet, les jeunes enseignantes de cette étude au début de leur carrière n'ont pas une vision claire de l'enseignement de l'écriture. Elles associent (sauf Jea) régulièrement la production d'écrits aux capacités d'imagination des élèves. Chlo et Mor semblent concevoir des situations d'enseignement/apprentissages dans le seul objectif de faire écrire les élèves. Chlo et Mor ne semblent pas avoir conscience, lors de leurs premiers mois d'exercice, des démarches engagées lors de l'enseignement de la production d'écrits.

Cette prise de conscience partielle du processus d'écriture engendre également des difficultés chez le jeune enseignant pour évaluer les capacités de ses élèves. Pour remédier à ses difficultés professionnelles, l'enseignant essaie de répondre instantanément aux besoins de ses élèves (écriture de mots ou de structure syntaxique au tableau). Le besoin important pour l'enseignant de répondre aux demandes de ses élèves et également lié aux difficultés à définir des objectifs cohérents (ni trop facile, ni trop difficile).

Les compétences professionnelles des jeunes enseignants n'étant pas entièrement construites, il est très difficile pour eux de définir des objectifs cohérents avec les capacités de leurs élèves. Ces difficultés préalables induisent l'impossibilité lors des premiers mois d'exercice de définir lors d'une tâche d'écriture des points de vigilance et d'y porter l'attention nécessaire.

4.2 La préparation de l'écriture : un outil pour rendre la production d'écrits accessible, dont l'efficacité est à questionner

Que ce soit dans la littérature institutionnelle comme dans le rapport de l'IGESR (2023a), ou dans la littérature scientifique (Dreyfus et *al.*, 2017 ; Kervyn, 2021 ; Kervyn et *al.*, 2023), les bénéfices des activités préparatoires n'ont plus à être démontrés. En effet, « préparer avec les élèves les tâches d'écriture supposées complexes pour eux et faire de la préparation un objet d'enseignement a un impact majeur sur la mise en œuvre et sur le développement de l'écriture. En outillant les élèves par rapport à la tâche demandée, la préparation facilite l'écriture et la rend plus abordable, elle améliore la qualité de l'écrit produit ce qui allège le travail de correction et de réécriture vite coûteux à ce niveau de la scolarité, elle rend les élèves plus autonomes et plus en réussite. » (Kervyn, 2021, p.9). Cependant, ces bénéfices indéniables ne sont que peu perçus par les enseignantes débutantes de cette étude.

4.2.1 La préparation de l'écriture : un processus d'enseignement/apprentissage rassurant tant pour les enseignants que pour les élèves

Le premier élément perçu par les enseignantes débutantes dans cette étude est le cadre rassurant apporté par la préparation de l'écriture que ce soit pour l'enseignant ou ses élèves.

Ces enseignants se sentent rassurés car mettre en œuvre une phase de préparation de l'écriture comme le relève également Kervyn, Bachelé et Faux (2023) permet de

mettre en situation de réussite à l'écrit leurs élèves. Cela permet aux enseignants de dépasser certaines représentations du type : je ne les fais pas écrire, parce que c'est trop long, ça prend trop de temps, parce que je ne sais pas faire, parce que je n'ai pas d'imagination ... La préparation de l'écriture permet également de faciliter l'écriture en grand groupe en visant l'autonomisation par un enseignement procédural de l'écriture, ce qui peut permettre de libérer du temps pour les élèves les plus en difficulté dans cette tâche. Cette démarche d'enseignement améliore la qualité des écrits produits par les élèves, ce qui rassure également l'enseignant. En effet, pour certaines enseignantes, il était difficile de se confronter à des productions d'élèves très éloignées de la norme attendue. Elles étaient démunies à l'idée de corriger ces productions.

Les enseignantes de cette étude constatent également que les élèves sont rassurés par la phase de préparation de l'écriture. Ce constat rejoint celui de Kervyn, Bachelé et Faux (2023). En effet, la préparation de l'écriture semble faciliter l'engagement des élèves dans la tâche, ce qui peut être sécurisant. La préparation de l'écriture permet aux élèves de gagner en autonomie grâce à l'acquisition de procédures. Cela peut permettre aux élèves d'avoir un rapport plus positif à l'écriture notamment car les écrits produits sont souvent plus en adéquation avec les normes attendues (normes graphiques, calligraphiques, orthographiques, syntaxiques, conformité aux caractéristiques du genre textuel ou type d'écrit visé, contenu en adéquation avec la tâche d'écriture).

La préparation de l'écriture semble être un outil rassurant tant pour les enseignants que pour les élèves. Les enseignants sont rassurés sur leurs capacités à enseigner la production d'écrits et les élèves sont rassurés sur leurs capacités à produire des écrits.

4.2.2 La préparation de l'écriture : un levier ou un frein pour permettre à tous les élèves d'écrire

La préparation de l'écriture est présentée dans la section 1.5.2 comme un outil à la disposition des enseignants permettant de rendre la tâche d'écriture accessible à tous les élèves. Les bénéfices de cette phase d'enseignement semblent perçus par les enseignantes débutantes mais cela semble en déstabiliser certaines dans leurs représentations des enjeux de l'enseignement de l'écriture.

En effet, une enseignante débutante de cette étude, Chlo, met en avant un côté réducteur qui pourrait être induit par la phase de préparation de l'écriture. Pour elle, ce cadre qu'elle juge très restreint créé par un dispositif de préparation de l'écriture, briderait les élèves dans leur développement des compétences scripturales (réflexion et imagination). Cette réflexion rejoint la conception de la production d'écrit comme mettant en jeu l'imagination.

Cet aspect réducteur de la préparation de l'écriture et par conséquent les limites qui pourraient se poser dans la mise en œuvre de ce processus d'enseignement ne sont pas évoquées par les auteurs que nous avons convoqués précédemment. Cette absence de référence que ce soit dans les textes institutionnels ou dans la littérature scientifique invite à questionner le degré d'appropriation du concept de préparation de l'écriture par les enseignantes débutantes impulsé par les conditions de notre étude.

4.2.3 La préparation de l'écriture : un dispositif impulsé par l'étude à l'appropriation hésitante

La préparation de l'écriture est avant tout une activité « réflexive, métascripturale, qui amène enseignant et élèves à parler de l'écriture, à verbaliser et mémoriser des informations utiles pour écrire, à évoquer des procédures possibles, à convoquer des outils présents dans la classe, à questionner l'usage des supports et de façon plus générale, à envisager les dimensions qui gagnent à être anticipées » (Kervyn *et al.*, 2023, p.12). La préparation de l'écriture est une activité langagière hautement réflexive mais aussi pratique.

Cette complexité et cette dimension réflexive de la préparation de l'écriture ne sont peut-être pas perçues dans son intégralité par les enseignantes débutantes participant à notre étude. Cela est vraisemblablement lié à la nature-même de la séquence proposée et à notre accompagnement durant la phase d'appropriation et de mise en œuvre.

