



HAL
open science

Enseigner l'écriture au cycle 3 : rapports entre les conceptions didactiques de la formation professionnelle initiale, les textes officiels et les représentations des enseignants

Sandra Fleurantin

► To cite this version:

Sandra Fleurantin. Enseigner l'écriture au cycle 3 : rapports entre les conceptions didactiques de la formation professionnelle initiale, les textes officiels et les représentations des enseignants. Education. Université Nancy 2, 2011. Français. NNT : 2011NAN21033 . tel-01749132

HAL Id: tel-01749132

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01749132>

Submitted on 29 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE NANCY 2
Ecole Doctorale Langages, Temps, Sociétés
UFR Connaissance de l'Homme
Département des Sciences de l'Education

Thèse présentée en vue de l'obtention du
Doctorat en Sciences de l'Education

PAR

Sandra FLEURANTIN

ENSEIGNER L'ECRIURE AU CYCLE 3 :

**RAPPORTS ENTRE LES CONCEPTIONS DIDACTIQUES DE
LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE, LES
TEXTES OFFICIELS ET LES REPRESENTATIONS DES
ENSEIGNANTS**

Sous la direction de Marie-José GREMMO

Membres du JURY

Mme Anne Halté, professeure, Université Henri Poincaré-Metz
Mme Isabelle Delcambre-Derville, professeure, Université de Lille 3
Mr Marc Weisser, professeur, Université de Haute Alsace-Mulhouse

REMERCIEMENTS

Je remercie les membres du jury qui ont accepté d'examiner ce travail et ma directrice Marie-José Gremmo.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues, aux doctorants et aux enseignants du département de Sciences de l'éducation pour leurs encouragements.

Je tiens également à exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance à mes proches pour m'avoir soutenue pendant ces cinq années.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	8
-------------------	---

PARTIE 1. ENSEIGNER L'ECRITURE A L'ECOLE PRIMAIRE
--

CHAPITRE 1. QU'EST-CE QU'ECRIRE ?.....	14
--	----

1. Les modèles de résolution de problèmes comme description du processus cognitif du scripteur.....	15
---	----

2. Aspects communicationnels de l'écriture : les types d'écrits.....	24
--	----

CHAPITRE 2. DIDACTIQUE DE L'ECRITURE	36
--	----

1. Le triangle didactique comme base pour enseigner.....	36
--	----

2. Enseigner l'écriture à l'école primaire.....	42
---	----

2.1. Le projet d'écriture comme mise en place didactique motivante pour l'élève scripteur.....	42
--	----

2.2. Approche critique de la « rédaction » comme activité scolaire contraignante et dénuée d'enseignement.....	49
--	----

CHAPITRE 3. FORMER A ENSEIGNER ET PRATIQUER L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE.....	55
---	----

1. Qu'est-ce qu'enseigner ?.....	55
----------------------------------	----

2. Formation professionnelle initiale des enseignants.....	57
--	----

2.1. Former à enseigner : professionnalisation et développement professionnel	57
---	----

2.2. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ou comment devenir professionnel.....	61
---	----

3. Les représentations et pratiques enseignantes	64
--	----

3.1. Lien entre « représentations » et « pratiques »	65
--	----

3.2. Construction des représentations et pratiques des enseignants : formation professionnelle initiale et textes officiels	66
---	----

3.3. Manuels et pratiques enseignantes.....	69
---	----

PARTIE 2. METHODOLOGIE

CHAPITRE 4. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE.....	76
1. Les éléments étudiés.....	77
1.1. Etude de manuels.....	77
1.2. Etude de textes officiels.....	78
1.3. Etude concernant les formateurs de français	79
1.4. Etude concernant les professeurs des écoles.....	81
2. Organisation du dispositif de recueil de données.....	82
2.1. Choix des outils méthodologiques et difficultés rencontrées.....	83
2.2. Construction des questionnaires et du guide d'entretien.....	84
2.2.1. Questionnaire destiné aux formateurs de français.....	84
2.2.2. Questionnaire destiné aux professeurs des écoles.....	93
2.2.3. Guide d'entretien.....	100
2.3. Organisation du recueil de données.....	104
2.3.1. Diffusion du questionnaire destiné aux formateurs de français.....	104
2.3.2. Diffusion du questionnaire destiné aux professeurs des écoles.....	105
2.3.3. Passation des entretiens.....	106
2.4. Anonymat et codage.....	107
3. Modalités d'analyse des données recueillies.....	107
3.1. Choix de l'analyse de contenu des manuels, des textes officiels, des questionnaires et entretiens.....	107
3.1.1. Pages retenues pour l'analyse des quatre manuels.....	108
3.1.2. Pages retenues pour l'analyse des quatre textes officiels.....	109
3.2. Choix d'une grille d'analyse commune.....	111
3.3. Les caractéristiques des formateurs de français et des professeurs des écoles comme critères d'analyse.....	115
3.4. Analyse complémentaire des entretiens : choix de l'analyse thématique	118
3.5. Analyse des difficultés méthodologiques rencontrées.....	119

PARTIE 3. CONCEPTIONS DE L'ECRITURE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE, DANS LES TEXTES OFFICIELS ET CHEZ LES ENSEIGNANTS
--

CHAPITRE 5. FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE ET TEXTES OFFICIELS : COHERENCES ET INCOHERENCES EN TERMES DE CONCEPTIONS DIDACTIQUES DE L'ECRITURE.....130

1. Présentation des manuels.....131

- 1.1. Les deux manuels de la préparation par l'IUFM.....131
- 1.2. Le manuel de la préparation par la formation à distance.....143
- 1.3. Le manuel de la « préparation autodidacte ».....146

2. Analyse des manuels selon les critères retenus.....149

- 2.1. Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »150
- 2.2. Définition et/ ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »..... 151
- 2.3. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)..... 154
- 2.4. Référence au « projet d'écriture »..... 156
- 2.5. Référence à la « typologie textuelle »..... 161
- 2.6. Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits.....163

3. Présentation des textes officiels.....169

- 3.1. Programmes de 1995.....169
- 3.2. Programmes de 2002.....170
- 3.3. Programmes de 2007.....173
- 3.4. Programmes de 2008.....175

4. Analyse des textes officiels selon les critères d'analyse retenus.....176

- 4.1. Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits ».....177
- 4.2. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »..... 178
- 4.3. Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture..... 179

4.4. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s).....	181
4.5. Référence au « projet d'écriture ».....	182
4.6. Référence à la « typologie textuelle ».....	183
4.7. Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits.....	185
4.8. Manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour ses élèves.....	187

5. Analyse des questionnaires des formateurs de français selon les critères d'analyse retenus et leurs caractéristiques.....188

5.1. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits ».....	189
5.2. Représentations des programmes de 1995 à 2008.....	191
5.3. Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture.....	195
5.4. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)	200
5.5. Référence au « projet d'écriture ».....	206
5.6. Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits.....	207
5.7. Manuel(s) utilisé(s) par le formateur dans la formation professionnelle qu'il assure.....	208

6. Croisement des conceptions didactiques de l'écriture dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels : entre cohérences et incohérences....215

6.1. Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits ».....	215
6.2. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits ».....	216
6.3. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)	216
6.4. Référence au « projet d'écriture ».....	217
6.5. Référence à la « typologie textuelle ».....	218
6.6. Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits.....	218
6.7. Manuel(s) dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels	219

CHAPITRE 6. REPRESENTATIONS ET PRATIQUES DECLAREES DES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE EN LIEN AVEC LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE ET LES TEXTES OFFICIELS.....223

1. Analyse des questionnaires et entretiens des professeurs des écoles selon les critères retenus et leurs caractéristiques.....	222
---	------------

1.1. Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits ».....	224
1.2. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits ».....	224
1.3. Représentations des programmes de 1995 à 2008.....	230
1.4. Représentations de la formation professionnelle initiale.....	238
1.5. Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture.....	241
1.6. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s).....	26
1.7. Référence au « projet d'écriture ».....	251
1.8. Référence à la « typologie textuelle ».....	261
1.9. Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits	263
1.10. Manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour ses élèves.....	268
2. Thèmes issus de l'analyse thématique comme autres critères explicatifs.....	273
2.1. La transdisciplinarité.....	274
2.2. La formation professionnelle continue.....	275
2.3. Le lien de l'enseignante au français	279
2.4. Le travail entre collègues au sein du cycle 3.....	281
2.5. Le manque de temps lié à la semaine de quatre jours.....	282
3. Le faible taux de participation des professeurs des écoles comme critère d'analyse..	284
3.1. La densité et l'aspect théorique du questionnaire.....	285
3.2. Le sujet sur les pratiques d'enseignement de l'écriture.....	285
3.3. Le manque de temps des enseignants.....	287
4. Bilan des résultats obtenus.....	290
5. Retour sur les hypothèses et conclusions.....	295
Bibliographie.....	307
Index.....	313

INTRODUCTION

En 1989, dans l'ouvrage « Didactique du français et recherche-action », les auteurs dressaient un bilan de quatre recherches en didactique du français langue maternelle. L'ouvrage mettait en avant l'idée que l'enseignement du français était en échec depuis les années 70 : « l'enseignement du français traverse une crise dont l'issue n'a rien d'évident. Notoire au Collège, au Lycée, cette crise n'en existe pas moins à l'école. » (Romian, Ducancel, Garcia-Debanc, Mas, Treignier, Yziquel et coll., 1989, p.8)¹.

En effet, comme l'évoquaient les auteurs il y a une vingtaine d'années, le français est un champ disciplinaire complexe qui ne renvoie pas à une discipline d'enseignement mais à un champ disciplinaire constitué d'un « conglomérat de pratiques scolaires » (Romian, Ducancel, Garcia-Debanc, Mas, Treignier, Yziquel et coll., 1989, p.8).

Plus récemment, Rosier (2002) a indiqué que « la didactique du Français couvre le champ des pratiques scolaires ayant trait à l'enseignement de la langue et de ses enjeux culturels qu'elle analyse et qu'elle veut orienter ou modifier. » (Rosier, 2002, p.7). Le français apparaît comme un vaste champ d'étude à l'intérieur duquel sont rassemblées toutes les sous-disciplines liées à l'étude de la langue française et à ses enjeux. De ce fait, diverses pratiques scolaires renvoient au champ disciplinaire du français. Il ne s'agit donc pas, en ce sens, d'un enseignement « cloisonné » : le champ disciplinaire du français est, en effet, caractérisé par sa transdisciplinarité c'est-à-dire que les élèves sont, par exemple, amenés à lire et à écrire dans toutes situations scolaires et c'est cet aspect qui rend aussi complexe son étude.

Il est important de distinguer le français à l'école primaire et dans le secondaire (collège et lycée) : en primaire, il représente un champ disciplinaire constitué de sous-disciplines alors que, dans le secondaire, il est une discipline à part entière. La didactique du français en primaire est donc difficile en raison de la pluralité de sous-disciplines qui constituent le champ disciplinaire du français, renvoyant ainsi à une pluralité de pratiques scolaires.

L'écriture est la sous-discipline considérée dans cette présente recherche. Elle apparaît avec la lecture comme une compétence fondamentale de l'institution scolaire. L'enfant doit savoir écrire pour pouvoir poursuivre son parcours scolaire mais également pour son devenir personnel et professionnel. L'écriture apparaît donc comme une compétence scolaire et sociale essentielle. Pourtant, l'idée que les élèves ne savent plus écrire est très fréquente.

¹ Ibidem

Selon Simonard et Lacoste (2003) :

Lorsque l'on aborde des questions de lecture et de production d'écrits avec des enseignants de cycle 3, on a souvent le sentiment de toucher à un sujet très délicat. Sans doute parce que certains professeurs, relayés par les médias, dénoncent avec véhémence la baisse de niveau des jeunes collégiens, et incriminent ainsi, implicitement, l'enseignement dispensé au primaire. Cet article n'a pas pour intention de prendre partie dans ce débat... Pourtant force est de constater, qu'au sortir du primaire, de nombreux élèves éprouvent des difficultés à lire efficacement ou produire des écrits dans des situations diverses. (en ligne)²

Dans un article récent, Musset (2011) expose que « les élèves ne savent plus écrire » (en ligne³).

Dans mon étude, je considère l'écriture à l'école primaire au cycle des approfondissements. L'école primaire en France est composée de trois cycles : le cycle des apprentissages premiers (cycle 1) correspond à la petite, moyenne et grande section de maternelle, le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) aux classes de CP et CE1 et le cycle des approfondissements (cycle 3) aux classes de CE2, CM1 et CM2.

Le cycle des approfondissements qui constitue donc le troisième et dernier cycle de l'école primaire française s'inscrit dans la continuité des deux précédents cycles et assure la transition entre l'école primaire et l'entrée en classe de 6^{ème} au collège. J'ai choisi de considérer ce cycle car c'est lors de ce dernier que les élèves sont amenés à développer des compétences scripturales essentielles. En effet, l'une des compétences visées en fin de cycle 3 chez l'élève dans les programmes de 2008 est de « rédiger différents types de texte d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation. » (Bulletin Officiel, 2008, p.47). Les élèves de cycle 3 sont donc amenés à écrire des textes « longs » (au moins deux paragraphes), en abordant l'étude des différents types de textes.

Cette recherche s'inscrit dans la continuité de mon mémoire de Master. J'avais, en effet, étudié le modèle rédactionnel de Hayes et Flower qui envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes. Je souhaitais donc poursuivre sur cet objet en doctorat et envisageais d'étudier les pratiques effectives des enseignants pour faire produire des écrits aux élèves en allant observer les pratiques enseignantes en contexte de classe. Or, au cours de ma recherche, diverses rencontres, dont un entretien exploratoire avec une formatrice de

² <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cycle3/produirecrit.htm>

³ <http://www.inrp.fr/vst/DA-Veille/62-mai-2011.pdf>

français, m'ont conduite à reconsidérer l'orientation de mon étude car j'ai ressenti que les pratiques d'enseignement de l'écriture au cycle 3 semblaient poser problème aux enseignants dans leurs pratiques.

Je précise que je suis issue d'une formation en Sciences de l'Education : ma posture dans cette recherche n'est donc pas celle d'une didacticienne en français. J'emprunte des travaux de différentes disciplines telles que la linguistique, la didactique, la sociologie ou la psychologie pour interroger la didactique de l'écriture d'un point de vue institutionnel puisque je m'intéresse à la formation professionnelle initiale des enseignants et aux textes officiels pour comprendre les représentations et pratiques déclarées des enseignants.

Un élément essentiel est à souligner dans ma recherche : il s'agit des difficultés méthodologiques que j'ai rencontrées dû au contexte délicat lié aux réformes (Masterisation et arrivée des programmes de 2008). Le recueil de données a pris du temps : je n'ai, en effet, obtenu qu'un faible taux de participation à mes enquêtes par questionnaire malgré les nombreuses relances auprès des formateurs de français et des professeurs des écoles.

Ainsi, plutôt que de prendre comme un « manque » le faible taux de participation dans ma recherche, j'ai décidé de le considérer comme un élément à analyser. J'ai donc choisi d'analyser les réponses qui ont pu poser problème aux enquêtés et d'essayer de les comprendre. En ce sens, le faible taux de participation à mes enquêtes par questionnaire constitue des éléments d'analyse importants dans ma recherche.

Ce travail de recherche est constitué de trois parties et se décompose comme suit :

La **première partie** est consacrée à l'enseignement de l'écriture à l'école primaire et est constituée de trois chapitres.

Dans un premier chapitre, j'exposerai ce qu'est « écrire » à travers l'étude des aspects cognitifs et communicationnels. Je présenterai, dans une première sous-partie, les modèles de résolution de problèmes comme description du processus cognitif du scripteur et, dans une seconde, l'émergence des types d'écrits.

Dans un second chapitre intitulé « Didactique de l'écriture », j'aborderai deux points à savoir le triangle didactique comme base pour enseigner et l'enseignement de l'écriture à l'école primaire.

Dans un troisième chapitre « Former à enseigner et pratiquer l'enseignement de l'écriture », je présenterai la formation professionnelle initiale des enseignants à travers trois points :

1/ qu'est-ce qu'enseigner ?

2/ former à enseigner : professionnalisation et développement professionnel

3/ les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ou comment devenir professionnel.

J'aborderai ensuite les représentations et pratiques enseignantes en étudiant le lien entre « représentations » et « pratiques » et exposerai la construction des représentations et pratiques des enseignants à partir de deux éléments : la formation professionnelle initiale et les textes officiels.

La **seconde partie**, en un seul chapitre 4, traite du dispositif méthodologique à travers l'étude de trois points : l'explication des éléments étudiés, l'organisation du dispositif de recueil de données et les modalités d'analyse des données.

Enfin, la **troisième et dernière partie** est composée des chapitres 5 et 6.

Le chapitre 5 aborde la formation professionnelle initiale et les textes officiels afin de montrer les cohérences et incohérences notables en termes de conceptions didactiques de l'écriture entre les deux et est constitué de six points :

1/ la présentation des manuels

2/ l'analyse des manuels selon les critères d'analyse retenus,

3/ la présentation des textes officiels

4/ l'analyse des textes officiels selon les critères d'analyse retenus

5/ l'analyse des formateurs de français selon les critères d'analyse retenus et leurs caractéristiques

6/ le croisement des conceptions de l'écriture dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels : entre accords et désaccords.

Le chapitre 6 traite des représentations et pratiques déclarées des enseignants concernant l'enseignement de l'écriture en lien avec la formation professionnelle initiale et les textes officiels. Il se décompose en trois points : l'analyse des professeurs des écoles selon les critères retenus et leurs caractéristiques, les thèmes émergents dans les entretiens et le retour sur les hypothèses et conclusions.

Les trois parties sont cohérentes puisque la première expose l'enseignement de l'écriture à l'école primaire d'un point de vue théorique en abordant ce qu'est écrire pour les chercheurs, ce qui pose la question de la didactique de l'écriture et amène, pour finir, à étudier la formation et les pratiques des enseignants. La seconde partie, consacrée au dispositif méthodologique, décrit le déroulement du recueil de données tout en faisant le lien avec la précédente partie. La troisième et dernière partie confronte les conceptions didactiques de l'écriture des dimensions étudiées à savoir la formation professionnelle initiale, les textes officiels et les représentations et pratiques déclarées des enseignants en liant aux conceptions théoriques des didacticiens présentées en première partie.

PARTIE 1.

**ENSEIGNER L'ECRITURE A
L'ECOLE PRIMAIRE**

CHAPITRE 1. QU'EST-CE QU'ÉCRIRE ?

Dans ce chapitre, je vais présenter mon objet d'étude : l'écriture. J'exposerai ce qu'est écrire en montrant que le verbe écrire a l'inconvénient de faire référence à deux dimensions et expliquerai celle dont il est question dans ma recherche. Je décrirai les aspects cognitifs et communicationnels de l'écriture. En effet, l'écriture au sens de « produire un écrit » est caractérisée par une prise en compte du processus cognitif de celui qui produit et place ce dernier dans une situation communicationnelle incluant des enjeux de production.

Afin de définir ce qu'est écrire, je me suis tournée vers E. Charmeux qui a été formatrice d'enseignants et chercheuse à l'Institut National de Recherche Pédagogique de Paris pendant vingt-cinq ans. Cette dernière s'est notamment intéressée à l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. Selon elle :

Le verbe " écrire " a en français l'inconvénient de recouvrir deux acceptions complètement différentes, mais dont les différences ont longtemps été camouflées par cette polysémie. D'une part, en effet, il désigne une activité d'élaboration linguistique d'un texte, destiné à figurer sur un écrit social (lettre, article, affiche etc.) ; dont on peut dire qu'elle est une "activité socio et psycholinguistique".

Et d'autre part, ce même verbe désigne l'activité de réalisation matérielle du support destiné à recevoir ce texte, qui est bien évidemment une activité psycho et perceptivo-motrice. (En ligne)⁴

Comme celle-ci l'évoque, l'activité d'écrire fait référence à deux dimensions :

- écrire au sens « productif », c'est-à-dire produire un type d'écrit (en référence à la typologie textuelle), s'inscrit donc dans une dimension communicationnelle. Produire un écrit fait référence, d'une part, à la considération du processus cognitif du scripteur et, d'autre part, à la gestion de la langue française d'où la qualification donnée par Charmeux d'« activité socio et psycho-linguistique ». J'emprunte le terme de « scripteur », à I. Delcambre et Y. Reuter (2002), qu'ils utilisent dans un article intitulé « Images du scripteur et rapports à l'écriture » pour désigner l'individu qui produit un écrit.

- écrire au sens « graphique » correspond à l'activité de former des lettres, des phrases, un texte. Il est question d'élaborer un texte linguistiquement recevable, en tant qu'objet matériel d'où la qualification par l'auteure « d'activité psycho et perceptivo-motrice ». En cela, il s'agit donc d'une activité non sociale à la différence du premier sens attribué au verbe « écrire » par l'auteure.

⁴ Site d'Eveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

Cette présente recherche est centrée sur le premier sens c'est-à-dire sur l'écriture au sens de « produire un écrit » : je développerai cette dimension au point suivant. Notons qu'il existe dans le langage commun plusieurs termes qui font référence à la démarche de production et au résultat de cette démarche de production. Dans ma recherche, je considère que la « production écrite » est le résultat du processus de « production d'écrits » et que la « production de texte » se distingue de la « production d'écrits » dans le sens où cette dernière fait référence aux différents types d'écrits disposant de caractéristiques précises.

De plus, selon E. Charmeux, il faut considérer deux aspects pour comprendre ce qu'est écrire au sens de « produire un écrit » : les aspects cognitifs et communicationnels. Ce sont les points que je vais maintenant aborder : les aspects cognitifs ont trait aux processus mentaux du scripteur lorsqu'il produit un écrit et les aspects communicationnels au type textuel à produire, qui font référence à une dimension sociale.

1. Les modèles de résolution de problèmes comme description du processus cognitif du scripteur

Avant d'aborder les modèles de résolution de problèmes, il me semble essentiel de définir la notion de « modèle ». Selon le Dictionnaire « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés » (1997), le modèle est un « système de représentations qui explique, qui « formalise » différents objets particuliers » (p.231). Il existe donc un lien étroit entre modèle et représentations : c'est ce que j'exposerai un peu plus loin dans cette recherche (cf. chapitre 3, partie 2, point 2.1.).

De plus, selon le « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques » (2007), la notion de modèle « sert à proposer un cadre pour penser la didactique elle-même. La notion de modèle est liée à celle de modélisation (opération de construction de modèles) qui renvoie elle-même à une dimension réflexive de la didactique » (p.142). La notion de modèle est également liée à la didactique : ainsi, nous verrons que la modélisation de l'écriture a permis de réfléchir à une didactique de l'écriture (cf. chapitres 1 et 2).

Maintenant que nous venons de définir le « modèle », abordons à présent les modèles rédactionnels appelés modèles de résolution de problèmes.

Selon Marin (2007) :

Les modèles de traitement de texte tels qu'ils ont été établis par la psychologie cognitive prennent en compte le produit de l'activité du scripteur tout en s'intéressant aux processus qui lui permettent de parvenir à la production de son texte. (Marin, 2007, p.109)

Les modèles de production d'écrits permettent de prendre en compte le processus cognitif du scripteur lorsqu'il produit un écrit. Ces modèles visent ainsi à décrire les opérations mentales en jeu chez le scripteur expert ou adulte c'est-à-dire chez les individus ayant une maîtrise du langage écrit.

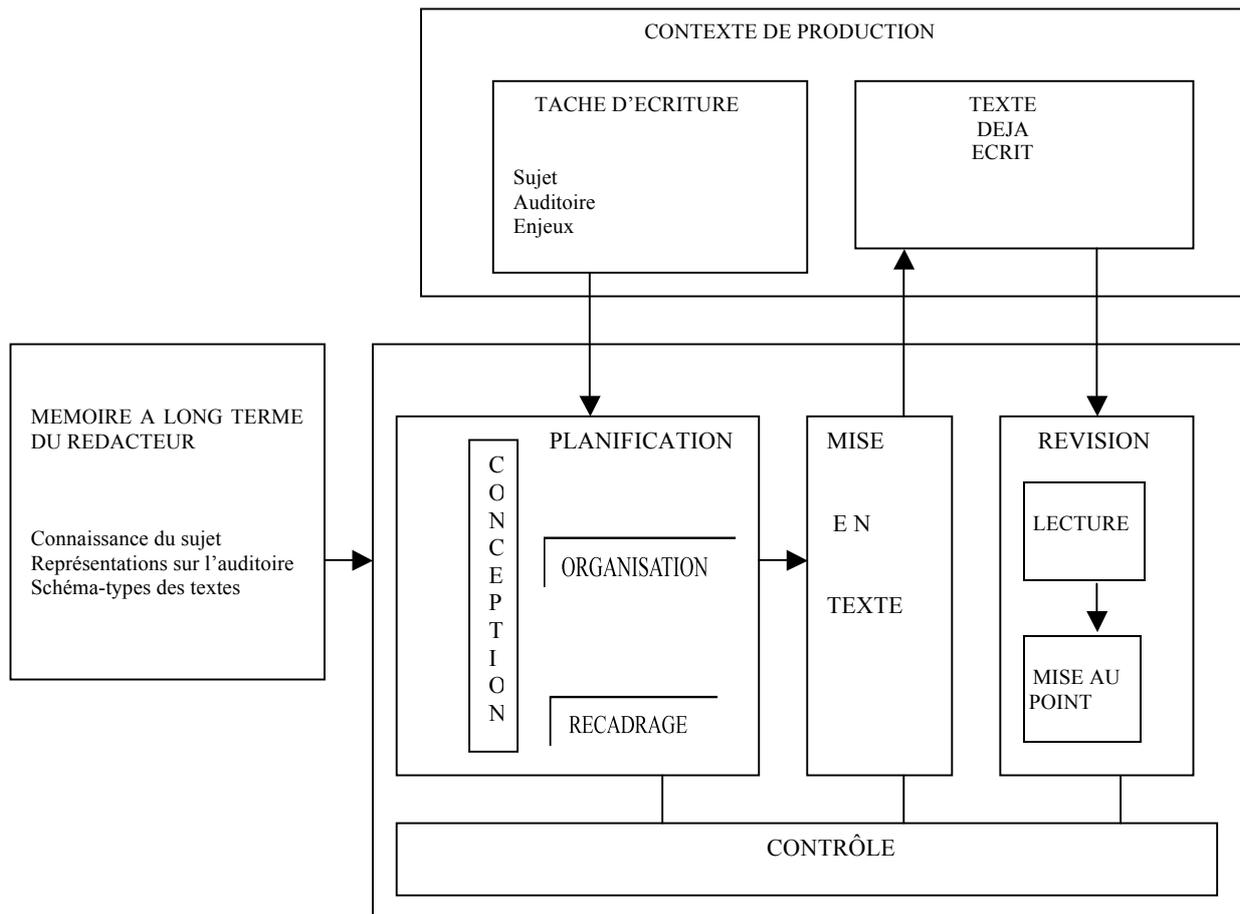
En 2002, Chanquoy et Alamargot, chercheurs en psychologie cognitive, ont exposé que :

Au cours de la production, les traitements (ou les processus) s'enchaîneraient de manière récurrente et leur intervention serait coordonnée dans le temps en fonction de buts et sous-buts rédactionnels. La complexité de l'activité nécessite dès lors une gestion précise des processus, afin d'éviter une surcharge cognitive incompatible avec la capacité limitée de traitement de l'information et des interférences (ou compétitions) possibles entre processus. Cette gestion est envisagée à travers la présentation du modèle fondateur des recherches en production écrite, celui de Hayes et Flower (1980). (Chanquoy & Alamargot, 2002, p.366)

Le modèle de production d'écrits le plus connu est celui de Hayes et Flower, modèle princeps qui a donné lieu à de nombreux prolongements. Ce modèle américain apparu en 1980, envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes. Il a pour objectif de permettre l'identification des problèmes par le scripteur afin d'améliorer sa production. Je précise que, dans ma recherche, je me suis tournée vers les travaux des chercheurs français afin de percevoir leurs contributions et la manière dont est travaillée la didactique de l'écriture en France. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas étudié directement les travaux des théoriciens Hayes et Flower.

Le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower est composé de trois phases. Notons que la traduction des termes en anglais du modèle diffère quelque peu selon les représentations schématiques proposées par les auteurs. Je reprends ici la traduction du modèle proposé par Garcia-Debanc (1986), didacticienne de français.

Ce schéma récapitule les différentes opérations du modèle de Hayes et Flower (Garcia-Debanc, 1986, p.27) :



Hayes et Flower distinguent trois éléments : le contexte de production, la mémoire à long terme et le processus d'écriture. Ces trois éléments sont repris par la didacticienne de français C. Garcia-Debanc et le chercheur en psychologie cognitive M. Fayol (2002) une 20^{aine} d'années plus tard après l'émergence du modèle de Hayes et Flower. Je précise m'appuyer sur leur travaux pour présenter les trois éléments :

- le « contexte de production » appelé également « environnement de la tâche » qui comprend le texte déjà écrit sur lequel le scripteur peut s'appuyer, la tâche d'écriture assignée précisant le thème, les destinataires et la motivation, c'est-à-dire les enjeux de l'écrit à produire ;

- la mémoire à long terme du scripteur regroupe sa connaissance du thème, sa connaissance des destinataires et les connaissances ayant trait aux types d'écrits ;

- le processus de production lui-même qui est décomposé en trois sous-processus à savoir la planification, la mise en texte et la révision.

Pour expliquer plus en détail ces trois éléments, je m'appuie sur les travaux de Garcia-Debanc dont l'ouvrage « Vers une didactique de l'écriture », paru en 1986 c'est-à-dire à la

période de l'émergence de modèles rédactionnels, a constitué une avancée importante pour la didactique de l'écriture.

La première phase concerne les opérations de « planification » : elles visent à définir le but de l'écrit à réaliser (pourquoi j'écris ?) et à établir un « plan-guide de l'ensemble de la production » selon Garcia-Debanc. La planification est constituée de trois opérations : la conception, l'organisation et le recadrage :

- la « conception » permet au scripteur de retrouver dans sa mémoire à long terme les informations pertinentes pour réaliser sa tâche d'écriture ;
- l'« organisation » permet au scripteur d'élaborer un ordre de présentation pour les éléments recueillis dans la mémoire à long terme. Les procédures différeront selon les scripteurs ;
- le « recadrage » va permettre au scripteur de vérifier l'adéquation du texte à l'auditoire.

La seconde phase est la « mise en texte » qui désigne la production d'un écrit. Le scripteur va ainsi être confronté à la gestion de contraintes locales et globales : les contraintes locales concernent par exemple la syntaxe, l'orthographe, le choix des mots, la concordance des temps et les contraintes globales ont notamment trait à la cohérence du texte et au type textuel.

Enfin, la troisième phase dite phase de « révision » qui comprend la « lecture » et la « mise au point » de l'écrit. D'une part, la lecture correspond à une lecture critique dans le sens où le scripteur doit relire en vue de détecter les éventuels problèmes et essayer de les résoudre en employant une ou plusieurs stratégies adaptées. L'auteure met en avant trois buts de la lecture critique :

- Repérer « les violations du code écrit » c'est-à-dire vérifier l'orthographe, la construction de la syntaxe par exemple ;
- Détecter « les effets d'incompréhension possibles » c'est-à-dire l'inexactitude de termes, les contradictions par exemple ;
- Evaluer « l'adéquation du texte aux buts poursuivis » c'est-à-dire vérifier que l'écrit produit correspond aux objectifs de départ choisis lors de la phase de planification.

D'autre part, la « mise au point » permet au scripteur d'élaborer la version définitive de son écrit. Je reformule les propos de Garcia-Debanc (1986) à savoir :

- corriger les erreurs de syntaxe, orthographiques, de vocabulaire préalablement repérées lors de la relecture ;
- rétablir des éléments d'informations jusque-là implicites mais nécessaires à la compréhension de l'écrit ;
- réécrire partiellement ou en totalité l'écrit.

De plus, l'auteure explique que le schéma ne doit pas « être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement » (Garcia-Debanc, 1986, p.28). Selon elle, le modèle de Hayes et Flower n'est pas à suivre phase par phase : le scripteur expert parvient à aller d'une phase à l'autre, c'est-à-dire à revenir notamment en arrière s'il en éprouve le besoin par exemple. Il s'agit donc, pour elle, d'allers et retours entre les différents niveaux que le scripteur expert sait gérer : les opérations présentées dans le schéma sont, en ce sens, récursives puisqu'elles se renouvellent et ne suivent pas un ordre précis tout au long du processus d'écriture.

La notion de « contrôle » est ainsi essentielle dans ce modèle car selon elle, « ces trois classes d'opérations sont sous l'égide d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement » (Garcia-Debanc, 1986, p.28).

Un autre point me paraît important dans l'ouvrage de Garcia-Debanc (1986). Elle décrit les différents types de configurations qui rendent compte des principaux types de conduites d'écriture proposés par Hayes et Flower (Garcia-Debanc, 1986, p.29)⁵ :

- les scripteurs qui « procèdent pas à pas »: ils tentent de produire une première phrase parfaite puis une seconde et ainsi de suite ;
- ceux qui « griffonnent des idées » qui leur viennent à l'esprit pour reprendre leur écrit ensuite ;
- ceux qui « ne passent à l'écriture que lorsqu'ils disposent de tous les éléments pour rédiger une version quasi-définitive de leur texte » ;
- Enfin, ceux qui procèdent à des « esquisses successives » c'est-à-dire qui élaborent un plan d'ensemble de leur texte, vont ensuite l'écrire en totalité pour enfin « réviser » la totalité du brouillon.

Selon l'auteure, chaque scripteur peut se reconnaître dans l'un des quatre styles évoqués. Elle met également l'accent sur le fait que ces styles sont « théoriques » : dans les

⁵ Je précise reformuler les propos de l'auteure

pratiques d'écriture réelles, les choses sont plus complexes. En ce sens, les quatre styles apparaissent comme des apports pertinents pour percevoir les diverses façons de produire un écrit mais ne reflètent pas les pratiques effectives. On ne peut, en effet, appréhender ces styles comme exhaustifs et universels.

Comme nous l'avons précédemment vu, le modèle de Hayes et Flower met en lumière les opérations mentales du processus d'écriture chez le scripteur expert ou adulte. Néanmoins, comme l'a indiqué récemment Piolat en 2004 (soit une 20^{aine} d'années après l'émergence du modèle de Hayes et Flower) il ne rend pas compte des opérations mentales du processus d'écriture chez le scripteur novice :

Chez le rédacteur novice et/ou l'enfant, et comparativement aux travaux effectués chez l'expert ou l'adulte, peu de données ont été jusque-là collectées afin de décrire et d'analyser les conditions de mise en place et d'évolution de compétences rédactionnelles. (Piolat, 2004, p.125)

Peu de travaux se sont intéressés aux scripteurs novices et / ou aux enfants lorsqu'ils produisent un texte. Or, comme nous le verrons dans la partie analytique, le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower, qui considère le processus cognitif chez les scripteurs experts, est le plus diffusé dans la formation initiale des enseignants en France.

D'autre part, je constate que le modèle de Hayes et Flower est l'objet de critique depuis son émergence et que les avis semblent partagés sur ce dernier. Je vais donc à présent aborder les critiques négatives et positives notables émises envers le modèle rédactionnel de Hayes et Flower depuis son apparition, que cela soit pour les scripteurs experts ou novices.

Dès 1986, c'est-à-dire peu après l'apparition du modèle de Hayes et Flower, Garcia-Debanc a exposé que le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower n'est pas à envisager comme prescriptif, mais plutôt comme un indicateur du processus cognitif du scripteur pour les enseignants : « le mérite du modèle de Hayes et Flower a été d'attirer l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit en cours d'écriture » (Garcia-Debanc, 1986, p.45). Grâce aux modèles de résolution de problèmes de Hayes et Flower, les enseignants ont la possibilité de se rendre compte des points à contrôler et sur lesquels agir. Garcia-Debanc ajoute « plus grave est l'emprunt naïf pour la didactique d'un outil théorique non directement élaboré pour elle. » (Garcia-Debanc, 1986, p.48). Pour l'auteure, le modèle de Hayes et Flower n'est pas à appliquer tel quel en classe.

Une 20^{aine} d'années après son apparition, le modèle de Hayes et Flower est toujours objet de discussions pour les chercheurs contribuant à la réflexion sur la didactique de l'écriture.

Selon Chanquoy et Alamargot (2002) « si le modèle de Hayes et Flower a constitué un progrès notable dans le domaine des recherches en production écrite, il demeure toutefois incomplet et a été largement critiqué » (p.367).

A la même période, Garcia-Debanc et Fayol (2002) ont décrit les points aveugles du modèle de Hayes et Flower : si les opérations de « planification » et de « révision » sont largement développées, il n'en est pas de même pour les opérations de « mise en texte », qui restent floues. La phase de « mise en texte » est, en effet, peu développée par rapport aux autres phases. Le schéma présenté à la page 4 le montre : les phases de « planification » et « révision » sont décomposées en sous-phases à la différence de celle de « mise en texte ». On ne perçoit donc pas clairement ce qui est sous-entendu par « mise en texte » en termes d'opérations cognitives.

Plane (2004) a proposé trois arguments pour montrer qu'il est impossible ou tout du moins dangereux de construire un modèle de la « production d'écrits ».

L'auteure discute l'usage que les enseignants font du modèle :

Il n'est nul besoin d'insister sur le premier argument qu'on peut opposer aux modélisations de l'écriture, car il dénonce un travers bien repéré : il s'agit du risque inhérent à tout modèle qui fait qu'on est tenté de lui faire jouer un rôle prescriptif alors qu'il n'a de fonction que descriptive et explicative ». (Plane, 2004, p.1)

Ce premier argument donné par l'auteure renvoie à l'idée du risque « d'applicationnisme » évoqué précédemment par Garcia-Debanc en 1986 : les modèles théoriques ne sont pas faits pour être appliqués tels quels en classe. Cette mise en garde perdue depuis l'émergence du modèle de Hayes et Flower, soit environ depuis une 20^{aine} d'années.

Le second argument donné par Plane est qu'il est important de renoncer à la naïveté de penser qu'il puisse exister un modèle systémique qui rendrait compte de l'ensemble des multiples dimensions de la production d'écrits. En effet, selon Plane, la « production d'écrits » est rebelle à la modélisation car elle est si complexe et si plurielle qu'elle refuse de se laisser enfermer dans un cadre théorique. La « production d'écrits » est un élément difficile à théoriser selon elle : on ne peut penser qu'un modèle puisse rendre compte de la production réelle réalisée singulièrement par chaque scripteur.

Cependant, Plane a également évoqué l'utilité de se donner un modèle de la production d'écrits pour trois raisons :

Les modèles sont en effet des outils intellectuels qui visent à représenter de façon épurée certains aspects d'un phénomène complexe. Ils servent à isoler des traits à observer dans un objet complexe, à démêler l'écheveau enchevêtré des causalités et suivre l'un des fils de cet écheveau, à déposer des repères pour étalonner une évolution. Si on ne perd pas de vue le fait que les modélisations sont par nature sommaires, et que c'est en cela qu'elles sont utiles, parce qu'elles constituent des schématisations qui rendent visibles des points noyés dans la complexité du réel, on peut en faire bon usage. (Plane, 2004, p.5).

Pour l'auteure, les enseignants ne peuvent se passer de modèle :

Qu'on le veuille ou non, on se réfère toujours à un modèle ou « proto-modèle »⁶ des phénomènes sur lesquels on est appelé à se prononcer ; ce modèle peut être frustré et préthéorique, il est quand même là. Ainsi quand on enseigne l'écriture ou la langue, peu importe qu'on soit ou non linguiste, on se réfère à un modèle implicite de l'écriture et de la langue. ». (Plane, 2004, p.5)

Le dernier argument donné par l'auteure est que :

Nous avons besoin de modèles théoriques pour comprendre ce que nous voyons et pour cibler des catégories d'interventions didactiques. Pour le didacticien, le modèle a l'avantage de désigner les variables à surveiller et les points sur lesquels agir (Plane, 2004, p.5).

L'auteure expose le fait que les didacticiens en français, dont elle fait partie, ont besoin de modèle pour comprendre et percevoir les objets sur lesquels ils doivent agir.

Enfin, comme vu précédemment, les modèles de résolution de problèmes concernent les scripteurs experts. Selon Chanquoy et Alamargot (2002):

Au regard du nombre d'opérations impliquées et de la diversité des traitements (conceptuel, linguistique, graphomoteur et métalinguistique ; Cf. Hayes et Flower 1986), la rédaction de textes est généralement définie comme une activité complexe de résolution de problèmes (Bereiter & Scardamalia, 1987).

De ce fait, l'acquisition et le développement de cette activité chez l'enfant ne sont que très progressifs et l'accès à une expertise rédactionnelle, même relative, nécessite de nombreuses années. (Chanquoy et Alamargot, 2002, p.2)

Pétillon et Ganier (2006), chercheurs en psychologie cognitive ajoutent que « la révision et la réécriture sont particulièrement rares et inefficaces chez les scripteurs novices. La complexité de l'activité rédactionnelle de jeunes élèves est doublement contrainte par la mobilisation de connaissances préalables à l'activité et par le niveau de développement

⁶ Selon Plane, l'expression « proto-modèle » est due à Kosslyn (in Scardamalia et Bereiter, 1986) qui a qualifié ainsi les représentations de la production d'écrits antérieures à la formalisation de Hayes et Flower.

des fonctions mentales impliquées (Piolat, 2004). Les améliorations proposées par ces scripteurs se limitent généralement à la surface textuelle. » (Pétillon & Ganier, 2006, p.3). Les auteurs citent les travaux de Piolat (2004) pour montrer l'aspect complexe de la phase de « révision » où s'effectue la réécriture du premier jet : les scripteurs novices doivent, d'une part, mobiliser des connaissances préalables à l'activité d'écriture et, d'autre part, ils doivent gérer plusieurs opérations mentales. En somme, les travaux de Piolat (2004) décrivent la phase de « révision » qui engendre une réécriture de l'écrit produit et qui représente une charge cognitive importante pour le scripteur novice. Il n'y a donc pas de révision en profondeur du texte possible par le scripteur novice, pour les deux auteurs.

En ce sens, si l'on se réfère aux travaux de Chanquoy et Alamargot (2002) et Pétillon & Ganier (2006), on peut penser que le modèle de Hayes et Flower n'est pas adapté à des élèves de primaire qui sont des scripteurs novices.

Pour conclure, malgré l'importance donnée au modèle théorique de Hayes et Flower par les chercheurs contribuant à la didactique de l'écriture en France, ce dernier a de nombreuses limites : il s'agit selon Chanquoy et Alamargot (2002), d'un modèle visant davantage à identifier et circonscrire les différents processus qu'à décrire et expliquer le fonctionnement de ces processus. Néanmoins, Chanquoy et Alamargot (2002) ont montré que cette architecture, même avec ses limites, a permis d'élaborer de nouveaux modèles, notamment celui de Hayes et celui de Kellogg en 1996 ainsi que celui de Baddeley en 2000.

Chanquoy et Alamargot (2002) ont également exposé que :

L'activité de rédaction, en nécessitant de « jongler » avec de nombreuses contraintes (Flower et Hayes, 1980), s'avère être particulièrement coûteuse en ressources cognitives. Elle doit alors être envisagée dans le cadre général du fonctionnement du système cognitif, notamment composé de la mémoire à long terme et de la mémoire de travail. Or, l'intégration de la mémoire de travail dans les modèles de production de textes est relativement récente » (Chanquoy & Alamargot, 2002, p.364).

On retrouve la même idée chez Olive et Piolat (2005) :

Outre la nature des processus identifiés, leur originalité tient dans la place que ces architectures accordent enfin à la mémoire de travail. Il a fallu, en effet, près d'une quinzaine d'années d'études de la rédaction de textes propulsées par le modèle basique de Hayes et Flower (1980) pour que cet aspect du fonctionnement cognitif soit abordé de front » (Olive & Piolat, 2005, p.374).

En effet, les recherches qui ont été menées depuis le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) sur la production d'écrits ont permis de considérer le rôle de la mémoire de travail : Hayes et Flower ont d'ailleurs proposé une version actualisée en 1996 de leur modèle des années 80 en l'intégrant. Selon Chanquoy et Alamargot (2002)⁷, il permet de rendre compte du fonctionnement général de l'activité rédactionnelle, aussi bien chez l'adulte que dans une perspective développementale. Pour les auteurs, la mémoire de travail, envisagée par Hayes et Flower en 1996, correspond à un système temporaire de stockage et de traitement de l'information. Piolat (2004) rejoint l'idée que la mémoire de travail a pris récemment une place essentielle dans les modèles rédactionnels, que le scripteur soit expert ou novice.

Pourtant, comme nous le verrons dans l'analyse, le modèle de Hayes et Flower, apparu dans les années 80, est le plus diffusé alors que, comme nous venons de le voir, ce dernier a été amélioré dans les années 90 par Hayes et Flower et, que d'autres modèles ont également vu le jour.

2. Aspects communicationnels de l'écriture : les types d'écrits

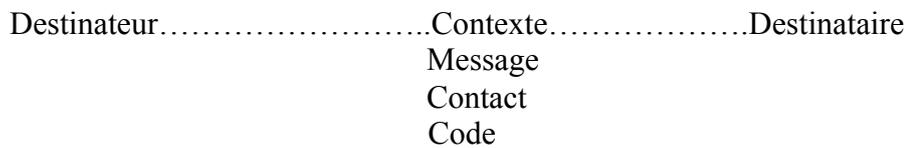
L'écriture se caractérise par ses aspects communicationnels : on écrit pour quelqu'un et dans un but précis. En ce sens, l'écriture a une fonction communicationnelle et revêt un caractère social.

Pour étudier cette fonction communicationnelle, je m'appuie d'abord sur les travaux de Jakobson (1963). Ces travaux, qui datent d'une quarantaine d'années, constituent une référence incontournable car ils ont influencé la didactique de l'écriture : c'est la raison pour laquelle j'ai choisi de les retenir dans ma recherche. Ainsi, je vais partir des travaux de Jakobson pour montrer comment ont émergé des classifications de textes.

Jakobson (1963) s'est intéressé à la communication verbale dont fait partie l'écriture. A travers son modèle universellement connu, l'auteur propose de faire « naître » six facteurs constitutifs de tout acte de communication verbale. En 1983, soit vingt ans après l'apparition du modèle de Jakobson, Halté a écrit « ce succès peu commun est dû, je crois à la simplicité remarquable du modèle » (Halté, 1983, p.7). Le modèle de Jakobson est exhaustif et universel selon Halté (1983) car six facteurs suffisent à rendre compte de tout acte de communication verbale.

⁷ In « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail »

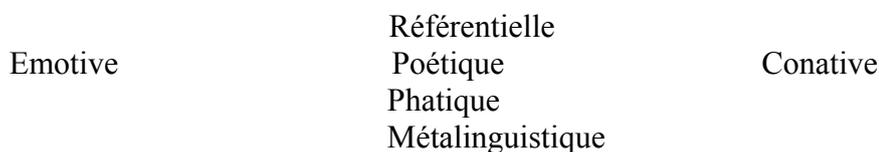
Le schéma qui suit, représentant les six facteurs, est issu de Jakobson (1963), page 214 :



Il explique son modèle ainsi : le destinateur émet un message vers un destinataire. Le message requiert plusieurs choses selon lui :

- un contexte auquel il renvoie : le contexte est soit verbal ou susceptible d'être verbalisé et doit être saisissable par le destinataire,
- un code commun en totalité ou au moins en partie, au destinateur et au destinataire,
- un contact entre destinateur et destinataire qui va permettre d'établir et maintenir la communication.

A ces six facteurs, Jakobson (1963) lie six fonctions linguistiques différentes. L'auteur montre que chaque facteur donne naissance à une fonction linguistique. Le schéma ci-dessous est également de l'auteur, page 220 :



Pour expliquer les fonctions dominantes des textes, je m'appuie sur les travaux de Jakobson (1983) et sur les définitions données par le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994).

- la fonction « **émotive** » ou « **expressive** » est relative au destinateur. Elle vise, selon Jakobson, à « donner l'impression d'une certaine émotion vraie ou feinte » (Jakobson, 1983, p.214). Selon le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, la fonction

« expressive » correspond à la « fonction du langage par laquelle le message est centré sur le locuteur, dont il exprime les sentiments » (p.191) ;

- la fonction « **référentielle** » est relative au « référent » ou « contexte » auquel se rattache le message. Elle constitue la fonction « par laquelle le référent du message est considéré comme l'élément le plus important » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994, p.405) ;

- la fonction « **poétique** » est relative à la mise en forme, à la structure du message. Elle est la « fonction du langage par laquelle un message peut être une œuvre d'art » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994, p.368) ;

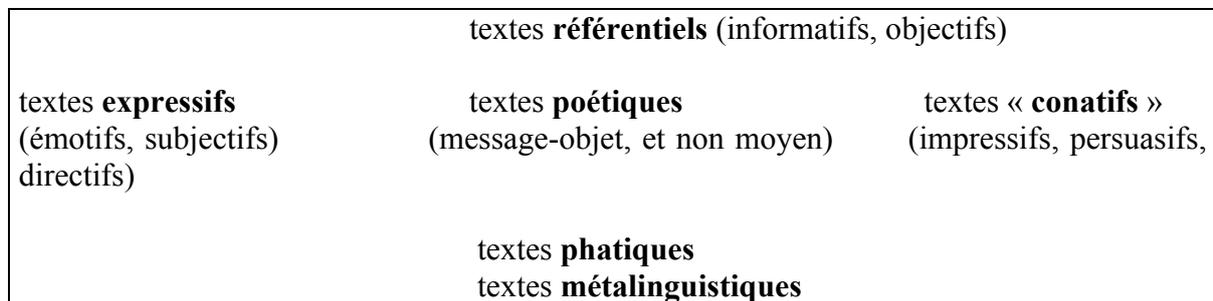
- la fonction « **phatique** » permet la mise en place et le maintien de la communication. Elle est la « fonction du langage par laquelle l'acte de communication a pour fin d'assurer ou de maintenir le contact entre le locuteur et le destinataire » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994, p.358) ;

- la fonction « **métalinguistique** » est relative au code. Destinataire et destinataire doivent utiliser un code commun. Elle correspond à la « fonction du langage par laquelle le locuteur prend le code qu'il utilise comme objet de description, comme objet de son discours, du moins sur un point particulier » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994, p.301) ;

- la fonction « **conative** » est relative au destinataire. Le destinataire l'utilise afin que le destinataire « agisse sur lui-même » c'est-à-dire qu'il s'auto-influence. Selon le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994), elle désigne la « fonction impérative ou injonctive qui tend à imposer au destinataire un comportement déterminé (p.106).

Selon l'auteur, ces six fonctions ne s'excluent pas mais bien souvent se superposent. En effet, il a montré que la pluralité des messages ne réside pas dans le monopole d'une fonction en particulier mais plutôt dans des différences de hiérarchie entre elles. Pour lui, la structure verbale d'un message dépend, avant toute chose, de la fonction dominante.

Selon Vanoye (1983) dans un article sur la communication publié dans la revue Pratique, c'est « précisément l'idée de message à fonction dominante qui préside à la constitution de typologie de textes » et propose le schéma suivant (Vanoye, 1983, p.38) :



L'auteur ne précise pas dans son schéma à quoi correspondent les textes « phatiques » et « métalinguistiques » comme il l'a fait pour les quatre autres textes. Je m'appuie sur les définitions donnée dans le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994) et précédemment exposées pour compléter le schéma de Vanoye : les textes phatiques correspondent au maintien de la communication et les textes métalinguistiques à une réflexion sur la langue. Je développerai un peu plus loin les six textes à savoir expressif, référentiel, poétique, phatique, métalinguistique et conatif.

Halté (1983) a montré que le modèle Jakobsien permet de trier et de classer les textes :

Six facteurs repérables entrent dans un procès de communication. Six, pas un de plus : le schéma est *exhaustif*. Il est aussi universel, apte à rendre compte de n'importe quel procès. A cette plasticité remarquable s'ajoute une redoutable praticité : les fonctions, générées par les facteurs intangibles permettent de fonder une typologie des messages. Le schéma permet d'inventorier, de trier, de classer les textes. (Halté, 1983, p.7)

Chaque texte se caractérise par la prédominance d'une fonction linguistique, qui caractérisera le type textuel auquel il appartient. Ainsi, on perçoit six types de textes, chacun ayant une fonction dominante différente.

- le texte « expressif » a pour fonction dominante de donner des informations sur le destinataire (informer sur ses sentiments, ses impressions...)

- le texte « référentiel » a pour fonction dominante de donner des informations sur un sujet (informer sur un objet, un événement...)

- le texte « poétique » a pour fonction dominante une mise en forme particulière du langage (utiliser des proses...);
- le texte « phatique » a pour fonction dominante d'établir et maintenir la communication (faire preuve de politesse, présenter ses vœux...).
- le texte « métalinguistique » a pour fonction dominante la réflexion sur la langue (vérifier l'emploi commun d'un mot...);
- le texte « conatif » a pour fonction dominante de persuader le destinataire (provoquer des émotions, l'influencer...).

Cependant, des limites au modèle Jakobson sont évoquées. Dans son article sur la communication, Vanoye (1983) a présenté les critiques émises par Flahault qui ont permis de comprendre les difficultés liées au modèle de Jakobson :

- le message est le produit de la communication : il ne peut donc se situer au même niveau que les autres facteurs de la communication (cf. schéma p.17) ;
- les fonctions « conative » et « métalinguistique » pourraient être considérées comme des variantes de la fonction « référentielle ». Le référent pourrait ainsi être, selon Flahault, le destinataire et/ou le code ;
- les fonctions linguistiques proposées par Jakobson sont plutôt des fonctions du discours puisqu'elles permettent de faire intervenir des éléments dans l'art de parler et d'écrire ;
- la fonction poétique, telle qu'elle est donnée par Jakobson, ne concerne pas l'ensemble du message : elle ne s'intéresse en effet qu'au signifiant c'est-à-dire à sa structure.

Ainsi, l'application de ces fonctions conduit à un dysfonctionnement selon Flahault, cité par Vanoye (1983) :

- il subsiste une confusion entre les fonctions ;
- il est impossible d'établir des correspondances stables entre structures de langue et fonctions puisque les messages superposent différentes fonctions ;
- la fonction poétique se diffuse dans toutes sortes de message ;
- enfin, la mise en évidence d'une fonction prédominante ne permet de rendre compte que d'une apparence.

Malgré les critiques, la théorie de Jakobson demeure essentielle pour comprendre les fonctions linguistiques qui interviennent dans tout acte de communication verbale

(notamment l'écriture). Les fonctions linguistiques dominantes envisagées par Jakobson montrent comment des classifications des textes ont émergé.

Il en existe de nombreuses dont celles issues des travaux d'Adam qui, comme je le montrerai dans la partie analytique, demeurent les travaux les plus diffusés dans les manuels analysés. C'est pour cette raison que j'ai retenu ses travaux.

Pour Adam (2001), « les textes sont des structures tellement diverses et complexes qu'il est impossible d'en établir une typologie sauf par commodités pédagogiques illusoires. » (Adam, 2001, 4^{ème} de couverture⁸).

Pour lui, évoquer une typologie des textes universelle est utopique dans le sens où elle réduit la complexité et l'hétérogénéité des textes. Plutôt que de parler de « types », l'auteur préfère évoquer les séquences textuelles. La séquence désigne, selon lui, l'unité textuelle qui peut-être définie comme une structure : « *Les Mille et Une Nuits*, le *Conte du Graal*, un poème, une brève conversation ou un discours politique sont tous, et au même titre, des structures séquentielles. » (Adam, 2001, p.28).

Dans sa réflexion, Adam (2001) distingue cinq prototypes de séquences textuelles, à savoir les séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale que je détaillerai un peu plus loin. L'auteur parle de séquences prototypes « dans la mesure où les énoncés que l'on range dans la catégorie du récit ou de la description, par exemple, ne s'avèrent généralement pas tous représentatifs au même titre de la catégorie en question. » (Adam, 2001, p.30).

Celui-ci met ainsi en évidence le fait qu'un texte comporte en général plusieurs séquences et ajoute que « l'homogénéité est, tout comme le texte élémentaire d'une seule séquence, un cas relativement exceptionnel. » (Adam, 2001, p.31).

Adam a également montré que les linguistes ont souvent exprimé une certaine méfiance envers la typologie des textes. Il cite Charolles (1990) pour qui la typologie textuelle est un domaine qui a toujours paru extrêmement délicat. Il s'y est peu risqué tout en reconnaissant que « les enseignants, qui travaillent fortement sur des textes et ont pour objet naturel de réflexion les discours des élèves, des médias, de la littérature, sont bien obligés de poser des questions relatives aux classements de ces textes et discours » (Adam, 2001, p.6).

La classification des textes est donc à la fois complexe et indispensable : elle demeure délicate pour les didacticiens mais, elle est indispensable pour les praticiens qui sont amenés à travailler sur les textes, notamment les enseignants.

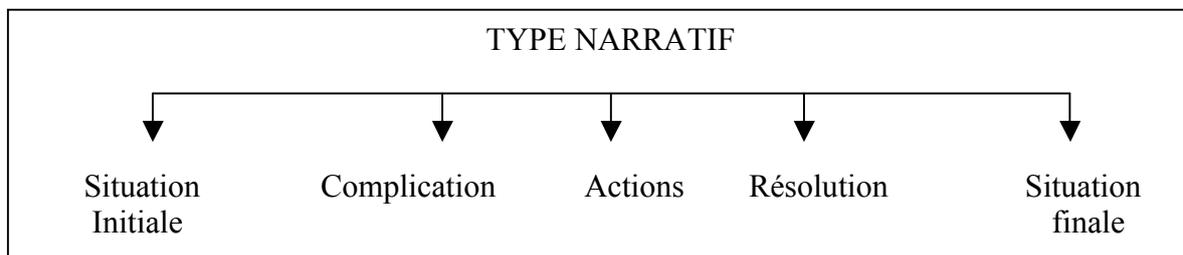
⁸ Il s'agit du résumé de fin sur la quatrième de couverture.

Passons à présent aux cinq séquences prototypes et caractéristiques proposées par Blain (1995) qui s'était inspiré des travaux d'Adam⁹. J'ai choisi de présenter les travaux de Blain car ils m'ont paru, en tant que non-linguiste, relativement abordables et pertinents. Ils proposent de clarifier la situation entre les nombreuses classifications de textes qui se multiplient depuis environ une 20^{aine} d'années dans les ouvrages didactiques.

