

## Les rapports à l'écriture au cycle 1 de l'école romande: frein ou levier pour la formation ?

**Patricia Groothuis** Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE, Suisse)

**Christine Riat** Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE, Suisse)

**Madelon Saada-Robert** Université de Genève (FAPSE)

La contribution présente est orientée autour du questionnement suivant: quelles sont les résistances exprimées par les enseignants envers l'enseignement de *la production d'écrits (écriture émergente provisoire)* en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du cycle 1 (élèves de 4 et 5 ans)? En prolongement, deux autres questions sont posées: pourquoi ces résistances? Quels autres rapports à l'écrit entretiennent les enseignants?

Ces questions ne peuvent être traitées que si l'ensemble du système didactique est considéré. Ainsi, concernant les productions d'écrits des élèves à 4-5 ans, nous considérons les composantes du français qui se retrouvent en filigrane de leurs écrits et nous nous interrogeons sur ce qu'ils savent ou qu'ils ne savent pas encore, en d'autres termes sur ce que signifie pour eux « je ne sais pas écrire »? En quoi cette expression peut-elle être prise comme un frein ou comme un levier par les enseignants? La question du rapport à l'écrit entre enseignant et élèves est alors posée: sous quelles formes se présente-t-il lors des interactions en classe, autrement dit qu'en est-il de la co-construction et du partage topogénétique de la production d'écrits?

Une question finale concerne les répercussions des questions précédentes sur la formation des enseignants. Notamment, quel usage peut-on faire pour la formation initiale et continue, de l'analyse de la co-construction du rapport à l'écriture, en tant que rapport au savoir? Cette question vise à prendre en compte le ciment qui « fait prendre » ensemble les ingrédients du savoir chez les deux partenaires de l'enseignement/apprentissage, les enseignants et les élèves.

### 1/ LA PRODUCTION D'ÉCRITS AU CYCLE 1 DE L'ÉCOLE ROMANDE

Le contexte actuel de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en Suisse romande repose sur un document officiel, le Plan d'Études Romand (PER, 2010) qui concerne tous les cycles et toutes les disciplines de l'école obligatoire. Au cycle 1, un nouveau moyen<sup>1</sup> d'enseignement/apprentissage lui est lié pour le français: Dire, Ecrire, Lire au cycle 1 de l'école romande (ci-après DEL, 2011).

Ces deux documents résultent de la décision politique suisse d'harmoniser les programmes scolaires dans tous les cantons et d'introduire l'école obligatoire à 4 ans, décision entérinée par un référendum adressé à la population helvétique.

En Romandie et pour le cycle 1 (élèves de 4 à 8 ans), l'enseignement/apprentissage du français est sous-tendu par quelques grandes lignes (Auvergne *et al.*, 2011):

- il est prévu comme un socle de départ devant s'approfondir et se consolider en continuité avec les cycles suivants. Cette particularité entraîne la prise en compte des grandes composantes du français dès la première année du cycle 1: l'entrée dans les textes par leur dimension littéraire, la production et la compréhension de textes, le fonctionnement de la langue avec sa dimension grammaticale au sens large;
- il est organisé autour de la *production d'écrits* « avant la lettre »<sup>2</sup>, s'appuyant sur les résultats de recherches de ces trente dernières années;
- il place l'album de littérature de jeunesse au centre des activités en classe; sa dimension textuelle permet ainsi l'intégration des trois composantes du français citées plus haut;
- pour que cette intégration puisse être effective chez les élèves, l'enseignement/apprentissage est vu comme un processus de co-construction qui suppose donc un changement de posture à la fois chez l'enseignant et chez l'élève, dans le sens d'un partage topogénétique exprimé sous le terme de « guidage interactif ».

<sup>1</sup> Il s'agit d'un dispositif outillé d'un ouvrage à destination des enseignants et d'un manuel-classeur pour les élèves, tous deux accompagnant une série d'albums illustrés.

<sup>2</sup> Selon l'expression connue de Ferreiro (2000).

Outre la nouveauté inhérente à ces éléments, c'est l'introduction même d'un moyen qui présente un premier défi pour les enseignants, puisque jusque-là les activités propres à l'école enfantine – au « préscolaire » – étaient laissées à leur initiative<sup>3</sup>. Dès lors, dans les cantons romands, chacun selon son histoire scolaire et ses spécificités culturelles, ont été implantées des formations continues pour l'ensemble des enseignants du préscolaire (Groothuis, 2014 ; Riat & Groothuis, soumis), dans le courant de ces trois dernières années. C'est du constat des formateurs qu'émerge la présente contribution, sur le thème des différentes postures d'enseignants, notamment de leurs résistances, également présentes en formation initiale en alternance<sup>4</sup>, pour ce qui est des étudiants novices et/ou de leurs formateurs en établissement (maîtres de stage).

## 2/ L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT, UNE CO-CONSTRUCTION ENTRE ENSEIGNANT ET ÉLÈVES ?

Pour comprendre les enjeux propres à cette contribution, il est nécessaire de rappeler les fondements sur lesquels repose l'enseignement/apprentissage du français au cycle 1 de l'école romande. Ces fondements peuvent se formuler en deux points : **a/** la définition plurielle de l'objet d'enseignement/apprentissage « écriture » qui joue un rôle central dans le moyen DEL ; **b/** les entours de cet objet (Dolz *et al.*, 2002) du point de vue du « rapport » que les utilisateurs entretiennent avec lui. En puisant du côté de l'enseignant, du côté des élèves et du côté des interactions qui se déroulent entre eux en classe, il s'agit de pointer ce rapport à l'écriture pour cerner comment et sous quelles formes s'opère la co-construction de l'écriture en tant qu'objet d'enseignement/ apprentissage.

### L'objet d'enseignement/apprentissage « écriture » au premier cycle

Même si elles sont connues des chercheurs et des formateurs concernés par l'entrée dans l'écrit depuis plus de trente ans, nous rappelons brièvement les définitions données à l'écriture (David & Morin, 2013 ; Groothuis, 2013), dans la mesure où elles constituent un enjeu de taille pour la formation destinée aux enseignants du cycle 1.

C'est à l'écriture graphomotrice tout d'abord, au tracé lui-même, que renvoie souvent chez ces derniers le terme d' « écriture » chez les jeunes élèves (Groothuis, 2013). Elle correspond à la majorité des activités proposées en classe en 2<sup>e</sup> année du cycle 1 lorsqu'on la compare aux activités de productions d'écrits (*ibid.*).

A cette dimension de l'écriture, s'articule la *production d'écrits* (Riat, 2008 ; Saada-Robert *et al.* 2003), qui se réfère au versant social et cognitif de l'écriture en tant qu'*outil de communication*, le plus souvent à dimension textuelle mais pas exclusivement. En outre, l'écriture est à considérer dans son intégration au champ de la *littéracie*<sup>5</sup> (Saada-Robert, 2005). En effet, le terme de littéracie émergente, apparu dans les années 1980, renvoie aux pratiques culturelles de lecture et d'écriture dans différents milieux de vie qui, chez les jeunes enfants, constituent les *prémices d'un lent processus, celui du devenir littéraire*, du devenir lecteur et scripteur (*ibid.*), bien avant les apprentissages formels à l'école.

Les productions d'écrits des jeunes enfants sont spécifiquement étudiées selon plusieurs cadres théoriques (David & Morin, 2013 ; Merazzi, Groothuis & Riat, 2013). Ainsi, l'écriture *inventée et provisoire* (Ferreiro, 2000), l'écriture *approchée* (Montesinos Gelet & Morin, 2006), ou encore l'autographie (David & Fraquet, 2011). Dans le moyen d'enseignement/apprentissage qui nous occupe, c'est le terme d'écriture *émergente* (Saada-Robert *et al.*, 2003), ou *écriture émergente provisoire*, qui a finalement été adopté (Auvergne *et al.*, 2011). Il exprime à la fois l'engagement du jeune élève chez lequel émergent les propriétés de l'écrit en interactions avec son enseignant et ses pairs, et le fait que cet écrit reste provisoirement – et pour le temps que dure le processus du « devenir littéraire »... – approximatif en regard de la norme, en regard des codes à la fois orthographique, grammatical et textuel du français. Ainsi, la triade élève, norme du savoir et enseignant, se retrouve représentée dans le terme d'*écriture émergente provisoire*, étant entendu que l'émergence revient à une construction conjointe (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) en classe, et non pas au seul développement de l'enfant.