La séquence conçue présentait différents éléments caractéristiques de la préparation de l'écriture comme une alternance importante de phases orales et écrites, de temps de réflexion collectifs et individuels. Elle prévoyait également la conception conjointe avec les élèves d'une trame d'écriture et de critères de réussite. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'utilisation de ces deux outils (trame d'écriture et critères de

réussites) a suscité une représentation réductrice de la préparation de l'écriture. En effet, la mise en œuvre de ces deux outils a pu être considérée par certaines enseignantes comme une liste restreinte d'actions que les élèves doivent réaliser (comme une recette pour réussir son écrit). Avec cette interprétation probable des outils proposés lors de la séquence, les enseignantes perdaient de vue l'aspect réflexif de la phase de la préparation de l'écriture pour se concentrer uniquement sur un aspect procédural (dicté par l'enseignant).

En concevant la préparation de l'écriture dans cet (en ignorant sa réflexivité) il est tout à fait probable que les enseignantes débutantes aient la sensation que ce dispositif bride les élèves dans leur développement des compétences scripturales.

4.3 La mise en accessibilité d'une séquence d'écriture par la préparation de l'écriture : un impact contrasté sur le développement des pratiques professionnelles enseignantes

Dans cette étude, nous avons souhaité transmettre des données scientifiques concernant l'utilisation de la préparation de l'écriture comme outil pour rendre accessible une séquence de production d'écrits. Nous avons opté pour une entrée particulière qui correspond à l'inversion de la démarche habituelle de vulgarisation fondée sur l'exposé des savoirs dans l'espoir d'influencer les pratiques. Comme Goigoux et Kervyn (2021), nous essayons d'agir directement sur les pratiques des enseignants dans le but de faire évoluer leurs conceptions et de leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances.

4.3.1 Un dispositif d'étude qui prend peu en considération les besoins des enseignants

L'ensemble ce dispositif d'étude est conçu à partir de l'hypothèse selon laquelle tout enseignant est confronté dans sa classe à des difficultés persistantes ou des besoins particuliers de certains élèves qui l'amènent quotidiennement à revoir ses pratiques professionnelles. Cette hypothèse est appuyée par Feuilladieu et ses collaborateurs (2015) qui affirment que les démarches conçues et les stratégies mises en place pour aider ces élèves à acquérir de nouvelles compétences ne constituent pas seulement quelques outils de plus : « elles constituent aussi une évolution du métier, par l'orchestration spécifique innovante de dispositions pratiques génériques, utile à tous » (Feuilladieu et *al.*, 2015, p4). Nous souhaitons utiliser cette mise en réflexion des enseignants pour impulser une évolution professionnelle.

Nous nous sommes rapidement aperçue que certaines enseignantes débutantes participant à cette étude n'étaient pas confrontées ou n'identifiaient pas les difficultés ou les besoins de certains élèves. Par conséquent, elles ne ressentaient pas besoin de se mettre en réflexion, elles n'avaient pas le besoin de trouver des solutions didactiques et pédagogiques pour permettre à l'ensemble des élèves d'écrire. Au vu de ce constat, la nature même du dispositif mis en œuvre pendant cette étude est à questionner. Cette absence de prise en considération des besoins des enseignantes débutantes a pu réduire l'implication de certaines dans l'étude.

4.3.2 La conception d'un prototype décontextualisé

Malgré l'absence de besoins et de difficultés exposés par certaines enseignantes lors des premières phases de ce projet, nous n'avons pas redéfini le protocole et nous avons proposé la mise en œuvre d'un prototype de séquence. Ce prototype de séquence avait pour objectif à court terme d'utiliser la préparation de l'écriture comme outil pour rendre accessible la séquence d'écriture. A plus long terme, il avait comme objectif d'agir directement sur les pratiques des enseignants dans le but de faire évoluer leurs conceptions et de leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances.

Lors de la conception du prototype de cette séquence, nous souhaitions trouver un compromis entre ce qui pourrait paraître souhaitable du point de vue des apprentissages des élèves et ce qui semble raisonnable du point de vue de l'action pédagogique contextualisée. Nous allons discuter de la robustesse de notre prototype en nous appuyant sur les trois critères fondamentaux définis par Tricot et ses collaborateurs en 2003.

L'utilité de la mise en œuvre de cette séquence est à questionner. En effet, dans les classes où les enseignants n'ont pas de difficulté (ou n'identifient pas leurs difficultés) dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves en production d'écrits, mettre l'accent sur la mise en accessibilité ne semble pas pertinent. Cet outil ne semble pas apporter une plus-value par rapport à un autre outil.

L'utilisabilité de la séquence proposée questionne moins que son utilité. Ceci est certainement lié au temps consacré à l'observation et à l'appropriation de la ressource lors d'un temps d'échange collectif. La conception par le chercheur de la trame détaillée de la séquence, de l'ensemble des documents et des outils proposés

a pu permettre aux enseignantes participantes d'utiliser et de mettre en œuvre facilement cette séquence.

L'acceptabilité de ce dispositif d'enseignement peut questionner au regard notamment du style pédagogique de chaque enseignante. En effet, quel intérêt a une enseignante qui n'identifie pas de difficultés professionnelles lors de l'enseignement de la production d'écrits et très peu de besoin chez ses élèves à mettre en œuvre cette séquence ? Suite au constat selon lequel l'absence de prise de conscience de ses difficultés professionnelles et des besoins des élèves est un obstacle au développement professionnel, quels dispositifs (en amont ou en aval de l'étude) mettre en place pour y remédier ? Afin de permettre cette prise de conscience, l'analyse conjointe entre les enseignantes et l'apprenti chercheur de pratiques effectives de classe, notamment grâce à l'analyse de captations vidéo aurait pu être un levier, que ce soit de manière collective par l'analyse d'un extrait vidéo d'un enseignant étranger à l'étude ou de manière individuelle par l'analyse de la pratique individuelle de chaque enseignante. Il pourrait être également envisagé, comme remédiation, d'analyser avec les enseignantes débutantes des traces de productions d'élèves.

4.3.3 Un impact contrasté sur le développement des pratiques professionnelles enseignantes

Ce dispositif d'étude a eu des effets très contrastés chez les enseignantes débutantes participant. En effet, nous avons pu constater que le dispositif proposé ne répondait pas aux besoins professionnels de l'ensemble des enseignantes. De ces constats, deux profils d'enseignantes ont pu se dégager.