Les schémas qui suivent sont donnés tels que Blain (1995) les propose :

- la séquence narrative

Schéma (p.23) :

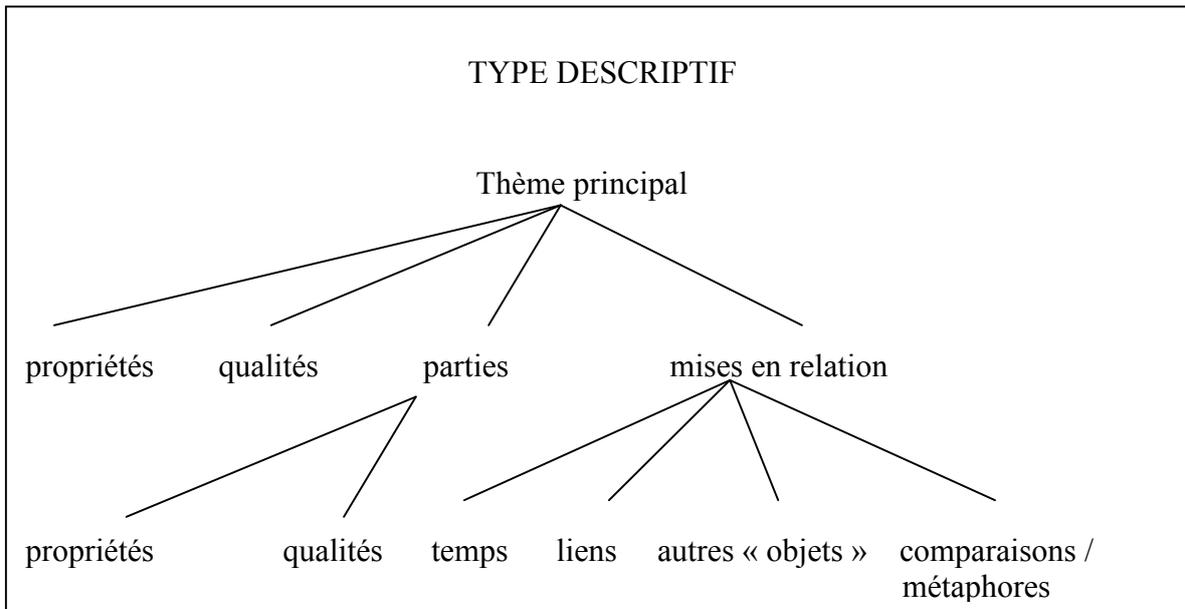


On note cinq étapes dans la séquence narrative à savoir une situation initiale, une complication, des actions, une résolution et une situation finale. L'une des caractéristiques textuelles de la séquence narrative est qu'il faut la présence d'au moins un personnage qui crée, selon l'auteur, « un certain nombre d'actions dans le temps et l'espace. » (p.23). Les actions du personnage se situent dans un début, un milieu et à la fin et s'inscrivent dans une relation de cause-conséquence.

⁹ Je précise que la première édition de l'ouvrage d'Adam « Les textes, types et prototypes » date de 1992.

- la séquence descriptive

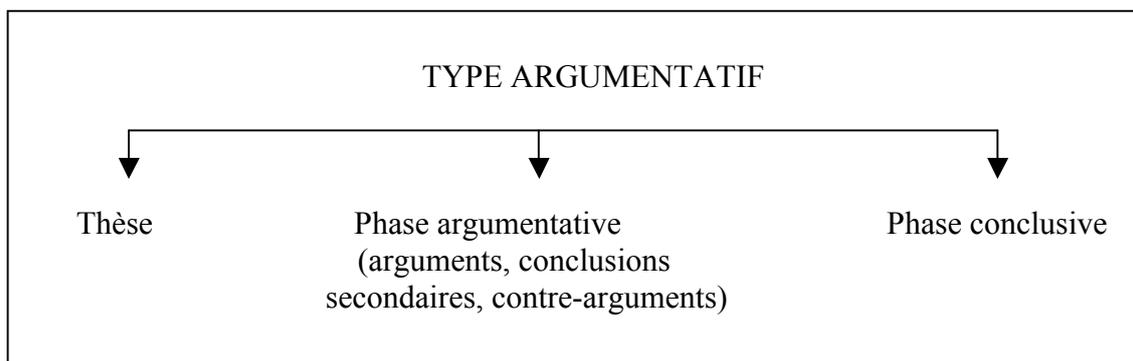
Schéma (p.24) :



Dans la séquence descriptive, le sujet de description est posé : il peut être selon Blain un objet, un événement, un être, une situation etc. Ainsi, on peut décrire le sujet en nommant ses propriétés, ses qualités et ses parties et on peut également décrire le thème par la « mise en relation ». Cette dernière permet, selon l’auteur, de situer le thème dans le temps, dans l’espace ou encore en fonction d’autres objets. Cette « mise en relation » peut être d’ordre stylistique comme l’évoque l’auteur c’est-à-dire décrite au moyen de comparaisons ou de métaphores.

- la séquence argumentative

Schéma (p.24) :

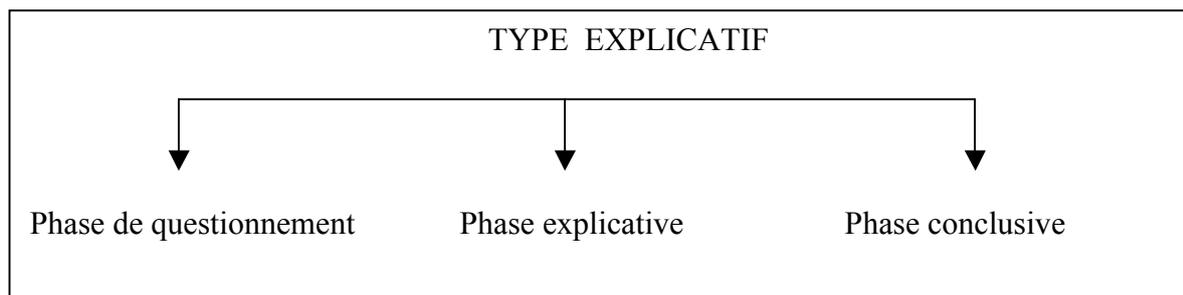


Elle se caractérise par la formulation d'une thèse puis d'une phase d'argumentation et pour finir d'une phase de conclusion. La phase argumentative est appuyée par des arguments, contre arguments ou conclusions secondaires qui aboutiront à une phase de conclusion.

L'auteur met en avant des caractéristiques linguistiques à savoir la présence d'articulation d'énoncés rendus explicites par des marqueurs de relation ou d'organiseurs textuels et la présence de discours rapportés ou encore de marques de modalités.

- la séquence explicative

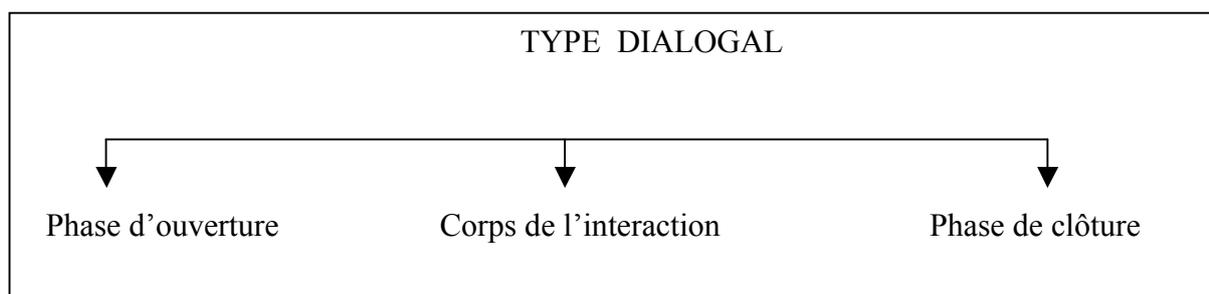
Schéma (p.24) :



Elle comprend une phase de questionnement puis une phase explicative et enfin, une phase conclusive. Selon l'auteur, les principales caractéristiques textuelles sont les suivantes : titres, sous-titres, organisateurs textuels, explications en « parce que », vocabulaire conceptualisé et renforcement du lien entre les phrases.

- la séquence dialogale

Schéma (p.24) :



Trois phases émergent de la séquence dialogale : une phase d'ouverture, puis le corps de l'interaction et une phase de clôture. D'après l'auteur, on trouve également le monologue et la conversation entre plusieurs personnes dans la séquence dialogale. Les principales caractéristiques linguistiques données par l'auteur sont la présence de verbes annonçant la prise de parole et la ponctuation spécifique (les deux points, guillemets et tirets).

Pour terminer, selon Blain (1995), les types de textes¹⁰ doivent être mis en relation avec les genres de textes (conte, nouvelle, roman, fait divers, éditorial, etc.). Un peu avant, Vigner (1990), dont beaucoup de travaux portent sur la didactique du français, a montré le lien qu'il existe entre « type » et « genre » tout en les différenciant. Pour lui, le « type » n'est pas à confondre avec le « genre ». L'auteur donne l'exemple du type narratif qui se décline en différents genres tels que la fable ou le roman policier. En ce sens, le « type » désigne la référence littéraire alors que le « genre » désigne un écrit possible de cette référence littéraire : « le genre définit le mode de circulation d'un type de texte et des transformations associées dans un univers culturel donné. Le type narratif peut ainsi s'actualiser en *fable*, *fait divers*, *roman policier*, *épopée*, etc. De même, *l'article scientifique* peut être considéré comme un genre qui combine plusieurs types : le type descriptif, le type argumentatif, le type explicatif, selon les dosages et les modes d'organisation divers. » (Vigner, 1990, p.108).

On retrouve cette distinction entre « genre » et « type » chez Bronckart (1996) dont les travaux en didactique des langues sont relativement connus. Celui-ci emprunte les travaux de Ducrot et Todorov de 1973 : « le type ne serait en principe jamais réalisé par un exemplaire de texte concret, mais constituerait une sorte de modèle sous-tendant un genre. » (Bronckart, 1996, p.3).

Ainsi, la notion de « genre » apparaît comme complémentaire à celle de « type ». Pourtant, nous verrons dans la partie analytique que les deux notions sont peu employées complémentirement et sont plus ou moins explicites que cela soit dans la formation professionnelle initiale ou dans les textes officiels.

On perçoit que la typologie textuelle demeure un objet délicat. J'ai précédemment indiqué qu'Adam préfère parler de « séquences prototypiques » plutôt que de « type » et ce depuis les années 90. Plus récemment, en 2005, Adam met toujours en avant l'idée que la notion de « typologies de texte » est dépassée, ces dernières étant trop ambitieuses et impertinentes. Pourtant, je montrerai dans l'analyse que la notion de « typologie textuelle »

¹⁰ Les « séquences prototypiques » pour Adam

est celle qui est toujours employée. C'est pourquoi j'ai choisi d'utiliser cette notion de « typologie » de textes dans ma recherche.

En conclusion, nous venons de voir ce qu'est écrire au sens de « produire un écrit » à travers deux aspects : les aspects cognitifs et communicationnels. Nous allons voir dans le chapitre suivant comment ces deux aspects sont pris en compte en didactique de l'écriture.

Résumé du Chapitre 1

Pour résumer le chapitre 1, de nouvelles théories psycho-cognitives apparues dans les années 80 ont permis de modéliser l'écriture. Des modèles rédactionnels sont apparus, dont le modèle princeps de Hayes et Flower en 1980. Ce dernier envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes. Deux aspects sont fondamentaux lorsque l'on évoque l'écriture au sens de « produire un écrit » :

- les aspects cognitifs puisque la modélisation de l'écriture cherche à rendre compte du processus cognitif du scripteur lorsqu'il produit un écrit ;

- les aspects communicationnels en référence aux types de textes. Ces derniers ont une ou plusieurs fonctions communicationnelles. On peut par exemple écrire une lettre pour convaincre, une poésie pour émouvoir. L'écriture revêt un caractère social sous-entendant une communication entre l'émetteur de l'écrit, le scripteur et un ou plusieurs destinataires de cet écrit.

CHAPITRE 2. DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

Après avoir décrit dans un premier chapitre l'objet de mon étude, nous allons à présent aborder la didactique de l'écriture qui questionne les objets et les activités à mettre en pratique par l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves de l'école primaire française. Dans une première partie, j'exposerai le triangle didactique selon ses trois positions (enseignant, élève et savoir) et dans une seconde partie, nous verrons comment l'émergence de la didactique de l'écriture a amené les chercheurs français à critiquer la « rédaction ».

1. Le triangle didactique comme base pour enseigner

Je vais maintenant aborder la vision didactique de l'écriture. Jean-François Halté a travaillé sur cette dimension comme de nombreux autres chercheurs. Elle a été au centre de ses réflexions, c'est pourquoi j'ai choisi de considérer ses travaux de didactique de l'écriture. L'élaboration d'un texte a été l'une de ses préoccupations. L'auteur s'est beaucoup intéressé à l'écriture chez les scripteurs experts qui ont une maîtrise de l'écriture avancée mais aussi aux apprenants c'est-à-dire ceux pour qui les compétences scripturales sont en cours de développement. La conception d'Halté de la didactique de l'écriture constitue un élément pertinent pour comprendre les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture quel que soit le niveau d'écriture du scripteur. En effet, Masseron (2008), linguiste et didacticienne du français a récemment mis en avant les travaux d'Halté en montrant qu'il est l'un des premiers à avoir entrepris la théorisation didactique des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Masseron (2008) a décomposé la théorisation didactique des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture en trois étapes qu'elle qualifie de complémentaires plutôt que successives : « la pluridisciplinarité », « l'écriture comme praxis » et, la « transposition didactique ». Cette troisième étape amène l'auteure à convoquer les travaux d'Halté.

- « la pluridisciplinarité laisse place à une conception *transversale* de l'écrit scolaire » (Masseron, 2008, p.84). La transversalité de l'écrit fait référence à l'élève scripteur qui écrit dans toutes les disciplines. En ce sens, le développement de compétences scripturales chez l'élève ne s'effectue pas seulement pour l'auteure dans le champ disciplinaire du français mais dans toutes les disciplines.

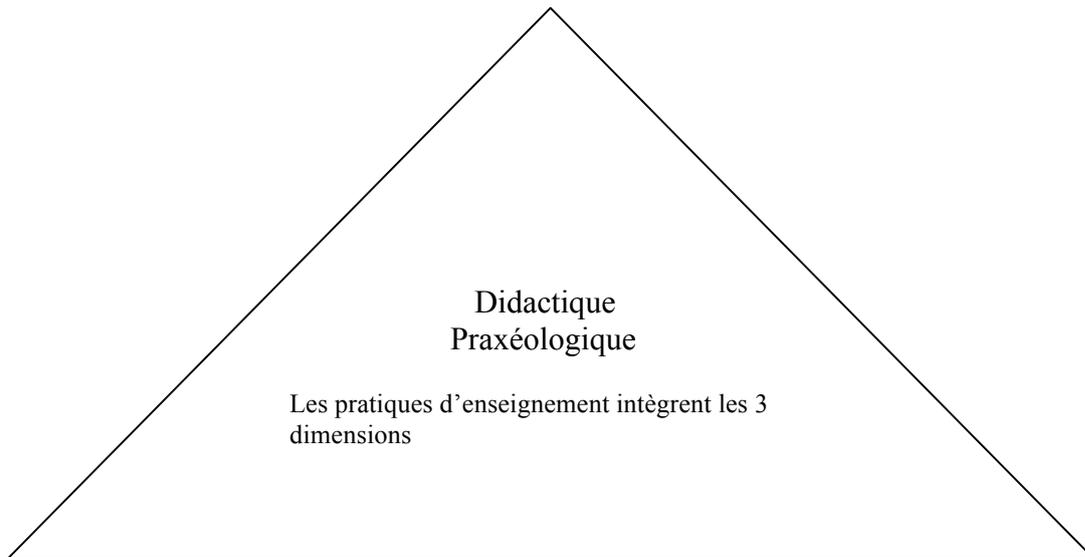
Elle évoque ensuite la tâche d'écriture comme praxis « en tant qu'elle conçoit et réalise matériellement un texte qui constitue une réponse singulière, complexe et intentionnelle à un problème cognitif préalablement posé. » (Masseron, 2008, p.84). L'auteure définit la praxis comme « l'idée d'un effort, d'une activité volontaire en vue d'une fin et qui suppose une orientation subjective. » (Masseron, 2008, p.85). La praxis met l'accent sur le fait de pratiquer, de « faire » et ainsi, met en avant l'activité de l'élève scripteur lorsqu'il produit un texte. Pour Masseron, « l'écriture ne s'apprend que si elle se pratique » (Masseron, 2008, p.92). L'élève scripteur, actif dans la tâche d'écriture, va construire et aboutir à une réalisation, le texte. L'implication de l'élève dans sa tâche d'écriture est alors essentielle car « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ».

La troisième étape selon Masseron est la transposition didactique empruntée à Chevallard¹¹ (1985) c'est-à-dire la transposition des savoirs par le maître vers les élèves. Pour aborder ce point, l'auteure présente la version du triangle didactique telle qu'elle a été élaborée par Halté dans des travaux antérieurs.

D'après Masseron (2008) « cette schématisation du triangle didactique est un descripteur précieux pour se représenter abstraitement une pratique d'enseignement en français » (Masseron, 2008, p.85).

¹¹ En empruntant les travaux de Chevallard, Masseron montre que ce sont les matières scientifiques qui ont inspiré la réflexion d'Halté.

(SAVOIR) Problématique de **l'élaboration des savoirs**
Dimension épistémologique
(dérive de l'intervention vers les objets d'enseignement)



(MAITRE) Problématique de
l'intervention enseignante
Dimension psycho-socio-institutionnelle
(dérive de l'intervention vers les
relations interpersonnelles)

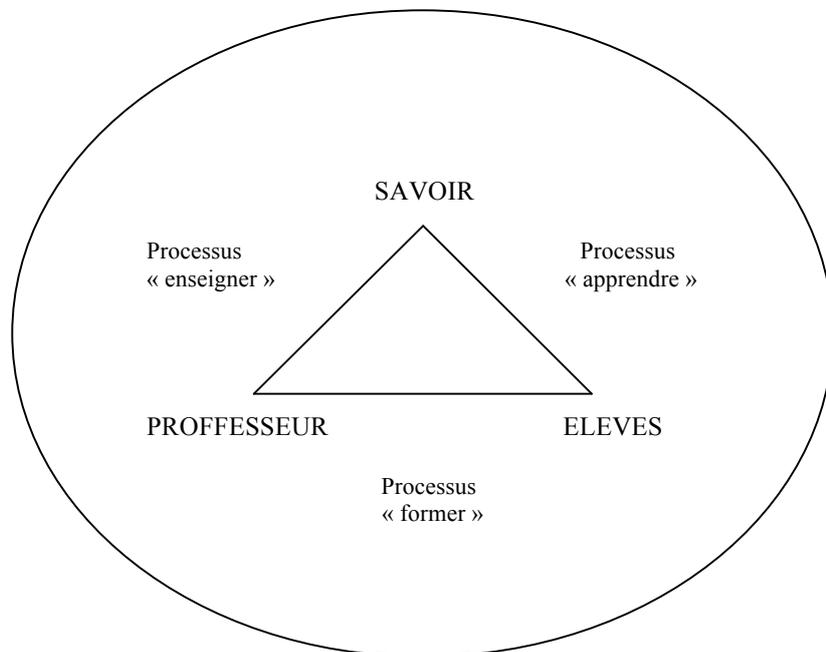
(ÉLÈVES) Problématique de
l'appropriation des savoirs
Dimension psycho-socio-cognitive
(dérive de l'intervention vers
les sujets de l'apprentissage)

Vers la didactique praxéologique (Halté 1992 : 20), in Masseron, C. (2008) « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? », (p.87).

Le triangle didactique d'Halté spécialise celui d'Houssaye paru dans les années 80. En effet, selon le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques :

Il faut préciser que le triangle didactique prend sa source dans une modélisation proposés dans le champ pédagogique : Jean Houssaye (1988) a consacré un ouvrage à ce qu'il appelle « le triangle pédagogique », sur des bases différentes de celles des didactiques » (Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, 2007, p.211).

Le schéma qui suit est repris d'Houssaye (1988), p.41 :



On retrouve les trois pôles (savoir, professeur et élèves) auxquels correspondent trois processus : « enseigner » entre le savoir et professeur, « apprendre » entre le savoir et les élèves et « former » entre le professeur et les élèves.

Ainsi, Halté modélise les points essentiels dans l'acte d'enseigner et s'organise autour de trois positions : le « savoir » comme problématique de l'élaboration des savoirs, le « maître » comme problématique de l'intervention de l'enseignant et enfin, les « élèves » comme problématique de l'appropriation des savoirs.

Dans le champ disciplinaire du français et en particulier la didactique de l'écriture, le triangle didactique d'Halté interroge donc ces trois positions :

- comment le savoir devient-il un objet d'enseignement ?
- comment le maître enseigne t-il ce savoir ?
- comment l'élève s'approprie t-il ce savoir ?

La première position pose la question de l'objet d'enseignement en didactique de l'écriture : le type de texte et les genres qui s'y rattachent sont en ce sens un objet

d'enseignement en didactique de l'écriture. La « séquence prototype » pour reprendre les termes d'Adam (2001) est une sorte de base textuelle qui va permettre aux élèves scripteurs¹² de prendre conscience des différents textes existants et de leurs caractéristiques à travers la production de « genres ». Mon étude vise à percevoir si les termes de « type » et « genre » sont présents dans la formation professionnelle initiale et les textes officiels en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture et dans les représentations et pratiques déclarées enseignantes.

La seconde position questionne l'intervention de l'enseignant par rapport à l'objet d'enseignement. L'étayage de l'enseignant est important dans la production d'un écrit car il va permettre à l'élève scripteur de pouvoir, dans un premier temps, détecter les éventuels problèmes et dans un second temps, tenter d'y remédier. Mon étude s'intéresse également à ce point : comment l'enseignant intervient-il pour faire produire des textes à ses élèves de cycle 3 ?

Enfin, la dernière position s'interroge sur la manière dont l'élève s'approprie les savoirs. Les modèles de résolution de problèmes permettent de rendre compte du processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un texte ou un écrit : l'apprentissage de l'élève scripteur est ainsi favorisé lorsqu'il détecte et résout les problèmes. Mon étude vise à savoir si les modèles de résolution de problèmes sont diffusés dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels et s'ils ressortent du discours des enseignants.

On peut voir que le triangle didactique d'Halté expose trois dérives possibles correspondant aux trois positions précédemment présentées :

- la dérive de l'intervention sur les objets d'enseignement qui correspond à une intervention trop importante vers les objets à enseigner ;
- la dérive de l'intervention vers les relations interpersonnelles qui correspond à une intervention trop importante de l'enseignant ;
- la dérive de l'intervention vers les sujets de l'apprentissage qui correspond au fait de donner une trop grande importance à l'élève.

Halté montre l'équilibrage nécessaire entre les trois positions pour éviter toute dérive.

Certains auteurs ont réfléchi au rôle de chaque pôle du triangle dont celui de l'enseignant. Weisser (1997), chercheur et formateur de français, a mené une réflexion sur

¹² J'utilise le terme « d'élève scripteur » pour qualifier l'élève qui produit un écrit.

l'approche sémiotique de la relation didactique. Il s'est intéressé au décodage des messages qui nous sont adressés par nos interlocuteurs à travers l'approche sémiotique¹³ et s'est orienté, en particulier, vers la sémiologie en ce qui concerne enseignant et élève. Weisser (1997) a ainsi montré que l'enseignant doit s'adapter à l'élève : l'enseignant doit être capable d'évaluer et réfléchir à ce qui convient le mieux aux élèves pour leur permettre d'accéder au savoir. De plus, selon l'auteur, au-delà de l'enseignement promulgué par le maître, l'apprentissage de l'élève dépend de la manière dont ce dernier va recevoir et interpréter le savoir dispensé par l'enseignant : « quels que soient les artifices didactiques auxquels on aura recours, il restera toujours à l'élève à faire l'acte d'apprendre ! » (Weisser, 1997, p.132). En ce sens, l'auteur expose une certaine responsabilité de l'élève dans tout apprentissage, ce qui tend à envisager le rôle de l'enseignant plutôt comme un « accompagnateur » dans l'accès au savoir.

Plus récemment, Rodari (2010) a exposé le rôle de l'enseignant pour développer la créativité chez les élèves. Faire produire des écrits aux élèves renvoie à faire travailler leur imagination et leur créativité et, de ce fait, réfléchir au rôle de l'enseignant :

Le maître [...] joue un rôle d'animateur. Un rôle de promoteur de créativité. Il n'est plus celui qui transmet un savoir « prêt-à-porter », qui fait avaler chaque jour une nouvelle bouchée ; [...] C'est un adulte qui vit avec les enfants pour donner le meilleur de lui-même, pour s'entraîner aussi lui-même dans l'exercice quotidien de la création et de l'imagination à travers toute une série d'activités. (Rodari, 2010, p.187)

D'une part, pour l'auteur, l'enseignant doit animer et accompagner l'élève. Il critique l'image de l'enseignant comme celui qui transmet des savoirs « tout-faits ». Un peu avant Rodari, Altet (1997) exposait :

Déjà dans la Grèce Antique, le pédagogue n'est pas l'enseignant qui fait classe, mais l'adulte qui conduit, accompagne l'élève vers le savoir qui le sert, le guide, qui lui fait apprendre ses leçons. (Altet, 1997, p.5)

Ainsi, mon étude vise à s'interroger sur le rôle du maître lorsqu'il fait produire des écrits à ses élèves : comment l'enseignant déclare-t-il intervenir auprès des élèves ? Est-il dans une démarche d'accompagnement auprès de l'élève visant son développement personnel ?

D'autre part, l'auteur perçoit le rôle de l'enseignant comme devant favoriser la créativité de l'élève. Selon l'ouvrage, « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés », la créativité correspond à la « capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales, si

¹³ Weisser (1997) définit la sémiologie comme « la science qui étudie le fonctionnement des systèmes de signes, porteurs du sens. » (p.1)

l'on est confronté à une situation-problème. » (Raynal, & Rieunier, 1997, p.94). On perçoit que la créativité et la « situation problème » sont liées et que, pour Rodari, le développement de l'imaginaire est primordial en production d'écrits. Ainsi, on peut se demander si les enseignants ayant participé à l'enquête mettent en avant le fait de développer l'imaginaire des élèves lorsqu'ils leur font produire des écrits ?

2. Enseigner l'écriture à l'école primaire

Je vais maintenant aborder l'enseignement de l'écriture en montrant que la notion de « projet » fait référence aux théories de l'écriture qui sont apparues dans les années 80 et, qui ont constitué une avancée pour la didactique de l'écriture. En effet, le projet d'écriture est une proposition didactique motivante pour l'élève qui permet à l'enseignant de prendre en compte le processus cognitif de l'élève scripteur. Je décrirai, d'une part, ce qu'est le projet d'écriture et, d'autre part, j'exposerai la didactique de ce dernier.

2.1. Le projet d'écriture comme mise en place didactique motivante pour l'élève scripteur

Je débute cette partie en définissant ce qu'est un projet dans le domaine de l'éducation pour, ensuite, spécifier ce qu'est un projet d'écriture. J'emprunte les travaux d'Huber (1999), docteur en sciences de l'éducation et un des responsables nationaux du groupe français d'éducation nouvelle, qui a notamment expérimenté les situation-problèmes dans le primaire.

Il propose de définir le projet à partir d'une définition donnée par le glossaire des termes de technologie éducative de l'UNESCO¹⁴. Notons que les mots en gras dans l'extrait sont repris de l'auteur :

Un projet est la **conception et la réalisation d'un produit concret, matériel**. Ce produit sera **socialisé**, c'est-à-dire qu'il sera destiné à un public extérieur au groupe qui le réalisera. Sa réalisation aura un impact sur le milieu et générera un effet en retour qui permettra d'évaluer la pertinence de l'action menée. La réalisation de ce produit socialisé sera vécue par les formés comme un véritable défi qui incitera chacun à mobiliser toute son énergie et toute ses compétences. (Huber, 1999, p.42).

¹⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Selon Huber (1999), la pédagogie du projet représente :

Une avancée décisive dans l'organisation pédagogique. Elle engage une **dynamique qui donne du sens à l'acte d'apprendre**. Savoirs et savoir-faire se tissent dans l'interaction sociale et la confrontation avec les matériaux mobilisés. La pédagogie de projet introduit dans la formation un **espace d'investissement** des personnes. (Huber, 1999, couverture de fin).

L'auteur décrit la pédagogie du projet-élèves qui renvoie au côté actif de l'élève dans le projet d'écriture. Le projet d'écriture permet à l'élève scripteur de cerner et comprendre les enjeux de la production. L'élève connaît le contexte de production (destinataires, objectifs, déroulement etc.).

Weisser (1997) décrit la rencontre « virtuelle » qui doit s'opérer entre l'émetteur de l'écrit c'est-à-dire l'élève scripteur et le destinataire de son écrit :

La rencontre de l'autre s'effectue également quand l'élève devient auteur à son tour, pour peu qu'on l'aide à relever pour qui il écrit. C'est alors à partir de ce qu'il suppose connu de son futur lecteur, à partir aussi de ce qu'il suppose entendu de lui et de son message que l'apprenant composera son texte. (Weisser, 1997, p.106)

Selon l'auteur, c'est à partir de ses connaissances sur le contexte de la production et le destinataire de son écrit que l'élève scripteur pourra produire son écrit.

Le projet d'écriture est donc une proposition didactique qui place les scripteurs dans des situations sociales où ils sont actifs¹⁵.

De ce fait, deux constats peuvent être établis :

- l'activité de l'élève dans le projet d'écriture est en lien avec les travaux de Weisser (1997) précédemment présentés (cf. p.42). Pour l'auteur, l'apprentissage de l'élève dépend de la manière dont ce dernier va recevoir et interpréter le savoir dispensé par l'enseignant. On peut donc dire que l'activité de l'élève dans le projet d'écriture lui confère une certaine responsabilité dans ses apprentissages. Ainsi, l'enseignant doit s'adapter à l'élève scripteur dans le projet d'écriture. Mon étude cherche notamment à comprendre la manière dont l'enseignant va s'adapter aux élèves scripteurs dans le cadre de projet d'écriture.

- le projet d'écriture est caractérisé par la dimension sociale dans laquelle il s'inscrit : cette dimension sociale induit une communication entre le scripteur et le ou les destinataires de l'écrit à produire. En effet, le « projet » d'écriture fait référence aux enjeux de la

¹⁵ Par exemple un projet où il est question de créer une gazette mensuelle de l'école destinée à être vendue aux parents d'élèves en vue de financer une sortie ou un voyage

production mais aussi au contexte communicationnel. Quel est ou quels sont le ou les destinataires de la production ? Dans quel(s) but(s) ? Quelles réactions sont visées chez le ou les destinataires ? Par quel(s) moyen(s) y parvenir ?

De plus, selon un Dictionnaire spécialisé en Education et en Formation (1994) :

Le projet, souvent assimilé au progrès, a une connotation toujours positive. Il est de l'ordre du paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre. (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation, 1994, p.802).

Le projet est assimilé à une « avancée ». Ainsi, le projet implique une démarche active de la part du sujet axée sur les objectifs à atteindre. Le sujet se représente le projet et planifie son activité pour pouvoir atteindre le ou les objectifs qu'il s'est fixé. Le contexte social dans lequel l'élève va produire son texte est essentiel puisque le scripteur doit pouvoir donner du sens à sa production et, aux enjeux de cette dernière.

Cependant, il est important de montrer que le sujet n'atteindra pas, de manière exacte selon Huber (1999), le projet préalablement imaginé. L'auteur¹⁶ citait les travaux de Barbier (1991) professeur au CNAM et directeur du centre de recherche sur la formation, pour montrer que :

L'entreprise d'un projet « passe par la construction chez chacun des acteurs d'une image anticipatrice d'un processus de transformation du réel et d'une « représentation d'opérations » qui se cristallise autour d'un « projet idéal » auquel le « projet réel » ne ressemblera pas totalement. (Huber, 1999, p.42-43).

Enfin, un autre élément essentiel est à considérer pour comprendre ce qu'est un projet d'écriture : la résolution des problèmes. En effet, comme l'évoque Huber (1999) :

La réalisation du projet se heurtera à des situation-problèmes successives, générera des conflits cognitifs internes et socio-cognitifs, dont le dépassement favorisera l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir nouveaux. (Huber, 1999, p.43).

¹⁶ Les passages en gras sont repris de l'auteur

On trouve la même idée plus récemment, en 2006, chez Bordalo et Ginestet¹⁷ :

Elaborer plusieurs scénarios, réalisation par méthode des essais et erreurs, évaluation permanente du processus, ces trois caractéristiques du projet nous permettent de qualifier cette démarche d'**activité de résolution de problèmes**. (Bordalo et Ginestet, 2006, p.20).

Je constate que le projet d'écriture crée des situations-problèmes qui renvoient à la conception des modèles de résolution de problèmes, dont celui de Hayes et Flower présenté précédemment (partie 1.1.). L'élève scripteur est amené à détecter et à résoudre les problèmes rencontrés en sélectionnant une ou plusieurs stratégies adaptées. Le projet d'écriture permet à l'enseignant de prendre en compte le processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un texte. C'est ce que nous allons voir à travers la présentation d'un schéma didactique du projet d'écriture proposé par la Haute Ecole Albert Jacquard¹⁸.

Mise en condition culturelle	Mise en situation	Mise en texte	Révision(s) (2 nd jet)	Diffusion - en classe - à l'école - avec une autre école - dans la famille - dans le public
-------------------------------------	--------------------------	----------------------	---	---

Nous allons voir que l'on peut rapprocher les phases du projet d'écriture à celle des modèles théoriques sur l'écriture. En cela, le projet d'écriture constitue une proposition didactique possible de modèles de résolution de problèmes.

Le schéma montre les diverses phases d'un projet d'écriture qui ne sont pas sans rappeler, selon moi, les phases du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower : c'est ce que je vais maintenant décrire. Je précise que je m'appuie sur les travaux de la Haute Ecole Albert Jacquard pour expliquer le schéma.

La « **Mise en condition culturelle** » permet au scripteur de vivre dans un contexte, avec des pratiques d'écriture valorisées qui permettent un travail « d'acculturation » avec les scripteurs. La phase de « Mise en situation » sous-entend trois choses : les scripteurs doivent avoir compris les enjeux du projet, ils doivent disposer de suffisamment d'aide pour une

¹⁷ Les passages en gras sont repris des auteurs

¹⁸ En ligne : <http://pedagogique-heaj.be/seqped/didac/schemecr3.html>

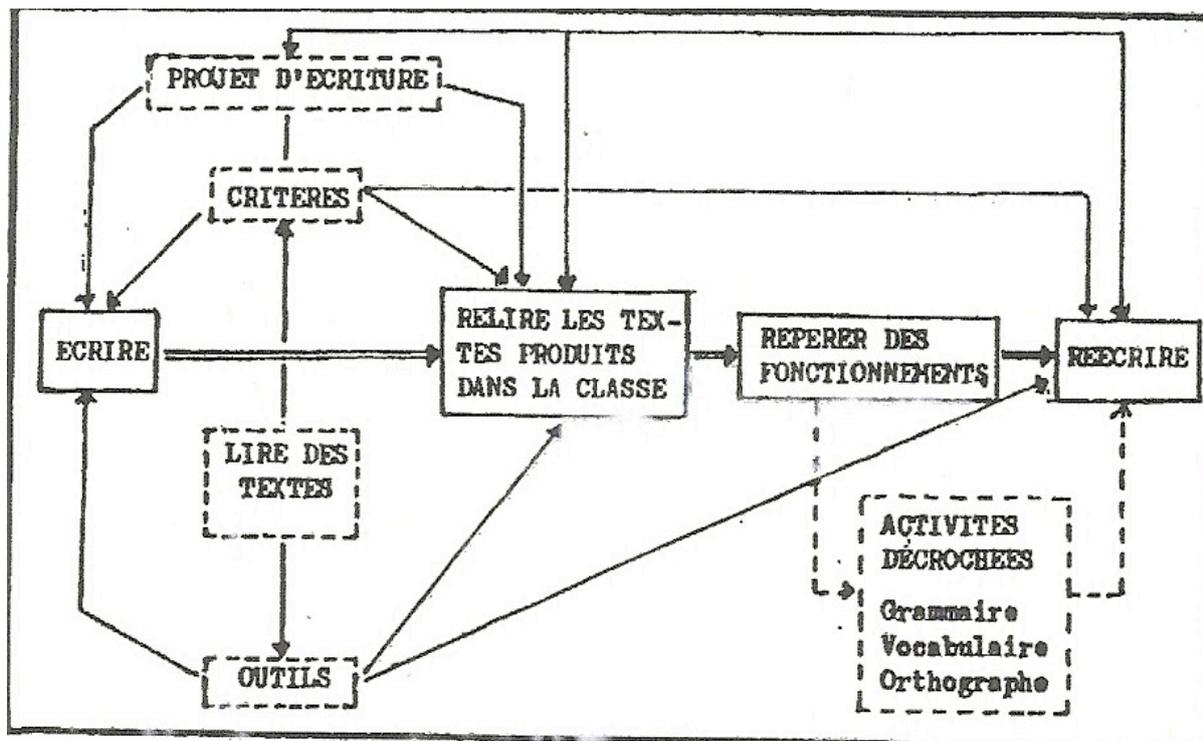
première organisation de leur texte et, enfin, avoir reçu l'appui nécessaire pour élaborer le contenu de leur texte. Je pense que la phase de « Mise en condition culturelle » et la phase de « **Mise en situation** » correspondent à la phase de « Planification » du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower puisque ces deux phases du projet d'écriture permettent à l'élève scripteur de cerner les enjeux de production et de disposer des éléments nécessaires pour pouvoir produire un premier jet.

La phase de « **Mise en texte** » fait référence à mon sens à la phase du même nom du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower où il est question de produire un premier jet. Je postule que la phase de « **Révision** » correspond à la phase du même nom du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower où il s'agit pour le scripteur de revoir son texte et de sélectionner une ou plusieurs stratégies pour remédier aux problèmes préalablement détectés.

La phase de « **Diffusion** » fait référence selon moi à la fin du projet d'écriture où le texte est adressé à son ou ses destinataires : il peut-être diffusé en classe, à l'école, avec une autre école, dans la famille, etc. La diffusion met l'accent sur l'aspect communicationnel du projet d'écriture.

Le schéma didactique proposé par la Haute Ecole Albert Jacquard est axé sur le processus d'écriture et sur la diffusion du produit. Pour le compléter, je vais présenter les travaux de Maurice Mas (1987) qui a proposé un schéma sur le projet d'écriture. Le schéma de Mas met en lumière les apprentissages annexes à la production d'un écrit. Il est complémentaire au premier schéma précédemment présenté car ce dernier mettait principalement l'accent sur le processus d'écriture.

Je précise que le schéma de Mas date de 1987 soit il y a plus de vingt ans : il semble constituer une référence importante puisque, comme je le montrerai, ce schéma est celui qui ressort des manuels analysés.



(Mas, 1987, p.4)

On perçoit donc deux éléments importants sur ce schéma :

D'une part, « écrire », « relire les textes produits dans la classe », « repérer des fonctionnements » et « réécrire » (encadrés traits pleins) correspondent aux processus d'écriture. Je pense qu'« Ecrire » renvoie à la phase de « mise en texte » du modèle de Hayes et Flower et, « Relire les textes produits dans la classe », « Repérer des fonctionnements » et « Réécrire » à la phase de « Révision » du modèle de Hayes et Flower.

D'autre part, Mas (1987) met également l'accent sur les « apprentissages » (encadrés traits pointillés). L'auteur présente les éléments qui vont permettre à l'élève scripteur de réviser son texte en vue de détecter et résoudre les problèmes. Les élèves peuvent utiliser des critères, lire des textes, élaborer et utiliser des outils et réaliser des activités décrochées suite aux problèmes repérés. D'après le schéma, les critères et les outils vont permettre aux élèves scripteurs d'écrire, de relire les textes produits dans la classe et de réécrire. La lecture de textes va permettre l'élaboration de critères et d'outils pour que les élèves évaluent leur écrit et repèrent les problèmes en vue de la réécriture.

Mas (1987) montre que « l'élaboration des critères peut se matérialiser par la construction d'outils qui sont en rapport avec leur degré d'explication » (Mas, 1987, p.6). En somme, les outils sont construits d'après des critères précis. Ils sont donc étroitement liés : un outil est constitué de critères d'évaluation. Comme l'évoque Mas (1987) en citant Caverni et Noizet (1983), chercheurs en psychologie cognitive, les « critères servent à extraire les indices de l'œuvre à évaluer » (p.1). En cela, les critères d'un outil vont permettre d'évaluer les écrits produits : ils permettent de cibler les éléments à évaluer d'où des critères spécifiques pour chaque outil. Par exemple une grille de relecture pour une lettre et une fiche pour aider à produire un récit constituent deux outils différents qui ne visent pas les mêmes objectifs : le premier vise la révision d'un écrit alors que le second vise la production d'un écrit. En ce sens, les critères d'évaluation ne seront pas les mêmes et pourront également différer en fonction du type de texte à produire, chacun ayant des caractéristiques propres.

Garcia-Debanc (1990), dont les travaux en didactique du français ont déjà été évoqués au chapitre 1, a défini les outils comme des objets matériels dont l'objectif est de faciliter la production ou d'améliorer le texte produit. Ils peuvent se présenter sous diverses formes comme par exemple une grille évaluative ou un questionnaire individuel. L'auteure met également en lumière le fait que les outils disposent de sept caractéristiques :

- ils sont fabriqués ;
- ils répondent à une fonction donnée : tel questionnaire aide à repérer les ambiguïtés pour engager la phase de révision, telle carte de route permet de construire la trame d'un récit avant sa mise en texte...
- ils aident à résoudre des problèmes : quels temps verbaux utiliser selon les types de textes. Comment relire efficacement ?...
- ils sont étayés par des références théoriques : selon les cas, les travaux sur la structure des récits ou sur les textes argumentatifs, les recherches sur la progression thématique...
- ils évoluent au fur et à mesure des nouvelles acquisitions. Ainsi, par exemple, une liste de critères figurant dans le classeur permettra de consigner les critères au fur et à mesure de leur élaboration.
- ils sont diversifiés selon la nature du texte à produire, le moment de la production...L'une des capacités principales de l'élève sera de déterminer les outils qui peuvent lui être utiles dans une situation donnée.
- ils sont provisoires. Ils seront abandonnés quand les élèves auront intériorisé les exigences qu'ils matérialisent ou quand ils s'avèrent créateurs de stéréotypes ou inadaptés aux nouvelles situations rencontrées. (Garcia-Debanc, 1990, p.53)

A partir de ces caractéristiques, Garcia-Debanc (1990) a cherché à présenter une typologie des outils. Selon elle, les outils se distinguent selon trois éléments que j'ai reformulés :

- le type de texte concerné dans le sens où les outils doivent être adaptés au type d'écrit à produire ;

- leurs modalités d'élaboration c'est-à-dire que l'outil est soit fabriqué par les élèves avec l'aide de l'enseignant (l'outil est proche de la formulation des élèves) ou soit l'outil est produit conjointement par les élèves et l'enseignant car il nécessite une mise en forme plus élaborée. Je précise cependant que, comme nous le verrons dans l'analyse, des outils non fabriqués par l'enseignant et les élèves peuvent être cités : il s'agit d'outils non spécifiques à la production d'écrits tels que des dictionnaires, des affiches etc. mais qu'il est nécessaire de signaler car ils constituent des outils à considérer en production d'écrits ;

- leur degré de généralité. L'auteur distingue les outils selon leur fréquence d'usage, par exemple ceux qui ne servent qu'à une situation unique, ceux qui peuvent être utilisés dans des situations similaires etc.

Comme nous venons de le voir, les outils sont des éléments essentiels à considérer dans la production d'écrits. Dans ma recherche, je considère donc les outils qui vont permettre à l'enseignant de faire produire des textes aux élèves (les outils pour écrire dans le schéma de Mas, 1987) et les outils qui vont rendre possible l'évaluation des productions par l'élève et/ou l'enseignant (les outils pour relire et réécrire dans le schéma de Mas, 1987). Dans ma recherche, il est question de voir si des outils sont proposés dans la formation professionnelle initiale, dans les textes officiels et par les enseignants. Il s'agit de comparer les outils proposés dans ces trois dimensions pour savoir s'il y a plutôt une cohérence ou non.

2.2. Approche critique de la rédaction comme activité scolaire contraignante et dénuée d'enseignement

Les réflexions menées autour de la didactique de l'écriture ont fait émerger des critiques des didacticiens envers la rédaction. C'est le point que je vais maintenant aborder.

Dans la même logique que le précédent chapitre, je me suis appuyée sur les travaux de didacticiens français dont certains ont déjà été présentés. J'ai, en effet, cherché à voir les critiques émises envers la rédaction à travers les travaux de chercheurs ayant contribué à la didactique de l'écriture en France.

Dés 1981, Masseron définissait la rédaction comme « un texte écrit sur lequel pèse un triple système de contraintes » (Masseron, 1981, p.48). J'expose les trois contraintes proposées par Masseron (1981) en y apportant une explication personnelle :

- les **contraintes linguistiques** c'est-à-dire que la rédaction doit être « recevable d'un point de vue de la norme écrite, qu'elle soit lisible » (p.48). Elle est en effet un écrit exigeant imposant le respect des règles orthographiques, grammaticales etc. Le scripteur doit veiller au respect des règles de la langue française : les phrases doivent être formulées de manière cohérente, l'orthographe et la grammaire vérifiées. Les mots doivent être écrits sans erreur et les accords grammaticaux doivent être adaptés ;

- les **contraintes de contenu** dans le sens où « il est des choses qu'on ne peut pas dire à l'école » (p.48). L'auteure met en avant la « censure » c'est-à-dire le fait que les élèves doivent faire en sorte que leur écrit corresponde aux attentes et exigences de l'école. L'auteure dément d'ailleurs « l'idée largement répandue que la rédaction serait pour tout élève un moment hautement gratifiant où il a enfin la possibilité de s'exprimer librement ». (Masseron, 1981, p.49). Pour l'auteure, la rédaction correspond à une activité scolaire relativement stricte en termes de contenu ;

- les **contraintes liées à la situation scolaire** dont Masseron rappelle quelques règles comme la « présentation uniformisée du support-copie », le « calibrage du texte », la « faible implication du sujet écrivant » et « l'absence de destinataire » (p.48). Pour elle, cette activité scolaire enferme l'élève dans un contexte peu motivant. Il y a, d'une part, des contraintes liées à la présentation comme l'évoque l'auteure : la rédaction fait référence à une esthétique textuelle à respecter, contraignante pour l'élève scripteur. La rédaction donne l'image que le « contenant » (l'esthétique du texte) est aussi important que le « contenu » (la pertinence du texte). Les règles de présentation enferment l'élève dans un cadre formel qui lui laisse peu de liberté dans l'écriture de son texte : Masseron (1981) donne l'exemple des deux carreaux de marge, des rubriques « sujet » et « évaluation » imposés aux élèves. Il n'y a pas, d'autre part, de réel destinataire à l'écrit de l'élève. Pour Charmeux ¹⁹, il est difficile de considérer l'enseignant comme le destinataire de la copie : ce serait confondre un destinataire avec un juge. Lors de l'activité de rédaction, l'élève écrit un texte en vue d'être évalué par l'enseignant. Ce dernier n'est donc pas le destinataire de l'écrit de l'élève mais le correcteur de cet écrit. L'enseignant donne un sujet aux élèves comme « Racontez vos dernières vacances » ou encore « Imaginez la suite de cette histoire ». Ce constat amène ainsi à percevoir la rédaction comme n'ayant aucun but communicationnel pour les élèves. C'est ce

¹⁹ En ligne : <http://www.charmeux.fr/ecrire.html>. L'article en question est une réécriture pour les cours donnés à des étudiants, d'un ouvrage publié en 1983, sous le titre : "l'écriture à l'école", par les Editions Cedic-Nathan.

qu'évoque Charmeux : la rédaction est un « écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement défini par la tradition de l'école, certes, mais sans aucun rapport avec un écrit de la société».

Ainsi, la rédaction est une activité purement scolaire qui ne s'inscrit pas dans une dimension sociale. Elle ne fait pas référence à un type textuel à produire, lequel s'inscrit dans une dimension communicationnelle. Elle s'inscrit dans la tradition scolaire et n'a pas de lien avec la vie sociale. La tradition scolaire fait référence selon Charmeux à la notion de « transmission ». En ce sens, la rédaction continue d'exister au fil des années dans le but de perpétuer les traditions. Cette activité scolaire renvoie à une représentation plutôt ancienne de l'écriture voire vieillissante et s'oppose à la société d'aujourd'hui où la dimension communicationnelle est omniprésente.

Un peu plus tard, en 1996, Barré-De-Miniac présentait également une critique de la rédaction dans son ouvrage « Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire ». On y retrouve des critiques déjà émises par Masseron et Charmeux, soit une quinzaine d'années plus tôt :

- le texte à produire est problématique. Il est souvent demandé à l'élève d'être original mais sans l'être de trop car tout ne se dit pas à l'école comme l'évoquait Masseron (1981) ;
- la rédaction est une activité peu motivante qui ne s'inscrit pas dans une dimension sociale.

Comme l'évoquait Charmeux, il ne faut pas confondre le rôle de l'enseignant. Ce dernier n'est pas un destinataire mais un juge qui n'a pour objectif que d'évaluer l'écrit. L'ouvrage de Barré-De-Miniac met ainsi en avant le côté artificiel et confus de la rédaction : il est question d'un « malentendu communicationnel » (Barré-De-Miniac, 1996, p.55).

A ces critiques communes, on peut ajouter d'autres critiques émises dans l'ouvrage de Barré-De-Miniac en 1996. L'auteure y a notamment convoqué Yves Reuter qui a écrit « la rédaction ou le paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas » (Barré-De-Miniac, 1996, p.52).

En effet, pour Reuter, la rédaction se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements qui sont essentiellement des sous-systèmes de la langue (orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison...). Mais l'enseignement de la rédaction est inexistant : il est demandé aux élèves de produire un texte à un moment donné, selon un sujet donné mais sans aucune intervention enseignante. L'élève est seul face au texte à écrire. Une fois le texte écrit, ce dernier est corrigé par l'enseignant. Aucun retour n'est fait par l'élève scripteur sur son écrit. Il ne se rendra donc pas compte par lui-même des erreurs commises. En ce sens,

la rédaction ne donne pas lieu à un enseignement-apprentissage. D'un côté, l'enseignant n'intervient que dans la correction de l'écrit et, de l'autre, l'élève écrit sans prendre conscience et comprendre les erreurs qu'il a pu commettre. Il écrit en respectant les contraintes mais ne donne aucun but à son écrit et ne le planifie pas. La rédaction est une activité scolaire contraignante qui donne l'illusion qu'elle vise des compétences scripturales chez l'élève. Elle est avant tout une activité scolaire à visée évaluative par l'enseignant.

Enfin, une autre des critiques que l'on trouve dans l'ouvrage de Barré-de-Miniac a trait à la référence littéraire de la rédaction. En effet, la rédaction est très souvent issue d'une lecture, ce qui amène Reuter²⁰ à exposer une triple restriction : la restriction des textes puisqu'il s'agit selon lui essentiellement de textes narratifs et descriptifs, la restriction des écritures à un seul type de référence et enfin, la restriction de la littérature à une vision scolairement acceptable.

Pour synthétiser et conclure, Barré-de-Miniac (1996) proposait deux points essentiels à retenir :

- Il y a une triple confusion concernant l'enseignement-apprentissage de la rédaction :

- la rédaction amène les élèves à produire une multiplicité de textes, d'écritures sans réellement les distinguer: il n'y a aucune référence aux types et genres textuels. De même, le processus cognitif de l'élève quand il écrit n'est pas considéré ;

- la rédaction désigne à la fois l'activité scolaire et le produit de cette activité scolaire, ce qui provoque parfois une certaine confusion entre les deux. ;

- la rédaction ne donne pas lieu à un enseignement et pourtant prétend viser un apprentissage chez l'élève. On a ainsi l'impression que l'apprentissage s'effectue de manière « naturelle » chez celui-ci, sans que ce dernier n'ait besoin d'un quelconque étayage du maître.

- L'enseignement-apprentissage de la rédaction se réalise en l'absence de toute théorie explicite du texte et de l'écriture : la rédaction ne s'appuie sur aucune théorie.

²⁰ In Barré-de-Miniac (1996)

Pour conclure, malgré les critiques envers la rédaction qui subsistent depuis une trentaine d'années, je montrerai que le terme de « rédaction » est employé dans les programmes de 2008 et que l'activité y est présentée comme une priorité du cycle des approfondissements. On peut donc s'étonner de ce constat qui montre une incohérence avec les travaux menés par les didacticiens.

Résumé du Chapitre 2

Dans ce chapitre consacré à la didactique de l'écriture, nous avons vu ce qu'est enseigner en abordant le triangle didactique repris d'Houssaye et spécialisé par Halté. Nous avons étudié, en particulier, ce qu'est enseigner l'écriture à travers l'étude de deux points : le projet d'écriture comme proposition didactique motivante pour l'élève et l'approche critique de la rédaction comme activité contraignante.

Le projet d'écriture est une proposition didactique qui place l'élève dans une démarche de résolution de problèmes et dont il connaît les enjeux de production. En cela, l'élève est actif, ce qui peut jouer sur sa motivation selon les didacticiens.

Ainsi, les réflexions sur la didactique de l'écriture ont fait naître des critiques des didacticiens envers la rédaction. Les didacticiens ont décrit la rédaction comme une activité scolaire contraignante pour les élèves et dont l'enseignement est inexistant.

CHAPITRE 3. FORMER A ENSEIGNER ET PRATIQUER L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE

Le dernier chapitre de la première partie aborde, dans un premier temps, la question de ce qu'est enseigner à travers trois dimensions puis, dans un second temps, la formation professionnelle initiale des enseignants en France à travers deux points. D'une part, qu'est-ce que former à enseigner à travers l'étude de la notion de « compétence » en formation professionnelle initiale et d'autre part, la présentation des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) comme dispositifs de formation professionnelle qui ont fait émerger la notion de « professionnalisation ».

Dans un second temps, je définirai la notion de représentation et décrirai le lien étroit entre les notions de « représentations » et « pratiques » puis je donnerai deux lieux retenus dans cette recherche où peuvent se construire les représentations enseignantes à savoir la formation professionnelle initiale et les textes officiels.

1. Qu'est-ce qu'enseigner ?

Je vais d'abord traiter cette dimension sous une vision plutôt sociologique. Gagné (2006), chercheur canadien, expose une vision socio-professionnelle de l'enseignement qui permet de considérer trois dimensions pertinentes pour mon étude. Pour Gagné (2006) l'acte d'enseigner comme acte professionnel se définit à travers les trois dimensions suivantes :

- la première questionne le sens de l'acte d'enseigner : Qu'est-ce qu'enseigner ?

Gagné (2006) expose que l'enseignement constitue une pratique relationnelle : il propose de réfléchir aux conditions qui rendent possible cette relation : celui qui enseigne doit être le « représentant de quelque chose qui nous dépasse et qui fasse l'objet de notre respect » (Gagné, 2006, p.72). Selon l'auteur, l'enseignant dispose d'un statut légitimé par la société dans laquelle il enseigne. Ce statut lui confère un rôle qui va lui attribuer le pouvoir institutionnel d'évaluer, d'apprécier, de sanctionner ou encore d'encourager des accomplissements en termes d'objectifs. Je rappelle que mon étude vise notamment à cerner le rôle de l'enseignant à travers les conceptions de l'enseignement de l'écriture dans la formation professionnelle initiale et les textes officiels et auprès des enseignants eux-mêmes en tant que praticiens.

Cette capacité à évaluer repose, selon l'auteur, sur une certaine « maîtrise personnelle du domaine de connaissance qui fait l'objet d'enseignement » (Gagné, 2006, p.73). Pour pouvoir évaluer l'apprenant, celui qui enseigne doit maîtriser des savoirs, savoir-faire et savoir être selon l'auteur : il doit donc disposer de compétences. Je rappelle que, dans le cadre de mon étude, qu'il est question de percevoir les conceptions didactiques de l'écriture dans la formation professionnelle initiale au cycle 3.

- La seconde questionne le contenu à enseigner : Qu'est-ce qu'on enseigne ?

Selon l'auteur, on enseigne « en tout premier lieu, et sans s'en rendre compte, son propre *rapport* passionnel à la chose qui fait l'objet d'enseignement. »²¹ (Gagné, 2006, p.75).

Pour l'auteur, on enseigne spontanément et de manière inconsciente les savoirs pour lesquels on se passionne. Comme dit précédemment, la formation professionnelle initiale correspond à la phase où le futur professeur des écoles va développer des compétences professionnelles.

L'apprenant va s'intéresser aux savoirs auxquels l'enseignant porte une attention. Un élément me paraît pertinent à relever dans le cadre de mon étude : le professeur des écoles est polyvalent puisqu'il doit être capable d'enseigner plusieurs matières aux élèves. Selon une étude canadienne réalisée dans le cadre d'un mémoire²², les éléments qui motivent les futurs professeurs à enseigner au primaire sont « la sensibilité à la dynamique sociale de la classe ». Les matières à enseigner ne sont donc pas la première motivation des professeurs des écoles selon cette étude. On peut alors se demander ce qu'il en est spécifiquement pour l'enseignement de l'écriture : comment les enseignants font produire des écrits aux élèves ? Est-il possible de faire un lien entre le rapport de l'enseignant à la matière à enseigner et, sa pratique pour enseigner la matière? Je montrerai, en effet, dans les entretiens réalisés qu'il existe un rapport étroit entre la matière à enseigner et le lien « affectif »²³ de l'enseignant à cette matière.

- La troisième questionne la manière dont s'effectue l'acte d'enseigner : Comment enseigne-t-on ?

Pour l'auteur, on enseigne « dans le cadre et par le détour d'une *institution* ». Celui qui enseigne dispose d'un statut reconnu par l'institution, statut qui lui confère des rôles précis. Pour l'auteur, le maître peut enseigner grâce à une institution qui possède des normes et

²¹ Les mots en italique dans la citation sont repris de l'auteur

²² Montgomery, 1998, p.11²²

²³ Par lien affectif, j'entends l'intérêt que porte l'enseignant pour une matière

valeurs qui lui sont propres. Il ajoute alors qu'« il faut que l'école, comme institution éducative, s'impose et impose sa fermeture face au monde extérieur » (Gagné, 2006, p.78).

Dans ma recherche, la formation professionnelle initiale des enseignants et les textes officiels pour l'école primaire représentent le cadre formel considéré. En ce sens, ils représentent dans mon étude un moyen d'appréhender ce qui est prescrit et attendu des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3.

La réflexion de Gagné (2006) est axée sur le rôle de l'enseignant, en tant que professionnel, dans la transmission du savoir à l'élève. Ce rôle de l'enseignant est légitimé par l'institution auquel il est rattaché.

Maintenant que nous venons de voir ce qu'est enseigner, passons à la formation et à la pratique de l'enseignement de l'écriture.

2. Formation professionnelle initiale des enseignants

Mon étude s'intéresse à la formation professionnelle initiale des enseignants de l'école primaire. D'après une étude réalisée par le Céreq²⁴, la formation professionnelle initiale « concerne les jeunes sous statut scolaire suivant des formations à temps plein » (p.193).

Dans le cadre de cette étude, je cherche à savoir ce qui est proposé aux futurs professeurs des écoles en termes de contenu de formation concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3. Il s'agit de comprendre comment sont formés les futurs professeurs des écoles pour enseigner l'écriture, à travers la notion de « compétences ».

2.1. Former à enseigner : professionnalisation et développement professionnel

Selon Perrenoud (1997), actuellement membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education, les compétences constituent des enjeux majeurs de formation : la formation professionnelle vise à doter les futurs enseignants de compétences professionnelles qui leur permettront ainsi de devenir des professionnels. L'auteur propose de définir ce qu'est une « compétence » dans l'objectif de questionner la construction et le développement de compétences. La compétence désigne la capacité d'un individu à recourir aux connaissances dont il dispose et à agir en fonction de ces connaissances dans une situation précise. Pour l'auteur, une compétence se définit comme une « capacité d'agir efficacement

²⁴ Centre d'études et de recherches sur les qualifications

dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. » (Perrenoud, 1997, p.7). Il ajoute qu'au sens courant, les compétences sont « des représentations de la réalité, que nous avons construites et engrangées au gré de notre expérience et de notre formation. » (Perrenoud, 1997, p.7).

Pour Le Goff (2003), sociologue qui a commencé sa carrière comme formateur d'adultes et qui a été chercheur au CNAM²⁵ :

La notion de compétence indique que l'activité professionnelle ne se mesure pas avant tout à l'aune d'un diplôme, mais requiert des qualités et des savoir-faire en situation de travail. (Le Goff, 2003, p.24).

L'auteur expose que les connaissances attestées par l'obtention d'un diplôme sont certes importantes mais elles ne font pas tout. Les savoirs être et savoir-faire sont tout aussi importants car ils attestent de compétences professionnelles.