L'objet d'enseignement/apprentissage « écriture » au cycle 1 s'insère dans les composantes didactiques propres au français en général. Seule spécificité par rapport aux cycles suivants

3 Il faut cependant noter que, dans sa dimension historique, la nouveauté apparaît plutôt comme relative (Groothuis, 2014 ; Riat, 2014). D'autre part, une variation certaine caractérisait jusque-là les contenus d'enseignement dans chaque canton romand.

4 Il s'agit de l'alternance entre formation théorique (cours académiques) et formation en stages dans les classes.

5 Nous appliquons l'orthographe « littéracie » pour marquer la dimension linguistique de la langue, cofondatrice de sa dimension sociale (Saada-Robert, 2005).

de l'école obligatoire, les trois composantes se déclinent en quatre : la composante littéraire et culturelle, la composante de production et de compréhension textuelles, le passage de l'oral à l'écriture et le fonctionnement de la langue, avec la lecture-écriture des mots et les propriétés du système alphabétique (Auvergne *et al.*, 2011).

Comment le moyen DEL propose-t-il de faire fonctionner ces composantes en classe ? Chacune d'entre elles est visitée *plusieurs fois* dans chaque séquence didactique – le moyen en propose une dizaine, à dérouler sur deux ans. Soit les composantes sont prises de manière *intégrée* (par exemple lors de la découverte de la page de couverture d'un album), soit de manière *isolée*, une à une (par exemple en pointant seulement la production d'écrits, ou seulement la segmentation phonologique, etc.).

La figure 1 résume l'organisation du moyen DEL du point de vue du fonctionnement des composantes du savoir, et son usage en cours d'année. Il est donc conçu en un emboîtement de séquences, qui se découpent elles-mêmes en plusieurs étapes, sur un temps de plusieurs semaines.

Ce sont les étapes de chaque séquence qui font fonctionner les composantes selon les deux modalités, en intégration ou de manière isolée.

La première étape de chaque séquence est celle d'une entrée par la composante littéraire sur la base d'albums de genres divers, lus en interactions (guidés par l'enseignant, les élèves sont invités à formuler des hypothèses sur le contenu de l'album, son organisation, les personnages, leur ressenti personnel, etc. Ces hypothèses sont discutées puis mises à l'épreuve du texte et des illustrations, à plusieurs reprises pendant la lecture) ; la deuxième étape revient au passage de l'oral à l'écriture, précédée d'un dessin personnel lié à l'album – l'écriture se déroule sur la consigne « vous allez *raconter* votre dessin en écrivant, même si vous n'écrivez pas encore comme moi ou comme les plus grands élèves, vous savez déjà beaucoup de choses alors vous écrivez comme vous savez déjà... » -. Après ces deux étapes, un ou plusieurs moments d'activités spécifiques, portent sur une seule composante à la fois, choisie par l'enseignant en fonction des productions de ses élèves et de l'avancée des composantes du savoir. La quatrième étape marque la fin de chaque séquence par un retour à la composante littéraire, afin que les activités spécifiques de l'étape précédente soient réinvesties dans la composante intégrative qu'est la littérature. Soulignons qu'entre chaque étape d'une séquence, la mémoire didactique fonctionne sur l'initiative de l'enseignant qui cherche à mobiliser l'attention des élèves sur ce qui a été fait précédemment avec l'album et, en fin de séance, sur ce qui sera fait ultérieurement. Se crée ainsi un rituel qui permet aux élèves de donner du sens à l'activité en cours. La mémoire didactique est également convoquée lors du passage d'une séquence à la suivante.

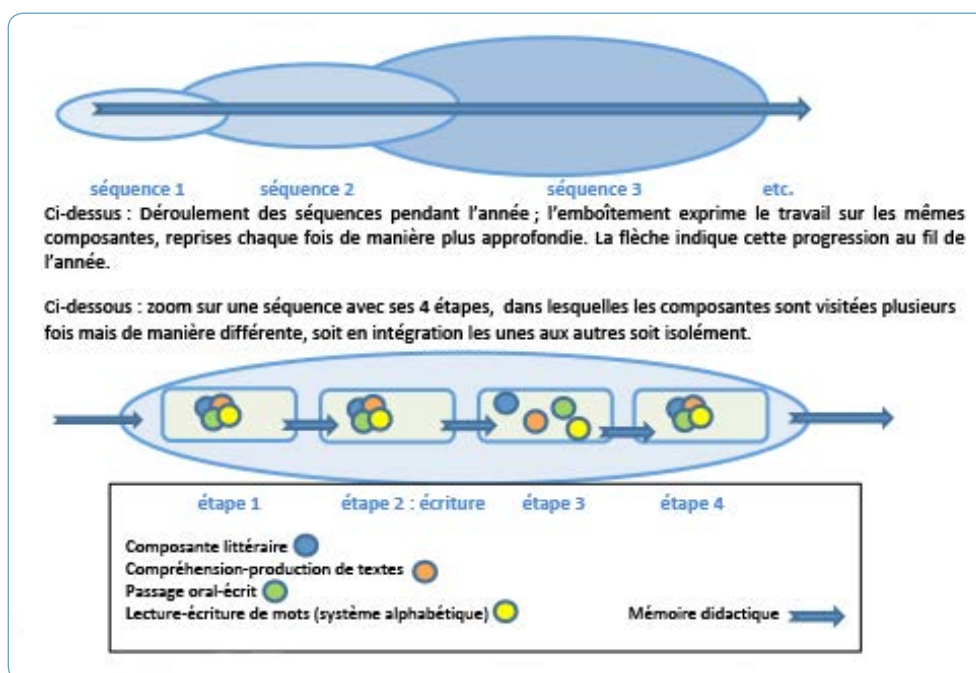


Figure 1 : Organigramme du moyen DEL selon le fonctionnement des composantes du savoir (d'après Auvergne *et al.*, 2011)

### Les entours de l'objet, le « rapport à » l'écriture

La conception sous-jacente au moyen DEL, du point de vue de l'intégration des composantes du français, ne peut être transposée en classe sans un changement de postures à la fois de l'enseignant et des élèves. En premier lieu, il est demandé aux enseignants de déléguer la place du scripteur, jusque-là dévolue à l'enseignant, aux élèves, pris comme partenaires engagés dans un *processus commun* (Groothuis & Riat, 2013; Riat & Groothuis, soumis). Il leur est aussi demandé de *freiner leur rapport à la norme*, à l'enseignement immédiat du système alphabétique et à ses propriétés (segmentation phonologique, connaissance des lettres, correspondance phonographique). Enfin, ils rencontrent encore la difficulté de se freiner eux-mêmes, dans leur propre habitus professionnel, et de laisser une part *d'initiative aux apprenants* dans leurs rapports à l'écrit et à la découverte progressive de ses propriétés.

Le guidage assumé par les enseignants, sous forme d'un étayage pas à pas de manière identique pour tous les élèves, doit se transformer en un *guidage interactif* (Auvergne *et al*, 2011, p. 103) complexe : oui, c'est l'enseignant qui anticipe, qui prévoit, qui organise, qui fait des choix, mais une fois passé la porte de la salle de classe, nul ne peut dire à l'avance ce qui va exactement émerger des interactions avec ses élèves. Un espace de co-construction, pour être investi par les élèves aussi bien que par l'enseignant, n'est pas entièrement prévisible dans la dimension microscopique des échanges en classe et leur foisonnement. Est-ce à dire que l'enseignant va « tout lâcher » ? Non, le guidage interactif reste un guidage ; le fil rouge autour des composantes du savoir, c'est l'enseignant qui le tire. Les élèves peuvent le contourner, notamment pour mieux le cerner et l'investir, pour que les composantes deviennent repérables, dans un espace discursif adéquat. La complexité du guidage réside justement dans un double contrôle que l'enseignant doit exercer : à la fois sur le *fil rouge du savoir* et de ses propriétés, et en parallèle sur le fait que ses élèves partent dans un ailleurs nécessaire à leur apprentissage<sup>6</sup>.