Pour les enseignantes comme Mor et Jea qui expriment dès le début du projet leurs difficultés professionnelles dans l'enseignement de la production d'écrit et quelques difficultés de leurs élèves, la mise en œuvre de ce dispositif semble assez bénéfique. En effet, en se sentant rassurées par la mise en œuvre du processus de préparation de l'écriture dans leurs capacités à mettre en place et à faire vivre un dispositif d'enseignement permettant à tous les élèves de produire un écrit répondant aux attendus, ces enseignantes accroissent leur répertoire de gestes professionnels. Elles ont pu par la suite transposer certains éléments dans leur pratique professionnelle et réinvestir ces gestes.

Pour les enseignantes, comme Chlo, qui n'exprimaient pas de difficultés dans l'enseignement de la production d'écrit et qui n'identifiaient pas de difficultés chez leurs élèves (hormis celles liées à un trouble du langage écrit), la mise en œuvre de ce dispositif ne semble pas participer à leur évolution professionnelle.

Conclusion

En nous intéressant à la mise en accessibilité d'une séquence d'écriture en cycle 2 par la préparation de l'écriture, nous nous sommes rapidement aperçu que la complexité du processus d'écriture est peu conscientisée et donc peu anticipée par les enseignants débutants. De plus, la préparation de l'écriture semble être un outil efficace pour rendre la tâche d'écriture accessible, mais elle déstabilise certains enseignants débutants dans leurs représentations des enjeux de l'enseignement de l'écriture. En effet, il est difficile pour certains de se dégager de la représentation selon laquelle la production d'écrit est une tâche d'imagination.

L'étude menée auprès de quatre enseignantes, dont trois débutantes, a mis en lumière la complexité et l'importance d'une analyse fine des besoins et des représentations initiales, tant de l'enseignant que des élèves. Il apparaît clairement que cette démarche réflexive est un préalable indispensable pour accepter de remettre en question des représentations, des habitudes et de s'engager dans une véritable dynamique d'évolution professionnelle vers la mise en accessibilité de l'enseignement.

L'une des principales difficultés rencontrées réside dans le passage d'une approche centrée sur la compensation d'une difficulté ou d'un trouble à une vision plus large, celle de l'accessibilité universelle. Ce changement de paradigme nécessite non seulement de repenser les pratiques, mais aussi d'accompagner les enseignants dans cette évolution, en leur offrant des outils, des temps d'échanges et un accompagnement adapté.

En tant qu'enseignante spécialisée et souhaitant évoluer vers les fonctions de PEMF (maitre formateur) ou de conseillère pédagogique, cette recherche a renforcé ma conviction que l'accessibilité ne peut être envisagée comme un simple ajout ou une adaptation ponctuelle. Elle doit s'inscrire dans une réflexion collective et continue, au service de la réussite de tous les élèves. Cette réflexion peut être menée et (accompagnée par le conseiller pédagogique) à différentes échelles notamment celle de l'enseignant dans sa classe et celle du pilotage de l'école. L'enjeu est de taille : il s'agit de permettre à chaque élève d'apprendre et d'évoluer, sans que la diversité des profils ne soit un obstacle, mais bien une richesse à prendre en compte dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement.

Enfin, ce mémoire ouvre des perspectives pour la formation initiale et continue des enseignants, afin de les aider à développer une posture réflexive et inclusive. Il invite également à poursuivre la recherche sur les dispositifs et les pratiques favorisant l'accessibilité, dans une logique de co-conception, de co-construction et de partage d'expériences en didactique du français domaine dans lequel pour l'instant très peu de recherches y sont consacrées. Mais également dans d'autres disciplines et de manière plus générale pour tendre vers une démarche de conception universelle des apprentissages.

Bibliographie :

Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1196-1223. DOI : <https://doi.org/10.1590/198053144321>

Assude, T., Perez, J. M., Suau, G., Tambone, J., & Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique: une étude de cas. *Recherches en didactique des mathématiques*, 34(1), 33-57.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 65-78.

Benoit, H., & Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés 1. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 19-26.

Bourgain, D. (1977). Fonctions et représentations de l'écrit. *Études de linguistique appliquée*, 28, 57.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). Narramus. *Apprendre à comprendre et à raconter*.

Chevallard, Y., & Johsua, M. A. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage,

De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Dreyfus, M., Soulé, Y., Dupuy, C., & Castany-Owhadi, H. (2017). Les tâches d'écriture au CP: des pistes pour la formation?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (55), 45-64. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1151>

Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 44(2), 29-47. <https://doi.org/10.3917/es.044.0029>.

Feuilladiou, S., Gombert, A., & Assude, T. (2015). Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. *Recherches en éducation*, (23).

Galand, B. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? in Cnesco. Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!. Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès (Toulouse). <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01>.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, (1-3), 47-69. DOI : [10.4000/educationdidactique.232](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232)

Goigoux, R. et Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon Analyse du

travail et formation dans les métiers de l'éducation (p. 115-136). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0115>.

Goigoux, R. (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. (Sous la direction de Roland Goigoux) Paris: MEN-ESR, Lyon: ENS-Lyon. Rapport de recherche remis à madame la directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ouvrage en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés?. Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ? Presses universitaires de Louvain, 67-76.

Goigoux, R. (2021). Cinq focales pour analyser l'activité d'enseignement. <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>

IGESR (2023a). L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins. L'enseignement de la production d'écrits au CE2 à l'école élémentaire. Livret 2. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446>

IGESR (2023b). L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins. Le pilotage pédagogique de l'enseignement de la production d'écrits aux cycles 1 et 2. Livret 3. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446>

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture: vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (189-190). DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>

Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques: une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (63), 185-210. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>

Kervyn, B., Bachelé, P., Faux, J. (2023). *Guide pour enseigner. La préparation de l'écriture au cycle 2*. Retz (Paris)

Lahire, B. (2008). La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. *Presses universitaires de Rennes, coll, « Paideia »*.

MEN (2015). Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

MEN (2019a). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. <https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

MEN (2019b). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1.
<https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

MEN (2020). Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf

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

Tricot, A. (2017a). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? in Cnesco. Dossier de synthèse.
<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Tricot, A. (2017b). *L'innovation pédagogique*. Retz (Paris).

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003, April). Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (pp. 391-402). ATIEF; INRP.

Annexes

Annexe 1 : verbatim

https://drive.google.com/drive/folders/1Vg34quS7PAXUPdJmwOb_grHFhVOi2LCn?usp=drive_link

Annexe 2 : séquence proposée

Les devinettes (à partir de la séquence produire une devinette (Kervyn et al., 2023))

Compétences :

- identifier les caractéristiques communes aux devinettes en « Qui suis-je ? »
- mobiliser des structures syntaxiques caractéristiques des devinettes en « Qui suis-je ? »
- manipuler et réinvestir les caractéristiques syntaxiques des devinettes en « Qui suis-je ? »
- produire une devinette cohérente, complète et compréhensible.
- proposer des conseils à ses camarades.