L'auteur ajoute que :

Le Bureau International du Travail définit la compétence professionnelle comme l'aptitude à exercer efficacement un métier, une fonction ou certaines tâches spécifiques, avec toutes les qualifications requises à cet effet. L'Association française de la normalisation (AFNOR), la définit comme la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. (Le Goff, 2003, p.29)

L'auteur précise qu'à ces définitions de base qui peuvent faire référence à l'activité professionnelle, peuvent s'ajouter d'autres définitions de la notion de compétence. Le Goff (2003) montre la pluralité de sens que l'on peut donner à cette notion : « la notion de compétence a des allures d'auberge espagnole » (Le Goff, 2003, p.29). Elle ne se résume donc pas à une définition figée, elle peut couvrir une pluralité de sens.

La formation professionnelle initiale des enseignants a pour objectif de développer des compétences chez les futurs professeurs. Elles sont transformées en objectifs de formation. Comme le montre Le Goff (2003), elles sont liées les unes aux autres : « transformée en objectif de formation (« être capable de »), la compétence est découpée et sous-découpée en catégories qui « s'emboîtent » les unes aux autres comme des poupées russes. » (Le Goff,

²⁵ Le Centre National des Arts et des Métiers est un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche qui se charge notamment de la formation professionnelle des adultes

2003, p.31). Développer des compétences paraît ainsi essentiel pour tout futur enseignant qui va devoir s'adapter à son contexte professionnel mais aussi social. Elles sont à relier les unes aux autres par le futur enseignant. Ainsi, ces derniers doivent donc avoir cerné et compris leurs liens pour assurer une cohérence dans leurs pratiques.

De plus, Wittorski a mis en lumière un point important en 2007. Il a, en effet, présenté une différence entre ce qui est visé et attendu dans les dispositifs de formation et le développement professionnel réel de celui que l'on forme :

Faire la différence entre les dispositifs de professionnalisation proposés et les dynamiques concrètes de développement professionnel des individus à l'intérieur de ces dispositifs permet d'aborder la professionnalisation sous l'angle du PRESCRIT (ou de l'ATTENDU) et du REEL (différence introduite par la psychologie du travail). » (Wittorski, 2007, p.113).

L'auteur a montré qu'aborder la professionnalisation, c'est distinguer ce qui est visé par le dispositif de formation en termes d'action sur les individus et ce qui se développe réellement chez les individus. En cela, on peut distinguer les notions de « professionnalisation » et de « développement professionnel » : la professionnalisation correspond aux compétences visées par le dispositif de formation chez les individus se trouvant dans ce dispositif et le « développement professionnel » correspond au développement réel de compétences chez les individus inscrits dans les dispositifs de formation.

Wittorski (2007) a ainsi proposé six voies qui articulent l'offre de professionnalisation (du côté du dispositif de formation) et la dynamique du développement professionnel (du côté de l'acteur) :

- « logique de l'action » : correspond au développement de l'expérience en actes au moment de l'action. Ce développement s'effectue à l'insu de l'acteur. En ce sens, il s'agit d'adapter son action à un élément nouveau sans y avoir préalablement réfléchi. Il y a donc une idée d'« agir instantanément » ;

- « logique de la réflexion et de l'action » : correspond au développement de l'expérience de manière réfléchie au moment de l'action. Les manières de procéder habituelles échouent et conduisent à la recherche et la résolution du ou des problèmes rencontrés. Confronté à un problème, l'acteur va chercher des solutions pour le résoudre ;

- « logique de la réflexion sur l'action » : est caractérisée par une réflexion sur ses actes après l'action. Pour l'auteur, il s'agit de la « transformation de l'expérience en actes en expérience mentalisée après l'action » (Wittorski, 2007, p.122). L'espace de réflexion se situe donc en dehors de l'action à la différence de la voie précédente où la réflexion s'effectue au moment de l'action ;

- « logique de la réflexion pour l'action » : correspond à l'expérience mentalisée avant l'action. La réflexion est anticipatrice. On se pose des questions avant d'agir. La réflexion anticipatrice permet d'envisager les changements sur l'action pour l'auteur. Comme la voie précédente, la réflexion a lieu à un autre moment que l'action. Dans ce cas, la réflexion précède l'action ;

- « logique de la traduction culturelle par rapport à l'action » : est caractérisée par la présence d'une tierce personne visant à accompagner l'acteur. Il y a donc une idée de partage, de transmission de connaissances, de construction de nouvelles représentations et pratiques au moment de l'action dans cette voie. Pour l'auteur, il s'agit du « partage de connaissances et de la construction d'une expérience nouvelle au moment de l'action. » (Wittorski, 2007, p.122) ;

- « logique de l'intégration / assimilation » : correspond à l'apprentissage de nouveaux savoirs. Il s'agit donc de situations visant l'intégration de savoirs théoriques ou d'action nouveaux pour l'acteur. Pour l'auteur, cette voie correspond par exemple aux formations initiales et continues : les apprenants « reçoivent » ou doivent « aller chercher » des savoirs théoriques ou d'action (Wittorski, 2007, p.120).

A travers ces six voies, l'auteur montre la distinction entre :

- ce qui est visé ou attendu par l'offre de professionnalisation. L'offre de formation ne représente qu'une prescription de compétences visées, attendues dans un ou plusieurs dispositifs de formation et,

- les compétences professionnelles que les différentes voies de professionnalisation visent à développer chez les futurs enseignants. Il est ici question de la notion de « développement professionnel » que nous avons expliqué un peu plus haut. Ainsi, on retrouve l'idée évoquée précédemment par l'auteur de l'importance de distinguer la prescription de l'offre de formation et les conditions de développement professionnel réel chez les acteurs. On ne peut donc réduire le développement professionnel des individus à la professionnalisation visée par les dispositifs de formation. Il faut considérer les conditions de développement réel au sein de ces derniers. Former à enseigner, c'est donc chercher à

développer des compétences chez les futurs professeurs des écoles pour qu'ils soient par la suite capables d'enseigner en classe avec les élèves.

2.2. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ou comment devenir professionnel

Mon étude se place dans le cadre des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui ont été créés dans les années 90 pour assurer la formation professionnelle des enseignants. Je considère les IUFM car ils constituent un lieu de « professionnalisation » et de « développement professionnel » des enseignants.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 établie par Jospin, à l'époque Ministre de l'Éducation Nationale, a permis la création des IUFM comme instituts chargés dans chaque académie de la formation des enseignants de primaire et de secondaire. Il est indiqué que « sera créé, dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie » (Article 17, Portail des IUFM, en ligne²⁶). Les IUFM sont donc étroitement liés au monde universitaire et s'inscrivent dans une demande de professionnalisation : c'est ce que nous verrons un peu après.

Tardif et Lessard (2004) sont des chercheurs québécois qui se sont intéressés à l'évolution de la profession enseignante en France dans le cadre d'une étude comparative internationale. Pour eux, la création des IUFM s'inscrit dans une conjoncture marquée par une crise massive notamment en termes de recrutement des enseignants et de rénovation des formations initiales. Cette conjoncture légitimise, selon les auteurs, l'idée d'une formation partagée entre les centres universitaires et les professionnels. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (23 avril 2005) positionne les IUFM comme « des écoles faisant partie des universités. » (Portail des IUFM, en ligne).

Avant la création des IUFM début des années 90, les enseignants étaient formés dans les Ecoles Normales d'instituteurs, créées avec la loi Guizot en 1833. Il s'agissait d'une offre de professionnalisation différente de l'IUFM puisque les Ecoles Normales n'étaient pas rattachées à l'université et que les enseignants du premier et second degré n'étaient pas formés au même endroit. Les Ecoles Normales avaient en charge la formation des instituteurs jusqu'à la création des IUFM, et les professeurs de lycée et collège étaient formés dans

²⁶ <http://www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/presentation/historique.html>

d'autres lieux, à savoir les CPR²⁷. Je ne développerai pas davantage, les Ecoles Normales étant antérieures à mon étude.

Selon Tardif et Lessard (2004), la formation professionnelle initiale des enseignants a évolué en une trentaine d'années. Elle donne donc l'image d'un groupe professionnel peu homogène liée à l'histoire de son recrutement. Les représentations des enseignants peuvent donc logiquement être hétérogènes, de par leurs parcours divers. C'est ce que je montrerai en partie analytique : les enseignants, de par leur formation professionnelle initiale et leur parcours professionnel différents, ont des représentations plutôt hétérogènes en termes d'enseignement de l'écriture. Je vais maintenant expliquer comment était décomposée la formation professionnelle initiale à l'IUFM. J'évoque la formation professionnelle dispensée à l'IUFM au passé car, en 2010, la réforme liée à la Masterisation est venue modifier la formation initiale des enseignants. Je ne développerai pas la formation professionnelle liée à la Masterisation, postérieure à mon étude (durant tout le temps de ma recherche, la formation professionnelle initiale des enseignants a été dispensée par les IUFM).

La formation professionnelle initiale se déroulait comme suit. Le niveau requis pour pouvoir faire une demande d'admission à l'IUFM ou passer le concours était une Licence. Une fois admis à l'IUFM, le futur enseignant était formé en deux années. La première (appelée PE1) était consacrée à la préparation du CRPE (Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles) et la seconde (appelée PE2), était réservée à un stage et à des formations. La première année (PE1), consacrée à la préparation au concours, n'était pas obligatoirement effectuée à l'IUFM. Seule la seconde année (PE2) était un passage obligé à l'IUFM pour tout futur enseignant. Les formateurs étaient les personnes responsables d'assurer la formation professionnelle initiale des futurs enseignants, que cela soit pour la première année consacrée à la préparation au concours (PE1) ou pour la seconde année une fois le concours obtenu (PE2).

Dans mon étude, je me suis intéressée à la préparation au CRPE et à l'année suivante consacrée aux stages et aux formations, pour savoir ce qui était proposé aux futurs enseignants en termes d'enseignement de l'écriture. Je me suis tournée vers deux éléments de la formation professionnelle initiale : les formateurs qui assurent la formation professionnelle des futurs enseignants à l'IUFM, et les manuels.

Les manuels représentent des éléments essentiels dans mon étude car ils constituent des traces écrites réalisées par des didacticiens. Ils cristallisent les conceptions concernant

²⁷ Centres Pédagogiques Régionaux

l'enseignement de l'écriture dans la formation professionnelle initiale des futurs enseignants. Ainsi, je postule que les manuels diffusés dans la formation professionnelle initiale ont une influence sur les représentations et donc sur les pratiques des enseignants. Je montrerai, en effet, au chapitre 3 que représentations et pratiques sont étroitement liées.

Un peu après l'apparition des IUFM, Altet (1994) a montré que s'est développée une demande de professionnalisation de la fonction enseignante et qu'une formation des enseignants basée sur cette professionnalisation s'est mise en place. La professionnalisation a donc amené les chercheurs à se questionner sur la manière de former les enseignants à l'IUFM. L'auteure a notamment publié un ouvrage consacré à la formation professionnelle des enseignants qui demeure important car il « marque un tournant dans les conceptions de la formation des enseignants » (Altet, 1994, préface). L'auteure a repris une question qui paraît essentielle, posée par le rapport du recteur Daniel Bancel (1988)²⁸, concernant leur mise en place: « Comment articuler théorie et pratique en IUFM et construire les compétences professionnelles des enseignants ? » (Altet, 1994, p.217). Elle a proposé de répondre à cette question en évoquant le lien en formation qui « se fait essentiellement *par une analyse des pratiques qui articule logique des savoirs et logique des pratiques* » (Altet, 1994, p.218). L'auteure a ainsi montré que le « savoir-analyser » constitue l'enjeu des IUFM et que tout futur enseignant doit être capable d'analyser des situations en prenant appui sur ses connaissances théoriques et ses connaissances pratiques. Elle a mis en lumière que « savoir analyser » permet à l'enseignant de « développer dans les années suivantes sa professionnalité pour arriver progressivement à un niveau de professionnalisme » (Altet, 1994, p.220). Selon elle, les compétences ne seront pas toutes acquises par le futur enseignant débutant en formation initiale, une expérience réelle dans la durée est nécessaire pour que le débutant devienne un praticien professionnel. Ainsi, il développe sa professionnalité c'est-à-dire des qualités professionnelles pour atteindre un niveau de professionnalisme qui atteste d'une certaine maîtrise professionnelle. Ainsi, le « savoir-analyser » renvoie à une pratique réflexive de l'enseignant qu'il va acquérir avec l'expérience, l'enseignant devient un « praticien réflexif » pour reprendre le terme donné par Tardif et Lessard (2004). Le terme de « praticien réflexif » fait référence à la capacité de l'enseignant « à s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur

²⁸ In « La formation professionnelle des enseignants », Altet, 1994.

ce qu'il fait et pourquoi il le fait » (Tardif et Lessard, 2004, p.72). Mon étude a montré que les enseignantes expérimentées interrogées par entretien sont des « praticiennes réflexives ».

Un peu après Altet, Perrenoud (1997) a également montré que la formation professionnelle initiale des enseignants dispensée à l'IUFM est à remettre en question en termes de compétences professionnelles. L'auteur a remis en cause la formation professionnelle des enseignants axée sur les savoirs, les connaissances et pas suffisamment sur les savoir-faire et savoir-être.

L'auteur a critiqué le fait que les futurs enseignants pratiquent peu en situation réelle de classe et, de ce fait, n'acquièrent que très peu d'expérience lors de la formation professionnelle initiale. D'après l'auteur, les futurs enseignants ne sont pas suffisamment confrontés à la réalité du terrain :

La plupart des enseignants ont été formés par une école centrée sur les connaissances. Ils se sentent à l'aise dans ce modèle. Leur culture et leur rapport au savoir ont été forgés de cette façon et ce système leur a bien réussi, puisqu'ils ont fait des études longues et passé avec succès des examens. [...] A nombre d'enseignants l'approche par compétences ne « parle pas », parce que ni leur formation professionnelle, ni leur façon de faire la classe ne les y prédisposent. (Perrenoud, 1997, p.109).

De plus, l'auteur ajoute :

La structure des IUFM le montre bien, avec la place du concours, son poids, ses épreuves, qui révèlent qu'on reste largement dans une logique dominante, celle des savoirs universitaires, à maîtriser en situation d'examen, donc très loin des conditions de leur mobilisation dans une classe. Au total, les occasions où les professeurs sont confrontés à la complexité du terrain ne manquent pas, grâce aux stages en établissements, mais la formation, plutôt que de considérer cette complexité comme son objet premier, travaille dans une logique disciplinaire et académique. La « révolution des compétences » ne se produira que si, durant leur formation professionnelle, les futurs enseignants en font personnellement l'expérience. (Perrenoud, 1997, p.110)

Dans le cadre de mon étude, j'ai cherché à savoir si les enseignants interrogés avec peu d'expérience, c'est-à-dire qui ont quitté depuis peu leur formation professionnelle initiale, ressentent ce manque de pratique sur le terrain par rapport à l'enseignement de l'écriture. Je montrerai que la formation professionnelle continue et l'autoformation sont présentes dans le discours des enseignants, qu'ils soient expérimentés ou débutants.

3. Les représentations et pratiques enseignantes

Une des dimensions de cette recherche consiste à décrire les représentations des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3 afin de comprendre leurs pratiques déclarées. Je vais tout d'abord montrer que « représentations et « pratiques »

sont étroitement liées puis j'exposerai les conceptions didactiques diffusées dans la formation professionnelle initiale et les textes officiels qui constituent deux éléments à partir desquels peuvent se construire les représentations enseignantes.

3.1. Lien entre « représentations » et « pratiques »

Je débute ce point en définissant la notion de représentation. D'après le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2007) :

En didactique, la notion de *représentation* a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. Supposer la présence d'un réseau de connaissances est une hypothèse qui va contre l'idée de l'élève arrivant la « tête vide » en cours. En effet, chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait où de ce qu'il croit savoir. » (Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, 2007, p.197).

Huber (1999), dont les travaux sur les projets ont déjà été précédemment exposés, a montré en quoi les représentations sont à la fois indispensables et inévitables. L'auteur cite²⁹ les travaux de Jodelet datant de 1993 qui a rédigé un ouvrage sur les représentations sociales :

Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose (a fortiori lorsque des élèves conduisent un projet qui a pour but de transformer). C'est pourquoi **nous fabriquons des représentations qui nous guident** dans la façon de nommer, de définir les différents aspects de notre réalité, de les interpréter, statuer sur eux... (Huber, 1999, p.31)

On perçoit donc que les représentations sont indispensables car nous ressentons le besoin d'appréhender le milieu dans lequel on vit. D'après Denis (1989) cité par Ecalle (1998), chercheur sur les mécanismes cognitifs :

Les représentations constituent des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement ; ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'informations sur le monde et comme instruments de régulation et de planification des conduites. (Ecale, 1998, en ligne)

Représentations et pratiques sont donc étroitement liées puisque les représentations guident les pratiques. Les croyances et connaissances du sujet vont planifier ses conduites.

²⁹ Les mots en gras sont repris de l'auteur

Pour comprendre les pratiques, il est donc fondamental de comprendre les représentations du sujet.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai donc considéré le lien étroit entre « représentations » et « pratiques » autour de l'intervention de l'enseignant pour faire produire des écrits à ses élèves de cycle 3.

Comme exposé précédemment, représentations et modèle sont également liés : en effet, nous avons vu que l'on se réfère toujours à un modèle. De ce fait, on peut penser que tout enseignant va implicitement ou explicitement se rapporter à un modèle, lequel variera selon les représentations de chacun des enseignants.

3.2. Construction des représentations et pratiques des enseignants : formation professionnelle initiale et textes officiels

Les représentations et pratiques enseignantes se construisent et se développent notamment d'après deux dimensions considérées dans cette recherche : la formation professionnelle initiale que nous venons d'exposer (cf. chapitre, 3, partie 1) et les textes officiels. Avant de passer à l'explication de ces deux critères, je tiens à préciser que, comme vu précédemment, prendre en compte les représentations revient à supposer la présence d'un réseau de connaissances chez un individu. Les enseignants, en tant qu'individus, disposent donc de connaissances avant d'être formés et d'exercer leur métier. De ce fait, formation professionnelle initiale et textes officiels peuvent construire et développer des représentations en fonction des connaissances des enseignants.

La formation professionnelle initiale et les textes officiels représentent le schéma institutionnel et n'interviennent pas au même moment dans la carrière d'un enseignant. La formation professionnelle initiale permet au futur enseignant de développer des compétences essentielles quant à son futur métier et les textes officiels représentent un cadre formel³⁰ à considérer et à respecter pour tout enseignant en contexte de classe.

C'est pourquoi j'ai choisi d'aborder en premier la formation professionnelle initiale (cf. partie précédente).

Je vais maintenant exposer la seconde dimension considérée dans cette étude et à partir de laquelle peuvent se construire et se développer représentations et pratiques

³⁰ Par « cadre formel », j'entends le cadre imposé par l'institution que tout enseignant doit respecter.

enseignantes : les textes officiels. Nous allons aborder ces derniers puisqu'ils représentent les Instructions Officielles et les Programmes Ministériels.

Selon Chobaux (1967), dont l'originalité de l'ouvrage réside dans l'analyse du fonctionnement du système éducatif à travers l'exemple de l'enseignement du français à l'école primaire, les Instructions Officielles représentent:

Un ensemble de textes qui viennent compléter certains arrêtés ministériels. Alors que ceux-ci fixent les décisions concernant la structure de l'enseignement, les horaires et les programmes, les instructions précisent l'« esprit » dans lequel doivent être appliquées les décisions : elles explicitent les objectifs poursuivis, suggèrent les méthodes et les procédés pédagogiques et définissent, d'une manière générale les principes de l'éducation scolaire. (Chobaux, 1967, p.34)

Les Instructions Officielles permettent de comprendre les Programmes Ministériels et elles donnent notamment la manière de les mettre en œuvre en proposant des méthodes aux enseignants.

Baptiste (2002), qui dans le cadre d'une thèse sur l'écriture à l'école primaire, a étudié les Instructions Officielles, indique que l'école porte la marque des Instructions Officielles qui, à tel ou tel moment de son histoire, l'ont structurée.

Ainsi, l'étude des Instructions Officielles permet de comprendre le « contexte » d'enseignement pour chaque programme mais celles-ci ne reflètent pas les pratiques effectives des enseignants. Petitjean (1999) discute ces deux éléments :

Interroger la discipline « français », retracer son évolution, décrire son état présent par le biais des textes officiels, est certes insuffisant mais néanmoins indispensable. Insuffisant, car « les plans d'études » ou les « Instructions officielles » représentent un curriculum formel qui ne saurait rendre compte de la réalité des classes et des pratiques. Indispensable, car ces textes fournissent de précieux renseignements sur l'organisation des cursus, des filières et des classes et surtout sur la configuration d'ensemble de la discipline : finalités, objectifs, contenus, méthodes, activités, exercices. (Petitjean, 1999, p.3)

Les programmes de l'école primaire représentent aussi une référence permanente et incontournable pour tout enseignant, selon le plan de formation 2007/2008 des professeurs des écoles (cas de l'IUFM de Lorraine)³¹. Les programmes ministériels représentent un cadre formel que tout enseignant doit considérer dans sa pratique professionnelle.

³¹ Plan de formation 2007/2008 des professeurs des écoles à l'IUFM de Lorraine, version de travail du 24-08-07.

Si l'on se réfère au Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation (1994) :

Dans la tradition éducative française, les programmes sont publiés sous la forme de textes réglementaires qui vont, par degré de précision croissant, de la loi (loi d'orientation du 10 juillet 1989) à la circulaire (circulaire du 4 décembre 1972 sur l'enseignement du français à l'école élémentaire) en passant par l'arrêté (arrêté du 23 avril 1985 sur les horaires et programmes à l'école élémentaire). On est donc en présence d'une véritable hiérarchie de normes qui ont un caractère obligatoire pour tous les enseignants et les usagers du service public d'éducation. Ce dispositif est souvent critiqué par son caractère contraignant, qui ne laisse aucune place à des adaptations locales ou individuelles. (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation, 1994, p.799-800)

A travers cette définition, on perçoit que les programmes représentent des normes communes à tous les enseignants dans le sens où ceux-ci doivent les respecter et donc les appliquer au sein de leurs classes.

Néanmoins, je constate que ce dispositif comporte un paradoxe. Il en ressort deux éléments en ce qui concerne les Instructions Officielles :

- si celles-ci sont nécessaires dans le sens où elles vont permettre de viser des compétences précises par cycle et, permettent ainsi à chaque enseignant de savoir où il doit aller et où les autres enseignants sont censés aller en termes de compétences,

- elles ont un caractère obligatoire qui, de ce fait, peut devenir contraignant pour tout enseignant. Tous sont logés à la même enseigne, quel que soit l'établissement d'exercice ou encore les difficultés des élèves. Les compétences visées chez les élèves restent les mêmes pour tout enseignant.

D'autre part, je considère dans mon étude qu'il est essentiel de prendre en compte la manière dont sont décrits l'enseignant et l'enseignement dans les derniers programmes de 2008 et ce qui y est prescrit en termes de pratique. D'après le préambule des Programmes de 2008 :

Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves. La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves. » (Bulletin Officiel, 2008, p.1)

De plus, les programmes de 2008 exposent :

Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves. C'est une nouvelle conception du métier de professeur des écoles qui se dessine : des enseignants pleinement responsables de leurs méthodes, sachant exactement ce qu'ils ont à enseigner à leurs élèves et qui sont prêts à mettre en œuvre, au sein de leur école, les meilleures stratégies pour aider leurs élèves à apprendre. (Bulletin Officiel, 2008, p.3).

Dans ces derniers programmes, l'accent est mis sur la liberté pédagogique qui sous-entend une responsabilité des enseignants : celle d'être capable de réfléchir sur leurs pratiques par rapport aux objectifs visés. L'enseignant doit être un « praticien réflexif », idée déjà mise en avant dans la partie consacrée à la formation professionnelle initiale (cf. chapitre 3, partie I, point 1.2.). La liberté pédagogique laissée aux enseignants induit également de nouvelles modalités d'évaluation de ces derniers. Ces derniers sont libres d'utiliser telles ou telles méthodes tant que celles-ci font leurs preuves auprès des élèves. Ce point fait également référence au savoir-analyser que j'ai évoqué dans la formation professionnelle des futurs enseignants. Mon étude vise donc à savoir si l'on retrouve ces éléments chez les enseignants interrogés en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3 : exposent-ils leur liberté pédagogique pour enseigner l'écriture ? Réfléchissent-ils à leurs pratiques pour faire produire des écrits aux élèves ?

3.3. Manuels et pratiques enseignantes

Les manuels sont des outils qui peuvent être utilisés par les enseignants pour leur permettre de mettre en place des séances de production d'écrits. La formation professionnelle initiale des enseignants constitue un lieu où sont fournis aux futurs enseignants des outils, dont les manuels notamment.

Je propose de définir ce qu'est un « manuel ». Communément, manuel se « dit d'un livre de format maniable, contenant des notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique : manuel de littérature » (Larousse encyclopédique, 1979, p.5807)³².

³² Larousse encyclopédique en couleurs, 1979.

Si je me réfère à un Dictionnaire spécialisé en Education le manuel désigne « un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation, 1994, p.642)³³.

La notion de « manuel » renvoie à deux aspects :

- le manuel utilisé par les élèves c'est-à-dire le manuel scolaire. Selon le Dictionnaire « 700 mots-clefs pour l'éducation », le manuel scolaire désigne « un auxiliaire pédagogique pour le professeur et une aide pour l'élève. » (700 mots-clefs pour l'éducation, 1992, p.170) ;

- le manuel utilisé par l'enseignant pour concevoir son enseignement : on peut le qualifier de « matériel didactique » pour reprendre l'expression de Laparra (1994). Selon lui, la formation initiale des enseignants doit accorder une place importante à la réflexion sur le matériel didactique.

Le manuel scolaire n'est pas à confondre avec le manuel que l'on peut qualifier de « didactique » si l'on se réfère à Laparra (1994) dans le sens où ce dernier constitue un appui pour l'enseignant pour mettre en place les différents enseignements qu'il assure. Ainsi, dans le cadre de mon étude, j'ai choisi de me tourner vers les manuels destinés aux enseignants qui sont diffusés dans la formation professionnelle initiale et qui peuvent continuer à être utilisés par ces derniers dans leurs pratiques de classe. Dans mon étude, je me suis intéressée, d'une part, aux manuels répertoriés selon trois types de préparation au CRPE et, d'autre part, aux manuels utilisés par les professeurs des écoles dans leur pratique de classe afin de percevoir deux éléments :

- comment les manuels utilisés en formation professionnelle abordent-ils l'enseignement de l'écriture pour les futurs professeurs des écoles ? Comment perçoivent-ils l'intervention de l'enseignant pour faire produire des écrits aux élèves ?

- Quels sont les manuels utilisés par les professeurs des écoles en contexte de classe ?

Un autre élément est important quant à l'étude de la notion de « manuel » dans mon étude : les derniers programmes de 2008 préconisent que « l'appui sur un manuel de qualité pour chacun des volets de l'enseignement du français est un gage de succès. » (Bulletin Officiel, 2008, p.19). Je relève deux éléments qui sont relativement confus :

- on ne sait pas ce que les programmes sous-entendent par « manuel de qualité ». Je postule qu'il est question de manuel au sens de matériel pour l'enseignant. De même, on ne

³³ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation, 1994.

perçoit pas ce qui est sous-entendu par « qualité ». Les derniers programmes restent donc évasifs quand à cette notion de « manuel » et à son utilité pour l'enseignant ;

- on ne perçoit pas, non plus, ce que les programmes entendent par « un gage de succès ». Je note donc un flou en ce qui concerne la prescription d'un manuel dans les derniers programmes de 2008.

Résumé du Chapitre 3

Dans ce dernier chapitre, nous avons vu, d'une part, ce qu'est former à enseigner à travers l'étude de la formation professionnelle initiale dans les Instituts Universitaires de Formation des maîtres ou IUFM. Nous avons abordé la création de ces derniers au début des années 90 qui mettent en avant la question de la professionnalisation de la formation enseignante. En effet, la demande de professionnalisation décrite par Altet (1994) a amené les chercheurs à se questionner sur la manière de former les enseignants à l'IUFM.

D'autre part, j'ai exposé le lien entre « représentations » et « pratiques » afin de comprendre les pratiques des enseignants, il faut considérer les représentations de ces derniers. J'ai également exposé les deux dimensions considérées dans mon étude où se construisent les représentations et pratiques enseignantes : la formation professionnelle initiale qui intervient avant la pratique du métier d'enseignant et les textes officiels qui représentent un cadre formel à respecter pour tout enseignant.

Avant de passer à la deuxième partie consacrée à la méthodologie, je vais énoncer les objectifs de ma recherche.

Comme exposé précédemment, j'ai constaté une rupture au niveau de la terminologie employée dans les programmes de 2008 ce qui provoque un flou entre les conceptions didactiques de l'écriture des programmes de 2008 et celles des didacticiens. De ce fait, je m'interroge sur la manière dont les enseignants se représentent l'enseignement de l'écriture. Sur quels modèles de représentations se basent-ils pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3 ? Comment déclarent-ils faire produire des écrits aux élèves ?

J'émet ainsi plusieurs hypothèses : les enseignants éprouveraient des difficultés avec l'enseignement de l'écriture, ce qui pourrait être expliqué par deux raisons :

- les représentations et pratiques déclarées des enseignants seraient confuses dû aux changements successifs de programmes (quatre textes officiels ont émergé en 13 ans de 1995 à 2008) et, en particulier, à cause du changement de terminologie dans les derniers programmes de 2008 en ce qui concerne la prescription de l'enseignement de l'écriture ;

- la formation professionnelle initiale et les textes officiels depuis 1995 pourraient avoir un impact plutôt préjudiciable sur les représentations et pratiques déclarées des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3.

Ma recherche vise donc à étudier trois dimensions qui concernent l'enseignement de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire française :

1/ La première dimension, la **formation professionnelle initiale**, constitue une dimension professionnalisante pour les futurs enseignants. Ils vont pouvoir développer des compétences pour faire produire des écrits aux élèves. Etudier cette dimension permet de cerner les conceptions didactiques de l'écriture diffusées dans la formation professionnelle initiale, ce qui va me permettre de comprendre les représentations enseignantes. Mon étude se place dans le cadre des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) puisque la formation professionnelle initiale des enseignants était dispensée par ces instituts durant tout le temps de ma recherche,

2/ Les **textes officiels** de 1995 à 2008 constituent la seconde dimension étudiée. Ils constituent un cadre formel incontournable pour tout enseignant et représentent également un critère à partir duquel les enseignants peuvent construire leurs représentations et pratiques.

L'étude de cette dimension vise à percevoir ce qui est prescrit par les programmes ministériels de 1995 à 2008 en termes d'enseignement de l'écriture au cycle 3 c'est-à-dire la manière dont y est prescrite l'intervention de l'enseignant pour faire produire des écrits aux élèves.

3/ Les **représentations et pratiques déclarées des enseignants**, qui sont étroitement liées, constituent la dernière dimension retenue dans ma recherche. L'objectif de l'étude de cette dimension réside dans la compréhension des représentations des enseignants de cycle 3 autour de l'enseignement de l'écriture et des pratiques qu'ils déclarent pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3. Formation et programmes sont étroitement liés car ils constituent deux dimensions où peuvent se construire et s'affiner les représentations enseignantes en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture.

Mon étude consiste à croiser les trois dimensions étudiées précédemment présentées pour extraire les éléments essentiels à retenir. L'objectif est donc de confronter les conceptions diffusées dans la formation professionnelle initiale avec celle des textes officiels et de percevoir les rapports que celles-ci peuvent avoir avec les représentations et pratiques déclarées des enseignants de cycle 3. Il est donc question d'étudier des critères que j'ai ciblés dans mon étude et que je présenterai en partie méthodologie. J'ai donc cherché à savoir s'il y a plutôt cohérence ou incohérence entre les conceptions didactiques diffusées dans la formation professionnelle initiale, celles des textes officiels et les représentations des enseignants concernant l'enseignement de l'écriture par rapport à celles des chercheurs. Je vais maintenant passer au dispositif méthodologique qui met en lumière les objectifs de mon étude qui viennent d'être énoncés.

PARTIE 2.
METHODOLOGIE

CHAPITRE 4. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

Le dispositif méthodologique retenu a été déterminé par rapport aux objectifs précédemment évoqués. Sa présentation se décompose en trois temps :

a/ Je commencerai par donner une description des éléments étudiés à savoir les manuels et les formateurs de français pour la formation professionnelle initiale, les textes officiels et les professeurs des écoles de cycle 3.

b/ Je présenterai ensuite l'organisation du dispositif méthodologique à travers les outils que j'ai choisis et en fonction des difficultés méthodologiques rencontrées : j'expliquerai la construction des deux questionnaires et du guide d'entretien pour recueillir les données nécessaires à mon étude.

Je décrirai également l'organisation du dispositif de recueil de données en exposant la diffusion des deux questionnaires et la passation des entretiens et aborderai la question de l'anonymat et du codage dans ma recherche.

c/ Je terminerai par l'explication des modalités d'analyse des données retenues :

- le choix de l'analyse de contenu des manuels, des textes officiels, des questionnaires et entretiens en précisant les pages des manuels retenues pour l'analyse ;
- le choix d'une grille d'analyse commune ;
- les caractéristiques des formateurs de français et des professeurs des écoles considérés comme critère d'analyse ;
- l'analyse complémentaire des entretiens à savoir l'analyse thématique et,
- les deux modalités d'analyse du faible taux de participation à mon enquête par questionnaire auprès des formateurs de français et des professeurs des écoles.

1. Les éléments étudiés

Je vais aborder les caractéristiques pour chacun des quatre éléments étudiés à savoir : les manuels, les textes officiels, les formateurs de français et les professeurs des écoles de cycle 3.

1.1. Etude de manuels

Une enquête a été réalisée pour connaître les conceptions diffusées dans la formation professionnelle initiale des futurs professeurs des écoles. J'ai, en effet, cherché à appréhender les conceptions proposées aux futurs enseignants lors de la préparation au CRPE³⁴ à travers l'étude de manuels. Comme je l'ai précédemment exposé, les manuels constituent des traces écrites réalisées par des didacticiens (cf. chapitre 3, partie 1, point 1.2). Cette enquête m'a ainsi permis de rendre compte des éléments cristallisés dans la formation professionnelle initiale en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, éléments en lien avec les travaux des chercheurs qui ont contribué à la didactique de l'écriture présentés aux chapitres 1 et 2. Elle m'a donc aidée à développer des critères d'analyse :

- les conceptions de l'enseignement de l'écriture à travers les termes employés
- les modèles rédactionnels pour faire produire des écrits aux élèves
- les types d'écrits
- le projet d'écriture
- les outils en production d'écrits

J'ai donc cherché à percevoir si ces éléments présentés aux chapitres 1 et 2 sont présents dans les quatre manuels étudiés préparant les futurs enseignants au CRPE. L'étude des manuels a donc été le point de départ de ma recherche. C'est à partir de celle-ci que j'ai établi les questionnaires et les entretiens avec les formateurs et professeurs des écoles. Je rappelle que la préparation au CRPE ne s'effectue pas obligatoirement à l'IUFM (cf. chapitre 3, partie 1, point 1.2.). Ainsi, j'ai répertorié trois types de préparation au CRPE à savoir la préparation par la formation à l'IUFM, la préparation par la formation à distance (FAD) et la préparation que je qualifie d'« autodidacte » c'est-à-dire lorsque le candidat prépare seul le CRPE. Pour la préparation par la formation à l'IUFM, j'ai choisi de prendre le cas de l'IUFM

³⁴ Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles

que je nomme « S » et pour la préparation par la formation à distance, j'ai choisi de cas du CNED³⁵.

J'ai choisi de répertorier les trois types de préparation qui me semblent les plus couramment employés, ma recherche s'intéressant aux enseignants en poste.

Le manuel retenu pour analyser la préparation au CRPE par la formation à distance dispensée par le CNED est le manuel « Français, Maîtrise du langage » paru en 2002 et qui aborde, notamment, l'enseignement de l'écriture au cycle 3.

Pour la préparation au CRPE par la formation à l'IUFM « S », deux manuels ont été retenus car ils sont apparus comme essentiels : « Former des enfants producteurs de textes » du Groupe d'Ecouen publié une première fois en 1988 puis une seconde en 1994 et, « Evaluer les écrits à l'école primaire » du groupe EVA paru en 1995.

Enfin, le manuel retenu pour la préparation que je qualifie d'« autodidacte » a été choisi de manière plus aléatoire. La seule condition était qu'il soit récent³⁶ afin d'avoir des conceptions actuelles concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3. J'ai choisi, dans une librairie, le manuel « Le français au concours de professeur des écoles » de J.-P. Viala paru en 2004.

Le choix des manuels est pertinent car deux d'entre eux sont récents³⁷ et les deux autres, plutôt vieillissants. Ces derniers datent des années 90 et correspondent, de ce fait, à l'émergence des théories psycho-cognitives étudiées (cf. chapitre 1, partie 1, point 1.1.). Je montrerai, lors de l'analyse de ces manuels, que les contenus théoriques qui y sont présentés pour l'enseignement de l'écriture se rejoignent malgré le laps de temps qui les sépare.

1.2. Etude de textes officiels

Les textes officiels sont une des dimensions étudiées dans cette recherche car, comme nous l'avons déjà vu³⁸, ils constituent un cadre formel incontournable pour tout enseignant. Ils sont un indicateur essentiel pour comprendre les représentations et pratiques déclarées enseignantes. J'ai donc, d'une part, choisi d'étudier les programmes en vigueur à l'époque de mon recueil de données, c'est-à-dire ceux de 2008. Mais pour comprendre ce que représente l'enseignement de l'écriture dans les derniers programmes de 2008, j'ai également fait le choix de considérer les programmes ministériels précédents. En somme, l'objectif est de

³⁵ Centre National d'Enseignement à Distance

³⁶ La présente recherche a débuté en septembre 2006

³⁷ Il s'agit des manuels du CNED et de J.P. Viala qui datent de 2004

³⁸ Chapitre 2, partie 2, point 2.2.

constater l'évolution des programmes ministériels en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle des approfondissements. Les éléments identiques à ceux précédemment présentés ont fait l'objet d'une analyse : les représentations autour de l'enseignement de l'écriture, les modèles rédactionnels pour faire produire des écrits aux élèves, les types d'écrits, le projet d'écriture et les outils en production d'écrits.

J'ai donc retenu quatre programmes, ceux de 1995, 2002, 2007 et 2008 pour, d'une part, savoir comment les éléments ci-dessus sont abordés dans chacun des programmes étudiés par rapport aux travaux des didacticiens présentés dans les deux premiers chapitres et, d'autre part, pour les comparer entre eux mais aussi avec les conceptions des quatre manuels. Le choix de considérer les programmes qui remontent à 1995 s'explique par deux éléments :

- le fait qu'avant 1995, les programmes ministériels étaient succincts. Il n'y avait donc pas véritable matière à analyser ;

- par la date de parution : deux manuels précédemment abordés et qui sont proposés dans la formation à l'IUFM (« Former des enfants producteurs de textes » du groupe d'Ecouen et « Evaluer les écrits à l'école primaire » du groupe EVA) datent des années 90. J'ai ainsi mis en relation les contenus des manuels avec les programmes de 1995 qui s'inscrivent dans le même contexte : comme je l'ai précédemment montré, c'est à cette période qu'ont émergé les théories psycho-cognitives sur l'écriture qui ont constitué à l'époque une avancée pour la didactique de l'écriture.

1.3. Etude concernant les formateurs de français

Pour compléter les données issues de l'étude des quatre manuels, j'ai décidé de me tourner vers les formateurs de français intervenant en IUFM avant la réforme de la Masterisation (cf. chapitre 3). L'intérêt de prendre en compte le discours des formateurs réside dans le fait que la formation professionnelle initiale à l'IUFM concerne aussi bien la préparation au CRPE c'est-à-dire la première année (PE1) que l'année de stage et de cours en vue de la titularisation (PE2). L'étude concerne également les formateurs de français qui viennent donc compléter celle des manuels, cette dernière étant plus axée sur la préparation au concours. Je me suis tournée vers les formateurs de français qui assurent l'enseignement de l'écriture au cycle 3 pour les futurs professeurs en première année (PE1) ou en deuxième année (PE2). L'objectif est de percevoir les représentations des formateurs quant aux formations qu'ils dispensent et le contenu même de leurs formations en ce qui concerne

l'enseignement de l'écriture que cela soit pour la préparation au concours (PE1) et pour l'année de stage et de formations (PE2).

J'ai ainsi cherché à percevoir si les contenus de formation rejoignent les conceptions des manuels et celles des chercheurs présentées aux chapitres 1 et 2 en ce qui concerne l'enseignant et son enseignement pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3. J'ai également cherché à cerner les représentations des formateurs de français concernant les derniers programmes de 2008, ces dernières étant essentielles pour tout formateur de futurs enseignants. En effet, je postule que les représentations des formateurs de français peuvent influencer les représentations des futurs enseignants.

Concernant mon groupe d'étude, j'ai étudié les formateurs de français de trois IUFM que j'ai nomme « S »³⁹, « C » et « A ». L'IUFM nommé « S » est constitué de six sites différents, celui que je nomme « A » de quatre sites et celui que je nomme « C » de cinq sites, où se répartissent les formateurs. Je n'ai pas pu obtenir le nombre de formateurs de français concernés par l'enquête pour chacun des trois sites étudiés. Je ne suis donc pas en mesure de préciser le nombre de non-réponses pour chaque IUFM étudié. Le tableau qui suit récapitule les réponses obtenues en fonction des IUFM retenus :

Tableau 1. Nombre de réponses positives obtenues par IUFM

IUFM	Acceptations	Refus	Non-réponses
Site « S »	3	0	Non connues
Site « C »	3	0	Non connues
Site « A »	1	0	Non connues

³⁹ Il s'agit du même IUFM nommé « S » précédemment évoqué (cf. page 73)

1.4. Etude concernant les professeurs des écoles

Je me suis intéressée aux professeurs des écoles de cycle des approfondissements (cycle 3) et, en particulier, à leurs représentations et pratiques déclarées concernant l'enseignement de l'écriture. Je me suis tournée vers les professeurs des écoles enseignant au cycle des approfondissements afin de comprendre :

- la manière dont ils se représentent l'enseignement de l'écriture à travers les textes officiels de 1995 à 2008 et à travers leur formation professionnelle initiale.

- leurs pratiques déclarées concernant l'enseignement de l'écriture, étroitement liées à leurs représentations (ch. Chapitre 3, partie 2, point 2.1). Etudier leurs pratiques déclarées revient à les interroger sur plusieurs éléments que j'ai déjà précédemment expliqués : les modèles rédactionnels pour faire produire des écrits aux élèves, les types d'écrits, les manuels utilisés, le projet d'écriture et les outils en production d'écrits. Dans le cadre de ma recherche, j'ai cherché à croiser les données des professeurs des écoles avec celles de la formation professionnelle initiale (manuels et formateurs) et celles des textes officiels.

Concernant mon groupe d'étude, j'ai étudié toutes les circonscriptions⁴⁰ d'un département que je nomme « M » soit seize circonscriptions au total : il s'agit des circonscriptions que je nomme « BL », « BR1 », « BR2 », « JN », « JV », « LO1 », « LO2 », « LU », « N1 », « N2 », « PO », « PM », « SM », « TO », « VA » et « VI ». En se référant au site de l'académie concernée, on recense environ 424 écoles concernées sur les seize circonscriptions retenues. Je n'ai pas pu obtenir le chiffre exact de professeurs des écoles de cycle 3 impliqués par l'enquête malgré mes demandes auprès du rectorat. Je ne suis donc pas en mesure de préciser le nombre de non-réponse pour chaque circonscription étudiée. Le tableau suivant répertorie les réponses obtenues en fonction de chacune des seize circonscriptions étudiées. Je tiens à préciser qu'une réponse positive d'un des enseignants ne figure pas dans ce tableau, ne sachant pas à quelle circonscription la rattacher.

⁴⁰ Exceptée une qui n'a pas été étudiée relevant d'un enseignement spécialisé

Tableau 2. Nombre de réponses positives obtenues par circonscription

Circonscriptions	Réponses positives	Réponses négatives	Non-réponses
« BL »	0	0	Non connues
« BR1 »	0	0	Non connues
« BR2 »	0	0	Non connues
« JN »	0	0	Non connues
« JV »	0	0	Non connues
« LO1 »	0	0	Non connues
« LO2 »	0	0	Non connues
« LU »,	3	0	Non connues
« N1 »	3	0	Non connues
« N2 »	3	0	Non connues
« PO »	0	0	Non connues
« PM »	4	0	Non connues
« SM »	1	0	Non connues
« TO »	0	0	Non connues
« VA »	0	0	Non connues
« VI »	0	0	Non connues

2. Organisation du dispositif de recueil de données

Je vais maintenant décrire l'organisation du dispositif méthodologique pour recueillir les données des quatre éléments étudiés et précédemment présentés. Je vais aborder mes choix d'outils et les difficultés rencontrées, puis je décrirai l'organisation du recueil de données et, enfin, j'expliquerai la construction des outils méthodologiques de ma recherche.

2.1. Choix des outils méthodologiques et difficultés rencontrées

Etudier les quatre éléments précédemment présentés m'a amenée à choisir des outils méthodologiques pour recueillir des données. Je précise que l'étude des manuels et celle des textes officiels n'ont pas nécessité de choix d'outil pour recueillir des données puisque je suis directement allée voir dans les quatre manuels et les quatre programmes ministériels retenus (cf. chapitre 5, partie 3). Cependant, l'étude des formateurs et celle des professeurs des écoles m'a conduite à construire trois outils méthodologiques à savoir deux questionnaires et un guide d'entretien pour recueillir les données nécessaires à mon étude.

Je vais tout d'abord expliquer le choix du questionnaire pour l'enquête auprès des formateurs de français et celle des professeurs des écoles. J'ai retenu le mode de recueil de données par questionnaire souhaitant toucher un maximum de formateurs de français et de professeurs des écoles. Le questionnaire est, en effet, l'outil adéquat lorsque l'on souhaite recueillir un nombre important de données. Je cherchais à percevoir si les conceptions mises en évidence dans l'analyse de contenu des quatre manuels se retrouvent dans les représentations des formateurs de français et des enseignants. Le questionnaire a ainsi permis de cibler des éléments issus de l'analyse des quatre manuels. Le questionnaire permet de poser des questions fermées qui permettent de cibler des éléments en particulier et des questions ouvertes qui amènent l'enquêté à donner des informations supplémentaires. J'ai donc réalisé deux questionnaires : un destiné à recueillir des données sur les représentations des formateurs de français et le second, destiné à recueillir des données sur les représentations des professeurs des écoles de cycle 3.

Cependant, j'ai rencontré une difficulté de taille au niveau du recueil de données. J'ai, en effet, été confrontée à de réelles difficultés pour récolter des questionnaires auprès des professeurs des écoles et ce malgré de nombreuses relances. Pour pallier à ce qui pourrait être considéré comme un manque, j'ai décidé de mettre en place une enquête par entretien avec les enseignants ayant répondu au questionnaire et volontaires pour faire un entretien. J'ai choisi l'entretien semi-directif car il donne la possibilité de recueillir des données relativement riches et détaillées. Il m'a, par exemple, permis de revenir sur certains éléments du questionnaire et ainsi de pouvoir permettre à l'enquêté d'approfondir ou réexpliquer ses réponses. Il a donné la possibilité à l'enquêté de répondre plus librement dans le sens où il a pu aborder les thèmes dans l'ordre qu'il voulait. L'entretien a l'avantage de laisser à l'enquêté une certaine liberté tout en permettant à l'enquêteur de le recadrer si besoin, c'est pourquoi j'ai choisi de l'utiliser.

A travers les entretiens réalisés avec les enseignants volontaires, j'ai également cherché à cerner et à comprendre les raisons du faible taux de participation au questionnaire. Je ne me suis donc pas focalisée sur ce qui pourrait être perçu comme un manque, mais j'ai plutôt cherché à en comprendre les raisons. Je considère donc ce faible taux plutôt comme un élément à analyser que comme une défaillance pour mon étude. C'est ce que j'expliquerai un peu après au point 3.3. Plusieurs raisons pourraient être données au faible taux de participation. D'une part, la recherche questionne les pratiques enseignantes, ce qui peut être déstabilisant et donner l'impression d'être jugé par l'enquêteur. D'autre part, comme nous avons pu le voir, le champ disciplinaire et notamment l'enseignement de l'écriture est un objet complexe. Il est donc possible que les enseignants, en tant que praticiens, ne soient pas toujours à l'aise avec cet enseignement, ce qui a pu les bloquer.

2.2. Construction des questionnaires et du guide d'entretien

Je vais maintenant présenter et expliquer les trois outils méthodologiques construits pour recueillir des données : le questionnaire destiné aux formateurs de français, celui destiné aux professeurs des écoles et le guide d'entretien.

2.2.1. Questionnaire destiné aux formateurs de français

Le questionnaire est composé de cinq parties :

1/ La première partie (questions 1 à 13) concerne le formateur et son activité c'est-à-dire ses caractéristiques personnelles. Elle vise à en savoir un peu plus sur le formateur à travers notamment son expérience professionnelle, les types de diplômes obtenus pour obtenir les caractéristiques du formateur qui ont été considérées dans l'analyse (cf. chapitre 5, partie 3, point 3.3.).

2/ La seconde partie (questions 14 à 37) a trait à la place de la formation professionnelle initiale concernant l'enseignement de l'écriture dans son secteur disciplinaire (PE1) et/ou (PE2). Cette partie est décomposée en trois sous-parties :

- formation professionnelle et textes officiels
- formation professionnelle et modèle(s) rédactionnel(s)
- formation professionnelle et manuel(s)

Cette seconde partie vise à obtenir des informations sur la formation professionnelle initiale que le formateur assure à travers trois points précédemment évoqués.

3/ La troisième partie (question 38) cherche également à rendre compte des représentations du formateur quant à la formation professionnelle initiale qu'il assure avec l'arrivée des programmes de 2008 et le projet de Masterisation.

4/ la quatrième partie (questions 39 à 41) a trait aux représentations du formateur quant à l'évolution des quatre programmes retenus dans mon étude à savoir ceux de 1995, 2002, 2007 et 2008.

5/ La cinquième et dernière partie (questions 42 à 52) vise à obtenir les représentations du formateur quant à la prescription de l'enseignement de l'écriture dans les programmes de 2008.

Document 1. Questionnaire destiné aux formateurs de français

Je prépare un doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Nancy 2 et propose un questionnaire aux formateurs de Français de plusieurs IUFM du pôle Nord-Est. Je cherche à dresser le bilan de ce qui est proposé dans la formation professionnelle initiale des professeurs des écoles en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3. Par écriture, j'entends la production d'écrits par les élèves. Cette enquête est strictement confidentielle et anonyme et, ne servira qu'aux fins scientifiques de mon doctorat. Cela vous prendra environ 30 minutes et vous m'apporterez une aide précieuse en y répondant.

Partie 1 **Vous et votre activité**

1/ Etes-vous :

- une femme
- un homme

2/ Quel âge avez-vous ?

3/ Depuis quelle année êtes-vous formateur/formatrice de français à l'IUFM?

4/ Dans quel(s) IUFM intervenez-vous ?

5/ Etes-vous formateur/formatrice de français :

- à temps plein : passez à la question 8
- à temps partagé

6/ Etes-vous également professeur des écoles ?

- oui
- non

7/ Etes-vous également professeur de lycée et collège ?

- oui : *dans quelle(s) discipline(s) ?*
- non

8/ Avez-vous été formateur/formatrice de français dans un autre IUFM que celui ou ceux donnés en question 4 ?

- oui : *précisez*
- non

→ **Les questions 9 à 13 concernent votre activité à l'IUFM avant cette année universitaire 2008/2009.**

9/ Avez-vous été formateur/formatrice de français pour la première année (PE1) ?

- oui
- non

10/ Avez-vous été formateur/formatrice de français pour la seconde année (PE2) ?

- oui
- non

11/ Votre statut lors des programmes de l'école primaire de 1995 : (*plusieurs réponses possibles*)

- formateur/formatrice de français à temps plein
- formateur/formatrice de français à temps partagé
- professeur des écoles
- professeur de lycée et collège
- autre(s) : *précisez*

12/ Votre statut lors des programmes de l'école primaire de 2002 :

- formateur/formatrice de français à temps plein

- formateur/formatrice de français à temps partagé
- professeur des écoles
- professeur de lycée et collègue
- autre(s) : *précisez*

13/ Votre statut lors des programmes de l'école primaire de 2007:

Partie 2

La place de la formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture dans votre secteur disciplinaire (première année et/ou seconde année)

- formateur de français à temps plein
- formateur de français à temps partagé
- professeur des écoles
- professeur de lycée et collègue
- autre(s) : *précisez*

14/ Remplissez le tableau ci-dessous selon la ou les formations que vous assurez en tant que **Formation professionnelle / textes officiels** année 2008/2009 :

	En première année (PE1)	En seconde année (PE2)
Votre volume horaire global de formation professionnelle prévu pour le champ disciplinaire du « français »		
Votre volume horaire global de formation professionnelle prévu spécifiquement pour l'enseignement de l'écriture		
Est-ce que c'est vous qui avez décidé de ce volume horaire global de formation professionnelle prévu spécifiquement pour l'enseignement de l'écriture ?	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non : <i>qui l'a décidé ?</i>	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non : <i>qui l'a décidé ?</i>
Selon vous, faudrait-il augmenter ce volume horaire global de formation professionnelle prévu pour l'enseignement de l'écriture ?	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non

15/ Depuis que vous êtes formateur/formatrice à l'IUFM, diriez-vous que le volume horaire total de formation professionnelle (PE1+PE2) consacré à l'enseignement de l'écriture :

- est resté égal
- a diminué
- a augmenté
- je ne sais pas

16/ Est-ce, selon vous, lié à l'évolution des programmes de l'école primaire ?

- oui
- non
- partiellement : *Pourquoi ?*
- je ne sais pas

17/ Depuis les programmes de l'école primaire de 1995, pensez-vous que le volume horaire total de formation professionnelle (PE1+PE2) consacré à l'enseignement de l'écriture :

- est resté égal
- a diminué
- a augmenté
- je ne sais pas

18/ Est-ce, selon vous, lié à l'évolution des programmes de l'école primaire ?

- oui
- non
- partiellement : *Pourquoi ?*
- je ne sais pas

Formation professionnelle / modèle(s) rédactionnel(s)

NB : Les questions 19 à 29 concernent le ou les modèles de processus rédactionnel que vous utilisez en formation professionnelle. Une analyse de manuels que j'ai réalisée a montré que les plus diffusés sont ceux qui envisagent la production d'écrits en terme de résolution de problèmes, notamment celui de Hayes et Flower.

→ Si vous proposez cette année un ou plusieurs modèles de résolution de problèmes dans votre formation professionnelle (PE1 et/ou PE2) répondez aux questions 19 à 24

→ Si vous proposez cette année un ou plusieurs modèles autres que ceux de résolution de problèmes dans votre formation professionnelle (PE1 et/ou PE2) répondez aux questions 25 et 26

→ Si vous ne proposez cette année aucun modèle rédactionnel dans votre formation professionnelle (PE1 et/ou PE2) passez à la question 27

19/ Quel(s) modèle(s) de résolution de problèmes proposez-vous aux futurs professeurs des écoles pour cette année universitaire 2008/2009 ? (*plusieurs réponses possibles*)

- Hayes et Flower
- autre(s) : *précisez*

20/ Pourquoi ? (*quelle que soit votre réponse à la question 19*)

21/ Est-ce vous qui avez choisi de proposer ce ou ces modèles de résolution de problèmes?

- oui : *pourquoi ? puis passez à la question 23*
- non : *qui l'a décidé ? puis passez à la question 22*

22/ Concernant ce choix de modèle de résolution de problèmes que vous n'avez pas décidé, vous êtes :

- tout à fait d'accord
- partiellement d'accord
- pas d'accord

23/ Pensez-vous que le modèle de résolution de problèmes est suffisamment explicite dans les derniers programmes de 2008 ?

- oui
- non

24/ Pourquoi ? (*quelle que soit votre réponse à la question 23*)

25/ Quel(s) autre(s) modèle(s) rédactionnel(s) proposez-vous aux futurs professeurs des écoles pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 ?

26/ Pourquoi proposez-vous ce ou ces autres modèles rédactionnels dans votre formation professionnelle (PE1 et/ou PE2) ? *puis passez à la question 28*

27/ Vous ne proposez aucun modèle rédactionnel aux futurs professeurs des écoles pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 cette année scolaire. Pourquoi ?

- vous estimez que les professeurs des écoles n'en n'ont pas besoin
- autre(s) raison(s) : *précisez*

28/ Depuis que vous êtes formateur/formatrice, avez-vous changé le(s) modèle(s) rédactionnel(s) que vous proposez dans votre formation professionnelle aux futurs professeurs des écoles concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3? (une seule réponse possible)

- vous avez toujours proposé le(s) même(s) modèle(s) rédactionnel(s)
- vous avez proposé un ou plusieurs autres modèle(s) rédactionnel(s) : *précisez*
- vous n'avez jamais proposé de modèle rédactionnel
- vous avez proposé un ou plusieurs modèles rédactionnels que vous avez actuellement abandonné : *précisez*

28/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 28)

29/Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 28)

Formation professionnelle / manuel(s)
--

30/ Quel(s) manuel(s) utilisez-vous dans votre formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 en 2008/2009 (plusieurs réponses possibles) :

groupe de recherche d'Ecouen (1988-1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Collection Pédagogie pratique à l'école. Coordination Josette Jolibert. Hachette Education.
→ *Passez à la question 31*

groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Des fiches pour faire la classe. Cycle 2 et 3. Paris : Hachette Education.
→ *Passez à la question 32*

autres(s) : *Passez à la question 33*

aucun : *Passez à la question 35*

31/ Pourquoi proposez-vous le manuel du groupe de recherche d'Ecouen dans votre formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 en 2008/2009? (plusieurs réponses possibles)

- parce que c'est un manuel important
- parce que c'est le seul que vous connaissez
- pour une ou plusieurs autres raisons : *précisez*

32/ Pourquoi proposez-vous le manuel du groupe EVA dans votre formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 en 2008/2009? (plusieurs réponses possibles)

- parce que c'est un ouvrage important
- parce que c'est le seul que vous connaissez
- pour une ou plusieurs autres raisons : *précisez*

→ *Répondez aux questions 33 et 34 si vous proposez un ou plusieurs autres manuels dans votre formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 en 2008/2009 sinon passez à la question 36.*

33/ Quel(s) autre(s) manuel(s) proposez-vous dans votre formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 en 2008/2009?

34/ Pourquoi proposez- vous ce ou ces manuels dans votre formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 en 2008/2009?

→ Répondez à la question 35 si vous ne proposez aucun manuel dans votre formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 en 2008/2009 sinon passez à la question 36.

35/ Vous ne proposez aucun manuel dans votre formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture en 2008/2009. Pourquoi ?

- aucun ne répond aux besoins ou attentes des professeurs
- vous estimez que les professeurs n'en ont pas besoin

Partie 3

La formation professionnelle concernant l'enseignement de l'écriture avec l'arrivée des derniers programmes 2008 et le projet de Masterisation

- autre(s) raison(s) : *précisez*

36/ Depuis que vous êtes formateur/formatrice, avez-vous changé le ou les manuel (s) que vous proposez dans votre formation professionnelle aux futurs professeurs des écoles concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3? (*une seule réponse possible*)

- vous avez toujours proposé le(s) même(s) manuel (s)
- vous avez proposé un ou plusieurs autres manuels : *précisez*
- vous n'avez jamais proposé de manuel
- vous avez proposé un ou plusieurs manuels que vous avez actuellement abandonné : *précisez*

37/ Pourquoi ? (*quelle que soit votre réponse à la question 36*)

38/ Il est indiqué dans les derniers programmes de 2008 que la rédaction est « une priorité du cycle des approfondissements » page 20.