Sous plusieurs formes, la co-construction de l'écriture en tant qu'objet d'enseignement/ apprentissage au cycle 1 a donné lieu à de nombreuses recherches, parmi lesquelles : Bocchi (soumis) ; David et Morin (2013) ; Groothuis (2013). L'étude des microgenèses de l'entrée dans l'écrit a montré quant à elle *comment* les composantes de cet objet pouvaient progresser au quotidien dans la classe, à travers la construction *d'une zone de compréhension* commune entre les élèves et l'enseignant, co-dépendante de la co-construction du savoir (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2007 ; Riat, 2008).

### 3/ PRODUCTIONS D'ÉCRITS DES ÉLÈVES ET PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTES : RECUEIL DES DONNÉES ET RÉSULTATS

Les données recueillies pour cette contribution sont de deux types. Du côté des élèves, il s'agit de la production en écriture émergente provisoire de 15 élèves, dans une classe « tout venant » à double degré (1<sup>ère</sup> – 2<sup>e</sup> année) du cycle 1. La classe est conduite par un duo d'enseignantes. Les productions d'écrits ont été récoltées à deux moments de l'année scolaire 2013-2014 distants de six mois (Riat & Groothuis, 2014). Les élèves de cette classe sont âgés de 4 à 6 ans en début d'année. Les productions sont catégorisées selon les stratégies d'écriture adoptées par les élèves. Pour ce faire, chaque écrit est analysé en rapport avec trois éléments du contexte de production : le projet d'écriture énoncé par chaque enfant<sup>7</sup>, la relecture<sup>8</sup> qu'il fait de sa production, et son prénom (premier réservoir logographique pour l'écriture et la lecture).

Du côté des enseignants, les données proviennent de trois sources. Elles ont été récoltées lors de plusieurs moments d'un cours de formation portant sur le nouveau moyen Dire Lire Ecrire au cycle 1 de l'école romande (Groothuis & Riat 2013, Riat & Groothuis, soumis). Il s'agit d'une part de traces écrites des discussions internes à 56 groupes, composés de 4 à 7 enseignantes<sup>9</sup> chacun. D'autre part, elles sont constituées d'entretiens enregistrés dans 35 groupes (*ibid.*). En troisième lieu, des enregistrements vidéo d'observations en classe ont été effectués<sup>10</sup>. De manière plus générale, nos procédés de recueil et d'analyse relèvent d'une analyse compréhensive interprétative des données (Leutenegger & Saada-Robert, 2002).

6 Il est toutefois utile de distinguer un ailleurs autour de l'objet et un ailleurs hors de l'objet... quoique même ce dernier pourrait constituer un indice du rapport à l'objet que les élèves entretiennent.

7 Les projets d'écriture et les commentaires au moment de la relecture ont été notés par les enseignantes et transmis au chercheur avec les productions des élèves.

8 La relecture n'est possible qu'au cas par cas, surtout chez les élèves qui utilisent des stratégies d'écriture en correspondance avec leur projet, maintenu en mémoire.

9 Le féminin du terme est utilisé dès maintenant, s'agissant d'identités de personnes précises, représentant presque exclusivement l'ensemble des professionnels du cycle 1. Le générique collectif et théorique sera repris dans la discussion.

10 Même si cette troisième source n'est pas exploitée ici, nous la mentionnons dans la mesure où elle se révèle d'un usage prometteur pour la formation. De plus nous nous appuyons sur cette source dans notre proposition conclusive.

## Présentation des résultats

Nous établissons tout d'abord un constat des productions en écriture émergente provisoire des élèves (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années du cycle 1), recueillies en deux temps d'observation en classe, T1 et T2, séparés de six mois. Puis nous faisons état des pratiques déclarées des enseignantes en écriture, avant de nous interroger sur la concordance ou la divergence du rapport à l'écrit que les deux partenaires de l'enseignement/apprentissage entretiennent.

### Quel constat à partir des productions d'écrits chez les élèves ?

Du point de vue des composantes du savoir, une progression se marque-t-elle entre l'écriture émergente provisoire produite par les élèves à T1 et à T2 ? Par ailleurs, comment se marque leur rapport à l'écriture ? Leurs productions sont-elles agies dans un rapport de « juste-faux », ou dans celui d' « erreur à la norme », ou encore dans un rapport de partenariat avec l'enseignante, où ce qui est demandé est ressenti comme pleinement relevant du contrat didactique, comme un pas de plus dans l'entrée vers l'écrit ?

Les productions en écriture émergente des élèves sont obtenues en classe selon la consigne suivante : « Vous vous souvenez, nous avons lu ensemble le livre qui s'appelle X<sup>11</sup>, maintenant vous allez dessiner la partie de l'histoire que vous avez préférée. Après, vous allez *écrire ce que raconte votre dessin* ; je sais que vous ne savez pas encore écrire comme moi, ni comme les grands élèves, mais vous savez déjà beaucoup de choses, alors vous allez écrire comme vous pensez, comme vous savez déjà, et plus tard on pourra regarder toutes vos écritures... ». A noter la dimension textuelle communicative de l'écriture émergente, dimension qui permet d'intégrer d'emblée les différentes composantes du français, celles qui seront reprises et approfondies dans les cycles suivants.

Les productions d'écrits des élèves sont analysées selon leurs stratégies d'écriture. Ces dernières correspondent à leurs conceptions de l'écrit (David, 2006 ; Ferreiro, 2000), mais ce sont des conceptions *agies en situation* (Saada-Robert & Balslev, 2006). En classe et à travers les interactions qui s'y déroulent, ces stratégies sont co-construites, c'est-à-dire qu'elles suivent un processus cyclique : **1/** sur la base des composantes du français présentes dans le moyen DEL, **2/** qui sont transposées – reconstruites – par les enseignantes à partir de ce moyen et de leurs propres conceptions et pratiques, **3/** ces stratégies sont produites par les élèves qui remanient en les réorganisant leurs connaissances déjà acquises, intériorisées, avec ce qui leur est présentement proposé.

La liste des stratégies d'écriture émergente des élèves (Riat, 2008 ; Saada-Robert *et al.*, 2003-2007) est d'abord présentée, de la plus élémentaire (IMG) à la plus élaborée (ORT<sup>12</sup>). Un exemple de chaque stratégie d'écriture est montré, avec le dessin correspondant. Le format utilisé en classe est celui d'une feuille de papier A4 pliée en deux pour représenter un livret. Les notes de l'enseignante sont reportées en italique dans les encarts à droite des productions d'élèves.

► **IMG** = imitation picturale, geste continu d'écriture et traces graphiques (unités discontinues, pseudo-lettres, chiffres)



*En vert : dessin des ronds de l'histoire lue. L'écriture est en jaune. Il s'agit de deux stratégies IMG (geste continu en haut à droite, et pseudo-lettres ou ébauches de lettres éparpées en bas).*

11 A T1, l'écriture émergente est produite sur le thème de l'album « Quatre petits coins de rien du tout » de Jérôme Ruillier, 2009. A T2, il s'agit de « Toujours rien ? » de Christian Voltz, 1997. Les deux albums ont été travaillés auparavant en lecture interactive.

12 Cette stratégie n'est attendue en tant qu'objectif didactique qu'à la fin du cycle 1.

› **LOG** = lettres-logo issues du prénom, avec variation du nombre et de leur ordre (VNO), sans connaissance systématique du nom des lettres



L'enfant s'appelle Lucien et son projet d'écriture était "Le petit carré il rentre dans la maison".

En haut à gauche son écrit, en bas son nom.