Trame mise en œuvre :

séance	Objectifs pour les élèves	Etapas de la mise en œuvre	
		CE1	CE2
0	• catégoriser les caractéristiques permettant de décrire les animaux • Savoir se repérer dans des textes documentaires	<u>séance décrochée en sciences:</u> • tri de phrases pour identifier les catégories permettant de décrire des animaux • repérer des catégories (régime alimentaire, lieu de vie, caractéristiques physiques et famille d'animaux) dans les textes documentaires.	
1	• Comprendre la tâche, les attendus et les critères de réussite.	<u>Préparation de l'écriture :</u> • Annoncer l'objectif de la séquence et convoquer les connaissances des élèves • Expliciter l'importance de la préparation de l'écriture. • Faire émerger les caractéristiques de l'écrit à produire (tri de devinettes). • Construire collectivement un outil d'aide à la formulation (trame type de la devinette) (+ trace écrite individuelle).	
2	• Comprendre la tâche, les attendus et les critères de réussite. • Percevoir les procédures pour produire	<u>Préparation de l'écriture :</u> • S'appuyer sur les connaissances disciplinaires convoquées (lien avec la séance 0) • Produire une devinette-type en utilisant les connaissances disciplinaires (modélisation) • Construire collectivement un outil d'aide à la formulation (critères animaux) (outil	

	le texte attendu.	collectif manipulable).
3	• Produire une devinette cohérente, complète et compréhensible par un pair. • Inscrire son discours dans la langue de l'écrit.	<u>Préparation de l'écriture :</u> • S'entraîner à l'oral collectivement et définir les critères de réussite (construction de la grille d'évaluation entre pairs) • S'entraîner à produire chacun une devinette à l'oral en groupes restreints en s'appuyant sur les supports conçus (avec l'aide de ses camarades) (enregistrer les productions ou réaliser un brouillon écrit)
4	• Produire une devinette cohérente, complète et compréhensible.	<u>Production :</u> • Écrire individuellement une devinette à l'aide de l'ensemble des supports de la classe et des grilles construites lors des séances précédentes.
5	• Améliorer l'écrit produit, accepter de revenir sur sa production. • Proposer des conseils à ses camarades.	<u>Relecture/révision et amélioration :</u> • Présenter en groupes restreints sa devinette. Évaluation par les pairs à partir de la grille d'évaluation et propositions d'amélioration. <u>Temps de production 2 :</u> • Améliorer sa devinette à partir des conseils de ses camarades.

Séance 0		
Objectif : Amener l'élève à : catégoriser les caractéristiques permettant de décrire les animaux		
Compétences : L'élève doit être capable de : se repérer dans un texte documentaire		
Organisation/ dispositif /consigne	Tâche de l'élève	matériel
<u>Séance décrochée en sciences:</u> <u>Etape 1 : Annoncer l'objet de la séquence.</u> Classe entière (oral) (2min) -Aujourd'hui vous allez apprendre à repérer des informations importantes dans un texte documentaire. Vous allez réussir à trouver les informations que vous souhaitez sans tout lire. <u>étape 2: tri de phrases</u> Groupes de 3 ou 4 (15min): (groupes hétérogènes en termes de compétences en lecture et en sciences). <i>Par groupe de 3 ou 4 vous organiserez ces phrases pour former 4 groupes. Quand vous vous êtes mis d'accord au sein du groupe, vous collerez les phrases sur la feuille A3 par groupe et vous chercherez un nom pour chaque catégorie.</i> (Lecture par l'enseignant de l'ensemble des phrases avant la mise au travail). L'enseignant passe dans les différents groupes: s'asseoir au moins 1 min avec chaque groupe (Comment faites-vous? Pourquoi les avez-vous regroupé de cette façon? ...)Il cherche à verbaliser et faire verbaliser termes famille, caractéristiques physique, régime alimentaire, lieu de vie Mise en commun: (15 min) Afficher la trace de chaque groupe au tableau. Un premier groupe expose son travail. Faire commenter la formation des catégories par les autres groupes, d'accord, pas d'accord, pourquoi? (réaliser la catégorisation de la classe au tableau avec des étiquettes agrandies). Trouver collectivement un nom pour chaque colonne. (aboutir à: famille, caractéristiques physique, régime alimentaire, lieu de vie). <u>Synthèse:</u> Nous avons maintenant identifié quatre catégories scientifiques pour décrire et connaître les animaux, nous allons maintenant observer comment les repérer très rapidement dans les outils de la classe. <u>étape 3: observation d'une fiche documentaire</u> Oral collectif (10 min) Projeter au tableau une fiche documentaire: Faire repérer (entourer, surligner) les 4 catégories (famille, caractéristiques physique, régime alimentaire, lieu de vie). Puis faire repérer les informations que l'on trouve dans ces catégories. <u>étape 4: manipulation libre des textes documentaire</u>	catégoriser + nommer des catégories discuter + argumenter + expliquer se repérer dans un texte documentaire	phrases + feuille A3 projection fiche documentaire

(individuel 5 min) Appropriation libre des textes documentaires pendant 5 min (aller les chercher et les ranger seul).		
---	--	--

Séance 1		
Objectif : Amener l'élève à : Identifier les critères de réussite pour écrire une devinette de type « Qui suis-je ? »).		
Compétences : L'élève doit être capable de : identifier les caractéristiques communes à un type de texte		
Organisation/ dispositif /consigne	Tâche de l'élève	matériel
<u>Etape 1 : Annoncer l'objet de la séquence et convoquer les connaissances des élèves</u> Classe entière (oral) (7min) -Annoncer aux élèves qu'à la suite de la séquence de sciences, ils vont écrire des devinettes (sur les animaux vivants dans notre environnement proche) qui seront affichées dans l'école et envoyées à d'autres classes (autres écoles). -Dire qu'il existe beaucoup de sortes de devinettes et qu'ensemble on va écrire une sorte de devinette (devinettes en « Qui suis-je ? »). Préciser que chacun écrira la sienne. <i>Je vous propose d'écrire des devinettes sur un animal vivant dans « notre environnement proche » en utilisant les connaissances que nous avons construites en sciences. Nous allons commencer par découvrir les caractéristiques des devinettes ensemble et ensuite vous écrirez chacun la vôtre ? Vous savez ce qu'est une devinette ? Est-ce que quelqu'un voudrait en dire une ?</i> <u>Etape 2 : Expliciter l'importance de la préparation de l'écriture et les procédures pour produire une devinette</u> Classe entière (oral) (3min) -Expliquer que ce n'est pas si simple d'inventer une devinette qui n'est pas facile à deviner. -Dire que pour que chacun écrive la sienne, il va falloir prendre le temps d'observer des devinettes, de bien comprendre comment elles sont construites et quelles sortes d'informations on peut donner. Préciser qu'on va s'entraîner à l'oral pour pouvoir ensuite écrire. <i>Vous avez déjà entendu ou même dit des devinettes. C'est pour ça qu'on ne va pas écrire tout de suite et qu'on va commencer par préparer. Pour qu'on y arrive tous, on va prendre le temps de faire une enquête. On va chercher comment les devinettes sont construites et comment on fait pour en inventer une. Une fois qu'on sera prêt et qu'on aura bien préparé, vous écrirez chacun la vôtre.</i> <u>Etape 3 : Lire des devinettes et interroger les élèves sur leur réception</u> Classe entière (oral) (10min) Pour faire émerger les caractéristiques de l'écrit à produire, l'enseignant construit un corpus de quelques devinettes. Les devinettes doivent avoir comme caractéristiques : • une écriture en « je » et au présent de l'indicatif ; • une diversité de critères (lieu de vie, régime alimentaire, caractéristiques physiques ...) • une graduation des informations données, de la plus générale à la plus précise ; • la présence de la question « Qui suis-je ? » et de sa réponse écrite à l'envers.	Partager ses conceptions initiales Répondre à une devinette (faire des hypothèses). Expliciter ses stratégies (indices prélevés, inférences réalisées)	Diapo affichage progressif des devinettes