Remplissez le tableau suivant :

Pensez-vous que le volume horaire global et le contenu de la formation professionnelle proposée à l'IUFM en 2008/2009 correspond à cette « priorité » ?		Pensez-vous que le volume horaire global et le contenu de la formation professionnelle proposée dans le futur Master préparant au professorat des écoles correspond à cette « priorité » ?	
Volume horaire global	Contenu	Volume horaire global	Contenu
<input type="checkbox"/> oui : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> oui : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> oui : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> oui : <i>pourquoi ?</i>
<input type="checkbox"/> non : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> non : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> non : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> non : <i>pourquoi ?</i>
<input type="checkbox"/> partiellement : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> partiellement : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> partiellement : <i>pourquoi ?</i>	<input type="checkbox"/> partiellement : <i>pourquoi ?</i>

Partie 4

Votre représentation de l'évolution des programmes de l'école primaire depuis 1995

39/ Pensez-vous qu'il y a une continuité concernant l'enseignement de l'écriture entre les programmes de l'école primaire de 1995, 2002, 2007 et 2008 ?

- oui
- non: *passez à la question 41*

40/ Selon vous, où se situent la ou les ruptures ? (*plusieurs réponses possibles*)

- entre les programmes de 1995 et 2002
- entre les programmes de 2002 et 2007
- entre les programmes de 2007 et 2008

41/ Pensez-vous que les différents programmes depuis 1995 ont aidé les enseignants à inclure l'enseignement de l'écriture dans leur travail de français au cycle 3 ?

▪ Les Programmes de 1995 :

- oui : *pourquoi* ?
- non : *pourquoi* ?

▪ Les Programmes de 2002 :

- oui : *pourquoi* ?
- non : *pourquoi* ?

▪ Les Programmes de 2007 :

- oui : *pourquoi* ?
- non : *pourquoi* ?

▪ Les Programmes de 2008 :

- oui : *pourquoi* ?
- non : *pourquoi* ?

Partie 5

L'écriture au cycle 3 dans les nouveaux programmes 2008

42/ Dans les nouveaux programmes 2008, pensez-vous que la place accordée spécifiquement à l'écriture au cycle 3 est suffisante ?

- oui
- non

43/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 42)

44/ Que pensez-vous de la prescription de l'écriture dans d'autres champs disciplinaires que le français ?

« Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de texte en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. » p. 2 (présentation).

- cette suggestion rend plus facile le travail de l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves
- cette suggestion rend plus difficile le travail de l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves
- cette suggestion n'a aucune incidence sur le travail de l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves

45/ Les programmes 2008 donnent une durée hebdomadaire de 8 heures pour le champ disciplinaire du français.

Comment jugez-vous ce volume horaire global donné ?

- plutôt suffisant pour répondre aux objectifs visés avec les élèves
- plutôt insuffisant pour répondre aux objectifs visés avec les élèves

46/ Les programmes de 2008 utilisent le terme de « rédaction » alors que les programmes de 2002 et 2007 utilisent les termes de « production d'écrits ».

Comment jugez-vous ce changement de terme ?

- le changement de terme est pertinent pour l'activité de faire produire des textes aux élèves
- le changement de terme change l'activité de produire des textes par les élèves
- le changement de terme n'a aucune incidence sur l'activité de faire produire des textes aux élèves

47/ Les programmes de 2008, tout comme ceux de 1995, 2002 et 2007, ne font pas de référence spécifique à un ou plusieurs modèles rédactionnels.

Pensez-vous que cette absence spécifique de référence à un modèle rédactionnel est :

- favorable pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves
- défavorable pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves
- sans incidence pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves

48/ Les programmes de 2008 ne mentionnent pas que l'écriture peut se développer dans le cadre de projet(s).

Pensez-vous que cela est :

- favorable pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves
- défavorable pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves
- sans incidence pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves

49/ Jugez-vous que les ressources didactiques⁴¹ dans les derniers programmes de 2008 sont suffisamment nombreuses pour faire produire un texte aux élèves de cycle 3?

- oui
- non

50/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 49)

51/ Jugez-vous que les ressources didactiques dans les derniers programmes de 2008 sont suffisamment claires pour faire produire un texte aux élèves de cycle 3 ?

- oui
- non

52/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 51)

Remarques éventuelles sur ce questionnaire :

Merci de votre collaboration !

⁴¹ Je précise que j'ai employé le terme de « ressource didactique » et non d'« outil » dans le questionnaire pensant que le premier terme était plus général que le second.

2.2.2. Questionnaire destiné aux professeurs des écoles

Le questionnaire destiné aux professeurs des écoles de cycle 3 est composé de quatre parties (62 questions) :

1/ la première partie (questions 1 à 5) concerne les caractéristiques de l'enseignant, dont certaines ont été conservées pour l'analyse (cf. chapitre 5, partie 3, point 3.3.).

2/ la seconde partie (questions 6 à 27) a trait à la pratique déclarée de l'enseignant pour faire produire des textes à ses élèves en cherchant à comprendre si cette dernière a évolué.

3/ L'évolution des manuels utilisés par l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 constitue la troisième partie (questions 28 à 35). Il s'agit de percevoir si l'enseignant utilise des manuels pour l'aider à mettre en place des séances de production d'écrits avec ses élèves et, notamment, de constater s'il s'agit des manuels proposés dans la formation professionnelle initiale.

4/ La dernière partie (questions 36 à 62) concerne la pratique déclarée de l'enseignant pour faire produire des écrits à ses élèves en lien avec les programmes ministériels de 1995, 2002, 2007 et 2008 retenus dans cette étude.

Partie 1
Vous et votre activité

Ce questionnaire est destiné **aux professeurs des écoles au cycle 3 en 2008/2009**. Dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Nancy 2, je m'intéresse aux pratiques enseignantes concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire. Ce questionnaire a ainsi pour objectif de recueillir des données sur les représentations et pratiques des enseignants pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 en 2008/2009. Cette enquête est anonyme et ne servira qu'aux fins scientifiques de mon doctorat. Vous m'apporterez une aide précieuse en y répondant : cela vous prendra environ 30 minutes.

Document 2. Questionnaire destiné aux professeurs des écoles

1/ Etes-vous :

- une femme
- un homme

2/ Quel âge avez-vous ?

3/ Depuis quelle année êtes-vous professeur des écoles ?

4/ Comment avez vous préparé le Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (*plusieurs réponses possibles*) ?

- enseignement à distance
- IUFM
- seul(e)
- autre(s) : *précisez*

5/ Etes-vous actuellement formateur/formatrice de français dans un IUFM?

- oui
- non

6/ Depuis quelle année enseignez-vous au cycle 3 ?

7/ Pour l'année scolaire 2008/2009, enseignez-vous en classe de : (plusieurs réponses possibles)

- CE2
- CM1
- CM2

8/ Si vous enseignez au CE2 : (sinon passez à la question 10)

Faites-vous pratiquer l'écriture aux élèves dans le cadre de projets d'écriture ?

- oui : combien d'heures au total sur une année scolaire ?
- non

9/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 8)

10/ Si vous enseignez au CM1 : (sinon passez à la question 12)

Faites-vous pratiquer l'écriture aux élèves dans le cadre de projets d'écriture ?

- oui : combien d'heures au total sur une année scolaire ?
- non

11/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 10)

12/ Si vous enseignez au CM2 : (sinon passez à la question 14)

Faites-vous pratiquer l'écriture aux élèves dans le cadre de projets d'écriture ?

- oui : combien d'heures au total sur une année scolaire ?
- non

Partie 2

Votre pratique pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3

13/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 12)

14/ Proportionnellement : depuis que vous êtes professeur des écoles au cycle 3, que diriez-vous du volume horaire total annuel que vous consacrez pour faire produire des textes aux élèves au cycle 3 :

- vous consacrez le même volume horaire total annuel
- vous avez augmenté le volume horaire total annuel
- vous avez réduit le volume horaire total annuel

15/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 14)

NB : Les questions 16 à 25 concernent les modèles rédactionnels que vous utilisez ou avez utilisé pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 :

→ Si vous utilisez cette année un ou plusieurs modèles de résolution de problèmes répondez aux questions 16 à 22

→ Si vous utilisez cette année un ou plusieurs modèles autres que ceux de résolution de problèmes répondez à la questions 23

→ Si vous n' utilisez cette année aucun modèle rédactionnel passez à la question 24

16/ Quel(s) modèle(s) de résolution de problèmes utilisez-vous pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 cette année scolaire?

- modèle de Hayes et Flower

autre(s) : *précisez*

17/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 16)

18/ Est- ce vous qui avez choisi d'utiliser ce ou ces modèles de résolution de problèmes ?

oui : *pourquoi ? puis passez à la question 21*

non : *qui l'a décidé ? puis passez à la question 19*

19/ Concernant ce choix de modèle de résolution de problèmes que vous n'avez pas décidé, vous êtes :

plutôt tout à fait d'accord

Partie 3

L'évolution des manuels que vous utilisez pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3

plutôt partiellement d'accord

plutôt pas d'accord

20 /Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 19)

21/ Pensez-vous que le modèle de résolution de problèmes est suffisamment explicite dans les derniers programmes 2008 ?

oui

non

22/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 21)

23/ Quel(s) autre(s) modèle(s) rédactionnel(s) utilisez-vous pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 ?

24/ Pourquoi utilisez-vous ce ou ces autres modèles rédactionnels ? puis passez à la question 26

25/ Vous n'utilisez aucun modèle rédactionnel pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 cette année scolaire. Pourquoi ? (plusieurs réponses possibles)

vous n'en connaissez aucun

vous estimez ne pas en avoir besoin

autre(s) raison(s) : *précisez*

26/ Depuis que vous êtes professeur des écoles, avez-vous changé de modèle(s) rédactionnel(s) pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3?(une seule réponse possible)

vous avez toujours utilisé le(s) même(s) modèle(s) rédactionnel(s)

vous avez changé de modèle(s) rédactionnel(s) : *précisez*

vous n'avez jamais utilisé de modèle rédactionnel

vous utilisiez un ou plusieurs modèles rédactionnels que vous avez actuellement abandonné(s) : *précisez lequel ou lesquels*

27/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 26)

28/ Quel(s) manuel(s) utilisez-vous pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 en 2008/2009 (plusieurs réponses possibles) :

groupe de recherche d'Ecouen(1988-1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Collection Pédagogie pratique à l'école. Coordination Josette Jolibert. Hachette Education.

→ *Passez à la question 29*

groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Des fiches pour faire la classe. Cycle 2 et 3. Paris : Hachette Education.

→ **Passez à la question 30**

autres(s) : **Passez à la question 31**

aucun : **Passez à la question 34**

29/ Pourquoi utilisez-vous le manuel du groupe de recherche d'Ecouen pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 en 2008/2009 ? (plusieurs réponses possibles)

Partie 4

Votre pratique pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 en lien avec les programmes ministériels de 1995, 2002, 2007 et 2008

- parce que c'est un manuel important
- parce que c'est le seul que vous connaissez
- pour une ou plusieurs autres raisons : *précisez*

30/ Pourquoi utilisez-vous le manuel du groupe EVA pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 en 2008/2009 ? (plusieurs réponses possibles)

- parce que c'est un ouvrage important
- parce que c'est le seul que vous connaissez
- pour une ou plusieurs autres raisons : *précisez*

→ **Répondez aux questions 31 et 32 si vous utilisez un ou plusieurs autres manuels en 2008/2009 pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 sinon passez à la question 34.**

31/ Quel(s) autre(s) manuel(s) utilisez-vous en 2008/2009 pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 ?

32/ Pourquoi utilisez-vous ce ou ces manuels pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 en 2008/2009 ?

→ **Répondez à la question 33 si vous n'utilisez aucun manuel en 2008/2009 pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 sinon passez à la question 34.**

33/ Vous n'utilisez aucun manuel pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 cette année scolaire. Pourquoi ?

- aucun ne répond à vos besoins ou attentes
- vous estimez ne pas en avoir besoin
- autre(s) raison(s) : *précisez*

34/ Depuis que vous êtes professeur des écoles, avez-vous changé de manuel(s) pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 ? (une seule réponse possible)

- vous avez toujours utilisé le(s) même(s) manuel(s)
- vous avez changé d'ouvrage(s) : *précisez*
- vous n'avez jamais utilisé de manuel
- vous utilisiez un ou plusieurs manuels que vous avez actuellement abandonné : *précisez lequel ou lesquels*

35/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 34)

36/ Avez-vous mis en place en tant que professeur des écoles les programmes suivants :

Programmes de 1995 :

- oui
- non

Programmes de 2002 :

- oui
- non

Programmes de 2007 :

- oui
- non

37/ Pensez-vous qu'il y a une continuité en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture entre les programmes de l'école primaire de 1995, 2002, 2007 et 2008 ?

- plutôt oui : *passez à la question 39*
- plutôt non

38/ Selon vous, où se situent la ou les ruptures ? (plusieurs réponses possibles)

- entre les programmes de 1995 et 2002
- entre les programmes de 2002 et 2007
- entre les programmes de 2007 et 2008

39/ Depuis que vous êtes professeur des écoles, pensez-vous que le volume horaire total annuel que vous consacrez pour faire produire des textes aux élèves au cycle 3 :

- est resté égal : *pourquoi ?*
- a diminué: *pourquoi ?*
- a augmenté: *pourquoi ?*
- je ne sais pas

→ Répondez à la question 40 si vous avez mis en place les programmes de 1995 sinon passez à la question 42.

40/ Pensez-vous que les programmes de 1995 vous ont aidé à mettre en place l'écriture dans votre travail de français au cycle 3 ?

- oui
- non

41/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 40)

→ Répondez à la question 42 si vous avez mis en place les programmes de 2002 sinon passez à la question 44.

42/ Pensez-vous que les programmes de 2002 vous ont aidé à mettre en place l'écriture dans votre travail de français au cycle 3 ?

- oui
- non

43/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 42)

→ Répondez à la question 44 si vous avez mis en place les programmes de 2007 sinon passez à la question 46.

44/ Pensez-vous que les programmes de 2007 vous ont aidé à mettre en place l'écriture dans votre travail de français au cycle 3 ?

- oui

non

45/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 44)

46/ Pensez-vous que les programmes de 2008 vous aident à mettre en place l'écriture dans votre travail de français au cycle 3 ?

oui

non

47/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 46)

48/ Il est indiqué dans les derniers programmes 2008 que la rédaction est « une priorité du cycle des approfondissements » page 20.

Etes-vous plutôt :

plutôt d'accord avec ce qui est indiqué

plutôt pas d'accord avec ce qui est indiqué

plutôt partiellement d'accord avec ce qui est indiqué

49/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 48)

50/ Dans les derniers programmes 2008, pensez-vous que la place accordée spécifiquement à l'écriture au cycle 3 est suffisante ?

oui

non

51/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 50)

52/ Que pensez-vous de la suggestion de l'écriture dans d'autres champs disciplinaires que le français ?

« Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de texte en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. » p. 2 (présentation).

cette suggestion rend plus facile votre travail d'enseignant pour faire produire des textes aux élèves

cette suggestion rend plus difficile votre travail d'enseignant pour faire produire des textes aux élèves

cette suggestion n'a aucune incidence sur votre travail d'enseignant pour faire produire des textes aux élèves

53/ Avant les programmes de 2008, pratiquiez-vous déjà l'écriture dans d'autres champs disciplinaires que le français ?

oui

non

54/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 53)

55/ Les programmes de 2008 donnent une durée hebdomadaire de 8 heures pour le champ disciplinaire du français.

Comment jugez-vous ce volume horaire global donné ?

plutôt suffisant pour répondre aux objectifs visés avec les élèves

plutôt insuffisant pour répondre aux objectifs visés avec les élèves

56/ Les programmes de 2008 utilisent le terme de « rédaction » alors que les programmes de 2002 et 2007 utilisent les termes de « production d'écrits ».

Comment jugez-vous ce changement de terme?

- le changement de terme est pertinent pour l'activité que vous faites faire à vos élèves
- le changement de terme change l'activité que vous faites faire à vos élèves
- le changement de terme n'a aucune incidence sur l'activité que vous faites faire à vos élèves

57/ Les programmes de 2008, tout comme ceux de 1995, 2002 et 2007, ne font pas de référence spécifique à un ou plusieurs modèles rédactionnels.

Pensez-vous que cette absence spécifique de référence à un modèle rédactionnel est :

- favorable pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves
- défavorable pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves
- sans incidence pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves

58/ Les programmes de 2008 ne mentionnent pas que l'écriture peut se développer dans le cadre de projet(s) d'écriture.

Pensez-vous que cela est :

- favorable pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves
- défavorable pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves
- sans incidence pour mettre en place des séances d'écriture pour les élèves

59/ Jugez-vous que les ressources didactiques dans les derniers programmes 2008 sont suffisamment nombreuses pour faire produire un texte aux élèves de cycle 3?

- oui
- non

60/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 59)

61/ Jugez-vous que les ressources didactiques dans les derniers programmes 2008 sont suffisamment claires pour faire produire un texte aux élèves de cycle 3 ?

- oui
- non

62/ Pourquoi ? (quelle que soit votre réponse à la question 61)

Remarques éventuelles sur ce questionnaire :

Merci de votre collaboration !

J'ai réalisé le guide d'entretien à partir des parties du questionnaire précédemment diffusé aux professeurs des écoles. Le guide d'entretien a donc permis de discuter et d'approfondir certaines réponses du questionnaire. En ce sens, les thèmes du guide vont donc correspondre aux quatre parties abordées dans le questionnaire, ces dernières ayant servi de base pour la construction du guide.

Pour le réaliser, je me suis appuyée sur les travaux de Blanchet et Goffman (2007). Il est ainsi composé de « thèmes » (en majuscules), d'« opérateurs » (en caractère gras) et d'« indicateurs » (entre crochets)⁴². La consigne de départ précède les quatre thèmes du guide.

Le premier thème intitulé « Votre vision du questionnaire » vise à obtenir les représentations des enseignants en ce qui concerne le questionnaire en lui-même. Ce premier thème cherche donc à connaître les éventuelles remarques des enseignants concernant l'élaboration même du questionnaire. Je postule que certaines remarques peuvent constituer des facteurs explicatifs au faible taux de participation à mon enquête par questionnaire auprès des enseignants.

Le second thème intitulé « Votre pratique pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 » a pour objectif de percevoir la pratique déclarée de chacun des enseignants pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3. Il s'agit donc de cerner la manière dont les enseignants se représentent et ainsi déclarent faire pratiquer la production d'écrits à leurs élèves.

Le troisième thème intitulé « Votre vision des programmes ministériels » concerne les représentations des enseignants en ce qui concerne les programmes ministériels de 1995 à 2008. Ce troisième thème cherche à voir les représentations de ces derniers en ce qui concerne les textes officiels et, de les mettre en lien avec leurs représentations et pratiques déclarées.

Le dernier thème intitulé « Votre vision des pratiques de production d'écrits au cycle 3 » vise à obtenir les représentations des professeurs des écoles interrogés sur les pratiques enseignantes concernant l'enseignement de l'écriture. Après avoir évoqué leur propre pratique, ce dernier thème cherche à comprendre comment chacun des enseignants interrogés se représente les pratiques des autres enseignants en général c'est-à-dire d'enseignants de n'importe quelle autre école. Il s'agit donc d'une certaine ouverture pour cerner et comprendre comment les enseignants interrogés perçoivent leurs collègues de cycle 3. Le document 3 qui suit correspond au guide d'entretien réalisé.

⁴² D'après Blanchet, A. et Gotman, A. (2007), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (p.9-65). Nathan Université : Paris.

Document 3. Guide d'entretien pour les professeurs des écoles

Consigne : « J'aimerais que l'on revienne sur le questionnaire concernant l'enseignement de l'écriture à vos élèves de cycle 3 »

VOTRE REPRESENTATION DU QUESTIONNAIRE

-Avis sur questionnaire [critiques positives et/ou négatives]

-Remarques sur questionnaire [clarté des questions]

VOTRE PRATIQUE POUR FAIRE PRODUIRE DES TEXTES AUX ELEVES DE CYCLE 3

- Description de sa pratique pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3

[Volume horaire total sur une année scolaire, organisation temporelle (nombre /durée de séances), nature du travail (groupe, individuel), contenu des séances, objectifs des séances, utilisation d'outil(s), types d'écrits, utilisation d'outils, pratique de l'écriture dans le cadre de projets ou non]

- Modèle(s) rédactionnel(s)

[Utilisation ou non de modèle(s) rédactionnel(s), connaissance des modèles de résolution de problèmes ?]

- Préparation au CRPE et formation professionnelle

[Formation initiale suivie]

- Manuel(s) utilisé(s) en 2008/2009

[Manuel(s) utilisé(s) ou non, description, points positifs et points négatifs, choix du ou des manuels utilisés]

VOTRE REPRESENTATION DES PROGRAMMES MINISTERIELS

- Aide des Programmes de 2008

[Aide ou non à intégrer l'enseignement de l'écriture au cycle 3]

- Les ressources didactiques pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3

[Sont-elles suffisantes, claires dans les nouveaux programmes de 2008]

-Aucune référence spécifique à un ou plusieurs modèles rédactionnels

[Incidence sur votre travail autour de l'enseignement de l'écriture avec les élèves]

- Suggestion de l'écriture dans d'autres champs disciplinaires que le français

[Incidence sur votre travail autour de l'enseignement de l'écriture avec les élèves]

- « **La rédaction est une priorité du cycle 3** »

[Plutôt d'accord ? pas d'accord ? pourquoi ?]

- **Changement de terme « production d'écrits » en « rédaction »**

[Distinction ? définition ? incidence sur l'activité de faire produire des textes aux élèves]

- **Volume horaire total donné de 8 heures pour le champ disciplinaire du français**

[Nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'écriture]

- **Aucune référence au projet d'écriture**

[Incidence sur votre travail autour de l'enseignement de l'écriture avec les élèves]

VOS REPRESENTATIONS AUTOUR DES PRATIQUES D'ECRITURE AU CYCLE 3

- **Représentations de votre propre pratique de l'écriture**

[Suffisante ? insuffisante ? satisfaisante ? insatisfaisante ? pourquoi ?]

- **Représentations des pratiques enseignantes en général concernant l'enseignement de l'écriture**

[Pratiques, représentations]

-**Avis concernant faible taux de participation**

[Aspect théorique du questionnaire, longueur du questionnaire, sujet sensible]

2.3. Organisation du recueil de données

2.3.1. Diffusion du questionnaire destiné aux formateurs de français

L'enquête par questionnaire auprès de formateurs de français s'est effectuée en deux temps :

- dans un premier temps, je l'ai diffusé par voie électronique à tous les formateurs de français de l'IUFM que je nomme « S », susceptibles d'assurer l'enseignement de l'écriture que cela soit en PE1 ou PE2. J'ai répertorié les formateurs de français via l'annuaire du site de l'IUFM « S ». Ainsi, quatorze formateurs de français ont été contactés mais ils n'assuraient pas tous l'enseignement de l'écriture en 2008/2009, période de la diffusion de l'enquête. Comme dit précédemment, je n'ai pas réussi à obtenir le nombre exact de formateurs concernés par l'enseignement de l'écriture dans leur formation professionnelle (PE1 et/ ou PE2) en 2008/2009 mais je l'estime à environ dix formateurs sur les quatorze contactés. Sur les quatorze formateurs contactés et relancés, deux ont répondu au questionnaire. J'ai donc décidé de prendre contact avec le directeur adjoint de l'IUFM afin de voir si je pouvais obtenir de l'aide pour recueillir d'autres questionnaires. J'ai donc pu le rencontrer et il a accepté de m'aider dans mes démarches. Nous avons également réfléchi ensemble à la manière de maximiser les chances d'obtenir d'autres questionnaires, en regardant notamment ce qui avait pu « bloquer » dans le questionnaire les formateurs précédemment contactés. Le questionnaire a donc été revu en fonction des conseils du directeur adjoint. Il s'agissait par exemple d'expression relevant du jargon professionnel : à titre d'exemple on ne dit pas travail à « mi-temps » mais à « temps partagé » pour un formateur à l'IUFM.

-Dans un second temps, le directeur adjoint de l'IUFM m'a proposé d'élargir l'enquête à deux autres IUFM du pôle Nord-Est car il y avait précédemment travaillé. Le questionnaire a été rediffusé par voie interne à l'IUFM « S » et a également été diffusé aux IUFM que je nomme « A » et « C » par le directeur adjoint en mars 2009, soit 3 mois après la première diffusion. Le directeur adjoint de l'IUFM « S » a pris en charge l'envoi des questionnaires aux trois IUFM étudiés, je ne l'ai donc pas géré ni supervisé. Pour cette seconde diffusion, les questionnaires ont été transmis en version papier. Une relance par voie électronique a également été réalisée par le directeur adjoint auprès des formateurs concernés. Ce dernier m'en a informé en me transférant le courriel de relance. J'ai ainsi recueilli cinq questionnaires supplémentaires, soit sept au total. N'ayant pas réussi à obtenir le nombre de formateurs ayant participé à l'enquête, j'estime à environ 30 pour cent le taux de participation des formateurs de français des trois IUFM étudiés.

2.3.2. Diffusion du questionnaire destiné aux professeurs des écoles

Une enquête par questionnaire a été menée auprès de professeurs des écoles de cycle 3 de toutes les circonscriptions d'un département que je nomme « M » soit 16 circonscriptions au total. Cette enquête s'est effectuée en trois temps :

- au préalable, j'ai contacté les Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) de chacune des 16 circonscriptions par voie électronique⁴³ afin d'obtenir leur accord pour mener mon enquête par questionnaire dans leur circonscription respective. Cette première démarche a été réalisée en mai 2009.

- une fois l'accord obtenu, le questionnaire a été diffusé ensuite aux directeurs des écoles : soit par moi-même et par courriel, soit par les IEN par voie interne lorsque ces derniers n'ont pas souhaité que je le fasse personnellement. Les questionnaires ont donc été envoyés aux directeurs des écoles début juin 2009. Il m'est difficile de donner une date exacte n'ayant pas géré personnellement tous les envois.

- enfin, les directeurs d'école qui ont accepté l'enquête au sein de leur établissement ont transmis le questionnaire aux professeurs des écoles volontaires pour y répondre. Environ une dizaine de directeurs d'école ont accepté de diffuser le questionnaire auprès de leurs enseignants de cycle 3 (courant juin 2009). Par la suite, j'ai effectué une relance auprès des directeurs d'école un peu après la rentrée des classes en octobre 2009. En effet, j'ai pensé que la fin de l'année scolaire, période surchargée pour les enseignants, avait peut-être freiné le recueil de données. J'ai ainsi décidé de réitérer ma demande auprès des directeurs des écoles après la rentrée des classes, en précisant que mon taux de réponses était faible.

Il est important de préciser deux choses: d'une part, une relance a été effectuée respectivement auprès des IEN et des directeurs d'école n'ayant pas donné de réponse concernant l'acceptation ou non de l'enquête courant juin 2009 c'est-à-dire un peu avant la fin de l'année scolaire. D'autre part, il était indiqué dans les courriels adressés aux directeurs des écoles accompagnant le questionnaire qu'il m'était possible de l'envoyer par voie postale en version papier aux enseignants le souhaitant.

Malgré les relances, je n'ai reçu qu'un faible taux de participation à cette enquête par questionnaire auprès des professeurs des écoles de cycle 3 mais j'ai cherché à en comprendre les raisons (cf. chapitre 5, partie 2, point 2.1). En effet, seuls quinze questionnaires ont été

⁴³ J'avais répertorié les courriels des écoles sur le site de l'inspection académique concernée.

reçus. Je les ai codés ainsi : P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P19, P11, P12, P13, P14 et P15. Comme pour les questionnaires obtenus auprès des formateurs de français, je précise que les nombres sont attribués en fonction de l'ordre dans lequel j'ai réceptionné les questionnaires excepté pour les cinq premiers enseignants (P1 à P5) : c'est ce que je vais expliquer au point suivant.

2.3.3. Passation des entretiens

L'enquête par entretien s'est déroulée en janvier et février 2010. Les cinq enseignantes ayant accepté l'entretien correspondent aux enseignantes que j'ai nommées P1, P2, P3, P4 et P5 pour l'enquête par questionnaire. En effet, pour retrouver facilement les cinq enseignantes ayant accepté l'entretien, j'ai fait en sorte de les nommer de 1 à 5 c'est-à-dire qu'elle correspondent aux cinq premières enseignantes que j'ai nommé P1, P2, P3, P4 et P5 dans l'enquête par questionnaire.

J'ai convenu d'un rendez-vous avec les enseignantes par voie électronique ou par téléphone. Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone placé sur la table entre l'enquêtée et moi-même. Nous nous tenions à chaque fois l'une en face de l'autre afin que l'enregistrement soit audible. J'ai rencontré P1 à son domicile le mercredi 3 février 2010 au matin. L'entretien de P2 a eu lieu à son école le lundi 1er février 2010 après-midi car l'enseignante, qui est aussi la directrice de l'établissement, n'avait pas en charge sa classe⁴⁴. L'entretien de P3 a eu lieu à l'école où cette dernière exerce le mercredi 17 février 2010 après-midi pendant les vacances scolaires. Celui de P4 a également eu lieu un après-midi à son école pendant les vacances scolaires, le jeudi 25 février 2010. Enfin, le dernier entretien avec P5 s'est déroulé un après-midi après la classe à son école le 2 mars 2010. Les entretiens se sont bien déroulés. Je souhaite préciser que lors de l'entretien avec P4, une de ses collègues s'est jointe à nous.

2.4. Anonymat et codage

⁴⁴ La directrice assure l'enseignement à mi-temps

Afin de préserver l'anonymat de chacun, tous les noms de personnes ou de structures ont été codés. Les entretiens ont été transcrits dans leur intégralité selon les normes en annexes. On trouve la lettre « C » dans les entretiens quand il s'agit de mes interventions. Concernant les enquêtés, comme je l'ai indiqué précédemment, j'ai codé les questionnaires reçus des formateurs de français et des professeurs des écoles comme suit : pour les formateurs F et les professeurs P, suivi d'un chiffre selon l'ordre de réception.

Ainsi, les questionnaires des formateurs réceptionnés vont de F1 à F7 et ceux des professeurs des écoles de P1 à P15. De même, pour préserver l'anonymat des IUFM et des circonscriptions retenues, leurs noms ont été codés avec des lettres et des chiffres.

3. Modalités d'analyse des données recueillies

Je vais aborder les modalités d'analyse des données recueillies en expliquant le choix de l'analyse de contenu à l'aide d'une grille d'analyse commune. J'exposerai ensuite les caractéristiques des formateurs de français et des professeurs des écoles retenues comme critères d'analyse. Enfin, je justifierai le choix de l'analyse thématique comme analyse complémentaire à l'analyse de contenu et, enfin, je terminerai par expliquer la manière dont j'ai analysé les difficultés méthodologiques rencontrées.

3.1. Choix de l'analyse de contenu des manuels, des textes officiels, des questionnaires et entretiens

J'ai choisi de réaliser une analyse de contenu pour les manuels, les textes officiels, les questionnaires (celui destiné aux formateurs de français et celui destiné aux professeurs des écoles) ainsi que pour les entretiens. Dans un premier temps, j'ai analysé les contenus des quatre manuels et dans un second temps, ceux des quatre programmes ministériels de 1995 à 2008. Le choix de l'analyse de contenu pour les manuels et les textes officiels peut être justifié par le fait qu'il s'agissait d'analyser des corpus de textes, selon des critères pré-définis et répertoriés dans une grille d'analyse que je présenterai et expliquerai au point 3.2.

De plus, les sept questionnaires reçus des formateurs de français (cf. annexes) et les quinze obtenus des professeurs des écoles (cf. annexes) ont également été analysés. En effet, comme je l'ai précédemment évoqué, les difficultés méthodologiques rencontrées m'ont amenés à reconsidérer ma manière de concevoir et d'analyser les données. A défaut de pouvoir chiffrer et donner un taux de représentativité, j'ai choisi de les analyser à partir de

mes critères d'analyse. Les critères et caractéristiques d'analyse que j'ai retenus sont présentés aux points suivants (cf. 3.2. et 3.3.).

Les entretiens ont été analysés en deux temps : une analyse de contenu et une analyse thématique, cette dernière modalité d'analyse sera expliquée au point 3.4.1.

J'ai choisi, dans un premier temps, l'analyse de contenu car j'ai pu cibler les critères qui m'intéressent dans cette étude et qui sont communs aux éléments étudiés à savoir les manuels, les textes officiels, le questionnaire destiné aux formateurs de français, celui destiné aux professeurs des écoles et, aux entretiens. Les critères d'analyse identiques à ceux précédemment évoqués sont répertoriés dans une grille d'analyse que je présenterai et expliquerai au point 3.2.

3.1.1. Pages retenues pour l'analyse des quatre manuels

Avant de présenter la grille d'analyse et les critères qui la constituent, je vais présenter les pages retenues pour l'analyse des quatre manuels, en les regroupant selon la manière dont ils ont été analysés :

- la totalité des deux manuels correspondant à la formation à l'IUFM *Former des enfants producteurs de textes* (1988-1994) et *Evaluer les écrits à l'école primaire* (1991) abordent mon objet d'étude. J'ai donc entièrement analysé les deux manuels. Le premier traite la question de comment former des enfants producteurs de textes et le second montre à l'enseignant comment envisager l'évaluation des textes produits par les élèves scripteurs.

- Concernant la formation à distance, le français est abordé par le CNED à travers deux volumes distincts : le volume 1 qui s'intitule *Français, Maîtrise du langage*, (2004) est celui que j'ai considéré car il aborde la maîtrise du langage oral et écrit et est consacré à la préparation à l'épreuve du français du CRPE⁴⁵. Il traite de l'écriture à l'école primaire et de tous les enseignements du champ disciplinaire du français dont l'enseignement de l'écriture. Je n'ai donc conservé que les parties du manuel ayant trait à mon objet d'étude.

Même chose pour le manuel correspondant à la formation autodidacte : *Le français au concours de professeur des écoles*, (2001) de J.-P. Viala. Comme le manuel du CNED, il est consacré à la préparation de l'épreuve de français du CRPE. Il ne traite pas uniquement de l'écriture au cycle 3 mais de tous les volets du français et propose des épreuves corrigées. J'ai

⁴⁵ Concours de Recrutement des professeurs des Ecoles

ainsi sélectionné les pages retenues pour l'analyse. Le tableau qui suit récapitule les pages que j'ai retenues pour chacun des manuels :

Manuels	Pages retenues
Former des enfants producteurs de textes	Totalité du manuel
Evaluer les écrits à l'école primaire	Totalité du manuel
Français, Maîtrise du langage	-Introduction (p. 7 à 16) -Le monde de l'écrit (p.109 à 309) Chapitre 1 : Spécificités de l'écrit (p. 109 à 136) Chapitre 2 : Des apprentissages progressifs (p. 137 à 200) Chapitre 3 : Le rôle de l'enseignant (p. 201 à 300) Chapitre 4 : Articulation écrit /oral (p. 301 à 309)
Le français au concours de professeur des écoles	-Introduction : (p.9 à 20) -Partie 3 : lecture/écriture (p. 139 à 193) Chapitre 17 : Rapports lecture/écriture (p.140 à 141) Chapitre 18 : Quand et comment produire des écrits ? (p.142 à 149) Chapitre 19 : Les textes narratifs ou récits (p.150 à 164) Chapitre 20 : Les textes descriptifs (p.165 à 167) Chapitre 21 : Les textes explicatifs (p. 168 à 172) Chapitre 22 : Les textes prescriptifs (p.173 à 177) Chapitre 23 : Les textes et les discours argumentatifs (p. 178 à 179) Chapitre 24 : Poésies et textes poétiques (p. 180 à 186) Chapitre 25 : Comment évaluer les écrits des élèves ? (p. 187 à 193)

3.1.2. Pages retenues pour l'analyse des quatre textes officiels

Les quatre programmes ministériels suivants ont été retenus :

- BO, Arrêté du 22-2-1995, JO du 2-3-1995.
- BO n°1, 14 février 2002, hors-série.
- BO n°5, 12 avril 2007, hors-série.
- BO n°3, 19 juin 2008, hors-série.

Les quatre programmes ministériels ont été analysés de manière identique. Je n'ai étudié que les pages abordant l'enseignement de l'écriture au cycle des approfondissements (cycle 3). Le tableau qui suit récapitule les pages que j'ai retenues pour l'analyse :

Programmes ministériels	Pages retenues
1995	<ul style="list-style-type: none"> - Horaires de l'école élémentaire au cycle 3 (p. 3) - Cycle des approfondissements : (p. 35 à 37) → Production d'écrits (p.35)
2002	<ul style="list-style-type: none"> - Horaires de l'école élémentaire au cycle 3 (p. 4) - Cycle des approfondissements (p. 64 à 93) → Introduction (p.64 à 65) → Domaine transversaux (p.66 à 72) : <ul style="list-style-type: none"> Maîtrise du langage et de la langue française (p.66 à 69) → Langue française, éducation littéraire et humaine (p.72 à 78) <ul style="list-style-type: none"> Littérature (dire, lire, écrire) : (p. 72 à 74) Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) : (p.74 à 76)
2007	<ul style="list-style-type: none"> - Horaires de l'école élémentaire au cycle 3 (p. 70) - Cycle des approfondissements : (p. 68 à 104) → Introduction (p.68 à 69) → Education littéraire et humaine (p. 70 à 89) <ul style="list-style-type: none"> Maîtrise du langage et de la langue française (p.70 à 71) Dire, lire, écrire dans toutes les disciplines (p.71 à 73) Dire, lire, écrire en littérature (p.73 à 77) Etude de la langue (grammaire) (p. 77 à 82)
2008	<ul style="list-style-type: none"> - Préambule et présentation (p.1 à 3) - Cycle des approfondissements : (p. 19 à 33) → Français (p.19 à 22) <ul style="list-style-type: none"> Langage oral (p.19) Lecture, écriture (p. 19 et 20) Etude de la langue française (p. 20 à 22)

3.2. Choix d'une grille d'analyse commune

L'analyse de contenu des manuels, des textes officiels, des questionnaires et des entretiens a été réalisée de manière identique : j'ai réalisé et utilisé une grille d'analyse commune à tous ces éléments pour faciliter la comparaison des données.

La notion de « critère » est empruntée à Mas (1987)⁴⁶ qui en propose une définition : « qu'on le sache ou non, on évalue toujours avec des critères puisque comme le dit De Landsheere, un critère est le « caractère ou propriété d'un objet d'après lequel on porte sur lui un jugement d'appréciation » (Mas, 1987, p.1).

La grille d'analyse est constituée de huit critères et répartie selon deux champs : « Conceptions de l'enseignement de l'écriture » et « Pratiques de l'enseignement de l'écriture ». Regardons les critères retenus dans la grille d'analyse (cf. chapitre 4) :

1/ pour le champ que j'ai nommé « Conceptions de l'enseignement de l'écriture » qui, comme son nom l'indique, a trait aux conceptions de l'enseignement de l'écriture dans les manuels et dans les textes officiels et aux représentations des formateurs de français et aux enseignants quant à l'enseignement de l'écriture, j'ai retenu :

- l'occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits ». Il est question de comptabiliser le nombre de fois où apparaissent les termes de « rédaction » et « production d'écrits » afin de constater lequel des deux termes est le plus employé ;
- la définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits ». Il s'agit de percevoir si une définition et/ou une distinction entre « rédaction » et « production d'écrits » est effectuée et, si oui, si la ou les définitions proposées renvoient aux conceptions des chercheurs présentées aux chapitres 1 et 2.

2/ Pour le champ que j'ai nommé « Pratiques de l'enseignement de l'écriture » qui a trait aux pratiques enseignantes, j'ai considéré :

- le volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture. Il est question de voir si un volume horaire total est donné pour avoir une idée de ce que représente l'enseignement pour faire produire des écrits aux cycle 3 ;

⁴⁶ La citation que je fais de Mas est reprise telle quelle.

- le(s) modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s) où il s'agit de voir si un ou plusieurs modèles rédactionnels sont donnés pour faire produire des textes à leurs élèves et savoir si les modèles de résolution de problèmes, dont Hayes et Flower, abordés au chapitre 1 sont mis en avant ou non ;
- la référence au « projet d'écriture » : il est question de percevoir si le projet d'écriture y apparaît et ce qui y est proposé en comparant aux conceptions des chercheurs présentées au chapitre 2 ;
- la référence à la « typologie textuelle » : il s'agit de voir si cette notion ou celle de « genre » apparaît et, si oui, de quelle manière par rapport aux conceptions des chercheurs précédemment présentées (cf. chapitre 1) ;
- le(s) outil(s) destiné(s) à l'enseignant / à l'élève scripteur pour la production d'écrits : j'ai cherché à voir si des outils sont proposés et si oui, lesquels. Ces derniers, liés au projet d'écriture, peuvent être destinés à être utilisés par le maître ou à faire utiliser par les élèves comme je l'ai montré au chapitre 2, partie 2, point 2.1. ;
- le(s) manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour ses élèves. Comme je l'ai montré au chapitre 3, partie 1, point 1.2., par « manuel » j'entends ouvrage didactique utilisé par l'enseignant pour mettre en place des séances pour faire produire des écrits aux élèves.

Je précise que pour l'analyse des manuels, je n'ai pas pris en compte le critère concernant le volume horaire total consacré à l'enseignement de l'écriture et celui concernant les manuels utilisés par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour les élèves car ils n'ont pas d'utilité, ce qui fait donc six critères d'analyse au total.

Pour l'analyse des textes officiels, tous les critères de la grille d'analyse ont été considérés soit huit critères au total.

Pour l'analyse du questionnaire destiné aux formateurs et l'analyse du questionnaire destiné aux professeurs des écoles ainsi que celle des entretiens, je n'ai pas considéré deux critères d'analyse. D'une part, celui concernant l'occurrence des termes dans le questionnaire destiné aux formateurs de français et celui destiné aux professeurs des écoles. En effet, le questionnaire ne constitue pas l'outil adéquat pour comptabiliser les termes employés et les termes que j'emploie dans les questions on pu influencer les enquêtés. D'autre part, je n'ai pas considéré le critère lié à la typologie textuelle puisque le questionnaire n'aborde pas ce point.

Cependant, j'ai ajouté un critère supplémentaire dans la grille pour l'analyse du questionnaire destiné aux formateurs de français et celui destiné aux professeurs des écoles ainsi qu'aux entretiens. Il s'agit du critère « représentations des programmes de 1995, 2002, 2007 et 2008 » où il est question de percevoir les représentations des formateurs et des enseignants en ce qui concerne les quatre programmes étudiés. J'ai également ajouté un autre critère dans la grille pour l'analyse des entretiens destinés aux professeurs des écoles : « représentations de la formation professionnelle initiale ». Il y a donc sept critères d'analyse retenus pour l'analyse des questionnaires des formateurs de français et dix pour l'analyse des questionnaires et entretiens des enseignants. Pour croiser les conceptions didactiques concernant l'écriture dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels, j'ai retenu les critères communs aux deux précédentes analyses soit sept critères au total.

Le document 4 qui suit correspond à la grille d'analyse commune réalisée pour étudier les manuels, les textes officiels, le questionnaire des formateurs de français, celui des enseignants et les entretiens à travers les huit critères qui viennent d'être présentés.

Document 4. Grille d'analyse commune

Champs	Critères d'analyse	Citations	Pages
Conceptions de l'enseignement de l'écriture	Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »		
	Définition et/ou distinction entre « rédaction » et « production d'écrits »		
Pratiques d'enseignement de l'écriture	Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture		
	Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)		
	Référence au « projet d'écriture »		
	Référence à la « typologie textuelle »		
	Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits		
	Manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour ses élèves		

Dans « Citations », j'ai noté les passages du manuel, du programme ministériel, du questionnaire ou de l'entretien qui correspondent ou une croix s'il n'y a aucun passage qui correspond.

Dans « Pages » (pour les grilles des manuels et programmes ministériels) ou « Questions » (pour les grilles des questionnaires des formateurs des français) ou « Lignes » (pour les grilles des entretiens), j'ai mis la ou les pages du manuel, du programme ministériel, du questionnaire ou de l'entretien s'y référant ou une croix s'il n'y a aucun passage correspondant.

Ainsi, trente cinq grilles ont été réalisées (cf. Annexes) :

- quatre grilles réalisées pour les manuels étudiés (une par manuel),
- quatre grilles réalisées pour les programmes étudiés (une par programme),

- sept grilles réalisées les formateurs de français
- vingt grilles réalisées pour les professeurs des écoles dont cinq pour des entretiens.

Je tiens à préciser que j'ai effectué une première analyse des grilles de manière individuelle c'est-à-dire grille par grille et une seconde analyse qui a consisté à comparer les données de chacune des grilles par critère. Ainsi, j'ai cherché à croiser et confronter les données recueillies par critère sur la formation professionnelle initiale (manuels et formateurs de français), les textes officiels (programmes ministériels de 1995 à 2008) et sur les représentations et pratiques déclarées des professeurs des écoles de cycle 3. Je précise cependant que les huit critères n'ont pas toujours été analysés, le contenu à analyser ne le permettant pas toujours. J'ai donc précisé avant chaque analyse tous les critères qui ont été considérés.

3.3. Les caractéristiques des formateurs de français et des professeurs des écoles comme critères d'analyse

Pour comprendre les critères d'analyse précédemment présentés, j'ai considéré les caractéristiques des formateurs de français et des professeurs des écoles abordées dans la première partie des questionnaires (cf. document 1).

J'ai considéré les cinq caractéristiques suivantes pour l'analyse : l'âge du formateur, sa première année d'exercice, son service (à temps plein ou à temps partagé), si le formateur est ou a déjà été enseignant dans le primaire et/ou, dans le secondaire et si le formateur assure la formation en PE1 et/ou PE2. Ces caractéristiques sont à prendre en compte pour comprendre leurs représentations et leur formation professionnelle initiale en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture :

- les deux caractéristiques liées à « l'âge » et la « première année d'exercice » ont trait au nombre d'années d'expérience du formateur. Pour comprendre les représentations des formateurs concernant l'enseignement de l'écriture, il m'a paru intéressant de prendre en considération les années d'expérience professionnelle en tant que formateur de français dans un IUFM. J'ai considéré que moins de cinq années de pratique relève de peu d'expérience, qu'entre cinq et dix ans les pratiques sont en cours de développement et qu'au delà de dix années, les pratiques semblent stabilisées par le formateur de par son expérience professionnelle.

- trois autres des caractéristiques retenues sont liées à la nature de l'expérience professionnelle du formateur : le service (à temps plein ou à temps partagé) du formateur, le fait qu'il soit également professeur des écoles (PE) ou professeur de collège et lycée (PCL) et le fait d'assurer la formation professionnelle initiale PE1 et/ou PE2.

Je pensais initialement en prendre en compte huit mais, au vue du faible taux de participation, certaines caractéristiques se sont révélées sans réelle pertinence pour mon étude. Je n'ai donc conservé que celles que j'estime utiles à l'analyse. Les caractéristiques que j'ai abandonnées sont les suivantes :

- l'IUFM d'intervention du formateur pour pouvoir comparer les données des formateurs exerçant dans le même IUFM ;

- le sexe du formateur pour voir s'il y avait des choses récurrentes chez les hommes ou les femmes. Je précise cependant conserver pour l'analyse cette caractéristique à titre informatif c'est-à-dire pour savoir si je dois évoquer le formateur au féminin ou au masculin ;

- si le formateur a exercé dans un autre IUFM que celui indiqué au moment de l'enquête. Cette donnée m'a paru finalement peu pertinente pour l'analyse. Le tableau qui suit récapitule ces éléments :

Tableau 3. Tableau récapitulant les caractéristiques des sept formateurs de français

Formateurs / Caractéristiques	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
1/ Sexe	F	F	H	F	F	H	F
2/ Age	55	36	58	57	46	55	59
3/ 1 ^{ère} année d'exercice	2000	2005	1994	2002	2004	1989-92 puis 1998-2009	1991
4/ Service	TPL	TPA	TPL	TPL	TPL	TPL	TPL
5/ PE	X	non	X	X	non	X	X
6/ PLC	X	oui	X	X	non	X	X
7/ Formateur en PE1 et/ou PE2	PE1 et PE2	PE1 et PE2	PE1 et PE2	PE1 et PE2	PE1 et PE2	PE2 et PE2	PE1 et PE2

Concernant les quinze professeurs des écoles, j'ai pris en compte cinq caractéristiques d'analyse : le sexe, l'âge, le nombre d'année d'exercice au cycle 3, la ou les classes de cycle 3 en charge en 2008/2009, et la formation professionnelle initiale en particulier la préparation au CRPE.

- La caractéristique liée au sexe confirme la tendance nationale majoritairement féminine (sur les quinze enseignants, treize sont des femmes) ;

- comme pour les formateurs de français, le « nombre d'années d'exercice au cycle 3 » et l' « âge » mettent en lumière les années d'expérience de l'enseignant au cycle 3. J'ai considéré que, moins de cinq années de pratique relève de peu d'expérience, qu'entre cinq et dix ans les pratiques sont en cours de développement et qu'au delà de dix années, les pratiques semblent stabilisées par l'enseignant de par son expérience professionnelle ;

- la troisième caractéristique retenue concerne la ou les classes que l'enseignant a en charge au moment du recueil de données c'est-à-dire en 2008/2009 afin de pouvoir constater si le professeur a une classe double à gérer et comparer les enseignants entre eux selon la ou les classes gérées ;

- la quatrième caractéristique retenue concerne la formation professionnelle initiale de l'enseignant, en particulier la manière dont il a préparé le CRPE. Je rappelle que, dans ma recherche, trois ont été répertoriées à savoir l'IUFM, la formation à distance et celle que j'ai qualifiée d'autodidacte (cf. chapitre 5, partie 1, point 1.1).

Je précise que j'ai abandonné deux caractéristiques car elles ne me paraissaient pas d'une grande pertinence pour l'analyse à savoir la circonscription dans laquelle exerce le professeur des écoles et le fait que l'enseignant soit également formateur. J'envisageais, en effet, de confronter et comparer les données entre enseignants en fonction de leur circonscription d'exercice mais au vue du faible taux de réponse au questionnaire, j'ai choisi de ne pas la considérer dans l'analyse. De même, aucun enseignant n'est également formateur. Cette caractéristique se révèle donc sans pertinence pour mon étude. Le tableau qui suit récapitule ces éléments :

Tableau 4. Récapitulatif des caractéristiques des quinze professeurs des écoles

Caractéristiques Professeurs	Sexe	Age	Nombre d'années d'exercice au cycle 3	Classe(s) de cycle 3 en charge 2008/2009	Formation professionnelle initiale : préparation au CRPE
P1	F	48	16 ans	CM1/CM2	Préparation autodidacte- Concours Ecole Normale
P2	F	45	1 an	CM2	Concours Ecole Normale en 1987
P3	F	50	16 ans	CM2	IUFM
P4	F	44	5 ans	CM1 et CM2	IUFM
P5	F	29	5 ans	CM1 et CM2	IUFM
P6	F	43	18 ans	CM2	Enseignement à distance
P7	H	43	12 ans	CM1 et CM2	Préparation autodidacte
P8	F	49	15 ans	CM1 et CM2	IUFM
P9	F	40	1 an	CM2	Préparation autodidacte
P10	F	37	12 ans	CE2 et CM1	IUFM
P11	H	48	18 ans	CE2 et CM1	Autre(s) : passage au corps de PE par ancienneté
P12	F	29	1 an	CE2, CM1 et CM2	Enseignement à distance, IUFM et autodidacte
P13	F	32	6 ans	CM2	IUFM
P14	F	31	6 ans	CM1	IUFM
P15	F	50	22 ans	CE2	IUFM

3.4. Analyse complémentaire des entretiens : choix de l'analyse thématique

Après avoir effectué l'analyse de contenu des cinq entretiens, j'ai choisi de réaliser une analyse thématique de ces derniers. Celle-ci est complémentaire à l'analyse de contenu dans le sens où la première cible les critères d'analyse que j'ai retenus dans ma recherche alors que la seconde vise à faire émerger des thèmes communs aux cinq entretiens. Cette analyse a porté sur une comparaison du discours des professeurs des écoles en fonction de leurs caractéristiques (sexe, âge, nombre d'années d'exercice, classe(s) de cycle 3 en charge en 2008/2009, préparation au CRPE, formateur à l'IUFM au moment de l'enquête).

3.5. Analyse des difficultés méthodologiques rencontrées

Comme je l'ai expliqué précédemment, j'ai tenté de comprendre et d'analyser les raisons des difficultés que j'ai rencontrées lors du recueil de données par questionnaire auprès des formateurs de français mais aussi auprès des professeurs des écoles de cycle 3. Pour ce faire, j'ai cherché à savoir et comprendre deux éléments :

- le premier concerne les questions qui sont restées avec peu voire sans réponse dans le questionnaire. Comme l'a énoncé Bourdieu (1973)⁴⁷, « plus une question pose des problèmes conflictuels, porte sur un nœud de contradictions [...] plus une question est génératrice de tensions pour une catégorie déterminée, plus les non-réponses sont fréquentes dans cette catégorie. » (Bourdieu, 1973, p.225). Comme le montre l'auteur, les non-réponses peuvent être le reflet de tensions provoquées par une ou plusieurs questions posées. Je me suis inspirée de cette analyse de Bourdieu pour tenter de comprendre les tensions que le questionnaire a pu susciter chez les enseignants et les formateurs et ainsi, provoquer une absence de réponse de leur part. C'est ce que je tenterai de mettre en lumière dans la troisième et dernière partie consacrée à l'analyse, à l'aide des deux tableaux qui suivent et qui répertorient les réponses et non-réponses pour chacun des deux questionnaires (cf. tableaux 5 et 6).

- le second point a trait à l'analyse thématique des entretiens. Comme le montre le guide thématique, le dernier thème abordé concerne le faible taux de participation à l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de cycle 3. J'ai donc demandé l'avis des enseignants ayant accepté l'entretien afin d'y voir plus clair et de pouvoir intégrer ce constat à mon analyse car il apparaît que ce faible taux de participation soit le reflet d'un certain « malaise » pour reprendre le terme de Bourdieu, en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. Comme je l'ai précédemment expliqué, il s'agit d'une ouverture sur la manière dont les enseignants interrogés perçoivent leurs collègues de cycle 3.

⁴⁷ En ligne : <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/opinionpub.html>

Tableau 5. Réponses et non-réponses des formateurs⁴⁸

formateurs Questions	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
1	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0
6	X	0	X	X	0	X	X
7	X	0	X	X	0	X	X
8	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0-X	0	0	0	0
15	0	0-X	0	0	0	0	0
16	X	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	X	0	0	0
20	0	X	0	X	0	0	0
21	0	0	0	X	0	0	0
22	X	X	X	X	X	X	X
23	0	X	0	X	0	0	0
24	0	X	0	X	0	0	0
25	X	X	X	X	X	X	0
26	X	X	X	X	X	0	0
27	X	X	0	0	X	X	X
28	0	0	0	0	X	0	0
29	0	X	0	0	X	0	0
30	0	0	0	0	0	0	0
31	0	X	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	X	0	0
33	0	X	0	0	0	0	0
34	0	0	0	X	0	X	X
35	X	X	X	X	X	X	0
36	0	0	X	0	0	0	X
37	X	X	X	X	0	0	X
38	0-X	X	0-X	0-X	0	0	0
39	X	X	X	0	0	0	0
40	0	X	X	0	X	X	0
41	0-X	0-X	0	0-X	0-X	0	0-X
42	0	X	0	0	0	0	0
43	X	X	0	0	0	0	0
44	X	X	0	0	0	0	0
45	0	X	0	0	0	0	0
46	0-X	0	0	0	0	0	0
47	X	X	0	0	0	0	0
48	0	0	0	0	0	0	0
49	0	X	0	0	0	0	0
50	0	X	0	0	0	0	0
51	0	X	0	0	0	0	X
52	X	X	0	0	0	0	X
Questions Répondues	33	26	42	37	42	44	42
Pourcentages	63,5	50	80,7	71,2	80,8	84,6	80,8

⁴⁸ Les non-réponses sont matérialisées par les croix en rouges

Je constate que sur les sept formateurs, un seul a répondu à la moitié des questions : les six autres ont répondu entre 70 et 80 pour cent des questions. Il y a peu de questions restées sans réponse de manière récurrente dans les questionnaires obtenus des formateurs de français. Je vais présenter les questions restées sans réponse et tenter de percevoir l'explication que l'on peut leur donner.

Je constate que des questions concernant les modèles rédactionnels et les programmes ministériels sont restées sans réponses pour au moins quatre formateurs sur les sept. Les questions 22 et 25 ont obtenu respectivement sept et six non-réponses et les questions 26 et 27 cinq non-réponses. La question 22 concerne le fait que le formateur n'ait pas choisi d'utiliser de modèle rédactionnel dans la formation professionnelle qu'il assure, la question 25 interroge les autres modèles utilisés par le formateur, la question 26 aborde la justification d'utiliser un ou plusieurs autres modèles que celui de Hayes et Flower et la question 27 concerne le fait que le formateur ne propose aucun modèle rédactionnel dans la formation professionnelle qu'il assure. Les non-réponses aux questions 22, 25, 26 et 27 sont plutôt logiques puisque six formateurs sur sept ont indiqué proposer le modèle de résolution de Hayes et Flower en indiquant qu'il s'agit d'un choix personnel.

Les questions 35 et 37 concernent les manuels : la question 35 aborde le fait de ne proposer aucun manuel et la question 37 interroge le pourquoi du changement de manuel du formateur dans la formation professionnelle qu'il assure.

Six formateurs sur sept n'ont pas répondu à la question 35, ce qui est plutôt logique puisque tous les formateurs proposent un ou plusieurs manuels : nous avons précédemment vu que F7 a indiqué proposer des manuels aux futurs enseignants mais qu'il discute la notion de « manuel » utilisé dans le questionnaire d'où sa réponse de n'en proposer aucun.

La question 37 est restée sans-réponse chez cinq formateurs car on peut penser que les manuels dans la formation professionnelle qu'ils assurent n'ont pas évolué. Les formateurs ayant participé à l'enquête n'ont visiblement pas changé de manuels depuis qu'ils exercent, ce qui revient à penser que les manuels précédemment présentés sont plutôt ancrés dans la formation professionnelle initiale qu'ils assurent.

Enfin, les questions 40 et 41 concernent les programmes ministériels : la question 40 aborde la ou les ruptures entre les programmes de 1995 à 2008 et la question 41 interroge les représentations du formateur quant aux programmes de 1995 à 2008 et à leur aide pour intégrer l'enseignement de l'écriture dans le travail de français des enseignants. Quatre formateurs sur sept n'ont pas répondu à la question 40 : F2, F3, F5 et F6. On constate que F2 et F5 sont formatrices depuis environ quatre ans au moment de l'enquête en 2008/2009. Elles

n'étaient donc pas formatrices de français à l'époque des programmes de 1995 et le questionnaire ne me permet pas de cerner le métier qu'elles exerçaient. De plus, elles ne sont formatrices que depuis environ quatre ans et disposent de peu d'expérience dans mon étude. Je postule que leur faible expérience peut être un facteur explicatif à leur non-réponse. Cependant, je note que F3 et F6 sont formateurs depuis à peu près dix ans et sont donc expérimentés mais n'ont pas répondu à la question 40. Je pense que la non-réponse des deux formateurs peut être liée à un malaise ou une gêne tel que le propose Bourdieu.