› **ALP** = connaissance du nom des lettres avec correspondance son/lettre, soit sur la syllabe (MT pour mouton), soit sur le phonème



Autre exemple de stratégie LOG, plus élaboré : l'enfant relit sa production en pointant chaque ligne écrite : *L'oi seau a pris la fleur*. Ceci correspond à son projet d'écriture « L'oiseau prend la fleur » mais en adaptant le nombre des segments oraux au nombre de lignes écrites (six).

› **ORT** = écriture normée du mot



Le projet d'écriture était « Elle a toujours pas poussé ». La relecture s'énonce en pointant : L, A, TOUGOUR, PA, POUÇ

Au cycle 1 de l'école, il s'agit le plus souvent de « mots-outils » (le, la, et, etc.) ou de mots fréquemment rencontrés à cet âge (papa, maman, etc.).

La figure 2 indique comment se répartissent ces stratégies (N) chez les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du cycle 1, à T1 (N=15) et T2 six mois plus tard (N=21).

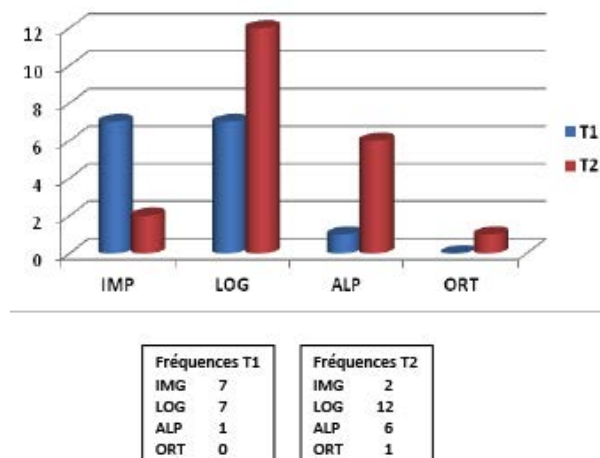


Figure 2 : Répartition des stratégies d'écriture émergente à T1 et à T2

Le constat à tirer de ces résultats peut s'énoncer comme suit: du côté des élèves, les productions en écriture émergente suscitées par leurs enseignantes progressent clairement entre T1 et T2. Les stratégies les plus élémentaires, «avant la lettre», diminuent (IMG); les stratégies LOG, avec utilisation de lettres, augmentent; les stratégies alphabétiques avec début de correspondance entre les lettres et les sons augmentent également; la stratégie ORT, bien que non attendue dans les productions analysées (élèves de 1ère et 2ème années), apparaît dans un cas (le mot LA). De plus, les stratégies se diversifient dans chaque production des élèves: pour les 15 élèves, on trouve 15 stratégies à T1, et 21 à T2.

L'objectif didactique est ainsi pleinement atteint: en fin d'année, tous les élèves ont compris que pour écrire «il faut des lettres», ce qui les pousse à en connaître le nom. Certains comprennent même que ces lettres doivent être mises en correspondance avec les sons du langage parlé. Cet objectif fondamental de l'enseignement/apprentissage de l'écriture émergente, qui se répercute sur la lecture, est donc atteint, à travers une situation où l'élève est pleinement actif, où il co-construit avec l'enseignante et les autres élèves le savoir propre à la langue écrite. Ce résultat confirme les études antérieures, menées également en situation de classe (Riat, 2008, 2009; Saada-Robert *et al.*, 2003-2007) et par bien d'autres auteurs (Montesinos-Gelet & Morin, 2006; David, 2006; David & Fraquet, 2011).

Mais qu'en est-il du rapport à l'écriture de la part des élèves? Comment l'investissent-ils? Les productions d'écrits analysées permettent les constats suivants: en premier lieu, il faut souligner qu'aucun élève de cette classe n'a manifesté de résistance face à l'activité proposée. Pourtant aucun élève ne «sait écrire» selon la norme du français. Si certains l'ont exprimé, ce qui est légitime, leur enseignante a su les relancer, leur permettre de s'engager dans la tâche avec son appui: *bien sûr que tu ne sais pas écrire tout juste, c'est normal, vous êtes tous en train d'apprendre, alors tu écris comme tu sais déjà, comme tu veux, comme tu penses dans ta tête que c'est bien pour maintenant... et moi je te dirai si ça va...* L'encouragement d'un pair y contribue également comme nous avons pu l'observer dans d'autres situations: *mais tu peux faire comme tu veux, elle [la maîtresse] l'a dit!* (Riat, 2008; Riat & Groothuis, 2014). Ce faisant, leur enseignante les sort du rapport de jugement juste/faux, ou même de l'idée que leurs productions ne sont que des erreurs par rapport à la norme, même si elle garde cette appréciation pour viser le code de l'écrit au terme du processus d'enseignement/apprentissage<sup>13</sup>. Elle les autorise donc à prendre en main leur propre construction du savoir, conjointement avec elle. En second lieu, les productions analysées relèvent bien de la progression entre les étapes logographique et alphabétique de l'entrée dans l'écrit. Les élèves ont investi l'activité d'écriture émergente par un engagement à la fois cognitif et social, en résonance avec celui de leurs deux enseignantes.

Quel constat émerge des *pratiques déclarées des enseignantes* sur l'activité d'écriture proposée par le nouveau moyen d'enseignement?

A quelle diversité correspondent leurs pratiques déclarées de l'écriture? L'introduction du nouveau moyen d'enseignement DEL et par conséquent de l'activité d'écriture émergente, engendre-t-il des modifications de ces pratiques professionnelles? Comment considèrent-ils l'«erreur à la norme» à propos de l'écriture? Un frein ou un levier pour l'apprentissage chez les élèves?

Riat & Groothuis (soumis) se réfèrent à Dubet (2002) pour relever la complexité des tensions que les enseignants gèrent dans leur quotidien. Dans le cas qui nous occupe, l'âge des élèves est nouveau (début de l'école obligatoire à 4 ans), un nouveau curriculum prescrit est implanté (le Plan d'Etudes Romand), avec un moyen d'enseignement *ad hoc* centré sur l'écriture comme levier d'apprentissage de la lecture. De plus, l'activité de lecteur et de scripteur n'est plus l'apanage du seul enseignant, mais elle doit être dévolue à l'élève... Il est alors légitime de se demander:

Comment un enfant, juste devenu élève, et de surcroît n'ayant connaissance ni du principe alphabétique (ou du moins très partiellement), ni du processus de correspondance phonographique, peut-il s'investir du rôle de scripteur-lecteur? L'enseignante a jusque-là tenu la place du lecteur-scripteur. Va-t-elle céder cet espace topogénétique et comment va-t-elle accompagner l'élève? (Riat & Groothuis, soumis, p. 6)

<sup>13</sup> Si l'enseignante les encourage ainsi et les félicite ensuite de leur production, ce n'est pas pour leur laisser penser qu'ils écrivent «juste» mais pour leur indiquer qu'ils ont effectué ce qui leur était demandé. Une discussion est parfois nécessaire avec les élèves sur le thème de comment on apprend et combien de temps ça prend...

Comment les enseignantes réagissent-elles à ces tensions nouvelles? Riat & Groothuis (*ibid.*) analysent ces dernières en tant que sources de *distensions pédagogiques et didactiques* caractérisant la posture des enseignantes. Plus précisément, c'est l'ambiguïté et la complexité propre à cette posture qui est visée par le terme de *distensions*, entre ce que l'enseignante *dit de ce qu'elle fait*, de ce qu'elle *souhaite faire* et de ce qu'elle *pense qu'elle doit faire*. Ainsi, les pratiques déclarées par les enseignantes qui ont été suivies en plusieurs groupes de formation continue par ces auteures, se distinguent selon trois postures différentes. La première correspond à la volonté de s'engager dans la nouvelle démarche (stratégie d'approche), démarche qui conforte une pratique d'enseignement déjà présente, quoique non institutionnalisée et plus ou moins «spontanée»; la deuxième consiste en un contournement de la démarche, en la rendant la plus proche possible des anciennes pratiques: un choix de certaines activités est opéré, empruntées à la démarche, mais sorties de leur contexte didactique (stratégie de contournement, première distension); la troisième est celle où les tensions sont ressenties trop fortement par les enseignantes, les amenant à maintenir les activités connues des degrés dits jusque-là du «préscolaire». Il s'agit surtout de création-bricolage, des activités de socialisation, de lecture-plaisir d'albums par exemple, en évitant ce faisant la nouvelle démarche<sup>14</sup>, en particulier l'étape d'écriture émergente (stratégie d'évitement, seconde distension): *les élèves ont peur d'écrire faux*, ce qui se justifie par le fait qu'ils ne savent ni lire ni écrire.