Donner la consigne : <i>Je vais vous lire des devinettes que j'ai préparées. Je vais les lire deux fois lentement. Après la première lecture, si vous avez des idées de réponse, vous ne dites rien, vous les gardez dans votre tête. Lors de la deuxième lecture, vous vérifiez que votre idée correspond bien à toutes les informations. Alors seulement vous pourrez donner la réponse et on vérifiera que c'est la bonne.</i> L'affichage au tableau est possible, avec un dévoilement progressif au fil de la lecture et un masquage de la réponse. Cet affichage ne se substitue pas à une lecture orale. -Confronter les réponses et les arguments. Faire verbaliser les élèves sur leurs hypothèses et sur la manière dont-ils les ont construites. -En conclure que la prise en compte de toutes les informations est nécessaire pour vérifier ses hypothèses et s'assurer de la bonne réponse. <u>Etape 4 : Faire émerger les caractéristiques de l'écrit à produire</u> (individuel → groupes de 4 → classe entière) (25min) -Dégager les caractéristiques formelles de la devinette Dire que pour écrire une devinette de ce type, il faut bien avoir en tête à quoi elle ressemble et ses caractéristiques. <i>Je vais vous donner une feuille sur laquelle il y a les devinettes qu'on vient de lire. Votre travail d'enquête, c'est de chercher et d'entourer les points communs, c'est-à-dire les choses qu'on retrouve souvent dans ces devinettes et qu'on utilisera pour en inventer de nouvelles. D'abord, vous travaillez tout seul, ensuite vous vous mettez en groupe pour comparer vos découvertes.</i> -Distribuer à chacun le corpus de devinettes . Laisser les élèves chercher individuellement pendant 2 min puis les répartir par groupes de trois ou quatre. -En groupe: noter sur une feuille A3 les caractéristiques identifiées dans le groupe. <u>Mise en commun</u> : Afficher les productions de chaque groupe. Interroger un premier groupe sur ce qu'ils ont trouvé, puis demander aux autres de valider, de réagir, de compléter ces premiers éléments. On attend que les élèves trouvent les points communs suivants : • le titre « devinette » ; • le commencement des phrases par « Je suis » ou « Je » ou « J'ai » ; • la question « Qui suis-je ? ; • la réponse écrite à l'envers. <u>-Trace écrite collective:</u> Création d'une affiche (trame de la devinette) titre + caractéristiques de l'animal + Qui suis-je? + réponse écrite à l'envers (à postériori distribuer la trace collective en format individuel comme outil pour les séances futures).	Prélever individuellement des indices. Partager, expliciter et argumenter	Corpus de devinettes individuel Feuille A3 par groupe : préparation mise en commun Affiche
---	---	---

Séance 2		
Objectif : Amener l'élève à : Percevoir les procédures pour produire le texte attendu (caractéristiques des animaux).		
Compétences : L'élève doit être capable de : mobiliser des structures syntaxiques caractéristiques d'un type de texte		
Organisation/ dispositif /consigne	Tâche de l'élève	matériel
<u>Etape 1 : s'appuyer sur les connaissances disciplinaires convoquées</u> Classe entière oral (5min) L'objectif de cette étape est de préparer le contenu de la devinette par la recherche d'informations « scientifiques » à utiliser. Celles-ci ont été vues antérieurement, séance 0. Reprendre l'affichage de la séance 0. - Se rappeler des critères de description synthétisés en séance 0: famille ; caractéristiques physiques ; lieu de vie ; régime alimentaire ; - Rappeler comment trouver d'autres critères si besoin (fiches documentaire lien séance 0)	Se remémorer Faire des liens	Affiche pour création trace mémoire
<u>Etape 2 : Produire une devinette en utilisant les connaissances disciplinaires</u> Classe entière oral (10min) -Dire qu'on va produire une devinette avec les outils que l'on a à disposition (trame de la devinette + catégories de description des animaux). -Donner ce qui est à deviner. On va prendre le sanglier. <i>Vous le reconnaissez dans les fiches documentaires ? Qui vient me le montrer ?</i> -Prendre le premier critère, trouver la réponse et l'insérer explicitement dans une phrase correspondant au format de la devinette (Insérer sur l'affiche collective trame + critères). <i>Regardez le tableau, le premier critère est « classe/famille ». Qui me dit à quelle famille appartient le sanglier ? Donc pour mettre cette information dans notre devinette, on va dire : je suis un mammifère.</i> -Compléter le tableau avec l'élément caractéristique à côté du critère (noter « mammifère » à côté de famille). Faire de même pour les éléments caractéristiques suivants. Veiller à reprendre la devinette depuis le début en mettant en phrases chaque information, comme attendu dans la devinette. <i>On a parlé de sa famille. Maintenant on prend le critère suivant. Quelles sont ses caractéristiques physiques ? Donnez-moi des caractéristiques physiques du sanglier qu'on va insérer dans notre devinette. (Noter directement les informations dans le tableau).</i> -Relancer par de nouveaux critères si les caractéristiques correspondent à trop de possibilités (d'animaux). <i>Il va falloir qu'on donne encore d'autres informations parce que des animaux mammifères, avec des poils et quatre pattes, il y en a beaucoup. Qu'est ce que ça pourrait être d'autre qu'un sanglier ? Donc nous avons besoin d'utiliser encore les autres critères pour faire deviner notre animal. Peut-on préciser où il vit ? Et quelle est son alimentation ? Oui il mange de la viande, mais pas que de la viande, il mange un peu de tout. Souvenez-vous, à quelle catégorie appartiennent les animaux qui mangent de tout ?</i> -Problématiser si besoin la nécessité de trouver une caractéristique singulière (noter cette caractéristique	Formuler oralement , mobiliser des critères connus	Deux affiches construites séance précédente Projection trame (tableau)