Concernant la question 41, les formatrices F1, F2, F4, F5 et F7 n'ont pas répondu à toutes les sous-questions qui constituent la question 41 « Pensez-vous que les différents programmes depuis 1995 ont aidé les enseignants à inclure la production d'écrits dans leur travail de français au cycle 3 ? ». Ce constat est cohérent pour F1, F2, F4 et F5 puisque ces formatrices n'ont pas mis en place tous les programmes étudiés et n'exercent que depuis quelques années c'est-à-dire entre quatre et huit ans environ. Le peu d'expérience de ces dernières peuvent être un facteur explicatif au fait qu'elles n'aient pas répondu à toutes les sous-questions de la question 41. Concernant F7, la formatrice est plutôt expérimentée puisqu'elle exerce depuis environ une dizaine d'années. On peut donc imaginer qu'elle n'a pas souhaité répondre à la sous-question concernant les programmes de 2007 mais on ne peut en déduire un quelconque constat.

En conclusion, on perçoit que peu de questions sont restées sans réponse dans les sept questionnaires des formateurs de français obtenus. Le questionnaire en lui-même ne semble pas avoir posé de problèmes de manière générale aux formateurs ayant participé à l'enquête.

Les non-réponses des formateurs ne me permettent pas d'en déduire qu'elles sont le reflet d'un « malaise » pour reprendre le terme de Bourdieu.

Je pense que le contexte délicat dans lequel a été diffusé le questionnaire a été préjudiciable à mon recueil de données. En effet, celui-ci a été diffusé au moment de l'arrivée des derniers programmes de 2008 et de l'annonce de la réforme lié à la Masterisation. De ce fait, on peut penser que les formateurs étaient surchargés et n'étaient pas disponibles pour répondre aux enquêtes.

Cependant, les sept questionnaires obtenus m'ont permis de compléter les données recueillies par manuels, ce qui est pertinent pour ma recherche car les données issues des questionnaires ont confirmé certains fondements théoriques exposés dans les deux premiers chapitres.

Tableau 6. Réponses et non-réponses des professeurs des écoles

Profs Questions	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	X	X	0
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0	X	X	0
10	0	X	X	0	0	X	0	0	X	0	0	0	X	0	X
11	0	X	X	0	0	X	0	X	X	X	0	0	X	0	X
12	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	X	X
13	X	0	0	X	0	0	0	X	0	X	X	0	0	X	X
14	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X
15	0	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	X	X
16	0	X	0	X	X	0	X	0	X	X	X	X	X	X	X
17	0	X	0	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X	X
18	0	X	0	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21	X	X	X	X	X	X	X	0	X	0	X	X	X	X	X
22	X	X	0	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X	X
23	X	X	X	X	X	X	X	0	0	X	X	0	X	X	X
24	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X	X	0	X	X	X
25	0	0	X	0	0	X	0	0	X	0	0	X	0	0	0
26	0	X	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	X
27	X	X	X	X	0	X	0	0	0	X	0	0	X	0	X
28	0	0	X	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0
29	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
30	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
31	X	0	X	X	X	0	X	X	X	0	X	X	X	X	X
32	X	0	X	X	X	0	X	X	X	0	X	X	X	X	X
33	X	0	X	0	X	X	X	0	0	X	0	0	X	0	0
34	0	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0
35	0	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	X
36	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0-X	0	0
37	0	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0
38	0	X	0	0	X	X	X	0	0	X	0	0	X	0	X
39	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	0	X	0	0	X	0	0	X	X	X	X	X	X	X	0
41	X	X	0	0	X	X	0	X	X	X	X	X	X	0	0
42	X	X	0	0	0	0	0	0	X	X	0	0	0	0	0
43	X	X	0	0	0	X	0	X	X	X	0	0	0	0	0
44	0	X	0	0	0	0	0	0	X	X	0	X	0	0	0
45	X	X	0	0	0	X	0	X	X	X	0	X	0	0	0
46	0	X	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0
47	X	X	0	0	0	0	0	X	X	X	0	0	0	X	0
48	0	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0
49	X	X	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0
50	0	X	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0
51	X	X	0	0	0	X	0	0	X	X	X	0	X	0	0
52	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0
53	0	X	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0
54	0	X	0	0	0	X	0	0	X	X	0	0	0	0	0
55	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	X
56	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
57	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
58	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0	0	0
59	0	0	0	0	0	0	0	X	X	0	0	0	0	0	0
60	0	X	X	0	0	0	0	X	X	X	0	0	X	0	0
61	0	0	0	0	0	X	0	X	X	0	0	0	0	0	0
62	0	X	X	0	0	X	0	X	X	X	0	0	X	0	0
Questions Répondues	41	21	43	45	43	35	45	38	30	27	44	46	36	42	38
Pourcentages	66,1	33,9	69,3	75,6	69,4	56,5	75,6	61,3	48,4	43,6	71	74,2	58,1	67,8	61,3

Je vais maintenant aborder les réponses au questionnaire pour lesquelles il y a eu peu voire aucune réponse des enseignants. Je rappelle que j'ai regardé les questions où moins de la moitié des enseignants ont répondu.

Je constate que sur les quinze enseignants, trois (P2, P8 et P9) ont répondu à moins de la moitié des questions : les dix autres ont répondu à environ 56 voire 80 pour cent des questions. Je note qu'environ un tiers des questions (20 questions sur 62) ont eu peu ou aucune réponse des enseignants : il s'agit des questions 8, 9, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 40 et 41.

Les questions 8 et 9 concernent les enseignants qui assurent le niveau CE2, il est donc logique que peu d'enseignants y aient répondu puisque seuls P10, P11, P12 et P15 y enseignent.

La question 11 concerne les enseignants exerçant au niveau CM1 et la question 13 ceux exerçant au niveau CM2. Elles questionnent le fait que les enseignants fassent produire des écrits aux élèves dans le cadre de projet d'écriture. Je constate que sept enseignants sur les neuf exerçant au CM1 ont répondu et que huit enseignants sur les 11 exerçant au CM2 ont également répondu. Les non-réponses sont donc peu élevées sur les questions 11 et 13.

Les questions 16 à 24 et la question 27 concernent les modèles rédactionnels utilisés par les enseignants pour faire produire des écrits aux élèves. On peut constater un nombre de non-réponses relativement élevé : je postule donc que les questions abordant les modèles rédactionnels ont posé problèmes aux enseignants. On a pu, en effet, voir que les enseignants ont indiqué ne pas connaître les modèles de résolution de problèmes même si les entretiens ont montré qu'ils envisagent le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes. On peut donc penser que les questions abordant les modèles rédactionnels ont provoqué un « malaise » pour reprendre le terme de Bourdieu qui a provoqué une non-réponse de leur part. Ce constat est plutôt cohérent avec les propos des enseignantes en ce qui concernent le faible taux de participation à l'enquête par questionnaire. Elles ont, en effet, indiqué que l'aspect théorique du questionnaire ainsi que le sujet lui-même ont pu faire peur. Il y a donc une certaine incohérence qui se dégage : les modèles rédactionnels, dont celui de Hayes et Flower, sont les modèles les plus diffusés dans la formation professionnelle initiale et ces modèles ne ressortent pourtant pas du discours des enseignants interrogés. On peut alors se demander pourquoi ces modèles, plutôt vieillissants puisque celui de Hayes et Flower date du début des années 80, sont toujours proposés mais aussi s'ils sont adaptés à des élèves de cycle 3 car comme nous l'avons vu au premier chapitre, le modèle de Hayes et Flower a initialement été élaboré pour des scripteurs experts.

Les questions 29, 30, 31 et 32 ont également obtenu un faible taux de réponse. Elles abordent les manuels que l'enseignant utilise pour faire produire des écrits aux élèves. Les questions 29 et 30 concernent la justification par l'enseignant de l'utilisation des manuels analysés « Former des enfants producteurs de textes » et « Evaluer les écrits à l'école primaire » et les questions 31 et 32 concernent les autres manuels utilisés par les enseignants. Le fait que les enseignants aient peu répondu à ces questions est plutôt cohérent puisque nous avons vu que moins de la moitié des enseignants ayant participé à l'enquête indique utiliser des manuels pour faire produire des écrits aux élèves.

Les questions 40 et 41 abordent les programmes de 1995 et l'aide que ces derniers ont pu apporter aux enseignants pour faire produire des écrits aux élèves. Seulement trois des enseignants les ayant mis en place ont répondu à la question. On peut donc penser que les questions concernant les programmes de 1995 ont gêné les enseignants. J'ai exposé dans l'analyse des textes officiels que l'on peut noter un fossé entre les programmes de 1995 et 2002 en termes d'enseignement de l'écriture au cycle 3 : c'est peut-être la raison pour laquelle les enseignants ont pu être gênés par les questions les concernant.

Pour conclure, il apparaît que les questions portant sur les modèles rédactionnels et les programmes de 1995 aient pu gêner les enseignants et, de ce fait, aient pu provoquer un malaise chez ces derniers d'où le choix de ne pas y répondre. Nous verrons au chapitre 3 les trois facteurs donnés par les enseignantes interrogées par entretien pour expliquer le faible taux de participation à l'enquête par questionnaire à savoir la densité et l'aspect théorique du questionnaire, le sujet que l'on peut qualifier de sensible sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et le manque de temps des enseignants.

En guise de conclusion générale sur le faible taux de participation aux enquêtes par questionnaire auprès des formateurs et des enseignants, je note qu'il est difficile d'établir un lien entre formateurs et enseignants en ce qui concerne les questions posées. On a vu que les enseignants semblent avoir été gênés par les questions portant sur les modèles rédactionnels, ce qui ne semble pas être le cas des formateurs (6 sur sept ont répondu à la question 16 pourtant sur les modèles rédactionnels qu'ils proposent dans la formation professionnelle initiale qu'ils assurent). Concernant les non-réponses des formateurs quant aux programmes ministériels, le manque d'expérience semble en être la principale raison.

Le contexte dans lequel ont été diffusés les enquêtes auprès des formateurs et enseignants est également à considérer. Nous avons précédemment vu que les réformes ont représenté un élément perturbateur au recueil de données auprès des formateurs de français. Comme exposé précédemment, trois facteurs explicatifs au faible taux de réponses auprès des professeurs des écoles ont été donnés par les enseignantes interrogées par entretien. C'est ce que nous verrons au chapitre 3.

Résumé du Chapitre 4

Le chapitre 4 met en lumière les méthodologies de recueil et d'analyse retenues dans ma recherche. J'ai, d'une part, expliqué les éléments étudiés à savoir quatre manuels répertoriés selon trois types de préparation au Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles (CRPE), les programmes ministériels de 1995 à 2008, les formateurs de français et les professeurs des écoles de cycle 3.

D'autre part, j'ai exposé l'organisation du dispositif méthodologique retenu dans ma recherche. J'ai expliqué mes choix méthodologiques en lien avec les difficultés rencontrées, la construction de trois outils de recueil de données à savoir deux questionnaires (un destiné aux formateurs de français et un autre destiné aux enseignants) et le guide d'entretien. J'ai ensuite décrit l'organisation du recueil de données c'est-à-dire la diffusion des deux questionnaires et la passation des entretiens et ai terminé en précisant la manière dont a été respecté l'anonymat des enquêtés dans ma recherche.

Dans la dernière partie, j'ai exposé le choix des modalités d'analyse que j'ai considérées dans ma recherche : j'ai choisi de réaliser une analyse de contenu des manuels, des textes officiels, des questionnaires et des entretiens en précisant les pages retenues pour l'analyse des manuels et des textes officiels.

J'ai ensuite présenté les critères d'analyse considérés dans cette étude à travers la réalisation d'une grille d'analyse commune aux manuels, aux textes officiels, aux questionnaires et aux entretiens, le but étant de faciliter le croisement des données entre elles.

En plus de ces critères communs, j'ai choisi de retenir des critères supplémentaires par rapport aux questionnaires reçus à savoir les caractéristiques des enquêtés c'est-à-dire les caractéristiques des formateurs de français et des professeurs des écoles comme critère d'analyse.

Le chapitre 4 décrit également la seconde méthodologie d'analyse des entretiens retenue à savoir l'analyse thématique. L'analyse de ces derniers s'est, en effet, effectuée en deux temps : une analyse de contenu d'après la grille de critères commune précédemment présentée et une analyse thématique qui a fait émerger des thèmes.

Enfin, ce chapitre s'achève en décrivant les difficultés méthodologiques rencontrées et le choix d'analyser le faible taux de participation à mon enquête par questionnaire auprès des formateurs de français et des enseignants.

PARTIE 3.

**CONCEPTIONS DIDACTIQUES DE
L'ECRITURE DANS LA FORMATION
PROFESSIONNELLE INITIALE, DANS LES
TEXTES OFFICIELS ET REPRESENTATIONS
DES ENSEIGNANTS**

CHAPITRE 5. FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE ET TEXTES OFFICIELS : COHERENCES ET INCOHERENCES EN TERMES DE CONCEPTIONS DIDACTIQUES DE L'ECRITURE

Ce chapitre met en lumière les résultats obtenus quant aux conceptions didactiques de l'écriture dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels étudiés dans cette recherche. Il s'agit de percevoir les cohérences et incohérence que l'on peut dégager en termes de conceptions didactiques de l'écriture. Comme déjà dit, la formation professionnelle initiale des enseignants et les textes officiels représentent deux lieux où peuvent notamment se construire et se développer les représentations. Pour comprendre les pratiques déclarées enseignantes, il est donc essentiel de considérer les éléments qui permettent aux enseignants de construire leurs représentations. Ce chapitre traite de l'enquête sur la formation professionnelle initiale et se structure en six parties :

Je commencerai par présenter les quatre manuels analysés dans une première partie et j'exposerai dans une seconde partie, les résultats issus de l'analyse de ces quatre manuels à travers les critères retenus.

Dans une troisième partie, je passerai à la présentation des textes officiels et dans une quatrième, je donnerai les résultats obtenus par critère des quatre programmes ministériels étudiés, à savoir 1995, 2002, 2007 et 2008.

La partie suivante abordera les résultats complémentaires à l'étude des manuels, obtenus par questionnaire auprès des formateurs de français : ainsi, j'exposerai les résultats obtenus d'après les critères retenus. Je rappelle que pour les questionnaires reçus des formateurs de français, les caractéristiques de ces derniers ont également été retenues comme critères d'analyse.

Enfin, je comparerai dans la dernière et sixième partie les conceptions didactiques dans la formation professionnelle initiale avec celles des textes officiels en montrant les cohérences et incohérences que l'on peut dégager et qui peuvent être préjudiciables à l'enseignant.

1. Présentation des manuels

Je vais maintenant présenter les quatre manuels étudiés à savoir les deux manuels correspondants à la préparation par l'IUFM, celui retenu pour la préparation par la formation à distance et enfin, celui correspondant à la préparation « autodidacte ». La présentation des manuels vise à décrire la conception de chacun des manuels étudiés avant d'aborder leur analyse détaillée, critère par critère (cf. point 2).

1.1. Les deux manuels de la préparation par l'IUFM (cas de l'IUFM de Lorraine)

- Groupe de recherche d'Ecouen, « Former des enfants producteurs de textes », (1988-1994).

Le manuel « Former des enfants producteurs de textes » (1988-1994) est composé de cinq grandes parties, précédées de quelques pages consacrées à la présentation des co-auteurs, du sommaire, des questions de recherche et de l'équipe. Il a été rédigé par seize instituteurs de la circonscription d'Ecouen et un professeur de l'école normale du même département (Val d'Oise).

La première partie « Pour former des enfants producteurs de textes. Quels objectifs d'apprentissage ? » (p.11 à 27) est décomposée en cinq points :

- « des objectifs premiers d'ordre *expérientiel*, comme on dit aujourd'hui » ;
- « pour chaque enfant, construction d'une représentation positive de son interaction avec l'écrit » ;
- « les compétences/connaissances plus directement linguistiques nécessaires à la production d'un texte précis dans une situation précise » ;
- « des objectifs pragmatiques qui dépassent la production de texte : apprendre à travailler » ;
- « Connaissance socio-économique de l'écrit ».

On perçoit qu'à travers ces cinq sous-parties les auteurs donnent leur position sur les questions liées aux objectifs d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement de l'écriture. Pour les auteurs, il est essentiel que l'élève scripteur ait une certaine « expérience » de l'écrit, au travers de projets notamment. Ils traitent ensuite la représentation de l'écriture que doit avoir l'élève scripteur : il est, en effet, nécessaire que celui-ci ait une représentation positive

de l'écriture. Par « représentation positive », les auteurs entendent que l'élève scripteur donne du sens à l'écriture c'est-à-dire qu'il ait cerné les enjeux de production.

Les auteurs abordent également l'importance des compétences et connaissances de type linguistique essentielles à la production de texte et à son contexte. Des objectifs « pragmatiques » au delà de la production écrite sont exposés par les auteurs et sont mis en lumière par la mise en place « de chantiers » qui sont des propositions didactiques pour faire produire des textes aux élèves.

Enfin, les auteurs questionnent la connaissance socio-économique de l'écriture par l'élève scripteur c'est-à-dire la prise de conscience de l'existence d'un monde de l'écriture et la place et les fonctions capitales qu'occupe cette dernière au sein de la société.

Une annexe (p.18 à 27) concernant les appuis et les choix théoriques, linguistiques et psycholinguistiques clôt cette première partie. Elle se subdivise en cinq points : « La situation de production et sa caractérisation par l'énonciateur », « Production de texte-Processus de mise en texte », « Textes et types de textes », « Superstructure ou schéma typologique » et « Grammaire de texte ». Cette annexe apporte un approfondissement théorique en citant des travaux de plusieurs auteurs.

Pour le premier point (p. 18 à 20), les auteurs exposent les travaux de sociologues du langage français tel que Bourdieu, d'ethnographes de la communication américains (Hymes, Goffman...), de psycholinguistes russes tel que Vygotsky. Nous verrons dans l'analyse que les auteurs font référence aux travaux de chercheurs sur la situation de communication.

Dans le second point (p. 20 à 22), Fayol est cité pour un article de synthèse sur ses travaux récents issus de « l'approche cognitiviste de la rédaction » puis pour l'une de ses interventions lors d'un colloque avec Schneuwly. Les auteurs du manuel évoquent ensuite Garcia-Debanco pour sa présentation dans la revue « Pratiques » d'un modèle explicatif de la production de textes, celui de Hayes et Flower. Les auteurs exposent les travaux sur le processus cognitif du scripteur : on trouve la référence explicite au modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower (cf. Partie 1, point 2).

Dans le troisième point (p. 22 à 23), les auteurs citent plusieurs travaux et publications sur les textes et types de textes : des ouvrages de fond tels que *Le fonctionnement des discours* de J.P. Bronckart et l'équipe de Genève, *Le récit et le Texte narratif* de J.M. Adam etc., des numéros spéciaux de revues telles que *Repères, Pratiques* etc., et enfin, des colloques (en particulier le 3^o colloque international de didactique du français langue maternelle à Namur en septembre 1986, sur le thème « Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits »). Les

auteurs exposent les théories sur le discours en évoquant les différents types de textes. Ils proposent notamment les travaux d'Adam que j'ai également présentés au chapitre 2.

Dans le point suivant « Superstructure ou schéma typologique » (p. 23 et 24), les auteurs citent Van Dijk (terme de *superstructure* notamment), Todorov (structure du récit), Larivaille et Adam (schémas expliquant la structure du récit).

Enfin, le dernier point (p.25 et 26) fait référence aux travaux de Combettes (progression d'un texte) et de Jakobson (notion de *fonction dominante organisatrice du langage*).

A la fin de l'annexe, on trouve une note bibliographique (p. 26 et 27) décomposée selon les cinq points précédemment évoqués, ce qui permet aux enseignants qui le souhaitent de trouver les références bibliographiques correspondant à chaque point traité. L'annexe semble donc donner des apports théoriques complémentaires qui tendent à approfondir les connaissances de l'enseignant.

La seconde partie du manuel, intitulée « Nos choix pédagogiques » (p. 28 à 32) se décompose en quatre sous-parties :

- dans la première « Des enfants actifs dans un milieu qu'ils gèrent », les auteurs donnent leur hypothèse de travail fondamentale c'est-à-dire l'importance pour l'élève de pouvoir agir, s'exprimer. Les auteurs mettent donc en avant la pédagogie de projet, qui permet à l'élève « de vivre dans une école ancrée dans le réel » (p.28) ;

- dans la seconde sous-partie « Les différentes sortes de projets », les auteurs différencient des projets de vie quotidienne, des projets-entreprises et des projets compétences/connaissances ;

- la troisième, très brève, intitulée « Une production née de la vie de classe et la nourrissant » reprend les trois types de projets évoqués précédemment et donne quelques exemples d'écrits découlant de projets, répertoriés dans un tableau (p. 31). Les trois types de projets sont proposés dans le cadre de production de différents types d'écrits comme l'affiche, le compte rendu, le poème, la lettre etc.

Dans la dernière sous-partie, les auteurs s'interrogent sur les démarches d'apprentissage en développant plusieurs idées:

- « c'est en faisant que l'on apprend à faire » qui renvoie à l'importance de la pratique de l'écriture pour favoriser l'apprentissage des élèves scripteurs.

- la pédagogie de la « tâche » qui est selon les auteurs la pédagogie la plus efficace pour permettre à chaque élève scripteur de se construire une stratégie. Les auteurs

développent ainsi l'objectif de la tâche à réaliser : qu'est-ce que l'on a à faire ? ; ses composantes : quelles opérations à mener ? ; ses aspects interactifs : quel rôle individuel, collectif ? ; son évaluation et ses critères de réussite : le produit final est-il conforme à la tâche que l'on s'est donnée ?

- Pour finir, ils développent l'idée que « ce sont les enfants qui coélaborent leurs connaissances, leurs outils. Que fait le maître ? ». Des pistes pédagogiques sont proposées aux professeurs des écoles : les auteurs questionnent le rôle de l'enseignant pour faire produire des écrits aux élèves.

Dans la troisième partie « Travailler par chantiers » (p. 33 à 46), les auteurs expliquent ce qu'est un chantier (qu'ils définissent comme un *module d'apprentissage*) puis sa démarche générale à travers onze principales phases qui le constituent :

- les « assises d'un chantier » (p. 36) où les auteurs évoquent les conditions pour qu'un chantier soit efficace ;

- « cerner les paramètres de la situation de production » (p. 36 et 37) où il s'agit d'explicitier à l'élève scripteur le « contexte de production » ;

- le « premier jet individuel » (p. 37) qui correspond à une première production textuelle individuelle ;

- « confrontations pour dégager les caractéristiques globales d'un type de texte » (p. 38 et 39) où il s'agit pour les élèves scripteurs de confronter, dans un premier temps, tous leurs premiers jets et, dans un second temps, de comparer leurs premiers jets aux écrits sociaux ;

- « réécritures : écrire est un travail » (p. 41 et 42) où chaque élève scripteur est amené à réécrire son texte ;

- « activités de systématisation linguistique » (p. 42 et 43) où sont abordées des activités favorables à l'acquisition de connaissances linguistiques ;

- « production finale : maquette et *chef d'œuvre* » (p. 43 et 44), où l'aboutissement d'une tâche d'écriture est abordé en deux temps à savoir la « maquette » et le « chef d'oeuvre » ;

- « évaluations » (p. 45) qui renvoie à l'évaluation des productions textuelles des élèves scripteurs ;

- « dossiers de chantiers » (p. 45 et 46) qui correspond à la détention par chaque élève scripteur d'un dossier pour chaque type de texte travaillé ;

- « réemploi et transfert » (p. 46) qui renvoie à la réutilisation automatique ou non des savoirs, savoir être et savoir-faire étudiés ;

- « contrastes et interférences » (p. 46) qui joue sur les ressemblances/différences entre les différents types de textes et les différents chantiers. Cette partie donne à l'enseignant les bases didactiques sur lesquels reposent les sept types de textes en chantier, présentés dans la partie suivante.

Dans la quatrième partie, les auteurs proposent « Sept types de textes en chantiers » (p. 47 à 156) c'est-à-dire des activités mises en place lors de chantiers et correspondant à chaque type textuel travaillé : lettres (lettre de demande, lettre de compte-rendu) pages 49 à 64, affiches (affiche d'invitation, affiche d'information) pages 65 à 79, fiches prescriptives (recette, règle de jeu) pages 80 à 98, comptes rendus (compte rendu d'une visite de musée, compte rendu d'une exposition) pages 99 à 116, récits de vie (récits de vie à partir d'événement vécus en commun, récits de vie personnels) pages 117 à 126, nouvelles (science-fiction) pages 127 à 141 et poèmes (mini-chantiers à propos de nutrition) pages 142 à 156. On remarque que cette partie est la plus longue car elle rapporte de manière détaillée les sept types de textes mis en chantiers.

La dernière partie intitulée « Organisation de la classe et programmation des apprentissages » (p. 157 à 160) se décompose en quatre sous-parties : « Situation des chantiers dans la vie de la classe », « Nombre et durée des chantiers dans une année scolaire », « Programmation du CP au CM2 » et « Objectifs minimaux raisonnables pour les enfants quittant le CM2 ». Cette partie met brièvement en lumière les conclusions auxquelles sont parvenus les auteurs sur ces quatre points.

Pour conclure, le manuel d'Ecouen est un ouvrage spécifique à la didactique de l'écriture puisqu'il est destiné aux enseignants et futurs enseignants pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3. Celui-ci est issu d'un travail collectif et allie donc différents points de vue. Il est relativement complet et précis puisqu'il s'appuie sur les travaux théoriques des chercheurs pour proposer des activités d'écriture à mettre en place par les enseignants en situation de classe avec les élèves.

- Groupe EVA, « Evaluer les écrits à l'école primaire », (1991)

Le manuel « Evaluer les écrits à l'école primaire » (1991) montre à l'enseignant comment envisager l'évaluation des textes produits par les élèves scripteurs. Le groupe EVA est un auteur collectif et est constitué de plusieurs équipes. Claudine Garcia-Debanc, auteure

dont j'ai présenté les travaux au chapitre 2, fait partie d'une des équipes. Je précise que les auteurs présentent le manuel comme un « fichier » et non comme un manuel. En effet, pour eux, il est question de proposer des fiches pour aider l'enseignant à former des enfants producteurs de textes. Je choisis le terme de « manuel » dans mon étude car il s'agit d'un ouvrage utilisé dans la formation professionnelle initiale des futurs professeurs des écoles. Le manuel se présente sous la forme d'une double série de fiches. Il est composé d'un sommaire (p.3 à 5), d'une page de présentation de la recherche collective menée par le groupe EVA, d'une présentation des équipes du groupe (p.7 et 8), d'une partie introductive (p.9 à 32), de six grandes parties composées majoritairement d'activités (p.33 à 218) et des annexes (p.219 à 239) constituées d'un index, d'un glossaire, d'une partie pour en savoir plus sur les recherches du groupe EVA pour clore le manuel.

La partie introductive « Itinéraires possibles dans le fichier, des interrogations...des suggestions de pistes possibles » (p. 9 à 32) aborde successivement quatre points : « Un fichier : pourquoi ? Pour qui ? Pour quoi faire ? » (p.10 et 11), « Les principes didactiques » (p.12 à 14), « L'organisation des fiches » (p.15 et 16) et « Exemple d'itinéraires » (p. 17 et 18).

Le premier point intitulé « Un fichier : pourquoi ? pour qui ? pour quoi faire ? » propose au futur professeur des écoles de comprendre l'utilité du fichier afin de pouvoir former des enfants producteurs de textes.

Le second point intitulé « Les principes didactiques » décrit les éléments pour organiser les activités d'écriture à retenir par le futur enseignant. En somme, ce point lui explique ce qu'est écrire et qu'est-ce qu'apprendre à écrire.

Le point suivant intitulé « L'organisation des fiches » présente à l'enseignant l'organisation du manuel à savoir l'« Organisation d'ensemble » et l'« Organisation de chaque chapitre ». Ce point vise à expliquer à l'enseignant la manière dont est organisé le manuel à travers l'étude de fiches.

Enfin, le dernier point intitulé « Exemple d'itinéraires » explique que chaque professeur des écoles peut aborder le manuel dans l'ordre qui lui convient. Les parties et les activités traitées ne suivent pas une programmation ou une chronologie à respecter. Il s'agit davantage de « fils directeurs possibles » (p.17). Chacun peut donc aborder les parties, les activités dans l'ordre qu'il souhaite, l'important étant de donner du sens à ce qu'on va lire.

On trouve ensuite aux pages 19 à 21 « Des interrogations...des suggestions de pistes possibles » les questions les plus fréquemment posées pendant la formation de professeurs des écoles et qui concernent les problèmes posés par l'enseignement de l'écriture.

La partie introductive s'achève par des activités⁴⁹ visant à donner à l'enseignant des exemples de mises en place didactiques d'activités pour « Gérer un projet d'écriture » par exemple, avec le déroulement chronologique du projet, les problèmes posés et le parcours dans le fichier (A2 : p.26 à 32).

La partie 1 intitulée « Inciter à écrire : pourquoi écrire ? Pour qui ? Pour quoi faire ? » (p.33 à 48) aborde rapidement deux points : Le premier « Pourquoi écrire et pour qui ? » (p.34) explique qu'il est important que l'élève scripteur comprenne les enjeux de sa production. Le second « Ecrire en classe : pour quoi faire ? » (p.35 et 36) propose le schéma du projet d'écriture (emprunté à Maurice Mas) suivi d'une explication de ce dernier par les auteurs. Comme nous le verrons dans l'analyse, les auteurs s'appuient sur des travaux de chercheurs dans leur manuel. Les auteurs montrent qu'il est capital que l'élève scripteur comprenne le but du texte (pourquoi il va écrire, quel va être le destinataire de sa production ...) car comprendre l'enjeu de sa production va lui permettre de donner du sens à son activité d'écriture, ce qui peut constituer un facteur favorable à sa motivation. Ces deux points sont suivis de quatre activités (p.37 à 48) qui ne relèvent pas du cycle 3 et que je n'ai donc pas analysées.

La partie 2 « Evaluer des écrits : pourquoi ? comment ? » (p.49 à 83) aborde les questions suivantes : « Evaluer : quels critères ? » et « Et l'orthographe alors ? ».

On retrouve une courte partie introductive (p.50 à 52) qui traitent trois points « Corriger, améliorer, mettre au point, évaluer les textes des élèves », « Evaluer : une composante du travail d'écriture » et « Evaluer : une régulation des apprentissages ».

Les auteurs introduisent la notion d'évaluation en montrant qu'elle se centre sur des objectifs d'apprentissage c'est-à-dire qu'elle permet à l'enseignant de cerner les compétences des élèves. Les auteurs montrent également qu'évaluer fait partie du travail d'écriture, en somme qu'elle constitue une compétence à intégrer par l'élève scripteur. Enfin, ils évoquent « la définition des critères d'évaluation » qui va permettre à l'enseignant de clarifier les

⁴⁹ A préciser que seules les activités concernant le cycle 3 ont été analysées.

objectifs d'apprentissage et, ainsi, de faire en sorte que les élèves scripteurs prennent conscience de la complexité de l'activité de produire un texte.

Le point « Evaluer : quels critères » aborde le « tableau de classement des critères » du groupe EVA, nommé ainsi par le groupe qui l'a créé (p.54). Les auteurs donnent des indications quant aux principes de classement des critères (p.54 et 55), présentent le tableau EVA (p.57) et, enfin, commentent le tableau de classement des critères EVA (p.56 à 63). Les auteurs le proposent comme outil d'évaluation des écrits à utiliser par l'enseignant et expliquent ensuite les critères avancés dans le tableau afin de permettre au lecteur de le comprendre et de savoir l'utiliser pour évaluer les productions textuelles de chaque élève scripteur.

Le point suivant « Et l'orthographe alors ? » aborde les constats et problèmes liés à l'orthographe des élèves lorsqu'ils produisent un texte. Les auteurs interrogent le lecteur « Faut-il commencer par l'orthographe ? ».

Les auteurs ciblent les problèmes de type orthographique, très présents lorsque les élèves produisent un écrit. La question de l'évaluation de l'orthographe se pose alors et les auteurs tentent de donner des éléments de réponses en amenant le lecteur à s'interroger : par exemple page 66 et 68 « Est-il dangereux de tout corriger ? », « Est-il utile de tout corriger ? ».

Cette seconde partie s'achève avec six activités (A7, A8, A9, A10, A11, A12) pour illustrer les propos en situation réelle de classe au cycle 3. Chaque activité correspond à des propositions de critères pour faire produire un type textuel différents aux élèves scripteurs :

- A7 « Des critères pour un récit : Ecrit narratif » (p.69 à 70) ;
- A8 « Des critères pour un écrit en sciences : une notice de fabrication » (p.71 à 74) ;
- A9 « Des critères pour un écrit documentaire : un texte explicatif » (p.75 à 76) ;
- A10 « Des critères pour le compte rendu » (p.77 à 79) ;
- A11 « Des critères pour le résumé » (p.79 à 81) et ;
- A12 « Des critères pour le conte fantastique » (p.82 à 83).

La partie 3 « Les élèves construisent des critères dans la tâche d'écriture » (p. 85 à 125) aborde, après une courte introduction, quatre points à savoir « Apprendre à expliciter le projet d'écriture », « Apprendre à analyser la tâche d'écriture », « Apprendre à relire » et « Apprendre à utiliser les réactions des destinataires ».

Pour introduire cette partie (p.86 à 88), les auteurs décrivent des procédures pédagogiques à suivre par l'enseignant et des procédures inscrites dans la tâche d'écriture qui

renvoient aux trois phases du modèle de Hayes et Flower que les auteurs citent explicitement page 87 : planification, mise en texte et révision. Ils mettent à plusieurs reprises l'accent sur le fait que c'est dans « un processus continu d'évaluation formative que sont élaborés les critères d'évaluation » (p. 87). Cette idée renvoie à la démarche d'apprentissage proposée dans le manuel et indique dans ce début d'introduction : « les élèves construisent leurs savoirs en développant leur capacité à évaluer leurs productions écrites. » (p.86). On trouve une référence à la phase de « révision » des modèles de résolution de problèmes (dont celui de Hayes et Flower) et au principe même du modèle qui est de percevoir la production d'écrits en termes de résolution problèmes. Nous verrons donc dans l'analyse qu'il y a cohérence entre les auteurs du manuel et les didacticiens présentés au chapitre 1.

Le premier point de la troisième partie « Apprendre à expliciter le projet d'écriture » (pages 89 à 101) tente de répondre à quatre questions : « Qu'entend-on par projet d'écriture ? », « Quelles questions pour un projet d'écriture ? », « Des questions aux décisions » et « Comment évaluer un projet d'écriture ? ». Suite à cela, des activités sont proposées dont deux concernant le cycle 3.

D'une part, l'activité 13 (A13) intitulée « Prise en compte des attentes du lecteur : un article de presse ». Celle-ci décrit l'intérêt du projet d'écriture en prenant en compte les attentes de l'enseignant.

D'autre part, l'activité 15 (A15) intitulée « Composante d'un genre : un roman historique » qui, elle, propose un exemple de projet pour le roman historique.

Le second point de la troisième partie « Apprendre à analyser la tâche d'écriture » (p.102 à 109) aborde quatre questions : « Qu'est ce qu'une consigne ? », « Comment formuler des consignes productives ? », « Qu'est-ce qu'une règle d'écriture ? » et « Quelle relation entre consignes et règles d'écriture ? ». Les auteurs proposent ensuite deux activités pour le cycle 3: l'activité 16 (A16) intitulée « Formulation de la tâche et type d'écrits : un compte rendu scientifique » et l'activité 17 (A17) intitulée « Formulation de la tâche et règles d'écriture : un récit ».

La première activité met l'accent sur l'importance d'une définition précise de la tâche d'écriture. En effet, pour les auteurs il est essentiel que les élèves scripteurs comprennent pourquoi ils vont produire un texte et dans quel but. En somme, il est capital que chaque élève scripteur puisse donner du sens à son activité d'écriture, ce qui peut être un élément favorable à la motivation. Nous verrons que les auteurs exposent les aspects communicationnels dans

lesquels doit s'inscrire la production d'un écrit, comme je l'ai précédemment présenté (cf. Chapitre 1).

La seconde activité « Formulation de la tâche et règles d'écriture : un récit » propose au lecteur un exemple de projet autour d'un récit afin de montrer une manière de conduire les élèves à formuler des règles d'écriture.

Le troisième point de la troisième partie « Apprendre à relire » (p.110 à 118) traite trois points : « Des relectures mutuelles », « Qui relit quoi ? » et « Comment faire relire les élèves et dans quels buts ? ». Pour illustrer cela, les auteurs proposent deux activités dont une qui concerne le cycle 3. Il s'agit de l'activité 19 (A19) qui s'intitule « L'épreuve des savoirs : un écrit scientifique » et qui constitue un exemple pour montrer la manière dont la relecture peut permettre d'identifier un problème.

Dans le dernier point de cette troisième partie « Apprendre à utiliser les réactions des destinataires » (p.119 à 125), les auteurs répondent à deux questions : « Comment inciter les destinataires à réagir ? » et « Quel parti tirer des réactions des destinataires ? ».

Les auteurs mettent l'accent sur la prise en compte des réactions des destinataires comme moyen d'évaluation des écrits. La réaction du destinataire peut être une manière de constater si, d'une part, l'écrit produit a été compris par ce dernier et, d'autre part, si le but de l'élève scripteur visé à travers l'écrit produit a été atteint. Il s'agit de percevoir deux choses pour l'élève scripteur par rapport à la réaction du destinataire :

- la qualité de l'écrit produit (la lisibilité, la syntaxe, l'orthographe, la cohérence par exemple) ;
- si le but de l'écrit produit par les élèves scripteurs a été atteint (par exemple la réponse à une lettre de demande adressée au capitaine des pompiers pour visiter la caserne).

La partie 4 intitulée « Les élèves construisent des critères dans des situations d'observation-analyse d'écrits » (p. 127 à 165) débute par une courte introduction (p.128 et 129) et évoque l'analyse des écrits pour permettre aux élèves scripteurs d'élaborer des critères d'élaboration ou d'évaluation de leurs propres productions.

L'introduction s'achève par la présentation de cette quatrième partie : un premier point intitulé « Du texte à la phrase » (p.130 à 148) et un second point « Construire la notion de type d'écrits » (p.149 à 165).

Le point « Du texte à la phrase » aborde des activités pour que les élèves construisent des critères pour évaluer le texte, les interphases et enfin, les phrases. Ainsi, les auteurs proposent des activités pour le cycle 3⁵⁰ qui correspondent respectivement aux trois critères d'évaluation à faire construire aux élèves : l'activité 23 (A23) « Chronologie des événements dans un récit : texte narratif » pages 134 à 135, l'activité 25 (A25) « Continuité entre phrases : visualisation des enchaînements : écrits narratifs » (p.139 à 141), l'activité 27 (A27) « Organismes textuels et temps verbaux : écrits narratifs, explicatifs » (p.143 à 146) et l'activité 28 (A28) « Varier la construction des phrases : slogans informatifs » (p.147 à 148).

Le second point « Construire la notion de type d'écrit » présente des activités permettant de se représenter par comparaison la notion de types d'écrit. Des activités pour le cycle 3 sont données par les auteurs : l'activité 30 (A30) « Expliciter des critères de différenciation : tri de textes, écrits diversifiés (narratifs, documentaires, poétiques) » (p.152 à 154), l'activité 31 (A31) « Une approche contrastive : la narration et l'explication » (p.155 à 156) et l'activité 32 (A32) « Différencier deux écrits de même type : deux contes d'avertissement » (p.157 à 161). Les auteurs utilisent la notion de « type d'écrit » qui pourtant a été remise en cause par Adam qui préfère parler de « séquence prototypique ». Nous aborderons ce point dans l'analyse.

La partie 5 « Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis » (p.167 à 193) est composée de trois points à savoir « Forme matérielle et fonction des outils », « Démarche d'élaboration » et « Utilisation des outils ».

Le premier point donne la définition d'un outil ainsi que sa fonction selon sa nature. Le second point décrit la démarche d'élaboration des outils et le dernier point indique les temps ainsi que les modalités d'utilisation des outils. Comme pour les précédentes parties, les auteurs proposent des activités qui vont détailler les points évoqués précédemment : activité 34 (A34) « Des savoirs du maître à des outils élèves : écrits narratifs et informatifs » (p.171 à 174), l'activité 35 (A35) « Donner la parole aux personnages d'une histoire : récit » (p.175 à 176), l'activité 36 (A36) « Marquer la cohésion d'un écrit : un écrit en histoire » (p.177 à 179) et, l'activité 38 (A38) « L'évolution des outils : des outils de synthèse » (p.185 à 188).

A préciser que les activités A37 « Des outils en orthographe » (p.180 à 184), A39 « Des outils pour une mise en cohérence du travail pédagogique de classe en classe » (p.189 à

⁵⁰ Seules les activités concernant le cycle 3 ont été relevées

190) et A40 « Une fiche d'évaluation individuelle élèves/parents » (p.191 à 193) ont été analysées et concernent tous les niveaux et ne sont pas spécifiques au cycle 3.

La partie 6 « Organiser le travail d'écriture et les apprentissages en classe » (p. 195 à 218) se divise en quatre points : « L'espace », « Le temps », « Espace et temps » et « Présentation de projets d'écriture ». L'activité 42 (A42) « Emergence, gestion et réalisation d'un projet d'écriture » (p.208 à 215), donne l'exemple d'un projet d'écriture autour du conte au cycle 3. Pour ce faire, les auteurs proposent un tableau en quatre colonnes : « Le parcours de François dans les ateliers (à titre d'exemple) », « Le travail des élèves dans les ateliers », « La gestion didactique du projet » et « Le déroulement temporel ».

Enfin, on trouve les annexes avec un index (pages 219 à 221) rassemblant un inventaire permettant à l'enseignant de retrouver rapidement les propositions de travail faites par les auteurs sur un même type d'écrit.

On note la présence d'un glossaire pages 222 à 237 qui permet aux auteurs de préciser le sens qu'ils donnent à certains termes et d'éviter ainsi d'éventuelles ambiguïtés pour l'enseignant.

Les dernières pages de ce manuel (238 à 239) sont consacrées à une bibliographie qui permet aux enseignants d'en savoir plus sur les travaux du groupe EVA. Des titres d'ouvrages sont proposés accompagnés chacun d'un bref résumé explicatif : il s'agit de références complémentaires pour les lecteurs qui désirent aller plus loin.

Pour conclure, le manuel du groupe EVA, orienté sur l'évaluation des écrits à l'école primaire, est relativement détaillé. Il propose aux enseignants et futurs enseignants des pistes sous formes de fiches pour leur permettre d'évaluer les écrits des élèves en contexte de classe. Comme le manuel du groupe d'Ecouen, celui-ci a été rédigé par un groupe, composé de professionnels de l'éducation et de chercheurs, qui apporte donc une complémentarité dans le sens où chacun peut apporter, de par son statut et ses connaissances, des expériences variées sur la question de l'évaluation des écrits.

1.2. Le Manuel de la préparation par la formation à distance (cas du CNED)

- Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles, volume 1, *Français, Maîtrise du langage*, (2004)

Le français est abordé à travers deux volumes distincts par le CNED. Le volume 1 est celui que j'ai considéré car il a trait à la maîtrise du langage oral et écrit : l'écriture à l'école primaire y est donc étudiée mais pas seulement. Il aborde, en effet, tous les enseignements du champ disciplinaire français dont l'enseignement de l'écriture. Le manuel est consacré à la préparation à l'épreuve du français du CRPE⁵¹. Les deux auteurs des chapitres considérés sont Patrick Demougin et Philippe Dorange : le premier est maître de conférences et directeur de l'IUFM de Montpellier et, le second, professeur agrégé de lettres modernes à l'IUFM d'Aquitaine.

Le manuel débute par une introduction qui a trait au langage et à la langue française (p.7 à 16) qui explique la raison du titre du manuel « Maîtrise du langage » en faisant le lien avec les programmes ministériels en vigueur (ceux de 2002) à l'époque de la parution du manuel en 2004. Les programmes de 2002 se caractérisent par la « refonte des programmes dans notre système d'enseignement » pour reprendre les termes du manuel à la page 7 dont, notamment l'enseignement du français. Ce dernier est, en effet, abordé dans les programmes de 2002 comme un « domaine d'activités » alors que, dans les programmes précédents de 1995, son enseignement y est organisé de manière traditionnelle, comme une discipline.

L'introduction fait le lien avec les programmes en vigueur en traitant plusieurs points : la question de la langue et du langage en abordant notamment le sens à donner aux deux termes, la « priorité du lire-écrire-parler » dans les objectifs des programmes de 2002, l'approche réflexive de la langue selon les 3 cycles de l'école primaire, les questions que l'on peut se poser ayant trait à la langue et, enfin, l'introduction donne quelques repères historiques quant à l'enseignement du français.

L'introduction aborde donc la maîtrise de la langue française dont fait partie l'écriture. Elle vise à donner aux futurs professeurs des écoles une idée de ce que représente le champ disciplinaire français à travers son évolution dans les programmes ministériels des années 70 jusqu'aux années 90, date de parution du manuel.

Après l'introduction, le manuel est divisé en deux parties : la première consacrée au monde de l'oral (p.17 à 108) et la seconde au monde de l'écrit (p.109 à 327). Seule la

⁵¹ Concours de Recrutement des professeurs des Ecoles

deuxième partie a été considérée puisqu'elle aborde l'écriture. Elle est composée de quatre chapitres, eux-mêmes divisés en unités. Les parties concernant l'enseignement de l'écriture au cycle des approfondissements ont donc été étudiées : Chapitre 2 « Des apprentissages progressifs » Unité 4 « Apprendre à écrire » (p.180 à 189 ; 199 à 200), Chapitre 3 « Le rôle de l'enseignant » Unité 1 « Les modes d'organisation » (p.209 à 216), Unité 2 « Evaluer la production d'écrit » (p.254 ; 262 à 266 ; 271-274) et, Unité 3 « Diversifier/différencier » (p.289-296).

Les pages 180 à 189 de l'unité 4 « Apprendre à écrire » traitent des questions liées aux compétences à acquérir à différents niveaux concernant l'écriture, puis du processus cognitif à maîtriser c'est-à-dire des opérations successives mises en œuvre par l'élève scripteur dans le contexte de production d'écrits. Le manuel fait référence de manière explicite au modèle de Hayes et Flower et à l'aide procédurale.

Les pages 199 et 200 correspondent à des « conseils pour l'analyse d'une séquence en production d'écrits ».

Les pages 209 à 211 abordent le projet d'écriture considéré comme un apport essentiel pour programmer les apprentissages : les auteurs en donnent les points forts.

La page 254 s'intitule « Evaluer la production d'écrit ». L'évaluation par les enseignants est abordée aux pages 262 à 266 avec la présentation des travaux d'un groupe de recherche, le groupe EVA⁵². Ces travaux ont mis en avant « la nécessité de mieux localiser les problèmes d'écriture à évaluer et de mieux les articuler entre eux. » (p.263). Ainsi, on trouve page 264 le tableau de critères du groupe EVA présenté comme un outil d'évaluation des textes pour les enseignants, suivi d'un commentaire du tableau page 265 à 266.

En ce sens, la page 271 propose à l'enseignant une utilisation du tableau du groupe EVA pour le CRPE⁵³. Les pages 272 à 274 abordent alors trois points : 1/ l'évaluation du texte par l'élève scripteur, 2/ sa révision et 3/ sa réécriture. Ces trois points posent la question de l'étayage de l'enseignant qui doit faire en sorte que l'élève scripteur parvienne à évaluer son texte pour le réviser et le réécrire.

Les pages 289 à 296 abordent la question de la différenciation c'est-à-dire le fait d'« organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (p.288).

⁵² Le manuel du Groupe EVA intitulé « Evaluer les écrits à l'école primaire » a également fait l'objet d'une analyse.

⁵³ Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles

Le manuel met ici en avant le fait que chaque élève scripteur doit pouvoir avancer à son rythme et progresser de manière personnalisée.

Les pages 289 à 291 traitent de la question de la différenciation des outils dont disposent les élèves lorsqu'ils sont amenés à produire un texte. Y sont abordées les origines et fonctions diverses des outils. Après la différenciation de ces derniers, un autre type de différenciation est abordé, celui des modalités de groupement des élèves c'est-à-dire le fait de définir les conditions d'interactions dans la classe lorsque les élèves scripteurs produisent un texte.

Ensuite, les auteurs abordent aux pages 292 à 293 la différenciation de la tâche à travers trois points : « la quantité » c'est-à-dire l'importance de la tâche, « faciliter son exécution » qui a trait à sa réalisation et « varier la consigne » qui décrit l'importance de la consigne. Le manuel propose ensuite de manière assez rapide de « différencier les compétences pour une même activité » et « différencier les activités pour une même compétence. » aux pages 294 et 295. Enfin, l'auteur aborde brièvement aux pages 295 et 296 les différenciations « institutionnalisation/évaluation » et la différenciation de l'étayage par le maître.

Je constate la présence d'encadrés gris dans le manuel : on les trouve aux pages que j'ai retenues (p.180, 181, 182, 183, 214, 215, 216 et 289). La (ou les) fonction(s) de ces encadrés ne sont pas précisées mais il semble y en avoir plusieurs : donner la définition d'un mot, des éléments de réponses suite à une activité pour s'entraîner, des commentaires etc.

Pour conclure, le manuel du CNED n'est pas spécifique à la production d'écrits à la différence des deux manuels précédemment présentés. Le manuel aborde, en effet, tous les volets du champ disciplinaire français. De ce fait, on peut dire qu'il est un manuel destiné à préparer les futurs enseignants au CRPE alors que les deux manuels du groupe EVA et d'Ecouen précédemment présentés peuvent être consultés par les futurs enseignants ou enseignants en exercice pour préparer le concours mais aussi pour approfondir ou développer des connaissances sur l'enseignement de la production d'écrits au cycle 3. Il donne, de ce fait, moins de détails aux futurs enseignants et cible l'essentiel des contenus à aborder en vue de la préparation au concours.

1.3. Le Manuel de la « préparation autodidacte »

- Viala, J.-P. (2004), *Le français au concours de professeur des écoles*, Hachette Education

Comme le manuel du CNED, celui-ci est consacré à la préparation de l'épreuve de français du CRPE et ne traite pas uniquement de l'écriture au cycle 3 mais de tous les volets du français. Son auteur, J.-P. Viala a été professeur de lettres à l'IUFM de Créteil.

Le manuel est composé d'une introduction divisée en cinq chapitres, suivie de quatre grandes parties décomposées en chapitres: « Enseigner l'oral » (chapitres 6 à 10), « Lire » (chapitres 11 à 16), « Lire/écrire » (chapitres 17 à 26) et « L'observation réfléchie de la langue française » (chapitres 27 à 30). Chaque partie s'achève par des épreuves corrigées et le manuel ne comporte aucune conclusion. Le manuel se termine par des annexes qui sont composées des références bibliographiques et du lexique.

Dans mon étude, je n'ai analysé que la partie 3 intitulée « Lire/Ecrire » où l'enseignement de l'écriture est traité. Elle est constituée de dix chapitres (chapitres 17 à 29)
54

L'introduction est composée de cinq chapitres : « Organisation de l'ouvrage et méthode proposée », « Le français : une épreuve décisive », « Le concours : une course de fond », « Le premier volet de l'épreuve » et enfin, « Le second volet de l'épreuve : l'analyse de documents pédagogiques ». En ce qui concerne l'introduction, le court paragraphe concernant l'enseignement de l'écriture intitulé « De la lecture à l'écriture », page 13, a fait l'objet d'une analyse. L'auteur y aborde les situations les plus favorables à l'écriture ainsi que l'apprentissage des différents types de textes. La fin du chapitre 5 a été analysée (p.32 et 33) car elle propose de définir le vocabulaire à bien connaître, dont fait partie un critère d'analyse que j'ai retenu, le « projet d'écriture » (cf. Chapitre 2, partie 2, point 2.1.).

Passons à présent à la description des chapitres (17 à 29) qui ont fait l'objet d'une analyse :

Le chapitre 17 « Rapports lecture/écriture » (p.140 à 141) constitue une « introduction-transition » permettant de lier les parties étudiées précédemment « Enseigner

⁵⁴ A noter que je n'ai pas analysé le dernier chapitre de cette partie (chapitre 26) car il concerne des épreuves corrigées, en somme des entraînements pour se préparer au concours de professeur des écoles.

l'oral » et « Lire » avec ce qui va suivre « Lire/Ecrire ». Ce chapitre nous montre la relation existant entre la lecture et l'écriture.

Le chapitre 18 « Quand et comment produire des textes ? » (p.142 à 149) se décompose en trois points : « Genèse de la production d'écrits », « Quelle démarche d'enseignement ? », « Un nouvel objet pédagogique : le texte. ».

Il aborde les situations d'écriture pour les trois cycles puis la démarche d'enseignement à suivre par l'enseignant pour faire produire un texte à ses élèves : « Définir un projet d'écriture », « Organiser le travail, créer des outils d'écriture », « Ecrire : premiers jets », « Relire : repérer les dysfonctionnements », « Activités décrochées », « Avoir recours aux écrits de même type », « Réécrire », « Etablir le texte définitif » et « Le projet : une démarche rare et novatrice ». Enfin, le chapitre s'achève par l'étude du « texte » comme nouvel objet pédagogique.

Le chapitre 19 « Les textes narratifs ou récits » (p.150 à 164) se compose de six points : « Définition du récit », « L'organisation des récits : structures et schémas », « Enonciation et point de vue », « Présence du conte à l'école primaire », « Lire/écrire des contes », « Des textes longs : lire/écrire dans la durée ».

Ce chapitre fait part à l'enseignant des caractéristiques du type textuel que constitue le récit. L'auteur évoque ensuite le conte qui correspond au type narratif ou récit à faire produire en classe par l'enseignant dans le cadre d'activités.

L'auteur termine en distinguant différentes activités : les activités d'animation, les activités d'approfondissement et les activités d'écriture.

Le chapitre 20 « Les textes descriptifs » (p.165 à 167) est décomposé en deux points « Statuts, fonctions et constructions » et « Le portrait ». L'auteur y aborde un second type textuel, le texte descriptif. Il en donne les statuts, fonctions et constructions puis évoque le portrait, comme un exercice scolaire classique pour ce type textuel.

Le chapitre 21 « Les textes explicatifs » (p.168 à 172) est constitué de deux points, « Un écrit du réel » et « En classe : à chacun son compte rendu ». Ce chapitre aborde un autre type de texte : le texte explicatif. L'auteur donne d'abord les caractéristiques de cet « écrit du réel » puis évoque le compte rendu comme type d'écrit à faire produire en classe.

Le chapitre 22 « Les textes prescriptifs » (p.173 à 177) est composé de deux points : « Caractéristiques » et « L'écriture ». Là encore, l'auteur donne les caractéristiques du type de texte étudié, le type prescriptif puis propose une démarche à suivre en classe dans le cadre de production de textes.

Le chapitre 23 « Les textes et les discours argumentatifs » (p.178 à 179) propose ici deux définitions d'« argumenter » puis des situations d'argumentation.

Le chapitre 24 « Poésie et textes poétiques » (p.180 à 186) est abordé à travers trois points « Oralité, travail, imaginaire », « La poésie à l'école » et « Création poétique : comment, et, surtout, pourquoi ? ». L'auteur lie poésie et oralité puis pose la question de l'activité du poète. L'auteur aborde ensuite la poésie à l'école et finit par traiter les questions liées à la création poétique (comment ? pourquoi ?).

Le chapitre 25 « Comment évaluer les écrits des élèves ? » (p.187 à 192) aborde la construction d'outils d'évaluations des écrits puis fait part des outils existants. Une grille d'évaluation des écrits est ensuite proposée aux enseignants.

Le chapitre 26 (p.193 à 232) correspond à une épreuve corrigée.

Le chapitre 27 « Enseigner l'orthographe » (p.234 à 247) propose quatre points successivement abordés : « Un système difficile à décrire », « Comment aider l'enfant à apprendre l'orthographe », « Construire des outils : les outils de référence analogique et les autres » et « Savoir distinguer les erreurs d'orthographe ».

Le chapitre 28 « Enseigner la grammaire » (p.248 à 264) se décompose en trois points à savoir « La grammaire de phrase », « La grammaire du texte » et « La grammaire du discours ».

Le chapitre 29 « Enseigner le vocabulaire » (p.265 à 272) se partage en deux points : « Enrichir/ Structurer » et « Initiation au dictionnaire ».

Je précise que le **chapitre 30 (p.273 à 247)** correspond aux épreuves corrigées.

Enfin, je constate la présence d'encadrés blancs et gris dans tout le manuel : chapitre 17 (p.141) ; chapitre 18 (p.143 à 145) ; chapitre 19 (p.151, 152, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162) ; chapitre 20 (p.166) ; chapitre 21 (p.171 et 172) ; chapitre 22 (p.174 à 177) ; chapitre 23 (p.179) ; chapitre 24 (p.185), chapitre 25 (p.188 à 192) ; chapitre 27 (p.235, 237, 239, 240, 242 à 247) ; chapitre 28 (p.250, 254, 260, 264) ; chapitre 29 (p.266, 269, 271, 272).

Des encadrés blancs, moins présents, apparaissent aux pages 151, 158 et 187. La fonction de ces encadrés n'est pas expliquée par l'auteur mais on peut remarquer, néanmoins, que les encadrés blancs proposent des références bibliographiques si l'on souhaite un approfondissement de la thématique abordée : page 151 « Pour aller plus loin » ou simplement des références bibliographiques à titre d'exemples : page 158 « Quelques contes contemporains ». Les fonctions des encadrés gris semblent être diverses :

- donner des éléments explicatifs en se référant à des auteurs ou non (p.154 « Différents types de récits » « Quelques types de narration enfantine » (p.155) etc ;
- donner des exemples d'activités ou d'outils à utiliser par l'enseignant ou les élèves « Exemple d'un travail graphique : réalisation d'une affiche destinée aux parents » (p.144), « Un grille d'évaluation des écrits » (p.188), « Pour analyser un roman policier » p.162) etc ;
- donner des extraits de travaux d'auteurs en guise d'exemple notamment (pages 151-152) « Alternance récit/dialogue », 154 « Différents types de récits » etc.

Pour conclure, comme le manuel du CNED, celui de Viala n'est pas spécifique à la production d'écrits puisqu'il traite de tous les volets du champ disciplinaire français. Il s'agit d'un manuel visant à préparer le futur enseignant aux épreuves du CRPE. De ce fait, ce manuel est moins détaillé que ceux des groupes d'Ecouen et EVA et aborde donc de manière rapide les volets du français à connaître pour le concours.

Maintenant que les quatre manuels ont été présentés, je vais aborder leur analyse au point suivant.

2. Analyse des manuels selon les critères retenus

Comme expliqué au chapitre 5 (partie 3, point 3.2), les manuels ont été étudiés à partir d'une grille commune. Je rappelle que deux critères de la grille n'ont pas été retenus⁵⁵ puisqu'ils ne concernent pas l'analyse des manuels : le critère concernant le volume horaire

⁵⁵ Six critères sur huit ont donc été analysés.

total consacré à l'enseignement de l'écriture et celui concernant les manuels utilisés par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour les élèves. De ce fait, seuls six critères ont donc été analysés :

A/ Pour le champ que j'ai nommé « Conceptions de l'enseignement de l'écriture » :

- occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »
- définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »

B/ Pour le champ que j'ai nommé « Pratiques de l'enseignement de l'écriture » :

- modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)
- référence au « projet d'écriture »
- référence à la « typologie textuelle »
- outils destinés à l'enseignant / à l'élève scripteur pour la production d'écrits

En conclusion, je récapitulerai les résultats obtenus pour chacun des critères pour les quatre manuels étudiés. L'objectif de cette analyse est, je le rappelle, de percevoir si les manuels sont cohérents entre eux, d'une part, en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3 et, d'autre part, avec les travaux de didactique de l'écriture présentés aux chapitres 1 et 2.

2.1. Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »

Le terme de « production d'écrits » est le plus employé dans les quatre manuels étudiés par rapport à celui de « rédaction » : le groupe d'Ecouen emploie, en effet, le terme de « production d'écrits » environ dix fois plus que celui de « rédaction », le groupe EVA environ six fois plus, les auteurs du manuel du CNED environ deux fois plus et Viala environ quatre fois plus. Les auteurs des quatre manuels utilisent donc une terminologie proche qui souligne une certaine cohérence entre les quatre manuels qui, je le rappelle, correspondent à trois types de préparation au CRPE destinés aux futurs enseignants. De plus, l'emploi majeur du terme de « production d'écrits » montre un accord avec les didacticiens.