Le tableau 1 présente quatre éléments se référant à ces trois postures. Premièrement, les signes qui permettent de les qualifier. Deuxièmement, leurs effets sur l'essence même du nouveau moyen – les objectifs centrés sur l'acquisition du système alphabétique à travers l'écriture ainsi que sur la prise en compte de l'ensemble des composantes du français dès le début du cycle 1 à travers les albums de littérature de jeunesse –. En troisième lieu, ce à quoi ces stratégies renvoient, en termes d'erreurs à la norme. Et enfin l'état de l'espace topogénétique engendré par chaque stratégie, c'est-à-dire la place prise par l'enseignante et celle qu'elle accorde (ou non) à l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Tableau 1: caractérisation des postures inférées à partir des pratiques déclarées des enseignantes

	APPROCHE	CONTOURNEMENT	ÉVITEMENT
Signes (exemples)	Adopter les étapes de chaque séquence autour d'un album. Investir l'étape 2 du passage à l'écriture. Investir la dimension textuelle et littéraire. Utiliser les écrits des Els pour marquer avec eux leur progression.	Remplacer l'écriture émergente (EE) par la dictée à l'adulte ou la copie de mots, donnés en modèles.  Si EE, corriger le texte des Els sous leur propre texte.	Freiner l'entrée dans la démarche ou la repousser dans l'année.  Annuler l'étape d'écriture émergente.
Effets sur la nouvelle démarche	Comprendre et faire partager aux Els les objectifs de la démarche. Améliorer les régulations Enst-élèves. Apprécier les productions des Els et leur progression.	Objectifs didactiques détournés.  Rendre la nouvelle démarche conforme aux pratiques antérieures connues.	Objectifs didactiques capturés.
Rapport à la norme	Norme visée comme aboutissement du processus d'enseignement/apprentissage	Erreur à corriger dans l'immédiat. Jugement des parents. Juste/Faux	Juste/Faux  Pas de temporalité dans l'apprentissage ni de référence à un processus.
État de l'espace topogénétique	Espace partagé; co-construction; Engagement cognitif et social des Els recherché.	Espace topogénétique assumé par l'Enst.	Espace unique, celui de l'Enst.

EE = écriture émergente; Enst = enseignante; Els = élèves

Même si cette catégorisation ne colle pas entièrement à la réalité et à la complexité des pratiques déclarées et/ou agies par les enseignantes, elle a l'avantage de permettre la

<sup>14</sup> Comme si celle-ci était en contradiction avec les activités citées... Une tentative de réponse est donnée ultérieurement sous le point des «malentendus».



discussion. Entre autres, le fait que dans la présentation de la démarche elle-même – à la fois dans le guide d'enseignement «Dire Ecrire Lire au cycle 1 de l'école romande» et dans le classeur des séquences didactiques «Des albums pour dire, écrire, lire» –, une large place est donnée à l'initiative des enseignantes, créant deux types de tensions inévitables.

La première revient à l'introduction elle-même du nouveau moyen d'enseignement, alors qu'auparavant (lors de la séparation entre préscolaire et scolaire), seules des directives générales étaient présentes, les activités en classe étant laissées à la charge des enseignantes. Cette tension s'exprime par le ressenti du nouveau moyen comme *très scolaire*, avec en arrière fond le sentiment d'obligation, surtout chez les enseignantes qui adoptent une posture de contournement ou d'évitement.

La seconde tension est de nature apparemment contradictoire par rapport à la précédente, touchant à la difficulté des choix à faire. En effet, si les incontournables de la démarche sont précisés – par exemple la suite des étapes qui composent les séquences, toujours les mêmes –, chaque enseignante a la possibilité d'opérer un choix parmi un certain nombre d'activités proposées pour chaque étape, selon la ou les composantes de l'entrée dans l'écrit qu'elle veut privilégier, selon son groupe-classe et ses élèves actuels, selon le moment de l'année, selon qu'elle travaille en équipe avec d'autres enseignantes ou non, etc. Il en résulte une tension certaine, potentiellement source de distensions. En effet, une telle tension est plus difficile à assumer par les enseignantes formées pour les deux degrés du préscolaire, dit «école enfantine» (4-6 ans) que pour les enseignantes formées dans la nouvelle optique de l'école obligatoire à 4 ans et du cycle 1 (4-8 ans), qui adoptent plus facilement la posture de l'approche.

Ces tensions se perçoivent explicitement chez les enseignantes, dans les traces écrites formulées par chaque groupe de discussion lors de leur formation, après l'essai d'une séquence du nouveau moyen pratiqué dans leur classe. Ces traces, sous forme de verbatims, ont été exprimées à travers **a/** les obstacles rencontrés, **b/** les similitudes et les divergences par rapport à leurs pratiques antérieures, et **c/** leur besoin en formation prolongée et les questions ouvertes.

#### **a/ Les obstacles rencontrés (N=22)**

##### › Imputés aux élèves (N=9)

- certains enfants ne veulent pas essayer, ils veulent écrire juste,
- peur d'écrire faux de la part des élèves,
- les enfants ne se sentent pas tous concernés,
- capacité d'attention des élèves de 1<sup>ère</sup> limitée,
- capacité d'attention des élèves; maturité; élèves allophones; élèves avec comportements différents,
- les 1<sup>re</sup> sont trop petits, méthode à travailler avec les 2<sup>e</sup>,
- le nombre d'élèves n'est pas facile à gérer,
- des enfants allophones,
- enfants allophones, enfants qui ne veulent pas faire les activités (écriture émergente par ex.).

##### › Imputés à une période peu propice (N=2)

- trop tôt dans l'année pour essayer une séquence (fin du premier trimestre),
- beaucoup de nouveaux moyens en même temps en début d'année; difficile de gérer ces nouveaux moyens en même temps (mathématiques, sciences de la terre).

##### › Imputés au matériel (N=5)

- question de photocopies couleurs et de matériel manquant (par exemple pour ranger des images dans l'ordre chronologique de l'album),
- erreurs dans certains exercices proposés, manque de cases, etc...,
- fiches du CD trop rigides, strictes manquent de fantaisie,
- solidité du matériel, développement durable,
- grandeur du livre.

##### › Imputés au moyen lui-même, à son organisation (N=3)

- demande beaucoup de temps,
- temps d'écoute de la classe, socialisation,
- écriture: quelles étapes, comment arriver au lié, il n'y a pas de méthode pour y arriver; manque de précision par rapport aux démarches pour y arriver (écoute de son, écriture liée).

##### › Imputés à l'enseignante elle-même (N=3)

- appréhension avant de se lancer dans l'écriture émergente,
- écriture spontanée: manque de sens,
- rôle de l'enseignante dans l'apprentissage de la langue.