propre à l'animal dans la dernière rubrique). <i>Le problème c'est qu'il y a de nombreux animaux avec des poils et quatre pattes, qui vivent dans la forêt et qui sont omnivores. Qu'est ce qu'on pourrait dire dans la rubrique « autres caractéristiques » qui caractérise l'animal qu'on a choisi et pas un autre ? Nous avons parlé du nom des animaux du mâle, de la femelle, des petits. Pour le sanglier, qu'avons-nous dit. Comment s'appelle la femelle du sanglier ?</i> -Faire reprendre à l'oral, par un élève, tous les critères énoncés sous la forme d'une devinette. <i>Maintenant, on va dire l'ensemble de la devinette pour bien avoir en tête à quoi peut ressembler une devinette sur le sanglier. Je suis ... C'est très bien, mais c'est une devinette, donc il faut la terminer par une question. Très bien : Qui suis-je ? Alors je récapitule : je suis un mammifère. J'ai des poils et j'ai quatre pattes. Je vis dans la forêt. Je suis omnivore. Ma femelle s'appelle la laie. Qui suis-je ?</i> <u>Etape 3 : Construire collectivement un outil d'aide à la formulation</u> Classe entière oral (20min) Dans l'étape précédente, il s'agissait de mobiliser des critères utilisables pour faire deviner. Ici, ces critères vont s'étoffer par un soin apporté au lexique et aux tournures syntaxiques permettant de donner des indices tout en écrivant dans la discipline. -Annoncer l'objectif de l'étape et l'élaboration d'un outil pour formuler des devinettes. <i>Elle est bien, notre devinette. Maintenant ça va être à vous de jouer et d'inventer votre propre devinette. On va partir du tableau (déjà complété avec les formulations de la séance 0 et on va le compléter pour vous aider à formuler des indices pour faire deviner, en utilisant des mots et des phrases de sciences.</i> -Compléter les colonnes « critères » du tableau au fur et à mesure des propositions des élèves, en s'appuyant sur le travail disciplinaire effectué précédemment. Qu'est-ce qu'on connaît, comme familles d'animaux, en sciences ? Très bien, on va se servir des listes qu'on a faites en sciences pour compléter le tableau. -Faire émerger des formulations convenant à chaque caractéristique pour enrichir le texte et apprendre aux élèves à diversifier leurs manières de s'exprimer. <i>Je vous rappelle la devinette : je suis un mammifère. J'ai des poils et quatre pattes. Je vis dans la forêt. Je suis omnivore etc... Ca commence souvent par « je suis », « j'ai ». est ce qu'on pourrait trouver d'autres façons de commencer nos phrases ? Par exemple, pour le lieu de vie, plutôt que de dire je vis dans le forêt, qu'est ce qu'on pourrait proposer ?</i> -Finir de compléter le tableau par les formulations énoncées collectivement. (conserver l'affiche du tableau pour les séances suivantes + réaliser un support identique individuel).	Étoffer et diversifier ses tournures syntaxiques	Trame vidéo-projetée à compléter
--	---	---

Séance 3		
Objectif : Amener l'élève à : Produire une devinette cohérente, complète et compréhensible par un pair.		
Compétences : L'élève doit être capable de : manipuler et réinvestir les caractéristiques syntaxiques des devinettes en « Qui suis-je ? »		
Organisation/ dispositif /consigne	Tâche de l'élève	matériel
Il s'agit, dans cette étape comme dans la suivante, d'apprendre aux élèves à écrire des devinettes en s'appuyant sur les tableaux complétés ci-avant. Ce travail préparatoire à l'écrit se fait à l'oral et en deux temps : en collectif pour montrer une fois de plus comment créer une devinette en s'appuyant sur la trame et le tableau reprenant les critères et les formulations ; en groupes restreints où les élèves vont s'entraider pour produire leur devinette. <u>Etape 1 : S'entraîner à l'oral collectivement et définir des critères de réussite.</u> Classe entière oral (15min) -Dire aux élèves qu'avant de produire leur propre devinette à l'écrit, on va s'entraîner à construire (produire) une devinette à l'oral tous ensemble puis en petits groupes. -Dire qu'ils vont devoir trouver la réponse à la devinette énoncée par l'enseignant et que cette devinette va prendre appui sur les deux outils préalablement conçus (grilles de préparation de l'écriture: trame de la devinette S2 + tableau des caractéristiques et formulations description des animaux). -Choisir un animal bien connu des élèves. -Dire la devinette en s'appuyant sur certaines de ses caractéristiques à l'aide du tableau et en prenant soin d'expliciter la procédure. <i>Je commence ma devinette, j'ai bien en tête un animal que je vais vous faire deviner. Je regarde bien le tableau, et je choisis un premier critère que je connais pour décrire mon animal. Je connais sa famille. Je sais que mon animal est un oiseau. Mais vous vous souvenez qu'on fait une devinette en "je" alors je reformule: Je suis un oiseau. Je choisis ensuite des caractéristiques physiques: j'ai deux pattes, mon corps est recouvert de plumes (pointer ces deux informations dans le tableau). J'expose ensuite son lieu de vie: je vis dans une marre ou un lac. Je termine par son régime alimentaire: Je mange des graines.</i> -Reprendre la devinette depuis le début. -Poser la question « Qui suis-je ? » -Si besoin compléter avec des critères supplémentaires. <i>Très bien. Qu'est ce que j'aurais pu dire d'autre pour qu'il n'y est pas de doute possible ? Par exemple sur la femelle ou mon utilité ... Il faut s'aider du tableau pour bien formuler la devinette (pointer la colonne). Alors comment il faut dire cet indice ? ...</i> -Demander aux élèves s'ils ont bien compris comment il faut dire. -Rappeler que c'est plus facile de bien écrire des devinettes si on s'est entraîné à l'oral avant. Création d'une grille d'évaluation (récapitulatif des critères de réussite): Demander aux élèves de récapituler les critères importants pour bien écrire une devinette. (Ce sera les critères de réussite). [un titre :	Identifier les critères de réalisation Identifier les critères de réussite	Affiches précédentes Trame de rédaction indiv Grille d'évaluation