Pour conclure, la terminologie employée dans les quatre manuels est en adéquation avec le fait que le processus d'écriture y est envisagé en termes de résolution de problèmes comme nous le verrons au point 2.3.

2.2. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »

Le groupe d'Ecouen ne propose aucune définition des termes de « rédaction » et « production d'écrits » mais distingue les deux termes. On peut noter des références à ce qu'est la « production d'écrits » pour les didacticiens (cf. chapitre 2). En effet, on trouve la prise en compte du processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un écrit « pour les enfants, savoir écrire, c'est d'abord avoir une stratégie de production de textes » (p.12). Celui-ci va par exemple pouvoir planifier son travail ou revenir sur certains points lui posant problème. Les auteurs, en mettant ainsi en avant la production d'écrits critiquent l'expression écrite et la rédaction⁵⁶ :

- l'expression écrite ne permet ni d'écrire ni de s'exprimer : « la vieille pédagogie dite de l'expression écrite dans laquelle on ne s'exprime ni écrit, mais dans laquelle on passe son temps à faire des exercices (grammaire + vocabulaire + conjugaison + orthographe → rédaction) et de la copie - avec l'efficacité et l'ennui que l'on sait » (p.6).

- la rédaction est présentée comme artificielle par les auteurs, qui posent la question suivante en ce qui concerne la production de récit en particulier : « peut-on créer à l'école le désir de s'exprimer (au sens fort de parler de soi), par écrit, autrement que par l'artificieuse rédaction ? » (p.117). Ils y répondent quelques lignes plus bas dans le manuel « si le climat de la classe, les attentes du maître, les conditions de production, la destination des textes sont profondément modifiés par rapport à ceux de la rédaction, on peut arriver à une écriture très personnelle, très impliquante. » (p.117). Pour les auteurs, l'activité scolaire que représente la rédaction n'est pas une écriture qui implique l'élève scripteur puisque, à la différence de la production d'écrits, la rédaction n'implique aucune situation communicationnelle. Les auteurs sont donc en accord avec les didacticiens : en effet, j'ai montré au chapitre 2 dans la partie consacrée à l'approche critique de la rédaction qu'elle est une activité scolaire amenant les élèves à répondre à un sujet du type « Imaginez la suite de cette histoire ».

Barré-de-Miniac (1996) évoquait l'artificialité de la rédaction en parlant d'un « malentendu communicationnel ». L'enseignant demande à l'élève d'écrire un texte selon un sujet donné, hors du contexte de la vie de la classe. J'ai également montré que, selon Charmeux, l'enseignant est le juge de l'écrit produit par l'élève scripteur et non le destinataire. Cette « artificialité » qu'évoquent les auteurs s'oppose à la dimension réelle que

⁵⁶ Je rappelle que le manuel date de 1994, il est logique de trouver les termes d'« expression écrite » et « rédaction » dans ce dernier, les programmes ministériels de 1995 employant ces termes.

l'on trouve dans la production d'écrits où les élèves sont placés dans une situation communicationnelle qui fait sens pour eux.

Le manuel du groupe EVA possède de nombreux points communs avec le manuel analysé précédemment, ceci pouvant être dû au fait qu'ils sont parus à la même période, c'est-à-dire, un peu après l'apparition des théories psycho-cognitives des années 80 et qu'ils ont été rédigés par un groupe, dont des didacticiens. Je les qualifie de complémentaires : l'un est, en effet, axé sur la manière de faire produire des écrits aux élèves, le second est orienté vers l'évaluation des écrits produits.

La « production d'écrits » est distinguée de la « rédaction » dans le manuel. Comme le groupe d'Ecouen, les auteurs critiquent la rédaction qui correspond à un exercice scolaire et non social : « le choix de ces tâches d'écriture est une des dimensions de l'enseignement : la pratique de la rédaction ne permet guère que l'apprentissage d'un genre scolaire ne recouvrant aucun des enjeux sociaux de l'écriture. » (p.12). Ils posent la question de « l'abandon » de la rédaction au profit de la production d'écrits : « comment les parents vont-ils accepter l'abandon de la rédaction ? » (p.18) et « si la rédaction est périmée, que faire écrire aux élèves ? » (p.19). Ils y répondent ainsi : « la vie d'une classe est suffisamment riche de situations qui se prêtent à la production d'écrits divers » (p.19). Comme le manuel du groupe d'Ecouen, celui du groupe EVA décrit la production d'écrits comme succédant à la rédaction : la production d'écrits apparaît comme meilleure en termes d'enseignement de l'écriture aux élèves que la rédaction. Les auteurs rejoignent les conceptions didactiques des chercheurs exposées au chapitre 2, partie 2, point 2.2 qui critiquent la rédaction et la décrivent comme une activité scolaire contraignante.

En ce qui concerne le manuel du CNED, on constate que les auteurs ne proposent aucune définition des deux termes mais évoquent les différentes conceptions de l'enseignement de l'écriture en retraçant son historique, notamment à travers les textes officiels⁵⁷ :

Dans le primaire, à partir de 1880 ; on parle de **rédaction**, en liaison avec la leçon de vocabulaire et la leçon de choses. Aujourd'hui, derrière la notion d'expression écrite, de production d'écrits, d'écriture...se construisent des pratiques très diverses [...] On peut définir deux grandes tendances : l'une qui privilégie **l'expression**, avec la rédaction libre prônée en 1923, et reprise dans les instructions officielles de 1972 pour donner « le goût d'écrire », fondée sur la liberté d'expression du sujet scripteur, et l'autre qui privilégie les **techniques d'écriture** en référence à

⁵⁷ Les passages en gras sont repris des auteurs

des modèles. Cette dernière notion apparaît dans les instructions officielles de 1945, et dans celles de 1989 avec la référence aux typologies de textes. (CNED, 2004, p.128)

Les auteurs décrivent la rédaction et l'expression écrite⁵⁸ en montrant qu'elles correspondent à des conceptions relativement anciennes concernant l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. Les auteurs définissent deux grandes « tendances » en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture depuis le début du XXème siècle : la production d'écrits correspond à la seconde tendance, axée sur le processus cognitif du scripteur. Les auteurs du manuel critiquent la rédaction en exposant qu'« elle ne s'enseigne pas véritablement » (p.12) et rejoignent donc les conceptions des didacticiens présentés au chapitre 2. Cette critique renvoie à celle émise par Reuter décrivant la rédaction comme le paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas (cf. chapitre 2, partie 2, point 2.2.). Les auteurs du manuel décrivent la rédaction comme un exercice scolaire « sur un sujet imposé, sans référence à un modèle textuel autre que l'exercice scolaire visé » (p.199) et pointent un élément important lorsqu'ils évoquent qu'« aujourd'hui, derrière la notion d'expression écrite, de production d'écrits, d'écriture...se construisent des pratiques très diverses » (p. 128). Ils ont conscience, comme je l'ai déjà évoqué, que ces termes ne renvoient pas aux mêmes conceptions et, par conséquent, aux mêmes pratiques en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture.

Concernant le dernier manuel étudié, Viala distingue la rédaction et la production d'écrits. Il décrit la rédaction comme un modèle scolaire :

Les situations de production d'écrits qui tendent à se généraliser à l'école s'éloignent du modèle scolaire de la rédaction classique, pour s'inspirer des pratiques de production de textes suscitées par la vie sociale. Non pour faire semblant d'imiter les adultes mais parce que la vie de la classe suscite, voire impose, le recours à de telles activités. (Viala, 2004, p.144)

L'auteur indique que les situations de production d'écrits suscitées par la vie sociale tendent à se généraliser et donne une image ancienne de la « rédaction » : « en 1923, la rédaction est un aboutissement de savoirs fragmentaires portant sur le mot, puis les phrases, puis les paragraphes. » (p.144). L'auteur possède donc des conceptions plutôt proches de celles des chercheurs. Viala insiste sur la nécessité de produire des textes variés :

⁵⁸ Je ne fais ici que citer ce terme car il ne fait pas partie de mon étude

Les axes essentiels de la réflexion portent sur la définition des situations les plus favorables à l'écriture (écrire pour communiquer plutôt qu'écrire pour apprendre à écrire), sur la nécessité de produire des textes diversifiés et pas seulement des rédactions scolaires. (Viala, 2004, p.13)

Il apparaît que l'auteur perçoit comme complémentaires les pratiques liées à la production d'écrits et à la rédaction même s'il décrit le caractère plutôt formel et ancien de la « rédaction » dans son manuel.

Pour conclure, les termes de « production d'écrits » et « rédaction » sont distingués dans les quatre manuels étudiés même si aucune définition n'est donnée. Les auteurs des manuels distinguent la rédaction comme activité scolaire contraignante plutôt ancienne et la production d'écrits qui inscrit l'élève scripteur dans une dimension communicationnelle motivante. De ce fait, les auteurs des manuels rejoignent dans leurs conceptions les didacticiens.

2.3. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)

Concernant le groupe d'Ecouen, le modèle de Hayes et Flower est présenté page 21 où le schéma⁵⁹, repris de Garcia-Debanc (1986) est proposé. La référence au modèle est explicite dans le n°49 de la revue *Pratiques* (mars 1986), Claudine Garcia-Debanc présente l'un de « ces *modèles* explicatifs de la production de texte, celui de J.R. Hayes et L.S. Flower (9), et dégage les *intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture.* » (p.21). Les auteurs indiquent donc explicitement qu'ils s'appuient sur les travaux concernant l'approche cognitiviste de l'écriture dont ceux de Garcia-Debanc. Je rappelle que la première parution du manuel date de 1988 et que les nouvelles théories psycho-cognitives sont apparues dans les années 80. Le manuel présente les fondements théoriques qui, à l'époque, ont représenté une avancée en matière de production d'écrits.

Comme le groupe d'Ecouen, le groupe EVA s'inspire des fondements théoriques présentés aux chapitres 1 et 2 pour expliquer leurs démarches. Le processus d'écriture est donc envisagé en termes de résolution de problèmes par les auteurs : « faire émerger des problèmes d'écriture dont la résolution différée dans le temps s'inscrira dans le projet d'apprentissage de la classe (ex. : distinction ordre du texte, ordre des événements). » (p.95),

⁵⁹ J'ai présenté et expliqué ce même schéma au chapitre 1, partie 1, point 1.1.

« il s'agit de proposer aux élèves la résolution de problèmes d'écriture » (p.130) etc. Les travaux des psycho-linguistes sont exposés puisque les trois phases du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower sont décrites succinctement dans les annexes (p.232). Cependant, on ne trouve aucune référence explicite aux modèles de résolution de problèmes : comme celui du groupe d'Ecouen, des références aux trois phases sont faites tout au long du manuel. Je précise que la troisième phase, celle consacrée à la réécriture, est celle qui est mise en lumière dans ce manuel puisque ce dernier traite de l'évaluation des écrits. On peut donc dire qu'il y a plutôt cohérence entre les auteurs du manuel et les chercheurs.

Les auteurs du manuel du CNED mettent également l'accent sur certains des aspects cognitifs de la production d'écrits : ils donnent le nom du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower et proposent les trois phases qui le constituent :

Le cadre de l'aide procédurale propose d'envisager les phases de planification, de mise en texte et de révision avec des outils adaptés (grilles, critères, 1^{er} jet et réécritures, activités décrochées) (CNED, 2004, p.189).

La réécriture, qui fait partie de la phase de révision du modèle, est développée car ses opérations posent des problèmes particuliers selon les auteurs du manuel. Ils montrent que « pour aider l'enfant à assumer ces tâches cognitives complexes, on met en place, à partir de 1987, une stratégie nouvelle : on parle de facilitation ou d'aide procédurale. » (p.186). Je constate que les fondements théoriques des didacticiens mis en avant dans le chapitre 1 ainsi que les deux manuels précédemment analysés datant des années 80-90 n'utilisent pas les termes de « facilitation » ou « d'aide procédurale ». Les auteurs du manuel du CNED la décrivent comme portant sur les « objets, les situations, la démarche et se traduit par la production d'outils » (p.186) mais ne développent pas davantage. Seul le manuel du CNED cite l'aide procédurale : je pense que ce sont les auteurs du manuel qui nomment ainsi l'aide apportée par l'enseignant pour que les élèves scripteurs puissent produire des écrits. Le rôle de l'enseignant est donc décrit par les auteurs du manuel du CNED : il doit aider les élèves dans la démarche de production d'écrits c'est-à-dire les accompagner pour leur permettre de produire leur écrit.

Pour terminer, Viala présente le modèle de Hayes et Flower à travers l'explication des trois phases (p.186-187) mais la référence au modèle n'est pas donnée : « les trois opérations essentielles qui règlent le processus d'écriture sont la **planification**, la **mise en texte** et la

révision.» (p.145). Ces trois phases ne sont pas explicitées : l'auteur ne fait que les citer rapidement en y faisant référence dans l'ouvrage comme, par exemple, la phase de planification « la mise en route du projet suppose une planification des activités et la mise en place d'outils de planification... » (p.33), la phase de mise en texte « les recherches pédagogiques récentes menées à partir du terrain ont permis de produire des outils d'analyse qui tiennent compte des problèmes posés par la mise en texte(s) » (p.187), « la révision de textes peut être considérée comme le premier savoir orthographique à acquérir » (p.241).

Enfin, la phase de « révision », l'évaluation des écrits est évoquée : « l'analyse des premiers jets permet de dresser la liste des difficultés rencontrées » (p.175). L'auteur évoque également l'évaluation des écrits par l'enseignant et non par l'élève qui produit un texte : « évaluation par l'enseignant : faire apparaître les problèmes d'écriture (par exemple de conjugaison) » (p.175). Le manuel de Viala est donc plutôt en cohérence avec les conceptions des didacticiens.

En conclusion, on trouve des fondements théoriques communs aux quatre manuels analysés. Le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower est le modèle qui ressort des manuels étudiés. Nous avons vu au chapitre 1 qu'il a été conçu pour des scripteurs experts et ne semble donc pas adapté à des scripteurs novices. On peut alors questionner :

- d'une part, sa place dans la formation professionnelle initiale : pourquoi le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower est-il diffusé dans la formation professionnelle initiale des futurs enseignants d'élèves de primaire ? J'ai exposé au chapitre 1 que les avis des didacticiens sont plutôt mitigés en ce qui concerne les modèles de résolution de problèmes, dont celui de Hayes et Flower. En effet, on a pu constater à travers les conceptions des didacticiens les points forts et les limites de tels modèles ;

- d'autre part, on a pu voir au chapitre 1 que d'autres modèles plus élaborés ont vu le jour depuis le modèle princeps de Hayes et Flower des années 80. On peut alors se demander pourquoi le modèle de Hayes et Flower, qui peut paraître vieillissant, continue d'être proposé alors que d'autres modèles plus actuels existent ?

2.4. Référence au « projet d'écriture »

Le projet d'écriture est très présent dans le manuel du groupe d'Ecouen : les auteurs différencient trois types de projets : les projets de vie quotidienne de la collectivité-classe, les projets-entreprises et les projets compétences/connaissances (p.29 et 30). Le premier type de

projet concerne le fonctionnement du groupe-classe comme par exemple les conseils de classe, les réunions où des comptes rendus sont produits. Le second type de projet, les projets-entreprises, correspond à des projets d'activités dans un but précis et d'une certaine ampleur selon les auteurs, comme par exemple, organiser une kermesse. Enfin, dans le troisième type de projet compétences/connaissances, l'enseignant met à disposition des fiches ou des feuilles pour les élèves, le but étant que les élèves se rendent compte de leur progression. Ceci permet aux élèves et à l'enseignant de faire le point sur le travail restant et sur les acquis des élèves. Ainsi, les auteurs mettent en avant la référence aux situations réelles de classe à travers les projets et le rôle de l'enseignant dans la production d'écrits des élèves scripteurs dans le projet.

Un autre point lié au projet d'écriture est que, pour les auteurs, l'élève doit apprendre à écrire en explorant et expérimentant et, en parallèle l'enseignant, doit l'aider à y parvenir : « on n'apprend pas à écrire à un enfant, c'est lui qui s'apprend à écrire (avec notre aide et celle de ses pairs). » (p.30). L'élève est perçu par les auteurs comme acteur à part entière lorsqu'il produit un écrit. La mise en avant du côté « actif » de l'élève scripteur dans le projet d'écriture fait référence aux travaux de Bordalo et Ginestet (2006) que j'ai présentés au chapitre 2. L'enseignant doit donc permettre à l'élève scripteur d'être actif dans le projet d'écriture selon les auteurs, ce qui montre une cohérence avec les didacticiens.

Le projet est le point de départ des « chantiers » (p.33), qui sont conçus par les auteurs comme des modules d'apprentissage de production d'écrits. Une proposition d'organisation dans la classe ainsi qu'une programmation des apprentissages des chantiers sont proposées par les auteurs pages 157 à 160.

Je constate que les chantiers s'appuient sur les théories psycho cognitives évoquées au chapitre 1 : les auteurs proposent, en effet, une trame générale d'un chantier page 35 du manuel, qui renvoie aux phases du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower : « cerner les paramètres de la situation de production » (p.35) correspond à la phase de « planification », puis « le premier jet individuel » (p.35) coïncide avec la phase de « mise en texte » et enfin la ou les « réécritures partielles ou globales » en vue de la « production individuelle finale » (p.35) correspondent à la phase dite de « révision » dans les modèles de résolution de problèmes.

Les auteurs font allusion à la « production textuelle finale » comme une « maquette » ou « chef-d'œuvre ». Il semble donc que les auteurs aient une perception positive voire artistique des productions réalisées par les élèves scripteurs. Ils expliquent cependant qu'ils hésitent à employer le terme de « chef-d'œuvre » mais qu'ils s'efforcent d'en insuffler l'esprit

dans les chantiers. Ils précisent que la trame générale d'un chantier peut prendre des formes diverses en fonction du type de texte, de la vie de la classe, des chantiers précédemment menés etc. En somme, les auteurs montrent que les enseignants doivent « s'approprier » et adapter les chantiers en fonction de leur classe et de leurs projets d'écriture. Je perçois donc deux éléments en ce qui concerne les « chantiers » : ils sont conçus comme des modules d'apprentissage selon les auteurs et, ils mettent l'accent sur le côté « artisanal » de la production textuelle finale.

Comme pour le manuel du groupe d'Ecouen, le projet d'écriture est également très présent dans le manuel du groupe EVA : « il s'agit avant tout d'inscrire l'activité dans un réel projet d'écriture : on écrit avec un but déterminé, dans le cadre d'une interaction sociale, et dans une situation matérielle donnée. » (p. 234). Pour les auteurs, les projets permettent de mettre en place des séances de production d'écrits qui vont s'inscrire dans des situations sociales dans la vie de la classe ou de l'école. Le manuel met en avant, à travers différentes fiches proposées aux maîtres, les projets de vie et les projets d'écriture : les projets de vie font référence à des situations sociales de la classe, qui vont faire émerger des projets d'écriture.

Les différentes étapes d'un projet d'écriture sont présentées page 34 : la prise de décision qui correspond pour les auteurs à la planification de la production, la réalisation c'est-à-dire les activités qui vont permettre selon les auteurs de mener le projet à son terme et, la socialisation/évaluation où le produit est soumis au destinataire qui va émettre un jugement sur ce dernier selon eux. Un schéma du projet d'écriture, emprunté par les auteurs à Mas (1987), est donné page 35. Celui-ci a été présenté au chapitre 3 dans la partie intitulée « le projet d'écriture comme proposition didactique motivante pour l'élève scripteur », ce qui atteste d'une certaine cohésion avec les didacticiens. Les auteurs expliquent également comment il est possible d'évaluer les écrits, à travers les projets d'écriture : on trouve un schéma montrant « le rôle des critères dans le travail d'écriture et dans l'apprentissage de l'écrit » (p.52). Le schéma montre comment le critère constitue, pour les auteurs, un indicateur concret d'évaluation pour le maître et les élèves.

D'un côté, les critères permettent à l'élève :

- de savoir sur quoi sa production sera évaluée ;
- d'être capable de détecter et résoudre les problèmes dans son texte mais aussi dans celui des autres élèves ;
- de pouvoir passer à la réécriture ;

De l'autre côté, les critères permettent à l'enseignant :

- de définir les contenus et objectifs d'enseignement en analysant les activités d'écriture et en s'appuyant sur les caractéristiques des écrits à produire ;
- de savoir sur quoi va porter l'évaluation ;
- de savoir comment intervenir par rapport aux difficultés ou progrès des élèves scripteurs ;
- de choisir des activités et des situations d'apprentissage adéquates.

Les auteurs insistent sur le fait que les critères doivent être élaborés par l'enseignant et les élèves car il est essentiel qu'ils soient connus et partagés par ces derniers. Les auteurs montrent l'importance du travail en partenariat entre enseignants et élèves dans la construction de critères. Les auteurs exposent le côté actif de l'élève et rejoignent donc les conceptions des didacticiens présentées au chapitre 2.

Le manuel du CNED aborde également le projet d'écriture : comme le manuel du groupe d'Ecouen, les auteurs proposent le même schéma du « projet d'écriture » que celui de Mas (1987) à la page 209 et en donnent les points forts pages 210 et 211. Selon eux, le projet d'écriture permet aux élèves : d'une part, de s'engager dans une tâche d'écriture, ce qui constitue un moyen de motiver les élèves, d'autre part, d'être confrontés au processus d'écriture : planifier l'écrit à produire, mettre en texte et le réviser pour le réécrire et enfin de produire un écrit tout en bénéficiant de l'étayage du maître.

Les auteurs montrent que l'activité de l'élève est essentielle dans le projet d'écriture et que l'enseignant a un rôle d'étayage pour permettre à l'élève de produire un écrit. Les auteurs du manuel sont donc plutôt en accord avec les didacticiens : les auteurs présentent des fondements théoriques du projet d'écriture mais donnent peu de propositions de pratiques de classe pour l'enseignant. Je pense que le fait que le manuel aborde le français et pas spécifiquement l'enseignement de l'écriture amène les auteurs à ne pas vouloir développer davantage. Ceux-ci veulent aborder tous les aspects du champ disciplinaire français dans un seul manuel : ils doivent donc synthétiser pour pouvoir tout aborder. En ce sens, on peut penser que le manuel est à compléter par d'autres sources si l'on souhaite l'approfondir.

Enfin, le projet d'écriture est également présent dans le quatrième manuel étudié, celui de Viala. Pour l'auteur, les pratiques de production d'écrits suscitées par la vie sociale prennent vie à travers le projet d'écriture. Une définition du « projet » est donnée à la fin du manuel. Pour lui, les projets permettent à l'élève de considérer et comprendre la situation communicationnelle dans laquelle il se trouve : « c'est l'existence de tels projets qui permet à

l'élève de communiquer et d'accepter les contraintes nécessaires pour y parvenir, donc de se décentrer pour prendre en compte le récepteur de son message » (p.145).

L'auteur est axé sur l'activité de l'élève dans la production d'écrits mais évoque peu le rôle de l'enseignant dans le projet d'écriture. De plus, l'auteur ajoute :

Il s'agit, répétons-le, d'une démarche novatrice, apparue vers le milieu des années quatre-vingt, qui n'est pas encore utilisée dans toutes les classes ni proposée par beaucoup de manuels, ces derniers n'en donnant souvent qu'une version simplifiée à l'extrême, voire simpliste. » (Viala, 2004, p.147)

Ce passage peut paraître contradictoire avec ce qui a été analysé pour le critère précédent concernant les modèles rédactionnels dans le manuel de Viala : en effet, nous avons vu que l'auteur indique que les situations de production d'écrits suscitées par la vie sociale tendent à se généraliser. Or, il indique que le projet d'écriture est une démarche rare et novatrice. Viala met en avant le fait que le projet d'écriture n'est pas pratiqué dans toutes les classes et indique qu'il est proposé dans peu de manuels ou alors de manière simpliste. Cependant, j'ai montré que dans les deux autres manuels analysés du groupe d'Ecouen et EVA datant du début des années 90 et utilisés dans la formation professionnelle initiale à l'IUFM, le projet d'écriture y est très présent.

Les conceptions de l'auteur en ce qui concerne le projet d'écriture peuvent être perçues comme :

- contradictoires par le futur enseignant puisque Viala décrit le projet d'écriture comme une démarche rare alors que l'auteur indique que les pratiques de production d'écrits qui émanent de la vie sociale se généralisent ;

- inexactes puisque l'auteur expose que le projet d'écriture est proposé dans peu de manuels ou de manière simplifiée. Or, nous avons pu constater que les deux manuels étudiés des groupes d'Ecouen et EVA, spécialisés dans l'enseignement de l'écriture proposent et expliquent le projet d'écriture de manière plutôt détaillée.

En conclusion, le projet d'écriture est une dimension importante dans les quatre manuels étudiés. On peut alors penser que l'activité de l'élève scripteur dans la production d'écrits est soulignée et que le rôle de l'enseignant est envisagé comme devant amener l'élève scripteur à produire un écrit en considérant le contexte d'écriture (pour qui il écrit, dans quel(s) but(s), par quel(s) moyen(s) etc.). De ce fait, on voit que le rôle de l'enseignant est plutôt perçu comme un accompagnateur visant le développement personnel de l'élève. Ces éléments renvoient donc aux fondements théoriques que j'ai présentés aux chapitres 1 et 2.

2.5. Référence à la typologie textuelle

Dans le manuel du groupe d'Ecouen, on trouve des éléments qui renvoient à la dimension communicationnelle de l'écriture (cf. chapitre 1) : « pour le maître, apprendre à écrire aux enfants c'est leur apprendre à produire des textes (et non des phrases ou des paragraphes) en situation réelle de communication. » (p.6). Les auteurs montrent qu'écrire un texte ne revient pas à écrire une phrase ou un paragraphe : écrire un texte exige un travail plus long de la part de l'élève scripteur qu'écrire une phrase ou un paragraphe.

La typologie textuelle est mise en avant par les auteurs : ils soulignent ce qui renvoie aux caractéristiques de chacun des types de textes à aborder avec les élèves en production d'écrits. Les auteurs précisent que par « type de textes », ils entendent les types d'écrits sociaux les plus courants et non les types de discours au sens où l'entendent les linguistes. Ils remettent, en effet, en question les travaux de linguistes, dont ceux d'Adam, linguiste français présenté au chapitre 1, pour argumenter leur choix de s'inspirer des écrits sociaux. Je rappelle qu'Adam (2001) a montré que les linguistes ont souvent exprimé une certaine méfiance envers la typologie des textes, méfiance qui se retrouve chez les auteurs du manuel :

Pour ce qui nous concerne, lors de la présente recherche, nous avons été amenés à constater que, selon les recherches et points de vue sur la réalité texte, les définitions et critères de classement des « types de textes » sont loin d'être homogènes, et que la terminologie qui les désigne est loin d'être fixée ce qui est normal. [...] Pour des raisons d'efficacité pédagogique, nous avons, pour notre part décidé d'appeler types de textes les principaux types d'écrits sociaux existant dans notre société et accessibles aux enfants de l'école élémentaire (Groupe d'Ecouen, 1988-1994, p.23).

En choisissant de sélectionner les écrits sociaux les plus fréquents, les auteurs montrent leur attachement à la dimension sociale de la production d'écrits : les écrits sociaux représentent, en effet, des écrits de la vie de tous les jours, des écrits extra-scolaires du quotidien de l'élève, par opposition aux écrits présentés par les linguistes qu'ils jugent purement scolaires et donc déconnectés de la vie quotidienne.

Sept types de textes sont l'objet de mise en « chantiers » dans le manuel : la lettre (p.49 à 64), l'affiche (p.65 à 79), les fiches prescriptives (p.80 à 98), les comptes rendus (p.99 à 116), les récits de vie (p.117 à 126), les nouvelles (science-fiction), (p.127 à 141) et, enfin, les poèmes (p.142 à 156).

La « mise en chantier » de ces sept types de textes par les auteurs montre que chacun d'entre eux possède des caractéristiques propres que l'enseignant doit considérer lorsqu'il va faire produire des écrits aux élèves.

Les auteurs du manuel du Groupe EVA mettent également en avant les aspects communicationnels de l'écriture en indiquant que toute production d'écrits est perçue comme « un acte de communication entre l'auteur d'un écrit et son ou ses destinataires, acte de communication qui détermine les caractéristiques de cet écrit » (p.13). La dimension sociale de la production d'écrits est décrite : « la production d'écrit est un acte social qui, dans la vie courante, a un but : on écrit quand on a envie ou besoin d'écrire ». (p.234). De plus, les auteurs évoquent les différents types de textes qui renvoient aux aspects communicationnels de la production d'écrits, mais ne proposent aucune typologie en particulier. Ils montrent que l'enseignement de l'écriture consiste à développer notamment des savoirs concernant les différents types d'écrits :

L'élaboration d'écrits dont l'organisation varie ne répond pas toujours aux mêmes contraintes ; ce qui est pertinent ici ne le sera plus là : on ne mettra pas de sous-titres aux paragraphes d'un récit de fiction, on ne décrira pas la délicatesse des effluves d'un mets dans une recette de cuisine ; on insérera des dialogues dans un récit, on utilisera plutôt le discours rapporté dans un article de presse... ». (Groupe EVA, 1991, p. 13)

Chaque type de texte possède ses caractéristiques et ses fonctions communicationnelles, comme j'ai pu le montrer à travers l'émergence de la typologie textuelle (cf. Chapitre 1, partie 1, point 2.1.) : les auteurs du manuel sont donc plutôt en accord avec les didacticiens sur ce point. Cependant, ils utilisent le terme de « type d'écrit » qui a été remise en cause par Adam, comme nous avons pu l'aborder dans le premier chapitre.

Concernant le manuel du CNED, les auteurs abordent également certains des aspects communicationnels mis en avant dans le chapitre 1 : « la production d'écrits est enseignée, à partir des années 90, en se fondant sur la mise en place de compétences textuelles (cohésion, cohérence, types de textes) » (p.189). Les auteurs font référence aux travaux d'Adam (1992)⁶⁰ et proposent différents types de textes⁶¹ aux pages 184 et 185. L'enseignement de la production d'écrits s'appuie donc sur la mise en place de compétences textuelles dont fait partie la typologie des écrits.

Enfin, dans son manuel, Viala expose l'importance d'écrire pour communiquer. Il décrit la dimension communicationnelle dans laquelle s'inscrit l'élève lorsqu'il produit un

⁶⁰ Cette version de 1992 de l'ouvrage « Les textes, types et prototypes » a été actualisée en 2001

⁶¹ Comme je l'ai montré, Adam (2001) préfère utiliser le terme de « séquence prototypique » mais les auteurs conservent néanmoins le terme « types de textes ».

texte : ce dernier écrit pour quelqu'un. En ce sens, l'écrit produit a un enjeu social : « dans le même temps, il découvre l'intérêt de l'écrit pour communiquer, envoyer une lettre à ses parents, aux correspondants... » (p.142). L'auteur met l'accent sur l'aspect communicationnel qu'impose la vie sociale en production d'écrits et rejoint ainsi les conceptions des chercheurs présentées au chapitre 1. L'auteur parle d'ailleurs de « situations de communication écrite authentique » (p.13). Il met également l'accent sur les types d'écrits en proposant la typologie d'Adam proposée dans un article intitulé « Types de séquences élémentaires » publié en 1987 dans la revue « Pratiques ». Je constate que l'auteur s'appuie sur un ouvrage relativement ancien d'Adam (1992), ce qui peut expliquer le fait que Viala évoque les « types de texte » et non les « séquences prototypiques » comme Adam le propose dans son ouvrage « Les textes, types et prototypes » paru en 2001.

En conclusion, les quatre manuels mettent en lumière la typologie des textes mais de manière différente : le manuel du Groupe d'Ecouen et celui du Groupe EVA ne proposent pas de typologie de textes précise mais s'inspirent des écrits sociaux alors que les manuels de Viala et du CNED font référence à la typologie d'Adam, une des plus connues. Je constate que la notion de séquence prototypique proposée par Adam depuis les années 90 à la place de « typologie textuelle » ainsi que celle de « genre » ne sont également citées dans aucun manuel, ce qui montre un certain désaccord sur ce point entre les quatre manuels et les conceptions des chercheurs. Les enseignants sont donc confrontés à des références différentes, ce qui peut complexifier leurs manières de se représenter les différents écrits.

2.6. Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits

La notion d'outil est très présente dans le manuel du groupe d'Ecouen mais n'est pas définie. La présence des outils montre une cohérence puisque, comme nous l'avons vu au chapitre 2, ils sont étroitement liés au projet d'écriture.

Les auteurs se proposent de fournir aux enseignants et futurs enseignants des outils pour les aider à mettre en place des séances de production d'écrits :

Peut-on élaborer des outils pour les maîtres (choix de concepts et d'objectifs, démarches, inventaires d'activités, d'outils pour les enfants) qui soient assez opératoires pour aider les enseignants à penser leur travail, à avoir prise sur les activités qu'ils engagent dans leurs classes, et sur leurs effets sur les apprentissages des enfants ? (Groupe d'Ecouen, 1988-1994, p.5)

Comme nous l'avons vu précédemment, les théories psycho-cognitives apparues dans les années 80 ont constitué une avancée que les auteurs tentent de faire intégrer à un grand nombre d'enseignants.

Pour aider l'enseignant à mettre en place didactiquement les « chantiers » précédemment évoqués, les auteurs proposent une trame de préparation type pour l'enseignant page 16. Cette trame me paraît constituer l'outil majeur proposé aux enseignants dans le manuel pour les aider à faire produire des textes aux élèves. Il est indiqué qu'elle « est destinée à aider l'enseignant à concevoir, animer et évaluer le chantier. Elle est un support pour l'élaboration d'outils de systématisation avec les enfants. En aucun cas elle n'est destinée à leur être donnée préalablement à l'écriture. » (p.16). On perçoit le rôle qu'attribuent les auteurs à l'enseignant dans les chantiers : il a un rôle à la fois de concepteur, d'animateur et d'évaluateur. Les auteurs rejoignent donc plutôt les conceptions des didacticiens Weisser (1997) et Rodari (2010) pour qui l'enseignant doit accompagner l'élève scripteur, acteur de son apprentissage.

Les auteurs présentent de manière assez claire la trame de préparation aux enseignants. Elle est composée de trois parties :

1/ « La représentation préalable que je me fais », 2/ « Les caractéristiques du texte que je prévois » et 3/ « Les activités de systématisation métalinguistiques ».

La première partie « La représentation préalable que je me fais » concerne le démarrage du projet avec les élèves. Il est indiqué aux enseignants que les élèves doivent comprendre, d'une part, les paramètres intervenant dans la situation de communication : le ou les destinataires, le but, l'enjeu, l'objet. D'autre part, les élèves doivent comprendre et cerner le type de texte à produire : la justification de ce type de texte, l'allure générale du texte, les supports ou outils scripteurs possibles et éventuellement le coût financier.

La seconde partie « Les caractéristiques du texte que je prévois » a trait au texte à faire produire aux élèves : la structure d'ensemble du texte à produire et, la linguistique du texte et de la phrase.

Enfin, la dernière partie « Les activités de systématisation métalinguistiques » doivent, pour les auteurs, être envisagées dès la préparation ou retenues après analyse des « premiers jets » des élèves. Cette partie n'est que très peu développée par les auteurs.

La trame de préparation est proposée aux enseignants pour cinq (sur les sept) types de textes : la lettre (p.51-52), l'affiche (p.67-68), les fiches prescriptives (p.83-84), les comptes rendus (p.101-102), les nouvelles (science-fiction), (p.129-130). Les auteurs ne proposent pas de trame de préparation destinée aux enseignants pour les récits de vie et les poèmes. Les

auteurs évoquent une certaine difficulté à mettre en chantier ces deux « types textuels » et se demandent si cela sera possible un jour. Ils exposent donc le fait que tous les types d'écrits ne sont pas facilement transférables d'un point de vue didactique.

De plus, les auteurs citent des outils que l'enseignant peut proposer aux élèves pour produire un écrit, tout au long du manuel. Ces outils sont exposés de manière assez « dispersée » dans le sens où ils ne sont pas catégorisés ou listés et sont de nature variée : « silhouette, schéma, tableaux récapitulatifs, fiche d'évaluation... » (p.45) et servent à l'élaborer ou à réécrire le texte. Les outils utilisés n'interviennent donc pas au même moment dans le processus d'écriture.

Dans le manuel du groupe EVA, la notion d'outil est également très présente. Tout comme celui du groupe d'Ecouen, les auteurs proposent des outils destinés à être utilisés par l'enseignant pour mettre en place des séances de production d'écrits, mais ils proposent également des outils destinés à être utilisés par l'élève scripteur pour produire un écrit.

En ce qui concerne les outils destinés à être utilisés par le maître, le manuel lui-même est présenté comme tel :

L'outil de travail que nous proposons aux maîtres est la partie émergée d'une recherche collective menée par le groupe EVA, dans le cadre de l'I.N.R.P., sur les pratiques d'évaluation des écrits des élèves en classe à l'école primaire, de 1984 à 1991 » (Groupe EVA, 1991, p.7).

Le fichier est constitué de fiches destinées aux différents cycles de l'école primaire : chacune des fiches présente une activité à mettre en place par l'enseignant au sein de sa classe. Les auteurs indiquent que le fichier est conçu pour aider l'équipe des maîtres responsables d'un cycle à organiser un enseignement de la production d'écrits : il a donc pour objectif de proposer à ceux-ci une aide pour mettre en place des séances de production d'écrits inscrites dans des projets d'écriture. Dans ce fichier, des outils sont proposés pour aider les enseignants à évaluer les écrits de leurs élèves : la « corolle lexicale » (p.46) qui est née, selon les auteurs, « de la nécessité d'ordonner l'exploration autour d'un mot » (p.46) et « le tableau EVA », nommé ainsi par le groupe du même nom qui l'a créé⁶², présenté par les auteurs page 53. Ces derniers semblent donc centrer le rôle de l'enseignant comme un évaluateur des écrits produits par les élèves scripteurs, ce qui est logique dans le sens où le manuel aborde l'évaluation des écrits.

En ce qui concerne les outils destinés à être utilisés par les élèves scripteurs, il s'agit d'outils pour évaluer et améliorer leurs productions textuelles. Une définition des outils

⁶² Le tableau EVA est emprunté aux travaux du groupe EVA datant de 1991

d'évaluation⁶³ y est donnée⁶⁴ reprise de l'ouvrage « Objectifs écrire » de Garcia-Debanc en 1986⁶⁵ :

Objet matériel facilitant la production ou la révision d'un texte. Il peut être de formes diverses : panneau synthétisant les observations faites à propos de textes lus en classe, questionnaire, croquis rendant compte du schéma narratif... Il aide à résoudre un **problème d'écriture**. Fabriqué par les élèves avec l'aide de l'enseignant, il est provisoire et évolutif. (Groupe EVA, 1991, p. 232).

Cette définition renvoie à certaines des caractéristiques des outils que j'avais décrites à travers les travaux de Garcia-Debanc (cf. Chapitre 2, partie 2, point 2.1.). L'outil, qui doit être fabriqué en partenariat entre le maître et les élèves selon les auteurs, doit permettre d'évaluer l'écrit produit. Ils citent l'aspect matériel, pluriel et provisoire de l'outil : il s'agit d'un objet qui peut être saisi par l'élève. Il existe également une pluralité d'outils comme par exemple une grille de relecture, une synthèse de remarques effectuées au sein de la classe etc. Enfin, l'outil est provisoire dans le sens où il peut évoluer. Nous avons également vu qu'à partir des caractéristiques de ces outils, Garcia-Debanc (1990) a mis en évidence une typologie des outils présentée au chapitre 2 où elle distingue trois éléments : l'outil doit être adapté au type d'écrit à produire par les élèves, il doit être fabriqué par l'enseignant et les élèves et il se caractérise par sa fréquence d'usage. Ces trois éléments sont présents dans la définition des outils d'évaluation empruntée à Garcia-Debanc par les auteurs du manuel, ce qui montre qu'il y a plutôt cohésion entre les auteurs du manuel et les didacticiens.

Le manuel met donc en avant, à travers les fiches, des propositions de construction d'outils d'évaluation où il s'agit pour les enseignants de construire avec les élèves des critères d'évaluation : « le maître entraîne les élèves pour les conduire à élaborer des critères d'évaluation de leurs écrits. » (p.86). Ils soulignent l'importance de la fabrication d'outils par les élèves et le maître en contexte de production d'écrits⁶⁶ :

La construction d'un outil est un **moment essentiel du processus d'apprentissage de l'écriture** : c'est un temps de structuration des savoirs sur les textes et l'écriture, qui entraîne un progrès dans le repérage, le classement, la dénomination des critères. (Groupe EVA, 1991, p.169)

Dans le manuel du CNED, les auteurs les abordent également : « pour travailler, les élèves disposent d'outils. La notion d'outil est majoritairement employée à propos du projet d'écriture dont elle constitue un des éléments » (p. 289). Les auteurs du manuel exposent les

⁶³ Ce sont les auteurs qui précisent qu'il s'agit d'outils d'évaluation

⁶⁴ Les passages en gras dans les citations sont repris des auteurs

⁶⁵ Garcia-Debanc, (1986), *Objectif écrire*, CDDP de Lozère

⁶⁶ Les passages en gras sont repris des auteurs

fondements théoriques des travaux des didacticiens présentés au chapitre 2, dont ceux de Mas (1987) qui présentent le schéma du projet d'écriture. Ils sont très présents dans les passages analysés pour mettre en lumière la notion de facilitation ou d'aide procédurale évoquée précédemment. Les auteurs proposent la même définition des outils empruntée à Garcia-Debanc (1990) que le manuel du Groupe EVA. On trouve donc les mêmes fondements théoriques concernant la notion d'outil dans le manuel du CNED et celui du groupe EVA, ce qui montre une cohérence entre les manuels étudiés.

Les auteurs du manuel du CNED proposent essentiellement des outils pour l'élève scripteur afin de lui permettre d'évaluer sa production textuelle (par exemple une grille d'auto-évaluation page 290). On trouve, en effet, peu d'outils à utiliser par le maître pour mettre en place ses séances de production d'écrits avec les élèves : le « tableau EVA » (p.264), qui a déjà été cité pour le manuel précédent du groupe EVA, est l'outil majeur présenté aux enseignants dans ce manuel. Il met en avant les critères d'évaluation des écrits produits pour l'enseignant. Les auteurs précisent que le tableau EVA ne doit pas être confondu avec une grille d'évaluation pour les élèves : il s'agit de critères répertoriés dans un tableau en vue d'être utilisés par l'enseignant. Les auteurs semblent décrire l'enseignant comme un évaluateur des écrits produits par les élèves.

En plus des outils qui servent à évaluer l'écrit produit par les élèves, les auteurs différencient ceux qu'ils qualifient « d'outils sociaux » et ceux qu'ils nomment « outils scolaires ». Les auteurs ne les définissent pas mais les différencient à travers des exemples :

Les élèves utilisent aussi des outils sociaux comme les dictionnaires, les encyclopédies, des documents de toutes sortes et des outils plus scolaires tels que les manuels, les lexiques, les tableaux de conjugaison, etc. (CNED, 2004, p.289).

De ce fait, on peut dire que les « outils sociaux » représentent les outils de la vie quotidienne et les « outils scolaires » représentent ceux que l'on peut trouver dans le milieu scolaire. Les « outils sociaux » font ainsi référence à la dimension sociale du projet d'écriture.

Enfin, la notion d'outil est également abordée dans le manuel de Viala mais n'est pas définie par l'auteur. Il propose des outils destinés à être utilisés par le maître et d'autres destinés à être utilisés par les élèves scripteurs. Concernant ceux destinés aux élèves scripteurs pour produire un écrit, il les évoque sans les classer ou les distinguer mais je repère deux types d'outils :

- ceux que l'on peut trouver dans l'usage de la vie de tous les jours et qualifiés d'« outils sociaux » par les auteurs du manuel du CNED: « des affiches existantes » (p.144), « initiation au dictionnaire » (p.269). Ils n'ont donc pas été fabriqués pour la production d'écrits.

- ceux qui ont été fabriqués par les élèves et/ou le maître : « outils de planification » (p. 33), « outils pour la réécriture » (p.221), etc.

De plus, concernant les outils destinés à l'enseignant proposés dans le manuel, il s'agit surtout de références bibliographiques pouvant aider l'enseignant dans sa pratique ou l'aider à aller approfondir certains points traités dans le manuel : l'encadré « pour aller plus loin » (p. 187) propose aux enseignants des manuels dont deux, qui font l'objet d'une analyse dans le cadre de cette recherche : celui du Groupe d'Ecouen, *Former des enfants producteurs de textes* et celui du Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, ce qui montre qu'il y a plutôt une cohérence entre les manuels. L'outil majeur proposé par Viala aux futurs enseignants est une grille d'évaluation des écrits, inspirée des travaux du groupe EVA (p.188 à 192). Il ne s'agit donc pas du tableau du groupe EVA tel quel mais plutôt une réappropriation par l'auteur qu'il propose sous forme de grille de critères aux futurs enseignants. L'auteur les invite à s'approprier la grille qu'il propose pour mettre en garde contre un usage hâtif de grilles « toutes faites » dans le cadre de la préparation au Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles (CRPE). L'auteur semble donc remettre en question l'usage de tableau EVA, tel qu'il est proposé par son concepteur, pour la préparation au concours.

Pour conclure sur ce critère, la notion d'outil est abordée dans les quatre manuels : on trouve les outils destinés à l'enseignant pour faire produire des écrits aux élèves et les outils destinés à l'élève scripteurs pour produire et évaluer son écrit. La notion d'outil, liée au projet d'écriture, permet à l'élève de revoir son écrit. L'utilisation d'outils par l'élève scripteur est donc cohérente avec le fait d'envisager le processus d'écriture des élèves scripteurs en termes de résolution de problèmes.

En conclusion générale, cette analyse de quatre manuels répertoriés selon trois types de préparation au CRPE⁶⁷ m'a permis de cerner ce qui est proposé dans la formation professionnelle initiale des futurs professeurs des écoles concernant l'enseignement de

⁶⁷ Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles

l'écriture au cycle 3, à travers les critères d'analyse retenus dans ma recherche. Elle m'a donné la possibilité d'explorer les conceptions cristallisées dans la formation professionnelle initiale concernant l'enseignement de l'écriture car, comme je l'ai précédemment expliqué, la formation professionnelle initiale est une phase où peuvent se construire et se développer les représentations des futurs enseignants. L'analyse des manuels étant terminée, je vais passer à la présentation des textes officiels retenus dans mon étude.

3. Présentation des textes officiels

Cette partie aborde la présentation des textes officiels de 1995 à 2008. Comme pour les manuels, je vais décrire les quatre programmes ministériels étudiés afin de montrer la conception de chacun d'entre eux, avant d'aborder leur analyse détaillée, critère par critère (cf. point 4).

3.1. Programmes de 1995

- Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Arrêté du 22-2-1995, JO du 2-3-1995

Les deux premières pages des programmes concernent les horaires de l'école maternelle et élémentaire (p.2 et 3). La page 4 est consacrée aux programmes pour chaque cycle de l'école primaire. Les pages 5 à 18 concernent l'école maternelle et les pages 19 à 49, l'école élémentaire. Est abordée la présentation de l'école élémentaire (p.19 à 23) à travers cinq points à savoir :

- l'organisation de la scolarité en cycles pluriannuels ;
- l'indispensable cohérence des apprentissages ;
- une organisation de l'école et de la classe adaptée à la diversité des élèves ;
- la responsabilité du maître et ;
- des programmes allégés et recentrés.

Le cycle des apprentissages fondamentaux, le cycle 2 est abordé pages 24 à 33 et celui des apprentissages d'approfondissements, le cycle 3, pages 34 à 49.

Le français au cycle 3 est abordé aux pages 34 à 36 : il est composé d'une partie générale où les principaux apprentissages et compétences visés sont évoqués. On trouve

ensuite successivement de brèves parties intitulées « Pratique orale de la langue », « Lecture », « Production d'écrits » et « Usage poétique de la langue ». Enfin, la partie consacrée au français s'achève avec un encadré qui met en avant les « Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite »

La partie « Pratique orale de la langue » donne les objectifs visés à travers la mise en place par l'enseignant de situations d'expression orale dans la perspective de l'entrée au collège.

La seconde partie est consacrée à la « Lecture » : elle est donnée comme activité « à privilégier sous toutes ses formes » (p.34). Les objectifs visés par l'enseignant avec ses élèves sont ensuite présentés.

On note la présence d'une sous-partie intitulée « Approfondissement de la découverte du sens » dans la partie « Lecture » où on trouve une suite d'objectifs listés.

La troisième partie « Production d'écrits » dans laquelle est abordé l'enseignement de l'écriture est composée de deux sous-parties intitulées « Présentation et écriture » et « expression écrite » (p.35). La première sous-partie « Présentation et écriture » montre, d'une part, l'importance de la présentation (écrire soigneusement et lisiblement) et ceci pour toutes les disciplines : l'élève doit veiller à la présentation de tout travail écrit qu'il réalise. D'autre part, elle montre que l'enseignant peut proposer à l'élève, lors de production d'écrits, le traitement de texte pour veiller à la présentation de l'écrit. Cette première sous-partie met donc l'accent sur des aspects formels du texte. Dans la seconde sous-partie intitulée « expression écrite », nous verrons que l'enseignement de l'écriture est abordé de manière plutôt confuse dans l'analyse.

La partie suivante, intitulée « Usage poétique de la langue » est brève : on trouve quatre objectifs listés les uns à la suite des autres.

Enfin, on trouve l'encadré intitulé « Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite » qui met en avant les connaissances que l'élève, futur collégien, doit avoir acquies. Ces connaissances sont divisées en trois grands points : « Vocabulaire », « Orthographe », « Grammaire et orthographe grammaticale ». « Grammaire et orthographe grammaticale » sont traitées ensemble, ce qui donne une partie plus importante par rapport au « Vocabulaire » et « Orthographe lexicale ». Les connaissances sont données successivement, il s'agit d'un récapitulatif des connaissances que le futur collégien doit avoir acquies.

Les programmes de 1995 sont donc relativement brefs en ce qui concerne le français et, en particulier, l'enseignement de l'écriture.

3.2. Programmes de 2002

- BO n°1, 14 février 2002, hors-série

Les programmes de 2002 se présentent ainsi : l'arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires puis l'arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire (p.3 à 5). Une annexe est ensuite présentée (p.6) : elle est constituée d'un préambule (p.13), puis aborde l'école maternelle (p.16), le cycle des apprentissages fondamentaux ou cycle 2 (p.40), le cycle des approfondissements ou cycle 3 (p.64) et enfin une annexe qui concerne le brevet informatique et internet niveau 1 à la page 94.

Le cycle des approfondissements (cycle 3) correspond aux pages 64 à 94 des programmes de 2002. Cette partie débute par une introduction pages 64 à 66, qui présente les objectifs du cycle 3 à travers différents domaines décomposés en champs disciplinaires.

Un tableau page 66 présente les horaires par domaine : la « Langue française et éducation littéraire et humaine », « Education scientifique », « Education artistique » et « Education physique et sportive ». Chacun de ces quatre domaines est décomposé en champs disciplinaires :

- « Langue française et éducation littéraire et humaine » : Littérature (dire, lire, écrire), Observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), Langues étrangères ou régionales, Histoire, Géographie et, Vie collective (débat réglé)

- « Education scientifique » : Mathématiques, Sciences expérimentales et technologies

- « Education artistique » : Education musicale et Arts visuels

- « Education physique et sportive »

Deux domaines transversaux sont également présentés dans un tableau page 66 et développés pages 66 et 67 : « La maîtrise de la langue française » et « Education civique ». « La maîtrise du langage et de la langue française » est donnée comme une priorité à chaque enseignant de cycle 3 dans les programmes de 2002. Il est indiqué « qu'elle doit être, pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. » (p.64). Les élèves doivent acquérir les compétences nécessaires en français, à l'oral et à l'écrit, pour travailler en collège.

Les programmes de 2002 mettent en avant l'idée que la maîtrise de la langue, dont fait partie l'écriture, est un domaine transversal :

Aucun de ces domaines n'est fermé sur lui-même. Il faut constamment apprendre aux élèves à réutiliser les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises, hors du champ particulier dans lequel elles ont été construites. » (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p.65)

Les compétences devant être acquises en fin de cycle sont ensuite données : les compétences générales (p.67) et les compétences spécifiques réparties selon « dire, lire, écrire » (p.69, 70 et 71).

En ce qui concerne le français au cycle des approfondissements (cycle 3), le domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine » est abordé aux pages 72 à 76. L'enjeu de l'analyse de ces programmes est de percevoir ce qui relève de l'enseignement de l'écriture et comment cette référence est effectuée. Comme je l'ai précédemment montré, le domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine » est composé de cinq champs disciplinaires : Littérature (dire, lire, écrire), Observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), Langues étrangères ou régionales, Histoire et Géographie et, Vie collective (débat réglé).

Je n'ai considéré que les deux champs disciplinaires correspondant à l'enseignement de l'écriture à savoir « Littérature (dire, lire, écrire) » et « Observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) ».

Ainsi, pages 72 à 74, on trouve le champ disciplinaire « Littérature (dire, lire, écrire) » : ses objectifs sont donnés puis son programme à travers quatre points « Lecture des textes de la littérature de jeunesse », « Dire les textes », « Ecrire à partir de la littérature » et « Ateliers de lecture ». Cette partie s'achève par un encadré page 74 qui donne les compétences devant être acquises en fin de cycle. Comme on peut le constater, l'écriture est liée à la littérature dans les programmes de 2002.

Pages 74 à 76, on trouve le champ disciplinaire « Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) » : ses objectifs sont donnés puis son programme à travers trois points « Le verbe et le nom dans la phrase et dans le texte », « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » et « Vocabulaire et orthographe lexicale ». Cette partie s'achève par un encadré page 76 donnant les compétences devant être acquises en fin de cycle.

Les programmes de 2002 constituent un changement par rapport à ceux de 1995. Ils sont, d'une part, beaucoup plus détaillés et précis. D'autre part, on note également un

changement au niveau de l'enseignement du français : les programmes de 1995 évoquent le français comme discipline alors que ceux de 2002 évoquent le français comme champ disciplinaire constitué de sous-disciplines. Enfin, l'écriture est également liée à la littérature dans les programmes de 2002, ce qui n'était pas le cas dans ceux de 1995.

3.3. Programmes de 2007

- BO n°5, 12 avril 2007, hors-série

Les programmes de 2007 débutent par les horaires des écoles maternelles et élémentaires (p.3) puis, sont présentés les programmes d'enseignement de l'école primaire (p.4), un rectificatif à l'annexe de l'arrêté du 4 avril 2007 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire, un sommaire (p.6), un préambule (p.12), l'école maternelle (p.16), le cycle des apprentissages fondamentaux (p.40) et, le cycle des approfondissements (p.68).

Ils sont relativement proches de ceux de 2002. Je vais donc montrer les ressemblances notables et les quelques différences entre les deux en ce qui concerne le champ disciplinaire français et, en particulier, l'enseignement de l'écriture au cycle 3.

Le cycle des approfondissements (cycle 3) correspond aux pages 68 à 104. Cette partie débute par une introduction (p.68 à 69) qui présente les objectifs du cycle 3 à travers différents domaines décomposés en champs disciplinaires. Un tableau présente les horaires par domaine à la page 70. On trouve les quatre mêmes domaines que dans les programmes de 2002 : « Langue française et éducation littéraire et humaine », « Education scientifique », « Education artistique » et « Education physique et sportive ». L'une des différences se situe au niveau du domaine « Langue française et éducation littéraire et humaine » : dans les programmes de 2002, il est décomposé en « Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) alors que dans ceux de 2007, il s'agit de l'« Etude de la langue (Grammaire) ».

Les deux mêmes domaines transversaux que ceux de 2002 (« La maîtrise de la langue française » et « Education civique ») sont également présentés dans un tableau et développés pages 70 et 71. Comme pour les programmes de 2002 « La maîtrise du langage et de la langue française » est donnée comme une priorité pour chaque enseignant de cycle 3 dans les programmes de 2007. Il est en effet indiqué:

La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un droit pour chaque élève et doit rester un souci permanent de tous les enseignants du cycle 3, dans l'ensemble des domaines d'apprentissage. ((Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, p.70)

Les programmes de 2007, comme ceux de 2002, mettent ainsi l'accent sur la transversalité : les programmes de 2007 prescrivent « dire, lire et écrire dans toutes les disciplines ». Un tableau (p.72 et 73) présente ainsi les apprentissages langagiers et les situations d'apprentissage liés aux différents champs disciplinaires. Ce tableau décompose ces apprentissages et situation d'apprentissage pour chaque champ disciplinaire selon « dire », « lire » et « écrire ».

En ce qui concerne le français au cycle des approfondissements (cycle 3), le domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine » est abordé aux pages 73 à 82. Comme je l'ai montré précédemment, le domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine » est composé de cinq champs disciplinaires : Littérature (dire, lire, écrire), Etude de la langue française (grammaire), Langue vivante étrangère, Histoire et géographie et Vie collective (débat réglé).

Je ne considère que les deux champs disciplinaires correspondant à l'enseignement de l'écriture à savoir « Littérature (dire, lire, écrire) » et « Etude de la langue française (grammaire) ». Ainsi, pages 73 à 77, on trouve le champ disciplinaire « Littérature (dire, lire, écrire) », ses objectifs puis son programme sont donnés à travers trois points « Lecture des textes de la littérature de jeunesse », « Dire les textes », « Ecrire à partir de la littérature ». On ne trouve plus le quatrième point présenté dans les programmes précédents de 2002 à savoir « Atelier de lecture ». Cette partie s'achève par un encadré pages 75 à 77 donnant les connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3. Comme dans les programmes de 2002, l'écriture est, dans ceux de 2007, liée à la littérature.

Pages 77 à 82, on trouve le champ disciplinaire « Etude de la langue française (grammaire) » et non plus l'« Observation réfléchie de la langue française » présentée dans les programmes de 2002. Ses objectifs puis son programme sont donnés à travers quatre points « La phrase », « Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte », « Vocabulaire » et « Orthographe ». Pour chacun des quatre points abordés, un encadré donne les connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 3 : pages 78 et 79 pour « La phrase », pages 79 et 80 pour « Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte », pages 80 et 81 pour le « Vocabulaire » et pages 81 et 82 pour l'« Orthographe ».

On perçoit donc que les programmes de 2002 et 2007 se ressemblent et sont relativement proches en termes de conceptions de l'enseignement de l'écriture au cycle 3. On peut donc dire qu'il y a un fossé entre les programmes de 1995 et ceux de 2002 et 2007 sont plutôt similaires en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3.

3.4. Programmes de 2008

- BO n°3, 19 juin 2008, hors-série

Les derniers programmes de 2008 sont moins détaillés et précis que ceux de 2002 et 2007. Les programmes débutent par une lettre du Ministre de l'Education Nationale de l'époque, Xavier Darcos (p.3). Les horaires des écoles maternelles sont donnés page 8 et les programmes d'enseignement de l'école primaire page 9. Viennent ensuite un préambule page 9 et une présentation page 10. Le programme de l'école maternelle est donné page 12, le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) est abordé page 17, celui des approfondissements (cycle 3) page 21. Les programmes présentent ensuite page 29 des « Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle. Enfin, à la page 31, on trouve les progressions pour le cycle des apprentissages fondamentaux et, page 34, les progressions pour le cycle des approfondissements.

Le cycle des approfondissements (cycle 3) correspond aux pages 21 à 28 et 34 à 39 des programmes de 2008 et les horaires pour le cycle des approfondissements sont donnés à la page 7. Ils débutent par une brève introduction page 21 qui présente rapidement les objectifs du cycle 3.