En résumé, l'origine des obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre du moyen DEL, attribuée par les enseignantes, se répartit comme suit (fig. 3) :

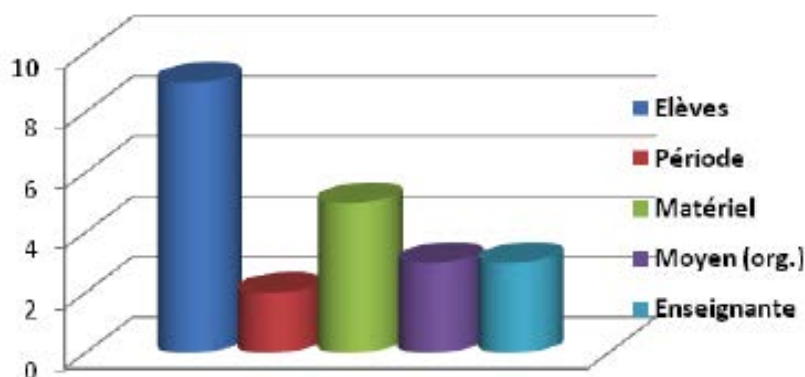


Figure 3 : Répartition des obstacles exprimés par les enseignantes concernant la mise en pratique du moyen DEL

La figure 3 indique que les obstacles rencontrés lors de l'essai du nouveau moyen en classe tels qu'énoncés par les enseignantes, sont nombreux. Sur 22 énoncés, 9 concernent les élèves et leur « peur de faire faux » ou leurs « capacités de concentration limitées » à cet âge. Le matériel à disposition est mentionné 5 fois. Les obstacles imputés au moyen lui-même (sa conception et son organisation) ou à l'enseignante et à ses pratiques propres, se résument à 6 occurrences (3 et 3).

#### b/ Les similitudes et les divergences par rapport aux pratiques antérieures

##### › Les similitudes :

- c'est proche de ce qu'on a déjà fait,
- le travail de base est le même = pas de nouveauté,
- partir du vécu de la classe et du rythme des enfants, ainsi que de notre ressenti,
- il y a déjà plein de pistes qui étaient exploitées avant par nous (ex. marionnettes),
- beaucoup d'activités (mémoire, coloriages, etc.) déjà pratiquées.
- travail avec albums illustrés,
- on aime les livres ! On travaillait déjà autour de l'écrit avant,
- travailler autour d'un livre d'image, invention d'une histoire, d'un livre,
- écoute de son, rimes ; découverte d'un livre ; dictée à l'adulte.
- grandes similitudes au niveau des activités d'apprentissages,
- travailler de manière ciblée ; parler de l'auteur du titre, ... . Hypothèses,
- approche du livre, activités autour du livre (inventer la suite, remettre dans l'ordre, observer 1<sup>er</sup> page, ...),
- travail d'album avec activités en ateliers = chercher le moment préféré, chronologie,
- à partir d'un livre ; parler des sentiments ; sensibilisation aux lettres.

##### › Les divergences avec les propositions du moyen :

- format des livres sélectionnés n'est pas toujours adapté à la manipulation des enfants,
- possibilité de modifier les feuilles annexes,
- budget d'impression + plastifier ! Pas évident d'obtenir un budget !
- très scolaire ! On n'est pas dans le développement global de l'enfant,
- moyen trop directif, manque l'aspect de la globalité,
- trop structuré, trop peu ludique,
- activités inadaptées au vécu de la classe (pas de sens !),
- beaucoup de fiches, plus unifié = toutes les mêmes,
- répétition des activités proposées pour chaque album (risque de lassitude).
- pas de travail d'écriture émergente [effectué dans ce groupe] ; en fin d'année, écriture de lettres ou
- mots avec une orthographe personnelle ; en début d'année, écriture-dessin
- listes riches, trop de traces papier-crayon ; moins de travail collectif et de groupe ; plus de compétences individuelles,
- certaines enseignantes suivent point par point. D'autres sélectionnent quelques étapes,
- certaines n'avaient jamais travaillé l'écriture émergente. Travail plus imposé et systématique,
- nous pratiquons peu l'écriture émergente (pas dans nos consignes),
- rythme plus soutenu,
- toutes pensent que c'est un moyen et non une méthode, on n'a pas de divergence. En accord avec les objectifs.

Le constat principal à tirer de ces énoncés touche à leur grande diversité ; les commentaires peuvent se situer sur une ligne entre deux pôles allant des outils matériels (le format des albums, le coût des photocopies, par exemple) aux outils réflexifs comme *c'est un moyen et pas une méthode*.

### c/ Les besoins en formation et les questions ouvertes

- besoin de temps pour expérimenter ; jusqu'où aller ? Majuscules, minuscules, liées (quoi choisir ?),
- besoin de temps pour s'appropriier toutes les étapes et tous les documents pour les refaire selon notre feeling,
- du temps pour se familiariser et s'adapter,
- du temps, du recul,
- laisser le temps au temps en confiance.
  
- il faudrait des indications plus précises sur la manière de tenir le crayon,
- comment expliquer la méthode aux parents ?,
- besoin d'approfondissement théorique concernant graphies / écriture émergente,
- accepter qu'il y a plusieurs chemins pour arriver aux mêmes objectifs et tenir compte de la vie de la classe pour intégrer des moyens dans notre enseignement.

Au total, un troisième constat d'importance peut également être tiré de l'ensemble de ces énoncés ; il revient à confirmer les trois postures déployées par les enseignantes face à l'introduction du nouveau moyen (postures d'approche, de contournement et d'évitement) qui se retrouvent explicitées dans ce répertoire des verbatims.

### Elèves et enseignantes : quel rapport à l'écriture ?

Y a-t-il concordance ou décalage entre le rapport à l'écriture exprimé par les élèves à travers leurs productions d'écrits et le rapport à l'écriture énoncé par les enseignantes à propos du moyen DEL ?

En conclusion de cette troisième partie de notre contribution, nous revenons à cette question centrale.

Les résultats présentés font apparaître un *décalage* plutôt qu'une concordance entre les rapports à l'écriture des élèves exprimés à travers leurs stratégies de production et les rapports à l'écriture énoncés par les enseignantes. En effet, la progression des stratégies d'écriture des élèves en six mois montre que leur rapport à l'écrit est positivement investi et qu'il renvoie à un engagement à la fois cognitif et social de leur part. A l'encontre d'un positionnement en termes de juste/faux, ou même d'erreurs, ils semblent bien considérer leurs productions en termes de moments précis d'un apprentissage orienté vers l'acquisition de la norme d'écriture en français. En cela, ils sont guidés par leurs enseignantes, plus particulièrement dans les moments d'auto-observation accompagnée de leurs productions. Dans une posture de construction conjointe avec leurs élèves, les deux enseignantes ont adopté d'emblée dans leur formation une stratégie *d'approche* ouverte du nouveau moyen. Par contre, les enseignantes ayant exprimé des postures de *contournement* ou *d'évitement*, se trouvent en *décalage* avec le rapport positif rencontré chez les élèves.

Une question s'impose alors : que recouvrent les distensions et les résistances exprimées ? Ne sont-elles pas plutôt à mettre en regard de certains malentendus (Goigoux *et al.*, 2004) ? Une fois identifiés, comment les prendre alors comme leviers pour la formation plutôt que comme des freins ?

Quelques malentendus peuvent d'ores et déjà être relevés à partir des verbatims rapportés ci-dessus. Une ébauche d'argumentation vise à les lever.

› **L'écriture graphisme et la motricité**, la manière de tenir son crayon, la question du tracé (majuscules-minuscules, écriture script et écriture cursive...)

Dans les deux documents de référence romands dont disposent les enseignantes, le guide pour l'enseignement et le moyen proprement dit, l'écriture est clairement définie comme production d'écrits. Le Plan d'Etudes Romand en est à l'origine. Il s'ensuit que la question de l'écriture graphisme, abordée dans les deux documents cités, n'est pas au centre de l'enseignement/apprentissage du cycle 1 ; elle est par contre conçue comme un outil étroitement lié à la production d'écrits (voir aussi Groothuis, 2013). Et si la dimension motrice est conçue comme relativement secondaire par rapport à la production d'écrits, c'est qu'elle y est en quelque sorte interdépendante : c'est en fonction des situations d'écriture que l'élève va progressivement affiner sa manière de tenir un crayon<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Dans un article paru dans l'Educateur (Groothuis & Riat, 2013), une illustration, non voulue par les auteures, laisse malencontreusement planer la confusion entre activité motrice et productions d'écrits.