devinette ; écris en « je » ; écris au présent de l'indicatif ; des phrases qui commencent par une majuscule et se terminent par un point ; une caractéristique par ligne ; au moins deux critères ; les critères sont scientifiquement exacts ; question Qui suis-je ? ; réponse écrite à l'envers ; mes camarades ont pu répondre à la devinette]). <u>Etape 2 : S'entraîner à l'oral et à l'écrit en groupes restreints en s'appuyant sur la grille récapitulative des critères de réussite.</u> Travail individuel puis en groupe (10min) -Dire aux élèves qu'ils vont construire une devinette seul et qu'ils la feront deviner ensuite aux autres membres du groupe. -Rappeler les critères de réussite énoncés à précédemment en pointant au tableau + distribuer grille simplifier à chacun. <i>Vous vous rappelez, on a dit que pour réussir la devinette il faut que les caractéristiques soient scientifiquement exactes ; qu'il y est au moins deux caractéristiques ; écrire en « je » et terminer par la question « Qui suis-je ? » ; et que les autres élèves du groupe trouvent la réponse. C'est important que vous ayez en tête ces 5 critères pour bien produire votre devinette.</i> -Placer les élèves en groupe de 3 ou 4. Il est intéressant de constituer des groupes hétérogènes du point de vue des connaissances en sciences, de l'aisance en lecture et en écriture ainsi qu'à l'oral. Cette modalité amène les élèves à s'entraider. -Donner à chaque élève une carte avec le nom d'un animal et son illustration ainsi que la trame d'écriture+critères. Vérifier que chaque élève connaisse l'animal et certaines de ses caractéristiques principales. -Dire qu'ils doivent compléter le la trame avec les caractéristiques et les formulations qu'ils choisissent pour s'en souvenir. (expliquer qu'ils peuvent s'entraider pour la lecture dans leur groupe) (ils peuvent copier les caractéristiques et les formulations ou insérer une carte image). <i>(pensez à prendre en photo à la fin s'ils utilisent les cartes images/ cartes formulations)</i> -Dire de bien garder en tête leur devinette pour pouvoir la répéter au reste du groupe. Après le temps de travail individuel. Travail collectif (10min) (validation entre pairs) -Distribuer à chaque groupe une grille évaluative reprenant les 5 critères déjà énoncés (construite au préalable). Relire la grille et expliquer que ces critères vont permettre de vérifier si les devinettes sont réussies. <i>Quand vous écoutez la devinette d'un camarade et que vous avez cherché la réponse, vous complétez la grille. Par exemple, si pour décrire la poule il a dit « je rampe », pour caractéristiques justes où allez vous mettre la croix ? Il faudra ensuite expliquer pourquoi vous avez coché NON.</i> -Expliquer que tous les membres du groupe participeront à l'évaluation de la devinette entendue en aidant le secrétaire à compléter la grille par des croix après avoir écouté et cherché la réponse. Leur préciser que s'il y a des croix dans le non ils devront s'entraider pour améliorer la devinette. -E tourne dans les différents groupes.	Rédiger (oralement) une devinette Evaluer la production de son camarade Proposer des pistes d'amélioration	Cartes animaux Support aide mémoire pour l'écriture écriture Grille d'évaluation
---	---	---

Après la phase de travail en groupe : dire aux élèves qu'à présent ils sont presque prêts pour écrire leur devinette. Expliquer que quand on écrit une devinette, on doit faire attention à quatre critères supplémentaires. (mettre le titre ; aller à la ligne pour chaque phrase ; commencer ses phrases par une majuscule et les terminer par un point (sauf pour la question « Qui suis-je ? » où c'est un point d'interrogation) ; écrire la réponse à l'envers). Il est important de compléter la grille de départ avec ces quatre nouveaux critères. -Dire que chaque élève va écrire sa devinette, en s'appuyant sur les tableaux, en s'appuyant sur ses connaissances en sciences et sur la grille d'évaluation. <u>Etape 3 : Faire préparer son matériel. (5min)</u> Classe entière Il faut que les élèves organisent tous le matériel nécessaire pour l'avoir à portée à la séance suivante (carte animal, grille d'évaluation, trame d'écriture complétée...).		
---	--	--

Séance 4		
Objectif : Amener l'élève à : Produire une devinette cohérente, complète et compréhensible.		
Compétences : L'élève doit être capable de : Produire une devinette cohérente, complète et compréhensible.		
Organisation/ dispositif /consigne	Tâche de l'élève	matériel
<u>Etape 1 : faire préparer son matériel (5min)</u> Il faut que les élèves aient tout le matériel à disposition avant de démarrer individuellement l'écriture : cahier, des outils d'écriture (crayon à papier, gomme, stylo) et les outils éprouvés lors des séances précédentes : trame d'écriture pré-rempli, grille d'évaluation (critères de réussite), affichages mobiles dans la classe. <u>Etape 2 : écriture de la devinette (30min)</u> La tâche ayant été bien anticipée, il s'agit à présent de permettre aux élèves d'écrire leur devinette. -Dire aux élèves qu'ils vont maintenant écrire leur propre devinette (sur l'animal qui leur a été attribué). - Attirer l'attention des élèves sur l'orthographe de mots ou de phrases incontournables (par exemple l'orthographe de « suis » et le trait d'union entre « suis » et « je » dans la question « Qui suis-je ? »). -Dire que beaucoup de mots sont écrits dans le tableau et peuvent servir de modèle pour ne pas faire d'erreur d'orthographe. <i>Le tableau il est là pour vous aider à donner des caractéristiques pour faire deviner votre animal. Mais il va aussi vous aider à bien écrire les mots.</i> Montrer comment l'utiliser en pointant et en manipulant les cartes images. <i>Je peux soit regarder le mot directement sur le tableau ou je peux prendre la carte image et l'amener à ma place pour l'écrire correctement.</i> -Insister sur le retour à la ligne après chaque information (chaque phrase) et sur l'écriture de la réponse à l'envers pour que le lecteur ne la lise pas facilement. Rappeler que les phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point ou un point d'interrogation. -Lancer l'écriture individuelle. -Accompagner les élèves qui en ont le plus besoin, notamment en les aidant à retrouver dans le tableau les informations nécessaires à l'écriture. -Proposer aux élèves qui ont fini rapidement d'écrire une seconde devinette sur un autre animal de leur choix.	Ecrire une devinette	Ensemble des supports construits

Séance 5		
Objectif : Amener l'élève à : Améliorer l'écrit produit, accepter de revenir sur sa production.		
Compétences : L'élève doit être capable de : Proposer des conseils à ses camarades.		
Organisation/ dispositif /consigne	Tâche de l'élève	matériel
<u>Relecture et révision</u> Consacrer un temps supplémentaire à la relecture/révision permet de vérifier si la réponse à la devinette est trouvée ou non et de la modifier en conséquence. C'est aussi l'occasion d'apprendre à se relier, à relire l'écrit d'un autre élève, à améliorer l'écrit produit. C'est une manière de renforcer sa connaissance de ce qui est attendu. <u>Temps collectif oral</u> (5min) -Expliquer qu'à présent, un ou deux élèves volontaires vont lire leur devinette à la classe : si la réponse est trouvée, la devinette est validée. Puis observer le respect de chaque critère de la grille d'évaluation et si un critère n'est pas respecté proposer des solutions d'amélioration. (faire vivre collectivement la grille des critères de réussite). <u>Relecture par binôme</u> (10 min) -Dire aux élèves qu'ils vont à présent être par deux pour s'aider à relire leur devinette en remplissant la grille. -Mettre les élèves en binômes. Leur donner pour consigne d'échanger leurs devinettes, de lire la devinette de leur voisin et de chercher la réponse et d'ensuite compléter la grille par des croix. -Leur préciser que s'il y a des croix dans la colonne « non », ils doivent s'entraider pour améliorer la devinette. -Mettre les binômes au travail. -Aider les groupes en difficulté. -Ramasser les productions pour une vérification et, si besoin, une annotation supplémentaire de l'enseignant. Temps différé : Comme les écrits sont destinés à être affichés et/ou envoyés, il est nécessaire de les recopier au propre.	Réviser son écrit	Ensemble des supports