Les champs disciplinaires sont abordés ensuite : Français (p.21 et 22), Mathématiques (p.22 et 23), Education physique et sportive (p.23), Langue vivante (p.23 et 24), Sciences expérimentales et technologie (p.23 et 24), Culture humaniste (p.24 et 25), Pratiques artistiques et histoire des arts (p.25), Techniques usuelles de l'information et de la communication (p.26) et, Instruction civique et morale (p.26 et 27). On trouve ensuite, page 27 à 28 le « Deuxième palier pour la maîtrise du socle commun : compétences attendues à la fin du CM2 » pour chaque discipline : compétence 1 « La maîtrise de la langue », compétence 2 « La pratique d'une langue vivante étrangère », compétence 3 « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique » avec un point consacré aux principaux éléments de mathématiques et, un autre point, lié à la culture scientifique et

technologique, compétence 4 « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication », compétence 5 « La culture humaniste », compétence 6 « Les compétences sociales et civiques » et, compétence 7 « L'autonomie et l'initiative ».

Pour finir, des tableaux sont proposés pages 34 à 39 pour donner « des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. On trouve un tableau consacré au français de la page 34 à 37 et un second tableau consacré aux Mathématiques de la page 38 à 39.

Le français au cycle des approfondissements (cycle 3) est abordé juste après l'introduction page 21 et est décomposé en trois points : « Langage oral », « Lecture, écriture » et « Etude de la langue française ». Les second et troisième points concernent mon étude : le second aborde successivement la lecture, la littérature et la rédaction et le troisième, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. Comme les programmes de 2002 et 2007, on note le lien entre littérature et écriture.

Les programmes de 2008 mettent également l'accent sur la transversalité de la maîtrise de la langue : il est indiqué « Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts. » (p.21).

Pour conclure et comme je viens de le présenter, on note des différences notables entre les programmes de 1995 et 2002 alors que ceux de 2002 et 2007 se ressemblent et abordent l'enseignement de l'écriture de manière relativement proche. Les derniers programmes de 2008 se détachent également des programmes de 2002 et 2007 en termes de conceptions didactiques de l'écriture. C'est ce que nous allons à présent aborder de façon plus détaillée à travers l'analyse des quatre programmes.

4. Analyse des textes officiels selon les critères d'analyse retenus

Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 5, les textes officiels ont été étudiés à partir d'une grille d'analyse constituée de huit critères. Comme pour les manuels, je vais présenter les résultats obtenus critère par critère, pour chacun des quatre textes officiels étudiés. Je rappelle que les résultats issus des manuels, précédemment présentés et ceux des textes

officiels m'ont permis d'obtenir les informations nécessaires pour réaliser le questionnaire destiné aux formateurs de français. Je terminerai par une conclusion récapitulant les résultats obtenus pour chacun des critères pour les quatre textes officiels étudiés. L'objectif est, je le répète, de percevoir si les textes officiels sont cohérents entre eux en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3 et s'ils sont en accord avec les travaux des chercheurs contribuant à la didactique de l'écriture.

4.1. Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »

Comme vu dans leur présentation, les programmes de 1995 sont relativement peu développés. De ce fait, peu d'indications sont données aux professeurs des écoles quant à l'enseignement de l'écriture. Les termes de « rédaction » et « production d'écrits » sont peu employés : une apparition de « rédaction » (p.35) et deux apparitions de « production d'écrits » (p.35). Je signale une apparition du terme d'« expression écrite » (p.35), même si ce dernier ne fait pas partie du cadre didactique de mon étude.

L'enseignement de l'écriture est plus détaillé dans les programmes de 2002 que dans ceux de 1995. Ils emploient majoritairement le terme de « rédaction » : quatre apparitions pour « rédaction » et une pour « production d'écrits ».

Les programmes de 2007, qui sont à peu près identiques en termes de contenu que ceux de 2002, emploient les termes de « rédaction » et « production d'écrits » de manière équilibrée. On note quatre apparitions pour « production d'écrits » et quatre apparitions pour « rédaction ». On constate donc que, même si les programmes de 2002 et 2007 sont relativement proches en termes de conceptions didactiques de l'écriture, ils n'emploient pas les termes de manière identique.

Enfin, l'enseignement de l'écriture est abordé de manière rapide dans les derniers programmes de 2008. Le terme de « production d'écrits » n'y apparaît plus, seul le terme de « rédaction » est employé (cinq apparitions).

En conclusion, on peut donc dire qu'il y a plutôt incohérence entre les programmes étudiés en ce qui concerne les termes employés et les conceptions des didacticiens puisque ces derniers critiquent le terme de « rédaction » même si on le trouve dans les quatre programmes analysés. On peut penser que l'emploi des termes de « rédaction » et « production d'écrits » dans les programmes de 1995, 2002 et 2007 rend confus l'enseignement de l'écriture et que l'emploi unique du terme de « rédaction » dans les derniers programmes de 2008 constitue un

« retour en arrière » c'est-à-dire un retour à une conception plutôt ancienne de l'enseignement de l'écriture. En effet, nous avons vu au chapitre 1 que l'émergence de modèles rédactionnels dans les années 80 a constitué une avancée pour la didactique de l'écriture et, de ce fait, a provoqué de nombreuses critiques des didacticiens envers la rédaction.

4.2. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »

Les termes ne sont ni définis ni différenciés dans les quatre programmes étudiés, ce qui peut provoquer une certaine confusion pour les enseignants. Cette absence de distinction me semble complexifier l'enseignement de l'écriture car, comme on a pu le constater à travers les travaux des didacticiens, « production d'écrits » et « rédaction » ne renvoient pas aux mêmes conceptions didactiques de l'écriture.

Il me paraît important de souligner que dans les programmes de 1995, on trouve l'idée que « la rédaction de textes dépasse progressivement le stade de la simple transcription ou relation pour faire appel aux facultés d'analyse et de jugement qui seront sollicitées au collège. » (p.35). Les deux termes « d'analyse » et de « jugement » auxquels font référence les programmes ne sont pas définis. Ces compétences attribuées à la rédaction semblent discutables car elle ne constitue pas une activité qui favorise l'analyse et le jugement. Ainsi, les programmes de 1995 montrent une tension avec les conceptions des chercheurs présentées au chapitre 2 . La rédaction est une activité purement scolaire qui donne l'illusion qu'elle vise des compétences scripturales chez l'élève : ce dernier écrit dans le but d'être évalué comme l'évoque Charmeux. La rédaction ne permet pas à l'élève scripteur un retour sur ce qu'il a écrit et il n'y a donc aucune prise de conscience des erreurs commises. De ce fait, je pense que la rédaction ne favorise ni l'analyse ni le jugement de l'élève.

Pour conclure sur ce critère, on peut constater que les deux termes ne sont ni définis ni différenciés ce qui entre en tension avec les conceptions des didacticiens. Nous verrons que, malgré l'emploi du terme de « rédaction » dans les programmes de 2008, le processus d'écriture est envisagé comme une résolution de problèmes. Ainsi, la terminologie employée et l'activité ne sont pas liées : je développerai cette dimension au point 4.5.

4.3. Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture

Les programmes de 1995 donnent un volume horaire total pour le champ disciplinaire français compris entre 7h30 et 9 heures (p.3). Je précise que le volume total pour le champ disciplinaire français donné est de 9 heures mais que « l'enseignement des langues vivantes peut être assuré dans ce cadre, dans la limite d'une heure trente. » (p.3), ce qui donne donc un volume horaire compris entre 7h30 et 9 heures et sans aucun découpage à la différence des programmes de 2002 et 2007.

Les programmes de 2002 prescrivent un volume horaire total pour le champ disciplinaire français compris entre 6 heures et 7h30 (p.4) avec le découpage suivant :

Domaine : Langue Française, Education littéraire et humaine
Champs disciplinaires :
Littérature (dire, lire, écrire) : 4h30 -5h30
Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) :
1h30-2h30. (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p.4)

Les programmes de 2002 donnent donc un créneau horaire pour le volume horaire total pour le français qui peut varier entre 6 heures et 7 heures 30.

De plus, les programmes de 2002 prescrivent la « Maîtrise du langage et de la langue française » dans tous les champs disciplinaires : treize heures sont « réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 heures quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture » (p.4). On ne perçoit pas clairement ce que les programmes sous-entendent par « activité d'écriture ». De ce fait, une certaine ambiguïté subsiste quant à ces activités d'écriture prescrites dans tous les champs disciplinaires.

Concernant les programmes de 2007, le volume horaire total prescrit pour le champ disciplinaire français est compris entre 6 heures et 8 heures et est découpé ainsi :

Domaine : Langue Française, Education littéraire et humaine
Champs disciplinaires :
Littérature (dire, lire, écrire) : 3h30 -4h30
Etude de la langue (grammaire) : 2h30-3h30. (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, p.70).

Je constate un changement d'organisation par rapport aux programmes de 2002 : les programmes de 2007 évoquent l'étude de la langue (la grammaire) et non plus « l'observation réfléchie de la langue » (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). Je note ainsi que les programmes de 2007 se centrent sur la « Maîtrise du langage et de la langue française ». Celle-ci est prescrite dans tous les champs disciplinaires, comme c'était déjà le cas dans les programmes de 2002 à la différence de ceux de 2007 qui donnent quelques indications pour l'« écriture » :

La lecture et l'écriture (rédaction ou copie) doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2 h, ces activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci. » (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, p.70)

Les programmes de 2007 prescrivent l'« écriture » décomposée en rédaction et copie mais on ne perçoit pas clairement ce qu'ils sous-entendent par « rédaction ».

Enfin, le volume horaire total prescrit pour le champ disciplinaire français est de 8 heures dans les programmes de 2008 (p.7). Il s'agit donc d'un volume horaire fixe de 8 heures donné pour le français. Comme les programmes de 1995, le champ disciplinaire français n'a aucun découpage à la différence des programmes de 2002 et 2007. Je note également que l'écriture continue à être prescrite dans tous les champs disciplinaires : « la lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements. » (p.19).

On discerne donc que le volume horaire prescrit pour le champ disciplinaire français a évolué de manière plutôt positive : dans les programmes de 1995, il est compris entre 7 heures 30 et 9 heures alors que dans les derniers de 2008, il est de 9 heures. On peut donc penser que cette augmentation du volume horaire peut être bénéfique aux enseignants pour l'enseignement du français et, notamment, pour faire produire des écrits aux élèves.

Concernant le volume horaire prescrit aux enseignants pour faire produire des écrits aux élèves, je note une évolution plutôt positive. Les programmes de 1995, 2002 et 2007 prescrivent un créneau qui est variable (compris entre 6 heures et 9 heures) alors que, ceux de 2008, prescrivent un volume de 8 heures c'est-à-dire un chiffre fixe pour tous les enseignants. Les programmes de 2008 ont, sur ce point, connu une progression.

4.4. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)

Les quatre programmes étudiés envisagent le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes mais aucune référence explicite n'est faite à un quelconque modèle rédactionnel. Dans les programmes de 1995 on trouve : « l'élève reprend, corrige, améliore ses productions antérieures avec le souci de la qualité, de la forme et de l'expression. » (p.35). La reprise de l'écrit produit par l'élève en vue de l'améliorer fait référence à la phase de « révision » du modèle de Hayes et Flower présenté au chapitre 1 mais je constate qu'aucun nom de modèle ni d'auteur n'est proposé.

Dans les programmes de 2002 et 2007, le processus d'écriture est envisagé en termes de résolution de problèmes malgré l'emploi de « rédaction » dans ces derniers comme on l'a précédemment vu :

La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p.73)

On trouve exactement le même texte pour les programmes de 2002 et 2007. Les deux programmes décrivent la « révision » des textes qui est une des phases du modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower. Comme les manuels précédents, les programmes de 2008 continuent à faire référence de manière implicite aux modèles de résolution de problèmes (dont celui de Hayes et Flower) c'est-à-dire que le processus d'écriture est envisagé comme une résolution de problèmes mais qu'aucun nom de modèle n'est donné. Le terme de « rédaction » est employé dans les derniers programmes de 2008 alors qu'il s'agit d'une démarche de production d'écrits si l'on se réfère aux conceptions didactiques des chercheurs mises en évidence aux chapitres 1 et 2 :

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.). (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008, p.20)

Un constat peut être établi :

On trouve le terme de « rédaction de texte » qui fait référence à la production d'un texte dans les programmes de 2008, ce qui paraît entrer en confrontation avec les conceptions des didacticiens. En effet, dans les programmes de 2008, la rédaction ne fait pas référence à l'activité scolaire mais au processus de production d'un texte.

Cependant, les conceptions de l'enseignement de l'écriture dans les programmes de 2008 sont cohérentes avec celles des chercheurs présentées aux deux premiers chapitres puisqu'il est indiqué que les élèves apprennent à produire des écrits selon les différentes fonctions de ces derniers et sont amenés à détecter et résoudre les éventuels problèmes en utilisant des outils. Hormis la terminologie employée dans les derniers programmes qui entre en confrontation avec celle des chercheurs, je constate que les conceptions pour faire produire un écrit dans les programmes de 2008 sont en cohérence avec celle des chercheurs.

En guise de conclusion, je note une incohérence voire un paradoxe : la résolution de problèmes est prescrite pour faire produire des écrits aux élèves dans les quatre programmes alors que, comme on l'a abordé précédemment, les programmes emploient le terme de « rédaction ». La terminologie employée dans les programmes ne correspond donc pas à l'activité prescrite dans le sens où la « rédaction » ne permet pas à l'élève de résoudre les problèmes selon les chercheurs : il y a donc un désaccord avec les chercheurs au niveau de la terminologie employée mais, je constate que les conceptions dans les programmes rejoignent celles des chercheurs, puisque le processus d'écriture est envisagé comme une résolution de problèmes dans les quatre programmes.

4.5. Référence au « projet d'écriture »

La notion de projet d'écriture n'apparaît pas dans les programmes de 1995 et 2008 alors que ce dernier est essentiel lorsque l'on considère le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes. Nous avons vu que, selon Bordalo et Ginestet (2006), le projet d'écriture crée des situations problèmes : de ce fait, résolution de problèmes et projet d'écriture sont étroitement liés (cf. chapitre 2).

Le projet d'écriture apparaît de manière identique dans les programmes de 2002 et 2007. Ils le mentionnent mais ne le définissent pas :

La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...). (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p.73)

Selon les programmes de 2002 et 2007, le projet d'écriture peut découler d'une lecture d'un genre littéraire. En ce sens, le projet d'écriture est issu d'une situation réelle de classe ce qui correspond à la définition du projet d'écriture exposée par les chercheurs au chapitre 2. On trouve l'idée donnée par Huber (1999) que le projet d'écriture place les élèves scripteurs dans des situations sociales où ils sont actifs :

Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique). Il peut en être de même pour un journal, pour une affiche, pour une page destinée à un site internet ou à un cédérom. Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur. (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p.73)

Je note une certaine cohérence entre les programmes de 2002 et 2007 et les conceptions des chercheurs en ce qui concerne le projet d'écriture : les élèves scripteurs cernent les enjeux de production à travers les effets visés chez le ou les destinataires du projet d'écriture. Cependant, l'absence de la notion de projet d'écriture dans les programmes de 1995 et 2008 montre une incohérence avec les programmes de 2002 et 2007.

En conclusion, le projet d'écriture n'étant pas exposé dans les programmes étudiés, les rôles de l'enseignant et de l'élève scripteurs sont peu définis. En effet, on ne perçoit pas la manière dont l'enseignant peut intervenir auprès des élèves scripteurs pour leur faire produire des écrits. De plus, on ne cerne pas la manière dont l'élève va être amené à produire son écrit. Enfin, on ne retrouve pas l'activité de l'élève scripteur mise en avant comme l'ont fait les didacticiens (cf. chapitre 2, partie 2, point 2.1).

4.6. Référence à la « typologie textuelle »

Les programmes de 1995 font référence à la dimension communicationnelle à travers notamment la référence aux différents types textuels :

L'élève doit pouvoir s'exprimer et communiquer dans des situations variées :

- narration (terminer un récit, créer un récit avec ou sans support, modifier un récit...);
- comptes rendus ;
- correspondance ;
- élaboration d'un journal... (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1995, p.35)

Les programmes de 1995 ne mentionnent pas le terme de « genre » mais donnent des situations qui renvoient au « genre » tel que l'a défini Vigner (1990) au chapitre 1 : pour lui, le « type » désigne la référence littéraire alors que le « genre » désigne un écrit possible de cette référence littéraire. Dans ces programmes, on trouve donc des situations qui font référence aux genres mais ceux-ci ne mentionnent pas ce terme : un récit, des comptes rendus, une correspondance ou un journal correspondent à un ou plusieurs types d'écrits. Les programmes de 1995 montrent que l'on écrit pour s'exprimer et obtenir des réactions chez le ou les destinataires. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, des travaux dans les années 90 ont remis en question la notion de type de texte, la notion de genre apparaissant ainsi comme complémentaire à celle de « type ». Je constate que le terme de « genre » est mentionné dans les programmes de 2002 et 2007 :

La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...). (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p.73).

Les programmes de 2002 et 2007 abordent de manière identique le genre littéraire en évoquant le conte, le récit, la légende, la nouvelle policière, la nouvelle de science-fiction, la fable, la pièce de théâtre. Les auteurs font le lien entre littérature et écriture c'est-à-dire qu'ils exposent que le projet d'écriture peut naître d'une lecture d'un genre littéraire.

Les programmes de 2008 exposent également la situation communicationnelle induite par la typologie textuelle mais ne mentionnent aucun terme :

Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008, p.20)

Les derniers programmes de 2008 donnent des situations qui font référence aux genres : narrer renvoie au type narratif, écrire un poème au type poétique etc.

On peut constater que les types de textes sont abordés de manière plutôt confuse dans les programmes de 1995 et 2008 puisque nous avons vu qu'aucun terme n'est utilisé pour désigner les différents écrits : on ne trouve, en effet, ni le terme de « type textuel » ni celui de « genre ». La notion de genre apparaît dans les programmes de 2002 et 2007 mais n'est pas employée dans les programmes de 1995 et 2008 même si, comme nous l'avons vu, des références aux genres sont faites.

En conclusion, les programmes de 1995 et 2008 ne citent aucun terme mais font référence à des situations qui renvoient aux genres alors que ceux de 2002 et 2007 emploient le terme de « genre ». La notion de genre semble être privilégiée par rapport à celle de typologie textuelle alors que nous avons vu que les deux notions sont complémentaires (cf. chapitre 1, point 2).

4.7. Outils destinés à l'enseignant / à l'élève scripteur pour la production d'écrits

La notion d'outil n'apparaît pas dans les programmes de 1995 : aucun outil n'est proposé aux professeurs des écoles pour concevoir l'enseignement de l'écriture ou pour permettre aux élèves scripteurs de revoir leur production. Pourtant, nous avons vu que cette notion est essentielle lorsque le processus d'écriture est envisagé en termes de résolution de problèmes (cf. chapitre 1).

La notion d'outil qui n'est pas définie est présente dans les programmes de 2002 et 2007 mais peu d'exemples sont donnés. On y trouve les mêmes outils évoqués c'est-à-dire ceux construits par la classe pour que les élèves puissent produire et réviser leur écrit. Les passages cités sont identiques dans les programmes de 2002 et 2007.

Rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe » (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002, p.68).

Les programmes de 2002 et 2007 exposent les outils élaborés par la classe pour produire un écrit mais également ceux élaborés par la classe pour réviser un écrit :

Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la

classe. (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°1, 2002, p.74-75)

Les outils proposés dans les programmes de 2002 et 2007 sont destinés à être utilisés par les élèves scripteurs : aucun n'est destiné à l'enseignant pour mettre en place des séances de production d'écrits. Malgré le peu d'information donné quant aux outils, on trouve plutôt une concordance avec la définition proposée par Garcia-Debanc (1990) au chapitre 2 qui a, en effet, défini ceux-ci comme des objets matériels dont l'objectif est de faciliter la production ou d'améliorer le texte produit. Comme on vient de l'aborder, ceux construits par la classe et prescrits dans les programmes de 2002 et 2007 ont pour fonction de permettre aux élèves scripteurs de produire et de réviser leurs écrits.

Dans les programmes de 2008, on trouve la prescription d'outils pour les élèves scripteurs afin que ceux-ci puissent réviser leurs écrits. Ces derniers sont abordés de manière plutôt rapide et générale, sans qu'ils soient distingués ou définis. Les programmes de 2008 évoquent donc des outils destinés aux élèves scripteurs et non à l'enseignant. Quelques-uns sont cités à titre d'exemples: « les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.). » (p.20). Je note cependant qu'il s'agit d'outils « sociaux » pour reprendre le terme des auteurs du manuel du CNED, c'est-à-dire non fabriqués pour la production d'écrits.

On constate donc que la notion d'outil est présente dans les programmes de 2002, 2007 et 2008 : les outils qui sont évoqués sont destinés à être utilisés par l'élève scripteur pour réviser son écrit. Il y a donc plutôt cohérence entre les programmes de 2002, 2007 et 2008 sur ce point ainsi qu'une certaine cohésion avec les conceptions des chercheurs. Un point pertinent à relever est que les outils évoqués dans les programmes de 2002, 2007 et 2008 sont construits par la classe : une des caractéristiques des outils mise en avant au chapitre 2 est qu'ils sont fabriqués en partenariat entre élèves et enseignant.

En conclusion, le terme d'« outil » est présent dans les programmes de 2002, 2005 et 2008 mais aucune définition ni précision n'est donnée. On ne perçoit donc pas ce que sous-entendent les programmes par « outil » : ce terme peut donc rester confus pour les enseignants et le manque de précision peut complexifier l'intégration d'« outils » dans leurs pratiques.

4.8. Manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour ses élèves

Aucun titre de manuel n'est cité dans l'un des quatre programmes étudiés. Je rappelle que les programmes en vigueur, ceux de 2008, prescrivent l'aide de l'enseignant par un manuel de qualité pour chacun des volets du français. Or, les programmes de 2008 ne donnent aucun titre de manuel à titre indicatif ou aucune piste pour l'enseignant. J'avais précédemment exposé dans le troisième chapitre (cf. chapitre 3, partie 1, point 1.2), deux éléments relativement confus quant à la prescription d'un manuel de qualité comme un gage de succès pour tout enseignement du champ français. On ne sait pas ce que les programmes sous-entendent par « manuel de qualité » et on ne perçoit pas, non plus, ce qu'ils entendent par « gage de succès ». La notion de manuel est donc employée de manière plutôt confuse dans les derniers programmes de 2008.

En conclusion, aucune référence à un manuel n'est prescrite dans les programmes étudiés. On peut alors penser que le rôle des programmes n'est pas de donner des références de manuels mais qu'il s'agit plutôt d'une fonction de la formation professionnelle initiale. Pourtant, je rappelle que les programmes de 2008 prescrivent « l'appui sur un manuel de qualité pour chacun des volets de l'enseignement du français est un gage de succès » (BO, 2008, p.19). Les programmes de 2008 sont donc flous concernant la notion de manuel de qualité ce qui peut rendre complexe le travail de l'enseignant.

Pour terminer sur l'analyse des textes officiels, on perçoit qu'il subsiste des incohérences dans les quatre programmes étudiés, ce qui m'amène à évoquer une certaine confusion pour les enseignants en ce qui concerne la prescription de l'enseignement pour faire produire des écrits aux élèves. Les programmes de 2008 apparaissent plutôt comme un retour en arrière et non comme une avancée : on a pu, en effet, constater qu'il existe de nombreux points communs entre les programmes de 1995 et ceux de 2008 alors que treize ans les séparent.

5. Analyse des questionnaires des formateurs de français selon les critères d'analyse retenus et leurs caractéristiques

La troisième partie aborde les résultats obtenus des questionnaires auprès des formateurs de français. Ceux-ci sont complémentaires à l'étude des manuels précédemment abordée. Comme expliqué au chapitre 4 au point consacré à la méthodologie d'analyse, les sept questionnaires ont été analysés à partir de la même grille d'analyse que celle utilisée pour les manuels et textes officiels, à laquelle j'ai ajouté un autre critère « représentations des programmes de 1995 à 2008 ». Je rappelle que je n'ai pas considéré deux critères car ils ne sont pas pertinents pour cette analyse. Tout d'abord, le critère concernant l'occurrence des termes (les enquêtés ont pu être influencés par les termes que j'ai employés dans le questionnaire) et celui abordant la référence à la « typologie textuelle » pour l'enseignement de l'écriture car aucune question ne porte sur ces éléments. Sept critères ont donc été analysés.

Je redonne également les caractéristiques retenues pour l'analyse, répertoriées dans le tableau 3 :

Formateurs / Caractéristiques	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
1/ Sexe	F	F	H	F	F	H	F
2/ Age	55	36	58	57	46	55	59
3/ 1 ^{ère} année d'exercice	2000	2005	1994	2002	2004	1989-92 puis 1998-2009	1991
4/ Service	TPL	TPA	TPL	TPL	TPL	TPL	TPL
5/ PE	X	non	X	X	non	X	X
6/ PLC	X	oui	X	X	non	X	X
7/ Formateur en PE1 et/ou PE2	PE1 et PE2	PE1 et PE2	PE1 et PE2	PE1 et PE2	PE1 et PE2	PE2 et PE2	PE1 et PE2

Comme pour les manuels et les textes officiels, je vais présenter les résultats obtenus critère par critère, pour chacun des sept formateurs en considérant les caractéristiques de ces derniers dans l'analyse (cf. tableau ci-dessus). Je ne confronte que les formateurs ayant

répondu aux questions qui concernent les critères d'analyse retenus. Je terminerai par une conclusion récapitulant les résultats obtenus en les comparant à ceux obtenus des manuels. Je rappelle que l'objectif de l'analyse des formateurs est de compléter les données issues de l'analyse des manuels et savoir s'il y a cohérence entre les conceptions concernant l'enseignement de l'écriture dans la formation professionnelle initiale avec celles des chercheurs.

5.1. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »

Les sept formateurs ne définissent pas les termes de « rédaction » et « production d'écrits » : je note que trois formateurs (F3, F5 et F7) sur sept semblent distinguer les deux termes :

F3, F5 et F7 indiquent que « le changement de terme change l'activité de produire des textes par les élèves » (Q.46). Le discours de F3 montre une cohérence par rapport aux conceptions des chercheurs, ce qui peut être expliqué par le fait qu'il soit expérimenté puisqu'il exerce en tant que formateur depuis environ une quinzaine d'années au moment de l'enquête. Pour lui, les deux termes ne paraissent donc pas renvoyer aux mêmes conceptions didactiques de l'écriture mais il ne donne aucune précision et se demande si le changement de terme change l'activité : « que signifie rédaction ? » (Q.24). Le formateur montre qu'une ambiguïté subsiste autour de ce terme.

Selon F5, « rédaction est ramenée globalement à une quantité à produire avec quelques vagues indications sur les discours » (Q.41). La rédaction renvoie à une quantité à produire c'est-à-dire à une contrainte liée au contenu. Il y a peu d'indication sur les discours à produire dans le sens où il n'y a aucune référence à une typologie textuelle et donc à une dimension communicationnelle. F5 ne développe pas davantage ses propos mais je constate qu'elle a un avis plutôt négatif sur la rédaction. En cela, elle rejoint le discours des chercheurs mis en lumière au chapitre 3, où j'ai montré que ces derniers critiquent depuis longtemps cette activité scolaire contraignante. Malgré son peu d'expérience (environ 4 ans), F5 perçoit les changements didactiques que sous-entend le changement de terme dans les derniers programmes.

F7 semble également faire une distinction entre « rédaction » et « production d'écrits » puisque cette dernière indique un « retour à une terminologie vague autour de « rédaction » » (Q.41). Précisons que F7 est expérimentée puisqu'elle exerce depuis environ 18 ans en tant que formatrice au moment de l'enquête, ce qui peut expliquer le fait qu'elle perçoive la

distinction entre les deux termes. La formatrice critique le peu d'informations données dans les derniers programmes de 2008 autour du terme de « rédaction ». L'emploi de « retour » par F7 est à relever car il fait référence à un élément plutôt ancien et à une procédure plutôt mauvaise. On note qu'à travers l'emploi de « retour », la formatrice montre le caractère peut-être dépassé de la « rédaction ». Pourtant, F7 ajoute que le changement de terme n'a aucune incidence sur l'activité de faire produire des textes par les élèves (Q.46), ce qui peut paraître paradoxal avec ce qui vient d'être évoqué précédemment. En effet, elle critique le retour de la « rédaction » abordée de manière plutôt vague dans les derniers programmes de 2008 et pourtant, indique que le changement de terme n'a aucune conséquence sur l'activité de faire produire un texte. La terminologie ne semble donc pas liée à l'activité selon F7. Le discours de F7 est clair mais paradoxal.

Selon F1, F2, F4 et F6, le changement de terme dans les derniers programmes est sans incidence pour l'activité de faire produire des écrits aux élèves. Pour les quatre formateurs, il ne paraît pas essentiel de percevoir les différences théoriques et didactiques des termes, ils entrent donc plutôt en rupture avec les conceptions des didacticiens.

Concernant F1, à la question « comment jugez-vous le changement de terme ? » (Q.46), celle-ci a répondu « cela dépend de la lecture du terme par l'enseignant ». Autrement dit, pour F1, la signification de « rédaction » dépend de la manière dont l'enseignant peut l'interpréter. Nous avons vu que, pour les didacticiens, l'enseignement de l'écriture est un objet complexe. Les termes de « rédaction » et « production d'écrits » se distinguent et ne relèvent pas du même travail avec les élèves. Je constate que, pour F1, la terminologie n'est pas liée à l'activité, on peut dire que son discours est plutôt en rupture avec celui des didacticiens. Notons qu'elle exerce en tant que formatrice depuis environ huit ans au moment de l'enquête, elle a donc une expérience en cours de développement ce qui peut expliquer ce constat.

Comme pour F1, il n'est pas essentiel pour F2 de percevoir les différences théoriques et didactiques des termes « rédaction » et « production d'écrits » car la terminologie n'est pas liée à l'activité :

Tout dépend de ce que l'on met derrière le mot « rédaction », pour produire un écrit il faut bien rédiger. Ce n'est pas tant la terminologie qui compte, mais la façon d'envisager la production d'écrits. (Q.46)

F2 était peu expérimentée au moment de l'enquête puisqu'elle n'était formatrice que depuis cinq ans environ et exerçait à temps partagé. Le peu d'expérience de F2 peut donc être un facteur explicatif au fait que son discours soit en désaccord avec les conceptions des didacticiens.

Comme F1 et F2, terminologie et activité ne semblent pas liées selon F4. La formatrice exerce depuis environ six ans, son expérience encore fragile peut expliquer le manque de cohérence entre son discours et celui des chercheurs.

Pour F6, les programmes de 2008 n'introduisent pas (ou peu) de changement (Q.41). Pourtant, le changement de terminologie devrait induire un changement de conception didactique de l'écriture d'après les chercheurs. F6 est expérimenté au moment de l'enquête puisqu'il indique exercer depuis une dizaine d'années. Malgré son expérience de formateur, F6 ne perçoit pas les changements didactiques qu'implique le changement de termes et de ce fait, est plutôt en désaccord avec les conceptions des chercheurs.

En conclusion, je constate un flou au niveau des représentations des formateurs concernant la terminologie employée. Cependant, le flou n'est pas intégral puisque j'exposerai au point 5.4 qu'ils indiquent utiliser les modèles de résolution de problèmes dans la formation professionnelle qu'ils assurent. En ce sens, on peut dire que la formation professionnelle qu'ils proposent en termes d'enseignement de l'écriture est en accord avec les didacticiens.

5.2. Représentations des programmes de 1995 à 2008

Je remarque que trois formatrices (F1, F4 et F7) estiment qu'il n'y a plutôt pas de continuité entre les programmes de 1995, 2002, 2007 et 2008. F1 juge que la rupture se situe entre 2002 et 2007 dû à un « appauvrissement » (Q.41) des programmes de 2007 par rapport à ceux de 2002. Pour F4 et F7, la rupture se situe entre 2007 et 2008. P7 ne détaille pas mais P4 justifie sa réponse en exposant le fait qu'il n'y ait plus aucune piste pédagogique dans les derniers de 2008 à la différence de ceux de 2002 et 2007. J'ai exposé dans l'analyse des programmes que des différences notables sont apparues entre les programmes de 1995 et 2002 et ceux de 2007 à 2008, ceux de 2002 et 2007 étant relativement proches. F1 montre donc une incohérence avec les résultats que j'ai présentés lors de l'analyse des programmes alors que F4 et F7 sont plutôt en accord avec ces résultats. De même, F1 a une conception de l'évolution des programmes étudiés qui est en désaccord avec celles des deux autres

formateurs F4 et F7. L'expérience des trois formatrices est variable. F4 n'était pas formatrice quand les programmes de 1995 ont été mis en place alors que F1 et F7 étaient formatrices (elles ont donc une visibilité de l'ensemble de ces programmes).

Je précise que F2, F3 et F5 n'ont pas répondu à la question et constate que seul F6 a indiqué estimer qu'il y a plutôt continuité entre les programmes de 1995 à 2008. Malgré son expérience en tant que formateur F6 entre en tension avec les trois formateurs qui pensent qu'il n'y a plutôt pas de continuité (F1, F4 et F7) et avec les résultats issus de l'analyse des programmes que j'ai réalisée.

Passons aux représentations des formateurs quant aux derniers programmes, ceux de 2008 et toujours en vigueur actuellement :

Trois formateurs (F1, F3 et F5) les critiquent et trois autres ont un avis mitigé sur ces derniers (F4, F6 et F7). Je précise que F2 ayant répondu à peu de question sur les programmes, je ne l'ai donc pas considéré dans cette étude.

F1 critique les derniers programmes de 2008 et indique que les contenus de ces programmes sont très limités pour aider l'enseignant à inclure la production d'écrits dans leur travail de français au cycle 3 et, qu'ainsi, la place accordée à la production d'écrits est insuffisante (Q.41 et 42). Elle déplore que l'enseignement de l'écriture ne soit pas davantage développé et détaillé dans les derniers programmes : pour elle, ces derniers ne permettent pas aux enseignants de pouvoir intégrer la production d'écrits dans leur travail de français. Or, les programmes ministériels ont une fonction de prescription auprès des enseignants et sont donc étroitement liés à leurs pratiques (cf. chapitre 3). Le discours de la formatrice est donc plutôt cohérent avec celui des chercheurs.

De plus, pour elle, les modèles rédactionnels ne sont pas suffisamment explicites dans les derniers programmes de 2008 : les indications sont très allusives (Q.23 et 24). F1 a indiqué proposer des modèles de résolution de problèmes (notamment Hayes et Flower) dans sa formation professionnelle pour leur pertinence. Il est donc logique qu'elle critique leur absence dans les derniers programmes de 2008. Elle estime également que le volume horaire global de 8 heures est plutôt insuffisant pour répondre aux objectifs visés avec les élèves (Q.45). Elle critique le volume horaire de 8 heures mais, comme je l'ai montré dans l'analyse des programmes ministériels de 1995 à 2008, les derniers programmes de 2008 ne proposent plus un « créneau » entre deux nombres mais un volume horaire hebdomadaire de 8 heures. En cela, on peut dire que le volume horaire total pour le champ disciplinaire français a augmenté dans les programmes de 2008 par rapport à ceux de 2007 qui donnaient un volume

horaire total compris entre 6 et 8 heures. On pourrait alors penser que le volume horaire global est insuffisant pour F1 depuis de nombreuses années mais il ne s'agit pas d'une critique spécifique aux derniers programmes. Enfin, en ce qui concerne les ressources didactiques pour les enseignants dans les programmes de 2008, F1 indique qu'elles sont inexistantes (Q.50). Je ne constate aucune référence à un outil ou à un quelconque manuel tel que les chercheurs les ont définis (cf. chapitres 2 et 3).

Comme F1, F3 critique les derniers programmes ministériels de 2008 concernant l'écriture au cycle 3 : il a une vision plutôt négative de ces derniers. Pour lui, il y a un « changement de bases théoriques ou plutôt idéologiques » (Q.41). Le formateur fait référence au changement de terme de « production d'écrits » en « rédaction » dans les derniers programmes puisqu'il indique que le changement de terme change l'activité de produire des textes avec les élèves. F3 pense également que la place accordée spécifiquement à la production d'écrits est insuffisante car « l'étude de la langue est privilégiée » (Q.43). Il juge les ressources didactiques pour l'enseignant pas suffisamment nombreuses en précisant que « les programmes de 2008 ne sont développés que dans le domaine de la langue ». Je note deux éléments :

- F3 juge la prescription de la production d'écrits dans d'autres champs disciplinaires que le français sans incidence sur l'activité de faire produire des écrits (Q. 44) et ;

- il estime plutôt suffisant le volume horaire global donné de 8 heures pour le champ disciplinaire français mais ne détaille pas.

F4 a un avis plutôt mitigé sur les derniers programmes de 2008 : elle estime que la place accordée spécifiquement à la production d'écrits dans les derniers programmes de 2008 est suffisante car « il suffit de la prendre » (Q.42). La formatrice évoque la liberté pédagogique (Q.43). Elle montre que l'enseignant est libre de prendre la distance qu'il souhaite vis-à-vis des programmes ministériels. Elle juge également que, la prescription de la production d'écrits dans d'autres champs disciplinaires que le français, rend plus facile le travail de l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves (Q.44) mais ne détaille pas. F4 juge suffisant le volume horaire donné de 8 heures pour le champ disciplinaire français et critique l'absence de ressource didactique : « il n'y a pratiquement aucune ressource didactique » (Q.50). La formatrice ne précise cependant pas ce qu'elle attend des programmes en termes de « ressources didactiques ».

Comme F1 et F3, F5 a un avis plutôt négatif sur les derniers programmes de 2008 : elle critique l'emploi du terme de « rédaction » qui change l'activité de faire produire un texte aux élèves et juge défavorable l'absence de référence à un ou plusieurs modèles rédactionnels et à la notion de projet (Q. 47 et 48). Elle estime que la place accordée à la production d'écrits est insuffisante. Pour F5, il y a un « centrage sur la maîtrise de la langue. Peu de choses sur la PE » (Q.42-43). Elle expose le fait que les derniers programmes soient trop axés sur la langue au détriment de la production d'écrits et critique également le volume horaire global donné de 8 heures pour le champ disciplinaire français, qu'elle juge « plutôt insuffisant pour répondre aux objectifs visés avec les élèves » (Q.45). Enfin, il n'y a « pas de ressource didactique réelle, pas de document d'accompagnement » (Q.50) et « rien sur les démarches, les projets, la didactique de l'écriture » (Q.52). F5 estime que la prescription de la production d'écrits dans d'autres champs disciplinaires que le français n'a aucune incidence sur le travail de l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves.

F6 a un avis mitigé concernant les derniers programmes de 2008 et critique certains points : « ils introduisent peu ou pas de changement » (Q.41). Or, comme je l'ai précédemment montré, le changement de terminologie induit un changement de conception didactique de l'écriture, ce qui montre que le formateur est plutôt en désaccord avec les didacticiens. F6 juge le volume horaire global donné de 8 heures plutôt insuffisant pour répondre aux objectifs avec les élèves et l'absence de la notion de projet est défavorable.

L'avis du formateur est plutôt positif sur les points suivants : il estime suffisante la place accordée spécifiquement à l'enseignement de l'écriture au cycle 3 : « le temps qui y est consacré en classe, les objectifs à atteindre me semblent donner la place qu'il mérite à l'apprentissage de l'écriture » (Q.43). L'absence de référence à un ou plusieurs modèles rédactionnels est favorable pour mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves et les ressources didactiques sont suffisamment nombreuses et claires : « les objectifs et démarches sont, selon moi, précisés (peu de modifications, d'ailleurs, par rapport à 2002) (Q.50) et « les objectifs sont bien définis » (Q.52). Il estime également que la prescription de la production d'écrits dans d'autres champs disciplinaires que le français rend plus facile le travail de l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves mais ne précise pas.

Pour terminer, passons à la vision de F7 concernant les derniers programmes de 2008. F7 a un avis plutôt mitigé sur les derniers programmes et critique trois points :

- le « retour à une terminologie vague autour de « rédaction » (Q.41) ;

- la place insuffisante accordée à la production d'écrits : pour F7 « les objets d'étude ne prennent pas en compte les fonctionnements textuels » (Q.42 et 43) ;

- le volume horaire total de huit heures insuffisant pour répondre aux objectifs visés avec les élèves (Q.45).

F7 a un avis plutôt positif sur les ressources didactiques : elle les juge suffisamment nombreuses. Selon elle, les programmes ne sont pas faits pour donner des ressources didactiques. Je précise qu'elle juge sans incidence la prescription de la production d'écrits dans d'autres champs disciplinaires que le français (Q.44) mais ne donne aucune précision.

En conclusion, je constate que l'avis des formateurs est plutôt mitigé concernant l'évolution des programmes de 1995 à 2008 : trois estiment en effet qu'il y a plutôt rupture, trois n'ont pas répondu et un juge qu'il y a plutôt continuité. De même, je note que les avis des formateurs ayant participé à l'enquête sont plutôt partagés sur les programmes de 2008. Ce constat peut notamment être expliqué par l'expérience variable des formateurs et, de ce fait, de leur visibilité des programmes étudiés.

5.3. Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture

Les sept formateurs interrogés assurent la formation professionnelle en PE1 et PE2 lors de l'enquête en 2008/2009. Je rappelle que PE1 correspond à la première année consacrée à la préparation au Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles (CRPE) et PE2 correspond à la seconde année où le futur enseignant effectue les stages et formations en vue d'être titularisé.

Les tableaux qui suivent répertorient les volumes horaires globaux de la formation professionnelle accordés pour le champ disciplinaire français ⁶⁸ et pour l'enseignement de l'écriture.

Voici le tableau récapitulatif le volume horaire global de la formation professionnelle accordé spécifiquement pour le champ disciplinaire français :

PE1 Formateurs	98h F1	82h F2	180h F3	113h F4	126h F5	180h F6	100h F7
PE2 Années	48h	35h	70 h	21h	24h	60h	76h

⁶⁸ A préciser que les nombres les plus élevés et les moins élevés ont été mis en gras.

Voici le tableau récapitulant le volume horaire global de la formation professionnelle accordé spécifiquement pour l'enseignement de l'écriture :

Formateurs Années	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
PE1	12h	Ne peut pas donner de chiffre précis	144h (2x72)	Environ 15h	18h	50h	20h à 30h
PE2	Pas de réponse	14h	Pas de réponse	21h consacrées aux ateliers d'écriture au musée (Français+Arts visuels)	6h	20h	20h

F1 donne des volumes horaires pour le français assez différents pour les PE1 et les PE2 : il est de 98 heures en PE1 et de 48 heures en PE2 (Q.14). Le volume horaire est donc plus du double en PE1 par rapport à PE2 mais elle ne donne pas de raison. Concernant le volume horaire consacré à l'enseignement de l'écriture en PE1, F1 donne un volume de 12 heures en précisant qu'il ne s'agit pas d'un choix personnel. Cela relève du plan de formation et que, selon elle, il devrait être augmenté. Elle précise que ce volume est resté inchangé depuis qu'elle est formatrice : il n'y a donc visiblement pas eu de modification en huit ans concernant le volume horaire dans la formation professionnelle initiale proposée par F1. Cette dernière indique regretter de ne pouvoir consacrer que 12 heures à l'enseignement de l'écriture en PE1 mais n'en développe pas les raisons.

De plus, il est indiqué dans les derniers programmes de 2008 que « la rédaction est une priorité du cycle 3 ». Pour F1, le volume horaire global et le contenu de la formation professionnelle ne correspondent pas à cette priorité. Elle juge insuffisant le volume horaire global et indique une « impossibilité de traiter ce qu'il conviendrait de faire » (Q.38) en terme de contenu de formation. F1 évoque le manque de temps dans la formation professionnelle qu'elle assure.

Par rapport à la formation professionnelle qu'elle assure, F2 donne des volumes horaires pour le français assez différents pour les PE1 et les PE2. Le volume horaire global de

français est de 82 heures en PE1 et de 35 heures en PE2 (Q.14). Il est donc plus du double en PE1 par rapport à PE2 mais elle ne précise pas pourquoi.

En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture en particulier, le volume horaire global pour les PE1 est difficile à donner pour F2 car elle l'insère dans différents chapitres (Q.14) et, celui pour les PE2 est d'environ 14heures : « je dispose d'un volume global de 14h pour la discipline français au cycle 3 : à moi, ensuite, de faire mon propre découpage » (Q.14). Elle semble satisfaite du volume horaire choisi qu'elle ne peut chiffrer pour les PE1 puisqu'elle indique qu'il ne nécessite pas d'augmentation. Cependant, celui des PE2 qu'elle a également choisi, mériterait d'être augmenté selon elle. Elle indique également effectuer le découpage comme elle l'entend au sein de ce volume horaire : il y a donc une certaine liberté chez F2 quant à son volume horaire de formation en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture et son découpage.

Concernant la formation professionnelle initiale qu'il assure, F3 a un avis plutôt mitigé par rapport au volume horaire et au contenu. Il donne un volume horaire pour le français d'environ 180 heures pour les PE1 et d'environ 70 heures pour les PE2 soit environ deux fois moins.

Le formateur donne également un volume horaire spécifique pour l'enseignement de l'écriture pour les PE1 de 144 heures réparties ainsi : 72 heures pour l'étude de la langue et 72 heures pour la typologie des textes. Les 144 heures sont donc découpées en deux. L'accent est mis d'un côté sur l'étude de la langue et, de l'autre, sur les différents types de texte existants. F3 ajoute que ce volume horaire n'est pas un choix personnel mais qu'il est dû au plan de formation de L'IUFM. Pour F3, il faudrait l'augmenter (Q.14) mais précise que l'on répondrait cela pour n'importe quelle discipline ou sous discipline.

Il indique, de plus, que ce volume horaire total de la formation professionnelle consacré à l'enseignement de l'écriture a plutôt diminué depuis qu'il est formateur.

Pour ce qui est de F4, elle a un avis plutôt positif du volume horaire et le contenu de la formation professionnelle qu'elle assure. Elle estime, en effet, qu'ils correspondent à l'idée que la rédaction est une priorité du cycle 3. Elle donne un volume horaire pour le français de 113 heures pour la formation PE1 et 21 heures pour la formation PE2, soit 5 fois moins que la formation PE1.

Pour le volume horaire concernant spécifiquement l'enseignement de l'écriture, il est de 15 heures environ pour les PE1 et à peu près identique pour les PE2 (21 heures). Elle

indique qu'il s'agit d'un choix pris avec ses collègues et indique les juger suffisants. La formatrice indique également que le volume horaire total de la formation professionnelle est resté égal depuis qu'elle est formatrice c'est-à-dire depuis 2002. Il n'y a donc visiblement pas eu de changement en huit ans.

Concernant F5, elle donne un volume de 126 heures (90 heures par classe + 36 heures de littérature jeunesse en option) pour les PE1 et 24 heures par groupe (cycle 3) pour les PE2 (Q.14). Pour le volume horaire global de sa formation professionnelle prévu pour l'enseignement de l'écriture, il est de 18 heures pour les PE1 et de 6 heures pour les PE2. Je note que les volumes horaires varient entre PE1 et PE2. Il est cinq fois plus élevé en PE1 qu'en PE2 mais aucune raison n'est donnée. F5 précise que le volume horaire global de la formation professionnelle PE1 prévu pour l'enseignement de l'écriture n'est pas un choix personnel mais qu'il fait partie du plan de formation de l'IUFM. En revanche, celui de la formation professionnelle PE2 est, selon F5, un choix personnel. Elle juge insuffisants ces volumes horaires dans la formation professionnelle (PE1 et PE2) qu'elle assure. Pourtant, elle indique avoir personnellement choisi celui de la formation professionnelle PE2, prévu pour l'enseignement de l'écriture. Les programmes de formation apparaissant chargés, F5 ne peut peut-être pas accorder davantage de temps pour l'enseignement de l'écriture. Comme F1, la formatrice évoque le manque de temps dans la formation professionnelle qu'elle assure.

Elle indique d'ailleurs que le volume horaire global de la formation professionnelle qu'elle assure a plutôt diminué depuis qu'elle est formatrice c'est-à-dire depuis 2004.

De plus, F5 juge que le volume horaire de la formation professionnelle en 2008/2009 ne correspond pas à l'idée que « la rédaction est une priorité du cycle 3 » car selon elle, le « fonctionnement en modules ne permet pas de mettre en avant une compétence ».

Elle estime en revanche que le contenu de la formation professionnelle en 2008/2009 correspond à l'idée que « la rédaction est une priorité du cycle 3 » car F5, gérant elle-même le contenu, définit par conséquent les priorités de la formation professionnelle qu'elle assure. La formatrice fait référence à la liberté pédagogique dont elle dispose et la prise de distance que celle-ci lui permet par rapport à l'institution.

Pour ce qui est du volume horaire global pour le champ disciplinaire français, F6 donne un volume de 180 heures pour les PE1 et de 60 heures pour les PE2. Celui pour les PE2 est donc trois fois moins élevé que pour les PE1. Je constate moins de différence entre les volumes horaires consacrés à l'enseignement de l'écriture pour les PE1 et PE2 : 50 heures en

PE1 et 20 heures en PE2. Celui des PE2 est donc deux fois moins élevé que celui des PE1. F6 précise également le volume global de formation professionnelle prévu pour l'enseignement de l'écriture n'est pas un choix personnel que cela soit pour les PE1 ou les PE2 : c'est « le département français de l'IUFM » qui l'a choisi (Q.14). Il estime qu'il faudrait l'augmenter et qu'il a plutôt diminué depuis qu'il est formateur (Q.15).

Le formateur a donc un avis plutôt mitigé sur le volume horaire et le contenu de la formation professionnelle initiale qu'il assure. D'une part, il estime que le premier ne correspond pas à l'idée que la rédaction est une priorité du cycle 3 parce qu'il existe une « réduction de l'ensemble du volume horaire » (Q.38). D'autre part, il est partiellement d'accord avec le fait que le contenu de la formation professionnelle correspond à l'idée que la « rédaction est une priorité du cycle 3 » : « bon rééquilibrage au profit du littéraire, beaucoup de points sont à peine effleurés » (Q.38). La dimension littéraire apparaît dans le discours de F6. Celui-ci approuve qu'il y ait un recentrage sur la littérature tout en regrettant que beaucoup de points soient à peine abordés.

F7 donne un volume horaire pour le champ disciplinaire français de 100 heures pour les PE1 et de 76 heures pour les PE2. Pour l'enseignement de l'écriture, il est de 20 à 30 heures pour les PE1 et de 20 heures pour les PE2. Les volumes horaires pour le champ disciplinaire français et pour l'enseignement de l'écriture donnés par F7 sont plutôt proches. On note un peu plus d'heures en PE1 qu'en PE2. La formatrice indique qu'il ne s'agit pas d'un choix personnel pour les PE1 (il été choisi par le Ministère et le département de français de l'IUFM). Pour les PE2, il s'agit d'un choix à la fois personnel et imposé : le volume horaire est issu d'une décision du département de français et du choix de la formatrice d'augmenter le volume horaire lié à la lecture (Q. 14). Selon elle, le volume horaire global consacré à l'enseignement de l'écriture ne nécessite pas d'être augmenté, elle semble donc en être satisfaite. En ce qui concerne la formation professionnelle (PE1 et PE2), F7 indique que son volume horaire global et le contenu ne correspondent pas à l'idée que la rédaction est une priorité du cycle 3. F7 le justifie par « le manque de temps aux formations didactiques » et le fait qu'il y ait « beaucoup d'autres « priorités » » (Q.38). Comme F1 et F5, F7 évoque le manque de temps dans la formation professionnelle initiale qu'elle assure.

En conclusion, je constate que :

- d'une part, les volumes horaires consacrés au champ disciplinaire français sont relativement hétérogènes, variables d'un formateur à un autre. On peut donc penser qu'il y a plutôt incohérence entre les volumes horaires de chacun des formateurs ;

- d'autre part, on peut établir le même constat pour ceux prévus spécifiquement pour l'enseignement de l'écriture qui sont également relativement hétérogènes.

On peut donc penser qu'il n'y a plutôt pas de cohérence entre les volumes horaires donnés par les formateurs et que leur choix va dépendre du formateur et/ou de l'IUFM. De ce fait, on peut penser que les représentations enseignantes vont se développer de manières différentes selon les formateurs. Les représentations de ces derniers et leur manière d'envisager la production d'écrits auront donc un impact sur les représentations des futurs enseignants.

5.4. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)

Six formateurs sur sept indiquent proposer le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower dans la formation professionnelle qu'ils assurent.

Pour F1, il s'agit d'un choix personnel (Q.21) : il apparaît que la formatrice dispose d'une certaine liberté quant à ses choix pédagogiques puisqu'elle a indiqué avoir choisi personnellement le modèle rédactionnel proposé aux futurs professeurs des écoles. Elle le justifie en mettant l'accent sur un élément exposé dans la partie théorique : la prise en compte du processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un écrit « attention portée au processus rédactionnel aux différentes opérations qui interviennent dans la rédaction d'un texte » (Q.20). Le discours de F1 montre donc une cohérence avec les conceptions des chercheurs présentées au chapitre 1. La formatrice indique avoir toujours utilisé les modèles de résolution de problèmes pour leur pertinence, ce qui tend à montrer qu'ils sont ancrés dans la formation professionnelle qu'elle assure.

F2 propose également le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower par choix personnel : elle explique que c'est le modèle qui est le plus ressorti de ses lectures théoriques (Q.21). Le choix de proposer les modèles de résolution de problèmes (dont celui de Hayes et Flower) est donc issu de lectures personnelles. Comme F1, F2 semble disposer d'une certaine liberté quant à ses choix pédagogiques. Elle indique également avoir proposé un ou

plusieurs autres modèles rédactionnels depuis qu'elle est formatrice mais ne précise pas lesquels.

Selon F3, c'est « le modèle le plus accessible relativement à l'ensemble du discours pédagogique à l'IUFM » (Q.20). Il estime que le modèle de Hayes et Flower est le plus facile d'accès pour les formateurs et que « c'était celui qui était déjà proposé » (Q.21). Il apparaît que F3 ait repris ce qui se faisait avant son arrivée par son prédécesseur tout en partageant l'idée que le modèle de Hayes et Flower est celui qui est le plus abordable pour les formateur de français à l'IUFM. Les modèles de résolution de problèmes sont donc plutôt ancrés dans la formation professionnelle que F3 assure puisqu'il les propose depuis au moins une quinzaine d'années. Le formateur indique que l'absence de référence à un modèle rédactionnel dans les programmes de 2008 est défavorable pour mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves (Q.47 et 48) et indique également ne pas savoir si les modèles de résolution de problèmes sont suffisamment explicites dans les derniers programmes de 2008 : « je n'en sais rien ou bien je dirais qu'il s'agit d'un autre modèle » (Q.23). F3 montre un certain doute sur les modèles rédactionnels dans les derniers programmes. Comme nous l'avons déjà vu, il exerce depuis quinze ans en tant que formateur, je considère donc qu'il est expérimenté dans mon étude : il expose pourtant ne pas vraiment savoir et semble émettre un doute sur la notion de modèle rédactionnel. Pourtant, comme je l'ai précédemment évoqué, le formateur a indiqué que le changement de terme dans les derniers programmes modifie l'activité de faire produire des textes et qu'il implique des changements idéologiques. Il apparaît que les représentations du formateur quant aux modèles rédactionnels et au terme de « rédaction » soient plutôt confuses.

Pour F5, il s'agit d'un « modèle à la fois compréhensible par des non spécialistes et prend en compte des entrées qui permettent de donner du sens » (Q.20). Elle ne précise pas si elle a toujours proposé les mêmes modèles rédactionnels depuis qu'elle est formatrice, c'est-à-dire depuis 2004. De plus, elle trouve défavorable que les derniers programmes de 2008 ne fassent pas référence à un ou plusieurs modèles rédactionnels et que ces derniers n'y soient pas explicites (Q.23) : « pas de référence explicite à un modèle dans les programmes. Centration sur le produit fini sans déclinaison d'étapes ou de démarches » (Q.24). F5 remet en cause le fait que les programmes ne mettent pas l'accent sur le processus cognitif de l'élève scripteur en termes de démarches cognitives mais plutôt sur le résultat à obtenir. La formatrice exerce depuis environ quatre ans au moment de l'enquête. Je considère dans mon étude

qu'elle a peu d'expérience en tant que formatrice mais je constate que ses propos rejoignent les conceptions didactiques des chercheurs. En effet, elle indique que les termes de « rédaction » et « production d'écrits » se distinguent et qu'elle propose un modèle de résolution de problèmes dans la formation professionnelle qu'elle assure. Elle accorde donc une importance à la considération du processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un écrit.

F6 propose le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower et c'est un choix personnel. Il est surprenant qu'il indique que le changement de terme dans les derniers programmes de 2008 n'ait aucune incidence sur l'activité de faire produire un texte : ses propos montrent donc une incohérence.

En plus du modèle de Hayes et Flower, F6 indique proposer d'autres modèles : Ferreiro, Charmeux, Jolibert, Gromer et Weiss. Le formateur ne donne pas des noms de modèles mais des auteurs (aucun titre d'ouvrage n'accompagne les noms des auteurs).

Emilia Ferreiro a travaillé sur le développement des conceptualisations de l'écriture chez l'enfant, Josette Jolibert a notamment participé à l'écriture du manuel « Former des enfants producteurs de textes » qui a fait l'objet d'une analyse dans cette recherche. Bernadette Gromer est professeur de lettres à l'IUFM de Strasbourg et travaille au sein d'une équipe de l'INRP sur « l'écriture littéraire du récit » sous la direction de Catherine Tauveron. Marlise Weiss est une ancienne professeure de français à l'école normale. Les travaux de Charmeux, cités par F6, ont été considérés dans mon étude : j'ai notamment montré que cette dernière critique la « rédaction » et la distingue de la « production d'écrits ». Il paraît alors surprenant que F6 ne mette pas en avant les conceptions didactiques différentes qu'induisent « rédaction » et « production d'écrits ». Je précise que F6 est formateur depuis environ une dizaine d'années au moment de l'enquête : je considère donc qu'il est expérimenté. Pourtant, ses représentations montrent une incohérence avec les conceptions didactiques des chercheurs. F6 donne plusieurs raisons au fait de proposer ces auteurs :

- « éviter le modèle unique » (Q.20) ;
- « adapter à la démarche qui peut être celle de l'enfant dans la production d'un écrit les modèles généraux » (Q.20) ;
- « dans ses grandes lignes, le « modèle » paraît pertinent. Encore une fois, en évitant une application trop formaliste » (Q.29) ;
- « concrétiser le modèle, l'adapter à l'enfant » (Q.26).

Je pense que les auteurs cités par le formateur ne sont pas des « modèles » si l'on reprend la définition donnée en partie 1 (cf. chapitre 1, partie 1) mais plutôt des références

scientifiques concernant l'écriture sur lesquelles il s'appuie dans la formation professionnelle initiale qu'il assure. Il apparaît que, pour le formateur, le modèle constitue plutôt une généralisation et ne l'envisage donc pas comme une modélisation de l'écriture qui renvoie à une réflexion sur la didactique. Je constate d'ailleurs que ces mêmes auteurs sont donnés par F6 à la question concernant les manuels : il semble qu'il y ait confusion entre les termes de « modèle » et « manuel » chez F6.

De surcroît, il expose avoir toujours proposé les mêmes modèles rédactionnels dans la formation professionnelle qu'il assure depuis qu'il est formateur c'est-à-dire de 1989 à 1992 et 1998 à 2009 : on peut donc penser que la formation professionnelle initiale assurée par F6 a peu évolué depuis ses débuts en ce qui concerne les modèles rédactionnels proposés aux futurs professeurs des écoles.