Celle-ci n'est ni préalable ni déconnectée de l'activité de production d'écrits elle-même, et pour ce qui est des activités spécifiques qui lui sont nécessaires, elles sont comprises, parmi d'autres composantes, dans l'une des étapes de chaque séquence du moyen d'enseignement. Quant à l'introduction du tracé d'écriture cursive, elle est également traitée dans les documents cités. Par ailleurs, des recommandations cantonales accompagnent le moyen romand.

#### › Le trop scolaire... pas assez ludique

Le danger réel d'une primarisation est dénoncé dans le moyen DEL, au sens d'une introduction trop précoce d'activités formelles. Ce qui est mis en avant, c'est plutôt que les activités proposées peuvent se conduire en classe dans le même esprit de construction conjointe que des activités créatives, de bricolage, de motricité corporelle, etc., c'est-à-dire pour toute activité scolaire. S'agit-il vraiment d'opposer « l'école du plaisir et de l'imaginaire (le jeu) [et les] apprentissages structurés? ». Cette question fréquente, relevée par Goigoux *et al.* (2004) suppose que *le plaisir ne peut guère se trouver du côté des apprentissages*, pas plus que la « création » ne peut correspondre à un mécanisme de l'apprentissage; elle suppose aussi que dans les activités dites créatrices, aucun apprentissage n'est attendu... Mais tout rapport entretenu par un enseignant avec une activité en classe ne suppose-t-il pas que ses élèves s'y engagent? Toute activité scolaire relève d'un contenu formellement identifiable, avec ses codes, qu'il s'agisse de bricolage ou d'écriture; ne suppose-t-elle pas alors que l'enseignante et les élèves s'y investissent dans un rapport conjoint?

#### › La perte de la centration sur le développement global de l'enfant...

En quoi les séquences autour des albums de littérature enfantine pourraient-elles aller à l'encontre du développement global des élèves? Pourquoi les opposer? L'enseignante ne leur propose-t-elle pas de s'exprimer à propos du thème traité dans l'album, dès l'observation de la page de couverture? Peuvent-ils prendre la parole? Pour cela, n'apprennent-ils pas le signe idoine pour ce faire, lever la main? N'apprennent-ils pas à écouter ce que les autres disent? N'est-ce pas un signe de respect envers celui qui parle? N'ont-ils pas la possibilité de communiquer entre eux pour donner leur avis, même s'ils ne sont pas d'accord? Et pour essayer d'obtenir peut-être un point de vue commun? Comme l'écrit Goigoux *et al.* (2004), *Le langage doit devenir pour chacun un outil de réflexion sur son expérience et notamment sur sa propre expérience intellectuelle : comment j'écoute, comment je regarde, comment je me concentre, comment je planifie, comment je vérifie, comment je me rappelle, comment je compare, comment je classe, comment je pense (quel raisonnement je suis), etc.*

Pourquoi devrait-on pratiquer d'un côté et à certains moments des activités de socialisation et à d'autres moments bien distincts des exercices scolaires? Pourquoi ne pas envisager d'intégrer aux apprentissages scolaires ce qui les permet justement, c'est-à-dire le partage social et le langage à quelque niveau qu'il soit, avec ses codes culturels propres à l'école? Le contenu même de ces apprentissages – c'est-à-dire au cycle 1 et, pour le français, les composantes didactiques de l'entrée dans l'écrit – ne peut faire l'objet d'une appropriation par les élèves que si ces derniers sont activement engagés dans les activités proposées. Et c'est par la place que l'enseignant leur délègue, qu'ils pourront investir un rapport positif à l'écrit, socialement et cognitivement. C'est donc par un partage de cette place, là où se déroulent au quotidien les interactions dans la classe, que le processus commun d'enseignement/apprentissage peut se dérouler.

#### › Besoin de temps et de recul

Oui, intégrer les incontournables de la démarche, les passages obligés, et les marges de décisions, au fil du déroulement des séquences pratiquées en classe et des observations faites sur les productions des élèves.

#### › Prendre en compte plusieurs chemins, pour arriver aux mêmes objectifs

Oui, à condition de les conserver en mémoire : toutes les composantes du français au cycle 1, travaillées en intégration, avec le texte comme socle de base et le rôle de l'écriture pour avoir accès au système alphabétique.

#### › En tenant compte de la vie de la classe

Oui, c'est-à-dire du rapport à l'écrit que l'enseignante peut instituer en co-construction avec ses élèves.

#### 4/ DISCUSSION ET PROPOSITION CONCLUSIVE

Malgré les travaux de recherche de ces trente dernières années qui confirment les effets positifs de la production d'écrits par les jeunes élèves, comment ne pas souligner la difficulté à implanter ces résultats dans la formation initiale et continue des enseignants? Sur le plan du rapport à l'objet par exemple, plusieurs cadres conceptuels ont en commun l'idée d'un partenariat entre enseignant et élèves. Là où les concepteurs du nouveau moyen qualifient ce partenariat de «guidage interactif» (Auvergne *et al.*, 2011), d'autres chercheurs ont introduit le concept de construction conjointe (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007; Sensevy *et al.*, 2000), de partage topogénétique (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007), ou encore de co-construction d'une zone de compréhension commune (Balslev *et al.*, 2007)<sup>16</sup>. Alors pourquoi ce fossé entre la recherche et l'empirie (Riat & Groothuis, soumis), aussi bien sur le plan des objets d'enseignement/apprentissage (ici l'écriture émergente provisoire) que sur celui des rapports à ces objets (ici le guidage interactif en tant que rapport partagé entre enseignant et élèves)? Pourquoi les pratiques empiriques ont-elles tant de mal à investir la recherche?

Une des réponses possibles à cette question pourrait se trouver dans la place dévolue à la formation des enseignants et à ses contenus. Si les composantes du savoir propres aux disciplines scolaires constituent une grande part des contenus de formation, la question des postures des enseignants et leur manière d'investir les interactions en classe pourrait y être plus largement associée. Ce qui se déroule en classe, avec des enseignants qui répondent aux tensions par une approche ouverte à la nouveauté ou au contraire par des distensions (contournement – évitement), ne pourrait-il pas être pris comme objet de formation?

Là où les rapports positifs à l'écriture exprimés par la progression des élèves devraient servir de levier pour les enseignants, leurs propres rapports à l'écriture constituent un frein qui les contraint au contournement ou à l'évitement. Il se pourrait que leurs conceptions des processus d'apprentissage soit en jeu dans ces rapports: faire écrire les jeunes élèves en début de scolarité est vu comme un frein si la norme de l'écrit est première, prise comme objectif à atteindre dans l'immédiateté, autrement dit si l'apprentissage est réduit à un simple mécanisme de stimulus-réponse et les productions au seul critère de juste/faux. Par contre, faire écrire ces jeunes élèves «avant la lettre» est pris comme un levier si la norme de l'écrit revient à un objectif à atteindre en fin de cycle, et si l'erreur est une approximation qui se rapproche toujours plus de l'objectif final. Sans même parler d'erreurs, les productions peuvent être simplement prises comme signes des compétences d'un moment, intégrées à un processus d'enseignement/apprentissage de longue durée.

Notre proposition conclusive s'inscrit finalement dans la perspective de cerner comment le système scolaire, dans son ensemble, pourrait prendre en compte et investir cette question des tensions provoquées par la nouveauté – lors de l'introduction de nouveaux moyens par exemple – et des distensions subséquentes chez les enseignants? Pour le cycle 1, quelle formation envisager pour les enseignants, selon leur rapport à l'écriture et les distensions qu'ils opèrent ou non à partir du moyen d'enseignement DEL (Riat & Groothuis, soumis)? Comme l'exprime une citation du texte de cadrage de ce numéro de Lettrure, les gestes professionnels de nombreux enseignants relèvent bien d'une posture de co-construction :

Une fois admis par tous qu'enseigner c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs, mais créer les conditions, le désir, de les co-construire, il reste à voir comment s'effectue ce qui est un accompagnement différencié du développement. (Chabanne et Bucheton, 2002, p.19).

Comment s'effectue l'accompagnement différencié des apprentissages? Quelles sont les conditions d'une *co-construction*? C'est bien sur ce point que réside l'enjeu central des formations, qu'il s'agisse d'enseignants du cycle 1 ou des cycles suivants.