Annexe 3 : grille d'observation

focales	caractéristiques	Exemples de propos qui pourraient être recueillis
planification	objectifs	-mon objectif est ... (en terme d'acquisition, de mémorisation, de transfert) -je veux que les élèves apprennent ...
	tâches didactiques	-Ensemble de verbes d'actions (lire, écrire, raconter, résumer, relire, imaginer, créer, compléter, corriger, préparer, articuler, réfléchir, collecter, lister, ranger, trier, catégoriser, noter, rédiger...) -expression écrite, lecture, écriture, production d'écrits, rédaction (nature et ordre de la tâche proposée aux élèves)
	démarche pédagogique	-j'ai pratiqué -j'ai réfléchi à -j'ai décidé -je mets en place -je teste -cette année, cette période, cette séquence, cette séance j'ai décidé de ... -le premier jour, le deuxième jour ... -le lundi , mardi, - d'abord, ensuite, après -le premier ..., le deuxième ... le troisième ... -écrits courts, écrits longs, jogging d'écriture
	rôle de l'évaluation	-j'évalue... -je valide ... -formative, diagnostique, sommative, auto-évaluation -grille de critères
	organisation	Humaine et matérielle -matériel utilisé (supports, outils, numérique) -disposition de la classe (espace de travail commun, disposition des tables, travaux de groupe ...) -organisation particulière dans l'école (déclassement, groupes ...) -organisation temporelle (emploi du temps, programmation, progression, déroulé des séquences, déroulé des séances, rituels) -rôle de l'enseignant -AESH (rôles, fonctions, missions) -missions particulières des élèves dans la classe
régulation	climat de classe et autorité	-comportement des élèves -mise au travail -entraide
	retour d'information	-on a appris / on n'a pas encore appris -tu peux / tu ne peux pas encore - tu peux le savoir/ tu ne l'as pas encore appris -ça se trouve -je te le donne -tu ne peux pas connaître cette règle -c'est comme ça on va l'apprendre plus tard

		-grille des critères de réussite - feed-back différé -feed-back immédiat	
	traitement des erreurs	Traitement de l'erreur individuel ou collectif Tout ce qui est en lien avec la correction et l'amélioration. -outils utilisés pour la correction : outils du maître (stylo, crayon à papier, grille, tampons, code de correction...) ; outils des élèves (grilles de relecture, outil généraux de correction utilisation d'un code...) -place de l'erreur dans la classe et dans l'apprentissage -conservation de la trace des erreurs (cahier, classeur, brouillon) -qu'est ce qui est conservé et donné à voir (est ce que toutes les erreurs sont traitées avant que les supports soient montrés aux familles ? Est-ce que sur certains supports il n'y a pas de traitement de l'erreur ?	
	étayage	-pour remédier -si les élèves sont bloqués -quand j'observe que ... je fais ... -pour ceux qui ne réussissent pas à ... j'ai prévu ... -dans la classe il y a (outils, table pour dispositif particulier, système de tutorat)	
	coopération	-pour s'entraider les élèves peuvent.... -tutorat	
différenciation	modalités	différenciation	accessibilité
		-aménagement du support -aménagement du contexte matériel (outils à disposition) -aménagement de la tâche -aménagement de l'objectif -aménagement des critères de réussite -rôle du tuteur -rôle de l'AESH -tâches similaires ou différentes -degré d'étayage	-contexte matériel de la classe (outils à disposition pour tous) -objectif unique -critères de réussites communs
	groupements	-groupes homogènes -groupes hétérogènes -groupes de niveaux -groupes de besoins -durée et répartition (groupes)	-groupes hétérogènes
	public	-Identification des besoins, des points forts, des points faibles de la classe : dans ma classe les élèves sont en réussite quand ... ; dans ma classe les élèves sont en difficulté quand ... -identification des besoins des difficultés et des réussites	-l'ensemble des élèves de la classe

		-profil particulier de certains élèves : j'ai fait un PPRE avec comme aménagements ... car ; un tel a un PPS avec tels aménagements ... car ; la MDPH préconise dans le PPS de ... élèves individuellement : Un tel est capable de ... un tel est en difficulté quand ...	
motivation	enrôlement et maintien de l'engagement des élèves dans la tâche	-pour permettre aux élèves d'entrer dans la tâche -pour permettre aux élèves d'aller au bout de leur travail -pour relancer je ... -pour favoriser l'engagement je ... -quand les élèves ont des difficultés à commencer, quand ils ont des difficultés à entrer dans le travail ... je	
	orientation et maintien de l'attention	-pour que les élèves restent centrés -pour pas qu'ils s'éparpillent, qu'ils se dissipent -j'ai peur qu'ils perdent leurs idées, qu'ils perdent le fil -si je reste là les autres élèves ne travailleront pas -si ils peuvent se déplacer ils ne seront plus centrés sur leur travail -si ils travaillent à plusieurs et qu'ils discutent ...	
	développement du sentiment de compétence	-appropriation/ non appropriation du travail des élèves -qu'est ce qu'on donne à voir du travail de chacun ? -comment mettre en avant les stratégies et procédures qui ont permis d'acquérir le savoir et/ou la compétence -valorisation de l'effort et de la procédure -comment ne pas brider, de pas inhiber ?	
explicitation	buts/finalités des tâches	-tu réalises cette tâche pour apprendre (être capable de).. - on apprend cela pour ... -cet écrit servira à -on fait cet exercice pour ... - quand tu réussiras ... tu pourras ... tu seras capable de ...	
	connaissances et savoirs	-Pour réaliser cette tâche tu sais déjà ... -Nous allons utiliser -Tu sais ... -Tu connais ... -Les élèves utilisent (ce qu'ils ont appris en) ... ; les élèves réinvestissent (la connaissance, la règle, le savoir, la leçon...); -On a appris / On ne connaît pas encore	
	procédures ou stratégies	-en premier – ensuite – après -préparation de l'écriture – écriture du produit – relecture – amélioration - premier jet – deuxième jet – troisième jet -utilisation du brouillon -utilisation des outils à disposition dans la classe -comment les élèves se saisissent des outils ? -quelles stratégies les élèves mettent en place (ils utilisent, ils vont chercher, ils demandent à la maîtresse, ils demandent aux copains ...)	