Bocchi (soumis) distingue à ce propos une «différenciation didactique passive» contrastant avec une différenciation active. En pointant la première, Bocchi analyse les pratiques enseignantes qui reviennent à éviter les *difficultés potentielles* de certains élèves, par un guidage serré (questions-réponses immédiates), guidage qui réduit la tâche pour amener à la réponse correcte, sans aucune dévolution vers les élèves. Mais une telle réduction de la difficulté rend-elle vraiment la tâche plus facile? Comment se positionnent les élèves auxquels elle est destinée?

---

<sup>16</sup> Soulignons toutefois que chacun de ces concepts relève de cadres théoriques spécifiques.

Cette nécessité de dévolution n'étant pas assurée, *les élèves les moins avancés se trouvent ainsi dans la condition de ne pas pouvoir assumer la responsabilité d'apprendre*. Comme le soutient Mannoni (1980, p.75) «*Le désir d'apprendre de l'élève est paradoxalement déplacé par le désir ambigu du maître que l'élève sache. Ainsi son désir de savoir lui est rapté*». (Bocchi, soumis, p. 216).

C'est bien à une telle conséquence que renvoient les distensions de contournement et d'évitement opérées par certaines enseignantes du corpus présenté ici. Si l'activité d'écriture émergente provisoire est écartée, les objets qui la composent sont alors comme capturés ou détournés. Les élèves n'y ont pas accès et de plus ils sont en quelque sorte dépossédés de leur propre initiative d'apprenant. Pour prévenir cela, Bocchi (*ibid.*) propose de considérer les échanges discursifs en classe comme un objet central du processus d'enseignement et d'apprentissage :

Ceci étant, il nous semble que des pratiques d'enseignement/apprentissage favorisant davantage la discussion en classe soient donc à encourager. Dans cette perspective, l'enseignant pourrait de plus en plus assumer le *rôle de celui qui s'efforce de comprendre*, en posant des questions spécifiques dans le but de solliciter les élèves à mieux s'expliquer. De cette manière les élèves ont la possibilité de proposer leurs idées, d'avancer des inférences et de les soumettre au débat. Encouragés à poursuivre le discours initié, ils auraient l'opportunité d'argumenter sur la base de leurs conjectures et de celles des camarades. Dans l'approche que nous venons d'esquisser, un changement de posture est pourtant demandé à l'enseignant : abandonner la structure conversationnelle classique où l'enseignant pose des questions dans le but d'évaluer immédiatement les connaissances des élèves au profit de *formes d'interaction favorisant davantage la construction conjointe d'un objet de savoir (ibid.)*.

Considérer les discours en classe autour des composantes du savoir, c'est bien chercher à comprendre *comment* s'enseignent et s'apprennent ces dernières. C'est chercher à comprendre quelle place prend l'enseignant et quelles places sont laissées aux élèves. Mais est-ce là un objet de formation ?

L'introduction d'espaces discursifs *entre enseignants et formateurs* cette fois, en prolongement réflexif de ce qui se déroule en classe, nous semble constituer un atout majeur de la formation. Cependant, la question du contenu de tels espaces demeure. Les objets de savoir et leurs composantes ? Les productions des élèves ? La différenciation et les postures y attenantes ? Les rapports des élèves et des enseignants eux-mêmes à l'objet de savoir ?

Nous proposons que tous ces contenus, et d'autres, concomitants, *soient présentés en formation tels qu'ils se déroulent effectivement, ensemble et intégrés dans la complexité de la classe* ; qu'ils ne soient pas pris isolément et tirés de leur contexte ; qu'ils ne fassent pas l'objet de discours théoriques appliqués, mais plutôt de réflexions s'appuyant sur des concepts qui ne décrochent pas de la complexité observée et vécue par les enseignants. Des observations distantes de quelques mois pourraient permettre en outre d'en analyser les changements, en les discutant de manière comparative. Comprendre le comment de la co-construction du savoir en classe, c'est aussi cerner la co-construction du discours de l'enseignant et des élèves, par une distance réflexive guidée en formation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A., & Saada-Robert, M. (2011/2014). *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel, Editions CIIP (Conférence Intercantonale sur l'Instruction Publique).
- Balslev, K., Martinet, C., & Saada-Robert, M. (2007). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Etude microgénétique. In L. Pasa (Ed.). *La littérature de jeunesse à la maison et à l'école*. Les dossiers des Sciences de l'Éducation, 15.
- Bocchi, P. (soumis). *Gestes d'enseignement. Pratiques d'enseignement/apprentissage de l'entrée dans l'écrit et construction des inégalités scolaires*. Berne : Peter Lang, coll. Exploration.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La lettre de l'AIRDF* 39 (2), pp. 23-27.
- David, J., & Fraquet, S. (2011). L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 174, pp. 39-56.
- David, J., & Morin, M.-F. (Eds). (2013). Premières pratiques d'écriture. État des recherches francophones. *Repères* 47, 131-147.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., & Wirthner, M. (2002). Les tâches en classe de français. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen et M. Wirthner (Eds), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Actes du 8<sup>e</sup> colloque de la DFLM [CDrom], Neuchâtel : CRDP.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Goigoux, R., Margolinas, M., & Thomazet, S. (2004) Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 2004, 57 (1) (469), pp. 65-70.
- Groothuis, P. (2013). Les tâches de production écrite enseignées en deuxième année d'école enfantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés ; In J. David & M.-F. Morin (Eds). *Premières pratiques d'écriture : état de recherches francophones*. *Repères* 47, 131-147.
- Groothuis, P. (2014). De l'absence de moyen d'enseignement prescrit pour l'école enfantine à l'insertion de la démarche Dire Écrire Lire. Dossier Implémentation du Plan d'études. *Enjeux pédagogiques*, 23, 19-20.
- Groothuis, P., & Riat, C. (2013). Production écrite dès 4 ans : constats et changement dans les pratiques enseignantes. *Éducateur*, 10, 12-15.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Eds) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons Éducatives.
- Merazzi, M., Groothuis, P., & Riat, C. (2013). Écriture inventée, spontanée, émergente, provisoire, ap-prochée. Formation continue PF3, Haute Ecole Pédagogique, BEJUNE.
- Montesinos Gelet, I., & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées, une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière.
- PER – Plan d'Étude Romand (2010). Édité par la CIIP, Conférence Intercantonale sur l'Instruction Publique, <http://www.plandetudes.ch/web/guest/home>, consulté le 9 juillet 2014.
- Riat, C. (2008). Microgenèse didactique de l'entrée dans l'écrit : écrire pour apprendre à lire. Etude de cas de la lecture-écriture émergente à 4 ans. Mémoire de licence Recherche et intervention FPSE, Université de Genève. (non publié).
- Riat, C. (2009). Écrire pour apprendre à lire. *L'Éducateur*, 3, 18-20.
- Riat, C. (2014). Le Plan d'études romand 2010 a-t-il chassé le Plan de 1992 ? *Enjeux pédagogiques*, 23, 16-18.
- Riat, C., & Groothuis, P. (2014). Écrire au tout début de l'année scolaire : quelle évolution dans les stratégies des élèves de 4-5 ans entre août et novembre. Rapport de recherche HEP-BEJUNE, Partie II.
- Riat, C., & Groothuis, P. (soumis). La production écrite des élèves de 4 ans : un levier pour transformer les pratiques d'enseignement ? In M. Giglio et F. Arcidiacono (Eds). *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*.
- Saada-Robert, M., (2005). La littéracie émergente : un bilan des recherches de ces dix dernières années, in SRED, *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque*. Genève, Département de l'instruction publique et Service de la recherche en éducation, 96-105.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczack, K., & Veuthey, C. (2003 - 2007). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. FPSE, Université de Genève, Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation 100.

Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Etudes sur la transformation des connaissances. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28, 3, 488-512.

Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy et A. Mercier (Efs). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, pp. 51-91. Rennes : PUR.

Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la cours à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20, 3, pp. 263-304.