De plus, F6 indique également que l'absence de référence à un ou plusieurs modèles rédactionnels dans les derniers programmes est favorable (Q.47) mais indique pourtant proposer des modèles rédactionnels dans sa formation et expose la pertinence du « modèle ». Pour lui, les modèles de résolution de problèmes ne sont pas assez explicites dans les derniers programmes de 2008 alors que nous venons de voir qu'il juge favorable l'absence de références à un ou plusieurs modèles rédactionnels : « bien qu'il soit préférable d'éviter le dogme dans l'art d'écrire, il est utile aux futurs PE d'avoir des éléments d'organisation de leur pédagogie plus précis » (Q.24). Ces constats me paraissent paradoxaux : F6 propose des modèles rédactionnels (dont celui de Hayes et Flower) dans la formation professionnelle initiale qu'il assure et indique pourtant que l'absence de référence à ces modèles est favorable dans les derniers programmes ministériels et que les modèles de résolution de problèmes ne sont pas assez explicites dans les derniers programmes de 2008. De plus, le formateur expose le fait d'éviter le modèle unique, le « dogme dans l'art d'écrire » pour reprendre ses termes. On peut penser que F6 perçoit les modèles rédactionnels comme une liberté pédagogique : pour lui, chaque futur enseignant est libre de les utiliser ou pas, l'important étant qu'il aborde les éléments pédagogiques nécessaires à leur enseignement futur dans leur formation professionnelle initiale.

Enfin, F6 a indiqué deux éléments qui me paraissent pertinents quant au questionnaire diffusé :

Le sujet choisi est essentiel, enseigner la production d'écrit, voire apprendre à écrire étant chose aussi importante que complexe. Les éléments et références qui balisent, et peut-être conditionnent la théorie et la pratique de cet enseignement sont pointés de façon très précise et, en tant que formateur, je reconnais bien les données et les variables de mon travail dans votre questionnaire. (dans « remarques »)

La complexité de l'enseignement de l'écriture est mise en lumière par le formateur. De même, il atteste que les éléments théoriques que je présente, issus de recherches en didactique, font sens pour lui et les reconnaît, ce qui montre une certaine cohérence dans le discours du formateur et des chercheurs, même si on a vu que les représentations de F6 paraissent paradoxales.

F7 indique proposer le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower et d'autres modèles, à savoir le groupe Oulipo, les Ateliers Claudette Oriol Boyes et Turcot « par souci de donner tout ce qui conviendrait » (Q.20) et « ouvrir des possibilités de travail avec des élèves » (Q.26). Deux choses sont pertinentes à soulever :

D'une part, les Ateliers Claudette Boyes, Ricardou et Gilbert Turco ne sont pas des « modèles rédactionnels ». Claudette Oriol Boyer et Ricardou ont travaillé sur les ateliers d'écriture, Gilbert Turco est enseignant chercheur à l'IUFM de Rennes et fait partie de l'équipe INRP de Rennes. La formatrice s'appuie donc sur des travaux issus de recherches scientifiques dans la formation professionnelle initiale qu'elle assure. Elle s'appuie également sur des références littéraires comme l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle) qui est un groupe d'écrivains.

D'autre part, la formatrice veut éviter de proposer un modèle unique et a le souci de proposer plusieurs éléments aux futurs professeurs des écoles. Il apparaît qu'elle veuille proposer « tout ce qui conviendrait » pour ne pas donner qu'un seul angle de vue aux futurs professeurs des écoles. On peut également penser que F7 propose plusieurs éléments pour laisser le futur enseignant choisir ce qui lui conviendrait le mieux dans sa future pratique. La formatrice indique également avoir proposé d'autres modèles rédactionnels mais ne précise pas lesquels et le justifie en indiquant que « ça se juxtapose au lieu de s'exclure » (Q.29). Pour elle, il est important de proposer plusieurs « modèles » complémentaires. Elle a choisi elle-même de proposer ces modèles en exposant la « liberté des contenus pour chaque formateur » (Q.21) : elle juge sans incidence le fait que les programmes ne mentionnent pas de modèle rédactionnel (Q.46) car la formatrice expose la liberté de chaque formateur à proposer le ou les modèles qu'ils souhaitent aux futurs enseignants.

De plus, elle estime que les modèles de résolution de problèmes ne sont pas assez explicites dans les derniers programmes et ajoute que « ce n'est pas la fonction des programmes focalisée sur des objets d'étude et non des méthodes (sauf en 2002) » (Q.24). Pour elle, il est normal que les modèles rédactionnels ne soient pas plus explicites car ce n'est

pas le but des programmes. On trouve la référence à la liberté pédagogique très présente dans le discours de F7.

Pour terminer, F4 est la seule formatrice à ne proposer aucun modèle rédactionnel dans la formation professionnelle qu'elle assure car ce n'est pas encore vraiment nécessaire en PE1 et ce n'était pas le propos de ses interventions en PE2 (Q.27). Elle montre une rupture en termes de contenu de formation professionnelle avec les six autres formateurs qui proposent un modèle rédactionnel : la formatrice juge l'absence de référence à des modèles rédactionnels dans les derniers programmes de 2008 favorable (Q.47). Pour elle, « la notion même de modèle est dangereuse si elle n'est pas adaptée à des projets et des situations toujours spécifiques » (Q. 29). Elle semble se méfier de la notion de modèle et en a donc une représentation plutôt négative. Cet aspect renvoie aux critiques émises par les chercheurs dont notamment Garcia-Debanc (1996) et Plane (2004) envers la modélisation de l'écriture. Le modèle n'est pas à appliquer tel quel : il n'est qu'une représentation théorique du processus cognitif du scripteur (cf. chapitre 2). Je pense que la méfiance de F4 envers les modèles et son expérience fragile sont deux raisons explicatives au fait qu'elle ne propose aucun modèle dans la formation professionnelle qu'elle assure. Je note cependant qu'elle indique avoir toujours utilisé les mêmes modèles rédactionnels mais ne précise pas lesquels. Un autre point paradoxal dans le discours de F4 est à souligner : elle déclare ne proposer aucun modèle rédactionnel et se méfier de la notion de modèle mais indique proposer les deux manuels analysés « Former des enfants producteurs de textes » et « Evaluer les écrits à l'école primaire » qui, comme nous l'avons vu lors de l'analyse, exposent les modèles de résolution de problèmes.

En conclusion, je note que le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower est utilisé par six formateurs sur les sept ayant participé à l'enquête. Les futurs enseignants sont donc amenés à percevoir le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes, ce qui est plutôt cohérent avec les résultats obtenus auprès des professeurs des écoles. Pourtant, nous verrons que l'analyse de leurs discours montre qu'ils ne se souviennent plus des modèles de résolution de problèmes dont celui de Hayes et Flower. Je développerai davantage ce point au chapitre suivant.

De plus, je reprends donc deux constats qui ont déjà été formulés précédemment :

- même s'il a constitué un progrès notable pour la didactique de l'écriture, on peut se demander si le modèle de résolution de Hayes et Flower est adapté à des scripteurs novices puisqu'il a été conçu pour décrire le processus d'écriture des scripteurs experts ;

- d'autres modèles ont émergé depuis le modèle de Hayes et Flower qui continue pourtant d'être diffusé.

5.5. Référence au « projet d'écriture »

Selon F1, F2, F3, F5 et F6 l'absence de la notion de projet d'écriture dans les derniers programmes de 2008 est « défavorable pour mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves » (Q. 48). La notion de projet apparaît donc comme importante aux yeux des cinq formateurs ce qui montre une cohérence avec les conceptions des didacticiens : nous avons, en effet, vu que le projet d'écriture est une mise en place didactique motivante pour les élèves et qui s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes (cf. chapitre 2). Je précise que F2 et F5 ont peu d'expérience en tant que formateur puisqu'ils exerçaient depuis moins de cinq ans au moment de l'enquête. Ils ont cependant des conceptions cohérentes avec celles des chercheurs.

En revanche, F4 et F7 jugent sans incidence l'absence de la notion de projet d'écriture dans les programmes de 2008, F4 exposant la liberté pédagogique des enseignants (Q.48). F4 et F7 sont en désaccord avec les autres formateurs interrogés : leurs discours montrent alors une certaine incohérence avec les conceptions des didacticiens. F4 a une expérience fragile puisqu'il exerce depuis environ six ans au moment de l'enquête alors que F7 exerce depuis environ dix ans en tant que formateur : il est donc expérimenté. Malgré son expérience, le discours de F7 entre en tension avec celui des chercheurs.

Pour F4, les notions de projet et modèle doivent être rattachées. Nous avons précédemment vu que la formatrice se méfie de la notion de modèle et juge son absence dans les programmes de 2008 sans incidence. En toute logique, elle estime que l'absence de la notion de projet dans les derniers programmes est sans incidence pour mettre en place des séances de production d'écrits car il s'agit d'une liberté pédagogique selon elle (Q.48). La formatrice semble avoir conscience que les notions de projet et modèle sont liées, ce qui montre une certaine cohérence avec les conceptions des chercheurs et les six autres formateurs. Cependant, elle ne paraît pas accorder une importance à ces deux notions dans la formation professionnelle qu'elle assure, peut-être à cause de son expérience fragile, ce qui s'oppose avec les pratiques déclarées des autres formateurs interrogés. F4 expose la liberté

pédagogique dont dispose chaque enseignant concernant les modèles rédactionnels, ce qui est plutôt cohérent avec ces conceptions puisqu'elle ne propose aucun modèle rédactionnel aux futurs enseignants dans la formation professionnelle qu'elle assure. Elle cherche donc à les laisser produire des textes comme ils le souhaitent, au nom de la liberté pédagogique.

En conclusion, le projet d'écriture est une dimension importante pour cinq formateurs sur les sept ayant participé. Ils ne donnent aucune précision quant au rôle de l'enseignant pour conduire l'élève à produire un écrit dans le cadre d'un projet d'écriture mais, on peut penser, qu'ils l'envisagent comme un accompagnateur.

5.6. Outils destinés à l'enseignant / à l'élève scripteur pour la production d'écrits

Seuls les outils pour l'enseignant sont abordés dans le questionnaire sous l'appellation « ressources didactiques ». Je rappelle que par « ressources didactiques », j'entends les aides au sens large que l'enseignant peut trouver pour mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves.

Je note que les avis des formateurs sont plutôt partagés sur les ressources didactiques dans les derniers programmes de 2008. En effet, trois formateurs sur les six ayant répondu aux questions concernant les ressources didactiques les critiquent. Ils avancent qu'elles ne sont pas suffisamment nombreuses ni claires : pour F1, elles sont « inexistantes » (Q.50), pour F4 « il n'y a pratiquement aucune ressource didactique » (Q.50 et 52) et pour F5 « pas de ressources didactiques réelles, pas de documents d'accompagnement » (Q.50) et « rien sur les démarches, les projets, la didactique de l'écriture » (Q.52).

F3 estime que les ressources didactiques ne sont pas suffisamment nombreuses « les programmes de 2008 ne sont développés que dans le domaine de l'étude de la langue » (Q.50) mais les jugent suffisamment claires « au sens où elles sont à la fois impératives et inscrites dans un cadre transmissif traditionnel » (Q.52).

F1, F3, F4 et F5 semblent donc regretter qu'il n'y ait aucune ressource didactique proposée aux enseignants dans les derniers programmes de 2008, ce qui n'est pas le cas des deux autres formateurs interrogés.

F6 et F7 les jugent suffisamment nombreuses et claires : F6 indique que « les objectifs et démarches sont précisés (peu de modifications, d'ailleurs, par rapport à 2002) » (Q.50) et que « les objectifs sont bien définis » (Q.52) et F7 indique que « ce n'est pas le but » (Q.50) des programmes de proposer des ressources didactiques.

En conclusion, les six formateurs ayant répondu aux questions qui concernent les ressources didactiques dans les programmes de 2008 ont donc des représentations plutôt partagées à leur égard. Je note, en effet, que deux formateurs (F6 et F7) ont des discours plutôt contraires par rapport aux autres enseignants ayant répondu. F6 a un avis positif sur les ressources didactiques proposées dans les derniers programmes en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture alors que F1, F3, F4 et F5 les critiquent. Quant à F7, il estime que le rôle des programmes n'est pas de proposer des ressources didactiques alors que les cinq autres formateurs ayant répondu (F1, F3, F4, F5 et F6) semblent penser le contraire. On peut ainsi penser que la manière dont le formateur va se représenter les ressources didactiques pourra influencer la manière dont l'enseignant se les représentera.

5.7. Manuel(s) utilisé(s) par le formateur dans la formation professionnelle qu'il assure

Je constate que six formateurs sur les sept ayant répondu au questionnaire proposent le manuel analysé « Former des enfants producteurs de textes » et six sur sept proposent « Evaluer les écrits à l'école primaire ». On perçoit donc que les deux manuels analysés ressortent du discours des formateurs, ce qui montre une certaine cohérence entre les deux éléments que j'ai choisi de retenir dans ma recherche pour étudier la formation professionnelle initiale. Je précise qu'en plus de ces deux manuels, les formateurs citent d'autres références.

F1 propose « Former des enfants producteurs de textes » du Groupe de recherche d'Ecouen et « Evaluer les écrits à l'école primaire » du Groupe EVA (Q.30). Ces deux manuels correspondent à la préparation au CRPE de l'IUFM étudié (cas de l'IUFM L). Il est donc logique de les trouver dans la formation qu'assure F1 puisqu'elle exerce dans cet IUFM. Elle justifie leur utilisation en indiquant qu'il s'agit de manuels importants. Outre ces deux manuels, F1 propose également aux futurs professeurs des écoles d'autres manuels. Elle ne donne pas de titre d'ouvrages mais nomme des auteurs tels que Garcia-Debanc, Bucheton, Schneuwly, ACCES et Devanne pour l'intérêt de ces ouvrages. Les ouvrages que propose F1 sont donc issus de travaux de recherche : Garcia-Debanc et Bucheton sont chercheurs en didactique du français, Schneuwly est didacticien des langues, Devanne est formatrice dans un IUFM. F1 cite également un ouvrage destiné aux enseignants pour les aider à mettre en place des séances de production d'écrits : il s'agit des dossiers ACCES qui proposent des activités pour chaque type de texte.

F2 propose aux futurs professeurs des écoles celui du Groupe EVA « Evaluer les écrits à l'école primaire » car c'est un manuel important (Q.31 et 32). Elle indique également proposer Catherine Tauveron mais ne précise pas le titre du manuel et le justifie en évoquant les pistes proposées intéressantes et pertinentes (Q.34). Catherine Tauveron est enseignante-chercheuse en littérature et s'est intéressée en particulier à la littérature de jeunesse et à la production d'écrits. Comme F1, la formatrice s'appuie donc sur des manuels issus de travaux de recherche. F2 indique avoir toujours proposé les mêmes manuels depuis 2005 ce qui tend à montrer que la formation assurée par la formatrice a peu évolué depuis qu'elle exerce en tant que formatrice.

F3 propose plusieurs manuels aux futurs professeurs des écoles. Je précise que le formateur discute l'emploi du terme de « manuel » dans le questionnaire : « je ne dirais pas que ce sont des manuels » (Q. 30) mais il ne précise pas la terminologie qu'il préférerait voir utilisée. Je rappelle que j'utilise le terme de « manuel » dans ma recherche car il s'agit d'ouvrages utilisés et proposés dans le cadre d'une formation professionnelle.

F3 propose les manuels analysés « Former des enfants producteurs de textes » du Groupe d'Ecouen et « Evaluer les écrits à l'école primaire » du Groupe EVA. Il indique proposer ces manuels car ils sont importants. Il précise également pour le manuel d'Ecouen qu'il est « connu de tous les formateurs et en particulier du personnel d'encadrement que les PE doivent rencontrer (qui les évaluent) au concours, en 2^{ème} année et ensuite sur le terrain (Q.31). Ces deux manuels semblent constituer des manuels de référence dans la formation professionnelle de F3. Le manuel du groupe d'Ecouen apparaît comme un manuel important pour la réussite des futurs enseignants. Les deux manuels datent des années 90, année vers laquelle F3 a débuté sa carrière de formateur, il est donc plutôt cohérent de les trouver utilisés par celui-ci.

De plus, il indique proposer le manuel « Ecrire en ZEP » de Bucheton et la revue Repères (revue INRP Français) mais ne donne aucune précision. Comme F1 et F2, F3 propose des manuels issus de travaux de recherche : Bucheton est chercheur en didactique et « Repère » est une revue qui traite de la didactique du français langue maternelle et propose des articles scientifiques sur la question.

F4 indique également proposer les manuels qui ont fait l'objet d'une analyse : celui du Groupe EVA « Evaluer les écrits à l'école primaire » et celui du Groupe d'Ecouen « Former des enfants producteurs de texte » parce que ce sont deux manuels importants selon elle (Q.31

et 32). Les réponses de la formatrice me semblent donc se contredire car nous avons précédemment vu qu'elle se méfie de la notion de modèle. Or, les deux manuels analysés présentent les modèles rédactionnels qui envisagent le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes.

Elle utilise également d'autres manuels, qui ne sont pas vraiment des manuels comme elle le précise : « pas forcément des manuels ou des ouvrages didactiques mais des inducteurs et des situations d'ateliers d'écriture » (Q.33). La formatrice décrit des amorces pour débiter une séance de production d'écrits. Elle indique également avoir proposé par le passé les travaux de Bernard Devanne mais ne précise pas lesquels. Comme les trois formateurs précédents, F4 semble donc s'appuyer en partie sur des manuels issus de travaux de recherche (dont ceux du Groupe EVA et d'Ecouen). Je note que, comme F3, F4 discute l'emploi du terme de « manuel » dans le questionnaire : elle lui préfère le terme « d'ouvrage didactique » car les manuels sont « des ouvrages scolaires pour les élèves » selon elle.

F5 indique proposer l'ouvrage du Groupe d'Ecouen (Q.30) et précise : « je ne le propose pas comme manuel, ce qu'il n'est pas, mais plutôt comme lecture pour compléter les séances de cours » (Q.31). Elle ne le perçoit pas comme un élément central mais plutôt complémentaire dans la formation professionnelle qu'elle assure et discute également le terme de « manuel ». Elle propose également d'autres textes de référence : « écrire en ZEP », « Apprendre/enseigner l'écriture » et des articles de la revue « Repères » (Q.41).

« Ecrire en ZEP » est un ouvrage dirigé par Bucheton, chercheur aux laboratoires DIDAXIS⁶⁹ et ESCOL⁷⁰. F5 ne précise pas l'auteur de l'ouvrage « Apprendre/enseigner l'écriture » et je précise ne pas avoir réussi à trouver la référence. La revue Repères, également citée, est une revue axée sur la didactique du français langue maternelle. Comme les formateurs précédents, F5 cherche à rester au courant des recherches scientifiques. Même si elle utilise les mêmes manuels depuis qu'elle est formatrice c'est-à-dire depuis environ quatre ans. Elle cherche à ne pas laisser sa formation « figée » et actualise sa formation par des travaux de recherche.

F5 justifie ce peu d'évolution des manuels qu'elle utilise dans la formation professionnelle initiale qu'elle assure par le fait qu'il est « difficile de surcharger la formation par de nombreuses lectures (beaucoup de charges de travail par les PE) donc choix de quelques textes de base + actualisation dans les revues de recherche » (Q.37). La formatrice

⁶⁹ Aborde les questions d'enseignement et d'apprentissage de la langue et du langage

⁷⁰ Ecole, Société et Collectivités Locales

évoque deux types d'ouvrages qu'elle propose dans la formation professionnelle initiale qu'elle assure : les textes de base qui semblent faire référence aux textes incontournables en matière de production d'écrits mais F5 ne détaille pas ce point et les textes correspondant à l'actualité de la recherche concernant l'enseignement de l'écriture.

Il ne s'agit donc visiblement pas d'un manque de volonté de la part de F5 de proposer d'autres manuels mais plutôt ce qu'elle analyse comme une impossibilité en termes de temps. Je précise que F5 a déjà évoqué la contrainte liée au temps pour le volume horaire de la formation professionnelle qu'elle assure : on perçoit donc que le manque de temps est un élément essentiel pour elle.

Concernant F6, il propose les deux manuels analysés du Groupe Eva et du Groupe d'Ecouen parce que ce sont deux manuels importants selon lui (Q.36). Il propose également d'autres manuels qu'il a évoqués précédemment lors de la question consacrée aux modèles rédactionnels : Gromer et Weiss (Q.33). Il ne donne pas la référence exacte des manuels et indique avoir proposé depuis qu'il exerce « des ouvrages centrés sur la littérature de jeunesse » (Q.36) car « l'apprentissage de l'écriture a réintégré la dimension littéraire ». Il donne un exemple d'auteur, Catherine Tauveron, mais ne précise pas de titre. Le formateur met l'accent sur la littérature et évoque la réintégration de la littérature dans les programmes de 2002, comme on a pu le constater lors de l'analyse des programmes. Je rappelle que F6 était formateur lors de l'apparition des quatre programmes étudiés et qu'il a donc connaissance des programmes de 1995 à 2008 destinés aux enseignants.

Concernant les manuels, F7 a répondu proposer les deux manuels « Former des enfants producteurs de textes » et « Evaluer les écrits à l'école primaire ». Comme F3 et F4, F7 critique le terme de « manuel » dans le questionnaire « la notion de manuel chez vous pose problème : les ouvrages cités d'Ecouen et EVA ne sont pas des manuels pour nous » (dans les « remarques»). F7 justifie la présence du manuel d'Ecouen dans sa formation professionnelle en indiquant qu'il s'agit d'« une référence fonctionnelle » (Q.31) et le second, parce que « c'est concret » (Q.32). Ces deux manuels apparaissent comme deux références importantes dans la formation professionnelle qu'elle assure. La formatrice indique proposer d'autres manuels tels que Claudette Oriol Boyer, Gilbert Turcot, les Ateliers d'écriture Ricardo, les revues Pratiques et Repères (Q.30). F7 donne les mêmes noms d'auteurs que pour les « modèles » précédemment évoqués. F7 semble confondre les termes de « modèles » et

« manuels » : pourtant, F7 est formatrice depuis une vingtaine d'années, je considère donc quelle est expérimentée dans mon étude.

F7 a également précisé ne pas proposer de manuel dans sa formation professionnelle peut-être parce qu'elle critique le terme de « manuel » employé dans le questionnaire. Elle précise qu'aucun ne répond à ses besoins ou attentes et elle estime que les synthèses des recherches « ne sont pas toujours disponibles en livres pratiques pour les PE. » (Q.35). La formatrice prend en compte les recherches scientifiques mais regrette qu'elles ne soient pas toujours disponibles en livres pour les professeurs des écoles.

Pour conclure sur ce critère, les formateurs ayant participé à l'enquête indiquent utiliser divers manuels. Je rappelle qu'ils constituent des outils proposés aux futurs enseignants dans leur formation professionnelle initiale. On peut alors penser que la liberté pédagogique de chaque formateur les conduit à proposer le ou les manuels de leur choix aux futurs enseignants et que, de ce fait, les manuels proposés aux futurs enseignants varieront en fonction du formateur. En ce sens, on peut dire que les manuels proposés aux futurs enseignants dépendent des représentations et des inspirations du formateur par rapport à sa manière d'envisager l'enseignement de l'écriture au cycle 3. Je note également que les deux manuels analysés des groupes d'Ecouen et EVA sont présents dans le discours des formateurs. Ils semblent continuer à être proposés dans la formation professionnelle initiale des enseignants malgré le fait qu'ils puissent paraître obsolètes.

En guise de conclusion générale, je vais confronter les résultats issus des questionnaires des formateurs et de l'analyse des manuels. Je rappelle que l'analyse des questionnaires des formateurs de français est complémentaire à celle des manuels. Ces deux dimensions m'ont permis de savoir ce qui est proposé aux futurs enseignants concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 dans leur formation professionnelle initiale. Il s'agit de cerner les compétences visées chez les futurs enseignants et la manière dont leur est présenté l'enseignement de l'écriture dans la formation professionnelle initiale et notamment leur rôle pour faire produire des écrits aux élèves. Il est également question de constater s'il existe des incohérences dans la formation professionnelle initiale des enseignants en France.

Je vais donc donner les points importants à retenir dans la formation professionnelle initiale des enseignants concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3 pour croiser les critères d'analyse pertinents et en extraire les éléments essentiels.

Les quatre manuels emploient de manière plus importante le terme de « production d'écrits » que celui de « rédaction », ce qui est plutôt cohérent avec le fait que les quatre manuels et six formateurs⁷¹ sur sept proposent le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower : on peut donc penser qu'il y a plutôt cohérence entre les conceptions didactiques dans la formation professionnelle initiale et celles des didacticiens. Cependant, je note que les auteurs des quatre manuels distinguent « rédaction » et « production d'écrits » et montrent ainsi que les deux termes ne relèvent pas de la même conception didactique de l'enseignement de l'écriture, ce qui n'est pas le cas des sept formateurs ayant répondu au questionnaire. En effet, nous avons vu qu'ils ne définissent pas les termes de « rédaction » et « production d'écrits » et que, seulement trois formateurs (F3, F5 et F7) sur sept paraissent distinguer les deux termes et semblent donc rejoindre les conceptions didactiques des chercheurs. Les représentations des sept formateurs ne sont donc pas en accord avec les conceptions des quatre manuels, ce qui peut paraître paradoxal pour les futurs enseignants : en effet, comprendre les conceptions didactiques différentes qu'impliquent les termes de « rédaction » et « production d'écrits » renvoie à comprendre le rôle de l'enseignant pour faire produire des écrits aux élèves. Comme nous venons de le voir, le modèle de résolution de problèmes est le modèle le plus diffusé dans la formation professionnelle initiale des enseignants. Pourtant, comme je l'ai présenté au chapitre 1 à travers les travaux des didacticiens, le modèle rédactionnel de Hayes et Flower a été conçu pour des scripteurs adultes ou experts : on peut donc penser que ce modèle est inadapté aux élèves de cycle 3. De même, j'ai exposé que d'autres modèles ont vu le jour depuis le modèle basique de Hayes et Flower, qui date des années 80 : le modèle de résolution de problèmes peut donc paraître vieillissant en didactique de l'écriture.

On vient de voir que le processus d'écriture est envisagé comme une résolution de problèmes : il est donc logique de trouver le projet d'écriture très présent dans les quatre manuels analysés et dans le discours de cinq formateurs de français sur sept. En effet, F1, F2, F3, F5 et F6 jugent l'absence de la notion de projet d'écriture dans les derniers programmes de 2008 « défavorable pour mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves ». Il y a donc plutôt cohésion entre les conceptions des manuels, les représentations des formateurs de français et celles des chercheurs. Le fait que le « projet d'écriture » ressorte dans la formation professionnelle initiale montre que l'enseignant doit permettre à l'élève d'être actif dans le projet d'écriture : le rôle de l'enseignant est donc de permettre à l'élève de

⁷¹ Je rappelle que le critère concernant l'occurrence des termes n'a pas été considéré dans le questionnaire

résoudre les problèmes et ainsi d'être actif dans ses apprentissages. L'enseignant doit donc être capable de s'adapter aux élèves et répondre à leur besoin : son rôle est, en somme, de les accompagner.

De même, la notion d'outil, liée au projet d'écriture (cf. chapitre 2), est une notion présente dans les quatre manuels mais de manière plus ou moins précise. Nous avons également vu qu'il y a plutôt cohérence entre les quatre manuels étudiés et qu'ils sont plutôt en accord avec les conceptions didactiques des chercheurs. Dans les questionnaires, on a pu voir que les formateurs ayant répondu ont des avis plutôt partagés sur les ressources didactiques : quatre estiment qu'elles sont insuffisantes alors que deux les jugent suffisantes, trois qu'elles ne sont pas suffisamment claires alors que trois autres les jugent à l'inverse suffisamment claires. Je rappelle que la typologie textuelle n'est pas abordée dans le questionnaire et ne peut donc être traitée pour les formateurs. Cependant, cette dernière a été analysée dans les quatre manuels retenus : il en ressort que les quatre manuels présentent la typologie des textes de manière différente et n'emploient pas le terme de « genre ». J'ai également constaté que la notion de séquence prototypique proposée par Adam depuis les années 90 n'est évoquée dans aucun manuel. En ce sens, on peut penser que les quatre manuels ne sont pas en cohérence avec les conceptions des chercheurs.

Pour terminer, je constate que les deux manuels analysés correspondant à la préparation au CRPE à l'IUFM à savoir « Former des enfants producteurs de textes » et « Evaluer les écrits à l'école primaire » ressortent du discours des formateurs ce qui m'amène à établir trois constats :

- le choix d'analyser ces deux manuels dans mon étude est pertinent ;
- la présence de ces deux manuels dans le discours des formateurs atteste d'une certaine cohérence entre ces derniers même si on a pu constater que certains ne semblent pas distinguer « rédaction » et « production d'écrits » ;
- les manuels, qui datent du début des années 90, sont toujours proposés dans la formation professionnelle initiale des enseignants lors de l'enquête en 2008/2009 : on peut donc penser qu'ils sont ancrés dans la formation et représentent des manuels de référence pour les formateurs.

6. Croisement des conceptions didactiques de l'écriture dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels : entre cohérences et incohérences

Je vais à présent dresser le bilan des cohérences et incohérences dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels en termes de conceptions didactiques de l'écriture. Nous verrons que de nombreuses incohérences subsistent, ce qui peut être perçu comme préjudiciable pour les enseignants, notamment en ce qui concerne leur représentations et leurs pratiques pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3. Je vais croiser et exposer les critères un à un, en expliquant les cohérences et incohérences que l'on peut soulever. Je précise ne pas avoir considéré le volume horaire qui n'est pas pertinent pour ce point et n'avoir croisé que les données judicieuses pour cette étude. Les sept critères suivants ont donc été considérés :

- occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »
- définition et/ ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »
- modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)
- référence au « projet d'écriture »
- référence à la « typologie textuelle »
- outil(s) destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits
- manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour les élèves.

6.1. Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »

On voit que les manuels et les programmes étudiés sont plutôt en incohérence concernant les termes utilisés. En effet, comme montré précédemment, les quatre manuels emploient majoritairement le terme de « production d'écrits » alors que trois programmes, ceux de 1995, 2002 et 2007 emploient les deux termes de « rédaction » et de production d'écrits » sans les distinguer et que ceux de 2008 emploient uniquement celui de « rédaction ». Cette incohérence de terminologie entre les manuels et les programmes ministériels étudiés rend floue la prescription de l'enseignement de l'écriture pour les enseignants. Il y a également plutôt tension entre les conceptions des textes officiels et celles des chercheurs puisque nous avons vu que ces derniers émettent de nombreuses critiques envers la « rédaction » et ce depuis des années en lui donnant une image plutôt ancienne. Il

apparaît que ce flou en termes de prescription de l'enseignement de l'écriture amène les enseignants à négocier comme ils l'entendent les termes employés dans les programmes. Nous verrons que c'est ce qui ressort des discours des cinq enseignantes interrogées par entretien.

6.2. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »

Aucune définition des deux termes n'est proposée dans la formation professionnelle initiale ni dans les textes officiels. Cependant, on trouve une distinction des deux termes dans la formation professionnelle initiale mais pas dans les textes officiels : en effet, les manuels distinguent le terme de « rédaction » et de « production d'écrits » en présentant la production d'écrits comme meilleure. Il est vrai que seulement trois formateurs de français sur sept distinguent les deux termes et estiment que le changement de terme change l'activité de faire produire des écrits aux élèves, ce qui comme je l'ai déjà exposé peut paraître paradoxal pour les enseignants.

Les programmes ministériels étudiés ne distinguent pas les termes de « rédaction » et de « production d'écrits » : ce constat montre donc que les conceptions didactiques dans la formation professionnelle initiale, plutôt proches de celles des chercheurs, sont en tension avec les conceptions didactiques sous-jacentes des textes officiels. Je rappelle que les travaux des chercheurs présentés aux chapitres 1 et 2 ont montré que les deux termes ne renvoient pas aux mêmes conceptions didactiques de l'écriture. J'ai exposé que la formation professionnelle et les textes officiels constituent deux éléments à partir desquels se construisent les représentations des enseignants. En cela, on peut penser que le fait que formation professionnelle initiale et textes officiels entrent en tension provoque un facteur préjudiciable pour les représentations et, de ce fait, pour les pratiques des enseignants.

6.3. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)

J'ai précédemment exposé que le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower est le modèle rédactionnel le plus diffusé dans la formation professionnelle initiale et que la référence au modèle et aux auteurs n'est pas toujours explicite que cela soit dans la formation professionnelle initiale ou dans les textes officiels. Je note qu'il y a donc plutôt cohérence avec les conceptions de la didactique de l'écriture dans les textes officiels puisque ces derniers envisagent le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes même si

la référence au modèle ou aux auteurs n'est pas citée. Néanmoins, je constate un point plutôt incohérent avec ce qui a été expliqué précédemment : j'ai, en effet, indiqué que le terme de « rédaction » est employé dans les quatre programmes étudiés alors que les manuels et les programmes ministériels étudiés envisagent le processus d'écriture comme une résolution de problèmes. Il y a donc une incohérence entre la terminologie employée et la manière d'envisager le processus d'écriture de l'élève scripteur. On perçoit que la terminologie ne paraît pas liée à l'activité, ce qui entre en tension avec les conceptions des chercheurs. Deux hypothèses peuvent être émises :

- on peut penser que cette incohérence peut être un facteur préjudiciable aux représentations et pratiques des enseignants en ce qui concerne le rôle et intervention pour faire produire des écrits aux élèves car, comme déjà étudié, les deux termes ne sous-entendent pas la même conception didactique de l'écriture et, de ce fait, la même intervention enseignante ;

- néanmoins, on peut également penser que cette incohérence peut amener les enseignants à ne pas lier activité et terminologie et de ce fait négocier comme ils l'entendent les termes employés. Nous verrons au chapitre 6 que c'est le cas des enseignantes qui ont accepté un entretien.

6.4. Référence au « projet d'écriture »

Le projet d'écriture est très présent dans la formation professionnelle initiale car, comme je l'ai indiqué, il est abordé par les manuels étudiés et ressort du discours des formateurs puisque cinq sur sept jugent défavorable l'absence de ce terme dans les derniers programmes de 2008. Cependant, le projet d'écriture est moins présent dans les textes officiels, ce qui montre une certaine incohérence avec ce qui vient d'être présenté : seuls les programmes de 2002 et 2007 l'abordent et sont donc en cohésion avec les chercheurs, ce qui n'est pas le cas des programmes de 1995 et 2008 qui ne présentent pas le projet d'écriture. On peut donc dire que la formation professionnelle initiale et les textes officiels de 1995 et 2008 sont en désaccord, ce qui peut paraître préjudiciable pour l'enseignant, en particulier, pour sa manière de se représenter l'écriture et faire pratiquer la production d'écrits aux élèves. Le rôle de l'enseignant pour faire produire des textes aux élèves n'est donc plutôt pas cohérent puisque formation professionnelle et programmes ministériels de 2008 sont en tension.

6.5. Référence à la « typologie textuelle »

Comme je l'ai indiqué précédemment, la typologie des textes est abordée dans la formation professionnelle initiale mais de manière différente. Les groupes d'Ecouen et EVA ne citent pas de typologie de textes mais précisent s'inspirer des écrits sociaux alors que les manuels de Viala et du CNED font référence à la typologie d'Adam qui constitue une des typologies les plus connues. La notion de genre n'est pas citée dans la formation professionnelle initiale alors qu'elle est présente dans les textes officiels. En effet, les programmes de 2002 et 2007 citent les « genres littéraires » alors que ceux de 1995 et 2008 n'emploient aucun terme mais proposent des situations qui font référence aux genres. En ce sens, on peut établir que la formation professionnelle initiale et les textes officiels montrent une incohérence dans la manière dont ils abordent les différents types d'écrits et, de ce fait, un désaccord avec les conceptions des chercheurs. On peut également constater que la notion de séquence prototypique proposée par Adam depuis les années 90 à la place de « typologie textuelle » n'est employée ni dans la formation professionnelle initiale, ni dans les textes officiels. Il y a donc un décalage entre les travaux d'Adam qui a montré que la notion de typologie textuelle est dépassée et les éléments institutionnels destinés aux enseignants que représentent la formation professionnelle initiale et les textes officiels.

6.6. Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits

La formation professionnelle initiale aborde les outils (on a vu que les manuels présentent la notion d'outil de manière plus ou moins détaillée). De même, les programmes ministériels, exceptés ceux de 1995, citent les outils mais ne les définissent et ne les détaillent pas. Les principaux outils cités sont destinés à l'élève scripteur pour réviser son texte.

Il y a donc plutôt cohérence entre, d'une part, la formation professionnelle initiale et les textes officiels autour de cette notion et, d'autre part, plutôt accord entre les conceptions didactiques dans la formation professionnelle initiale et les textes officiels avec les conceptions des chercheurs présentées au chapitre 2. Ce constat est plutôt positif car il montre une certaine cohérence pour les enseignants autour de la notion d'outil, même si, comme je l'ai exposé, elle peut paraître plus ou moins claire pour les enseignants car plus ou moins définie et détaillée, que cela soit dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels.

6.7. Manuel(s) dans la formation professionnelle initiale et dans les textes officiels

Comme précédemment indiqué, il n'y a aucun manuel cité dans les textes officiels de 1995, 2002, 2007 et 2008. Pourtant, j'ai exposé que cette notion apparaît comme importante dans les derniers programmes de 2008 qui prescrivent, je le rappelle, l'appui sur un manuel de qualité pour tous les enseignements du français comme gage de succès. Il apparaît qu'il y ait un manque de détail et d'explication pour les enseignants qui ont « en charge » de trouver ce manuel de « qualité ». Ce manque de précision rend confus la notion de manuel dans les derniers programmes de 2008.

Concernant la formation professionnelle initiale, j'ai constaté que les deux manuels analysés dans cette recherche « Former des enfants producteurs de textes » et « Evaluer les écrits à l'école primaire » sont présents dans le discours des formateurs de français puisque six formateurs sur sept utilisent un de ces deux manuels. Ils apparaissent donc comme importants dans la formation professionnelle qu'assurent les formateurs de français interrogés, même si on peut penser que les manuels paraissent vieillissants dans le sens où ils datent du début des années 90. Je note qu'il n'y a, en termes de manuels, plutôt pas de lien entre la formation professionnelle initiale et les textes officiels : les enseignants n'ont donc plutôt pas de ligne directrice, ce qui pour certains pourrait être considéré comme une liberté pédagogique alors que pour d'autres il s'agirait d'un manque qui rend complexe leur travail d'enseignant.

Pour conclure sur cette analyse, j'ai exposé les incohérences que l'on peut noter entre les conceptions concernant la didactique de l'écriture dans la formation professionnelle initiale et celles des textes officiels. Il apparaît que ces incohérences ne sont pas sans conséquence sur les représentations et pratiques déclarées des enseignants. On peut, en effet, penser que ces incohérences peuvent provoquer des confusions chez les enseignantes en ce qui concerne leur rôle d'enseignant pour faire produire des écrits aux élèves. C'est ce que nous étudierons lors de l'étude des professeurs des écoles de cycle 3 au chapitre 7.

De plus, j'ai également montré qu'il n'y pas de ligne directrice quant à la prescription de l'enseignement de l'écriture dans la formation professionnelle et dans les textes officiels. Ce qui peut-être perçu comme une liberté pédagogique pour les uns peut être perçue comme une charge pour les autres. On peut, en effet, penser que le manque de « direction » est préjudiciable pour les enseignants qui en éproueraient le besoin. Nous verrons au chapitre 6

que les enseignants lient le rapport qu'ils ont au français et la manière de l'enseigner. Une question se pose alors : comment proposer des lignes directrices en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle trois pour ceux qui en éprouveraient le besoin tout en respectant la liberté pédagogique de chaque enseignant ?

Résumé du Chapitre 5

Ce chapitre aborde les conceptions didactiques de l'écriture dans la formation professionnelle initiale et les textes officiels. J'ai, en effet, précédemment exposé que ces deux éléments contribuent à la construction des représentations enseignantes et, de ce fait, à leurs pratiques pour faire produire des écrits aux élèves. J'ai mis en évidence les cohérences et incohérences à soulever quant aux conceptions didactiques de l'écriture dans la formation professionnelle initiale à travers l'analyse des manuels et des formateurs de français et dans les textes officiels. J'ai également croisé les résultats obtenus de la formation professionnelle initiale et des textes officiels pour faire émerger les désaccords notables qui peuvent paraître préjudiciables à l'enseignant lorsqu'il fait produire des écrits à ses élèves. Ce chapitre met donc en lumière les tensions que l'on peut constater entre, d'une part, formation professionnelle initiale et textes officiels et, d'autre part, les conceptions didactiques des chercheurs : ces tensions peuvent avoir un impact sur les représentations et les pratiques enseignantes et peut ainsi complexifier leur travail pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3. En effet, je pense que les incohérences constatées sont une source de confusion pour l'enseignant, en particulier en ce qui concerne son rôle pour amener les élèves scripteurs à produire un écrit.

CHAPITRE 6. REPRESENTATIONS ET PRATIQUES DECLAREES DES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIURE EN LIEN AVEC LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE ET LES TEXTES OFFICIELS

Dans ce chapitre, je vais présenter les résultats obtenus concernant les représentations et pratiques déclarées des enseignants concernant l'enseignement de l'écriture au cycle 3. J'exposerai, d'une part, les résultats obtenus aux questionnaires et entretiens pour chacun des critères que j'avais retenus dans ma recherche et, d'autre part, je présenterai les éléments que j'ai fait émerger de l'analyse des entretiens, c'est-à-dire les éléments auxquels je n'avais préalablement pas pensé. Je vais également confronter ces résultats à ceux de l'analyse de la formation professionnelle et des textes officiels afin de voir les cohérences et incohérences que l'on peut constater. De plus, comme je l'ai expliqué en partie méthodologie, je tenterai d'analyser le faible taux de participation à l'enquête par questionnaire auprès des professeurs des écoles. Je terminerai par une conclusion récapitulant les résultats obtenus.

Comme expliqué au chapitre 4 consacré à la méthodologie, les quinze questionnaires des professeurs des écoles et les cinq entretiens ont été analysés à partir de la même grille d'analyse que celle utilisée pour les manuels, les textes officiels et les formateurs, à laquelle j'ai ajouté deux critères à savoir « représentations des programmes de 1995 à 2008 » et « représentations de la formation professionnelle initiale ». Je rappelle également que j'ai considéré les caractéristiques de chacun des quinze enseignants pour l'analyse. Voici le récapitulatif des dix critères d'analyse :

A/ Pour le champ que j'ai nommé « Représentations de l'enseignement de l'écriture » :

- occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »
- définition et/ ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »
- représentations des programmes de 1995 à 2008
- représentations de la formation professionnelle initiale

B/ Pour le champ que j'ai nommé « Pratiques de l'enseignement de l'écriture » :

- volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture
- modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)
- référence au « projet d'écriture »
- référence à la « typologie textuelle »

- outil(s) destiné(s) à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits
- manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour ses élèves.

Je rappelle également les caractéristiques retenues pour l'analyse, répertoriées dans le tableau 4 :

Caractéristiques Professeurs	Sexe	Age	Nombre d'années d'exercice au cycle 3	Classe(s) de cycle 3 en charge en 2009/2010	Formation professionnelle initiale : préparation au CRPE
P1	F	48	16 ans	CM1/CM2	Préparation autodidacte
P2	F	45	1 an	CM2	Concours Ecole Normale en 1987
P3	F	50	16 ans	CM2	IUFM
P4	F	44	5 ans	CM1 et CM2	IUFM
P5	F	29	5 ans	CM1 et CM2	IUFM
P6	F	43	18 ans	CM2	Enseignement à distance
P7	H	43	12 ans	CM1 et CM2	Préparation autodidacte
P8	F	49	15 ans	CM1 et CM2	IUFM
P9	F	40	1 an	CM2	Préparation autodidacte
P10	F	37	12 ans	CE2 et CM1	IUFM
P11	H	48	18 ans	CE2 et CM1	Autre(s) : passage au corps de PE par ancienneté
P12	F	29	1 an	CE2, CM1 et CM2	Enseignement à distance, IUFM et autodidacte
P13	F	32	6 ans	CM2	IUFM
P14	F	31	6 ans	CM1	IUFM
P15	F	50	22 ans	CE2	IUFM

Comme pour l'analyse des manuels, des textes officiels et des formateurs de français, je vais présenter les résultats obtenus critère par critère et en fonction des caractéristiques des enseignants. Je vais donner les réponses obtenues de l'enquête par questionnaire et celle par entretien. Je ne confronte que les professeurs des écoles ayant répondu aux questions qui concernent les critères d'analyse retenus et ne considère que les réponses ayant une pertinence

pour l'analyse. Je précise que les citations des entretiens ont été nettoyées pour en faciliter la lecture.

1. Analyse des questionnaires et entretiens des professeurs des écoles selon les critères d'analyse retenus et leurs caractéristiques

1.1. Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »

Je rappelle que le critère lié à l'occurrence des termes n'est pas considéré pour l'analyse des questionnaires pour deux raisons :

- le questionnaire est un outil qui ne permet pas de percevoir l'occurrence des termes,
- la terminologie que j'emploie dans le questionnaire a pu influencer les enseignants

Je me suis donc tournée vers les entretiens des cinq enseignants (P1, P2, P3, P4 et P5). Il s'agit de constater les termes employés dans le discours des enseignants interrogés pour faire référence à l'enseignement de l'écriture. Je constate qu'en analysant leurs discours, quatre enseignantes sur cinq emploient majoritairement le terme de « production d'écrits ».

Dans leurs discours, P1 et P4 emploient deux fois plus le terme de « production d'écrits » par rapport à celui de « rédaction », P3 trois fois plus « production d'écrits » que « rédaction » et P5 quatre fois plus « production d'écrits » que « rédaction ».

P1 et P3 enseignent depuis plus de seize ans au moment de l'enquête et sont donc expérimentées au cycle 3 et P4 et P5 sont en exercice depuis environ cinq ans : leur expérience est en cours de développement. La terminologie employée par les quatre enseignantes est donc plutôt en accord avec les conceptions des chercheurs mais aussi avec celles de la formation professionnelle initiale. Cependant, je note qu'il y a plutôt désaccord en termes de terminologie entre les quatre enseignantes et les programmes étudiés. En effet, on a précédemment vu que les programmes de 1995, 2002 et 2007 emploient les deux termes sans les distinguer alors que ceux de 2008 emploient uniquement le terme de « rédaction ».

P2 emploie majoritairement le terme d'« expression écrite » : il est deux fois plus employé que celui de « production d'écrits » et trois fois plus que celui de « rédaction ». Le terme d'« expression écrite » apparaissait dans les programmes analysés de 1995 et est probablement lié à la formation initiale que l'enseignante a reçue à l'Ecole Normale. Elle semble avoir conservé le terme d'« expression écrite » qui apparaît dans les programmes de 1995 mais qui n'est plus employé dans les programmes ministériels de 2002, 2007 et 2008.

Elle paraît donc avoir des représentations plutôt anciennes de l'enseignement de l'écriture. C'est ce que je montrerai au point 1.7 consacré au critère « projet d'écriture ».

P2 enseigne au cycle trois depuis un an seulement au moment de l'enquête, étant en circuit spécialisé auparavant, son cas est donc spécifique par rapport aux autres enseignantes ayant participé à l'enquête. On peut penser que le peu d'expérience de l'enseignante en circuit normal et au cycle 3 peut être un facteur explicatif au fait qu'elle semble avoir des représentations plutôt anciennes de l'écriture. Le discours de P2 montre donc un désaccord avec la terminologie employée par les quatre autres enseignantes, mais aussi avec celles des programmes ministériels de 2002, 2007 et 2008 et de la formation professionnelle initiale.

En conclusion, l'étude du discours des enseignantes montre qu'elles emploient majoritairement le terme de « production d'écrits » mais elles indiquent pourtant que le changement de terme dans les derniers programmes ne change pas l'activité de faire produire des écrits aux élèves. Les enseignantes interrogées par entretien ne semblent donc pas lier la terminologie à l'activité. Cette dimension sera développée au critère suivant.

1.2. Définition et/ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »

Pour traiter ce point, je vais présenter les réponses à la question concernant le changement de terme dans les derniers programmes de 2008.

Sur les quatorze enseignants qui ont répondu à la question, douze indiquent que le changement de terme dans les derniers programmes de 2008 est sans incidence pour mettre en place des séances de production d'écrits pour les élèves (Q.56). Je constate donc que pour douze enseignants sur quatorze, le changement de terme ne semble pas avoir modifié leur activité pour faire produire des écrits aux élèves, ce qui montre une similitude dans les discours des enseignants. Je note que l'expérience n'est pas une caractéristique qui peut expliquer ce constat car l'expérience des douze enseignants est variable : six sont expérimentés (P1, P3, P6, P7, 10, P11) alors que P2, P9 et P12 n'ont pas d'expérience au cycle 3 et que P4, P5 et P14 ont une expérience en cours de développement. De même, le type de préparation au CRPE n'est pas une caractéristique qui permet d'expliquer ce constat puisque P1, P2 et P3 ont passé le concours à l'époque des écoles normales et les autres enseignants à l'IUFM. L'entretien complémentaire effectué avec P1, P2, P3, P4 et P5 me permet de rendre compte que, bien qu'elles aient répondu dans le questionnaire que le changement de terme n'a aucune incidence pour mettre en place des séances de production

d'écrits pour les élèves, les cinq enseignantes critiquent le terme de « rédaction » et paraissent le distinguer de celui de « production d'écrits ». C'est ce que je vais à présent exposer.

P1 ne semble pas lier terminologie et activité : « ce ne sont que les termes qui ont changé » (l.457).

Or, je constate que lorsque je lui ai demandé dans l'entretien si les deux termes renvoient à la même conception didactique de l'enseignement de l'écriture, elle les a distingués et indique d'ailleurs préférer le terme de « production d'écrits » à celui de « rédaction » (l. 444) : pour elle, la rédaction consiste à « donner un sujet » aux élèves, ce qui est plutôt en accord avec les conceptions des didacticiens.

Pour P2, la production d'écrits « c'est très clairement à l'opposé de la rédaction » (l. 515-516). D'après son discours, l'enseignante critique la rédaction : elle décrit son aspect formel : « la rédaction avec son écriture sa belle plume » (l.535) et la perçoit comme un modèle réducteur dans le sens où l'élève ne peut s'exprimer en toute liberté, ce qui montre un certain accord avec les conceptions des chercheurs :

Moi je trouve que la rédaction c'est très réducteur, c'est clac, c'est tout petit tout serré et il ne faut pas qu'il y ait une pensée qui dépasse. C'est vraiment mon ressenti, une atteinte à la liberté d'expression des gamins. (l.546 à 550)

Cependant, elle semble envisager la « production d'écrits » comme une technique et non comme une modélisation de l'écriture mettant l'accent sur le processus cognitif de l'élève scripteur (cf. chapitre 1, partie 1, point 1.1.) : « la production d'écrits oui c'est la mise en forme de l'expression » (l.513-514). Sur ce point, les conceptions didactiques de P2 sont donc plutôt éloignées des conceptions didactiques des chercheurs dû à son manque d'expérience au cycle 3.

D'après son discours, P3 remet en question l'emploi du terme de « rédaction » dans les derniers programmes de 2008 en évoquant que : « cela change complètement la philosophie » (ligne 242). Selon elle, l'emploi de « rédaction » et non plus de « production d'écrits » induit une représentation différente des apprentissages : « ce terme là, renvoie à une vision passéiste des apprentissages forcément » (l.843-844).

L'enseignante rejoint les conceptions didactiques des chercheurs en distinguant les deux termes : elle perçoit la production d'écrits comme laissant la possibilité aux élèves

scripteurs de produire un écrit à leur rythme alors que la « rédaction » est décrite comme fermée et formelle :

C'est considérable de changer le titre de production écrite à rédaction ; c'est deux visions de la production écrite enfin de l'écriture dans l'acte d'écrire. C'est deux visions. Quand on va être en production écrite on va être rattaché, enfin pour moi c'est une interprétation tout à fait personnelle, à des démarches et donc notamment on va parler de celle d'Ecouen ou des choses comme ça. Il y a un vrai travail de construction de l'apprentissage de l'écriture et en rédaction on est dans quelque chose qui est plus fermé c'est-à-dire que l'on va moins passer de temps je pense pour laisser les enfants triturer l'écrit, le manipuler. On va dans quelque chose de plus formel j'ai l'impression. Enfin, pour moi, c'est une vision plus formaliste. (1.814-826)

L'enseignante donne donc une image plutôt négative et contraignante de la « rédaction » alors qu'elle envisage la production d'écrits comme plus ouverte et laissant la possibilité aux élèves scripteurs de cheminer de manière individuelle dans leur production d'écrits. Je note donc que l'enseignante assimile la production d'écrits au respect du processus d'écriture de chaque élève.

P3 ajoute que l'emploi du terme de « rédaction » donne une vision ancienne des apprentissages et fait référence à une « vision stéréotypée » de l'enseignement de l'écriture de laquelle découlent des sujets « stéréotypés » :

La rédaction c'est bête mais c'est aussi parce que nous on est passé par là ; c'est parce que j'ai suffisamment d'années maintenant. Parce que moi quand j'étais à l'école (pas vous) moi c'était rédaction et donc cela renvoie forcément à une vision stéréotypée des apprentissages avec des sujets stéréotypés (1.833-837).

Je pense que l'enseignante fait référence aux sujets types que les enseignants peuvent donner aux élèves pour faire une rédaction tels que « racontez vos vacances » ou « imaginez la suite de cette histoire ». P3 semble percevoir la rédaction comme une activité scolaire répétitive pour les élèves dans le sens où les mêmes types de sujets sont donnés aux élèves.

L'analyse du discours de P4 révèle que pour l'enseignante, la définition du terme de « rédaction » dépend de la signification que l'enseignante lui attribue : pour P4, la terminologie ne semble pas liée à l'activité puisqu'elle indique qu'« il est réducteur à cause de ce que l'on véhicule derrière et l'image que l'on véhicule derrière » (1.977), ce qui tend à montrer un désaccord avec les didacticiens. J'ai précédemment indiqué, lors de l'analyse des textes officiels, qu'aucune définition des termes n'y est donnée : comme l'évoque P4, on peut penser que les enseignants peuvent attribuer le sens qu'ils veulent aux deux termes employés.

Cependant, je constate que lorsque je lui ai demandé si, pour elle, les deux termes relèvent de la même activité, l'enseignante a montré qu'elle les distingue ce qui tend à montrer une cohérence avec les chercheurs : « pour moi la production d'écrits c'est très varié » (1.933) et ajoute :

Une rédaction c'est comme j'ai fait moi au collège c'est-à-dire une introduction, un développement, une conclusion. Pour moi c'est cela une rédaction. J'ai un thème, on me demande de produire sur un thème avec quelque chose de construit en trois parties, point. Enfin je veux dire pour moi c'est cela une rédaction c'est cela. (1.935-939)

Je constate que P4 critique la rédaction : elle décrit l'aspect ancien de la « rédaction » et le fait qu'il s'agisse d'une activité scolaire contraignante (les élèves doivent écrire sur un thème selon une organisation textuelle précise) et montre un accord avec les conceptions didactiques des chercheurs.

D'après le discours de P5, on constate que, comme P4, elle ne semble pas lier la terminologie à l'activité. En effet, l'enseignante indique que les deux termes relèvent du même travail avec les élèves (1.689) et que le changement de terme ne change rien (1.705-706) mais expose que la « production d'écrits » a moins d'exigences rédactionnelles que la « rédaction ». La production d'écrits apparaît comme « meilleure » que la rédaction qui ressort comme une activité contraignante dans le discours de P5 :

A la différence près que je vous dis cela comme je le ressens, j'imagine qu'en production d'écrits il y a peut-être moins d'exigences rédactionnelles justement derrière [...] alors que dans rédaction on est peut-être plus attaché justement à la structure de phrases. (1. 692 et 693)

P5 critique également le caractère ancien de la « rédaction » puisqu'elle évoque la « rédaction » qu'elle faisait elle-même en tant qu'élève et l'activité que représente la « rédaction » et qui consiste à donner un sujet « stéréotypé » aux élèves pour reprendre le terme de P3. De ce fait, elle rejoint plutôt les conceptions des chercheurs :

Disons que la rédaction telle qu'elle était pratiquée quand on était à l'école c'est-à-dire : prenez une feuille, écrivez moi tant de lignes sur tel sujet voilà ; vous avez une demi-heure. Cela non on ne fait pas (1.716 à 718).

Cependant, pour P5, la « rédaction » correspondrait au modèle de Hayes et Flower « donc justement dans la rédaction on serait plus dans le modèle de Hayes et Flower » (1.700-

701) et elle serait l'aboutissement de la « production d'écrits » : « on va utiliser la production d'écrits pour arriver à la rédaction » (I.713). L'enseignante a donc, de ce point de vue, une vision de la « rédaction » et de la « production d'écrits » en contradiction avec celle des chercheurs en didactique. Je constate donc que d'après son discours, P5 semble être tantôt en accord, tantôt en désaccord avec les conceptions des chercheurs, ce qui peut être lié à son expérience en cours de développement.

Je constate que les cinq enseignantes n'ont pas spontanément remis en question l'emploi du terme de « rédaction » dans les réponses données dans le questionnaire mais que lorsque la question leur a été posée pendant l'entretien, elles ont finalement montré qu'elles le critiquent et le distinguent de celui de « production d'écrits ». Néanmoins, les discours des cinq enseignantes exposent aussi que le changement de terme n'a rien changé à leurs pratiques. Je note ainsi que les réponses au questionnaire ne me permettent pas de savoir si les sept autres enseignants ayant répondu au questionnaire distinguent ou non les deux termes.

D'autre part, je remarque qu'une enseignante (P13) estime que le changement de terme est pertinent et qu'une autre (P15) qu'il n'y a pas d'incidence mais qu'il devrait y en avoir une. P13 est formatrice depuis six ans et a donc une expérience en cours de développement de l'enseignement au cycle 3, ce qui peut expliquer le fait qu'elle soit en désaccord avec les conceptions des chercheurs. P15 est la seule enseignante sur les quatorze à avoir indiqué que le changement de terme n'a pas d'incidence pour mettre en place des séances de production d'écrits pour les élèves mais qu'il devrait y en avoir une. Elle semble donc avoir conscience que les termes de « rédaction » et « production d'écrits » ne renvoient pas aux mêmes conceptions didactiques de l'écriture même si visiblement son discours laisse penser que, dans sa pratique, il n'y a pas eu de changement. Le discours de P15 est donc plutôt en accord avec celui des didacticiens, ceci pouvant être dû au fait qu'elle est l'enseignante la plus expérimentée au cycle 3 puisqu'elle y exerçait depuis plus de vingt ans au moment de l'enquête.

Enfin, je remarque que pour la question 48 qui concerne la rédaction donnée comme une priorité du cycle 3, une seule enseignante (P9) sur les treize y ayant répondu indique explicitement ne pas être d'accord avec l'emploi du terme « rédaction » : « je ne suis pas d'accord avec l'utilisation de cette appellation. La rédaction est un exercice très réducteur. » (Q.49). Le discours de l'enseignante apparaît comme cohérent par rapport à celui des chercheurs. Pourtant, P9 a indiqué que le changement de terme dans les derniers programmes

de 2008 est sans incidence pour mettre en place des séances de production d'écrits pour les élèves (Q.56), ce qui tend à montrer que l'enseignante ne lie pas terminologie et activité. Je constate que les douze autres enseignants qui ont répondu à la question 48 ne se sont pas arrêtés sur la terminologie employée mais sur l'idée de « priorité » de l'écriture, ce qui montre une certaine cohérence avec le fait qu'ils aient indiqué que le changement de termes dans les derniers programmes de 2008 n'ait aucune incidence sur l'activité de faire produire des écrits aux élèves. Ainsi, je pense que la plupart des enseignants ayant répondu au questionnaire ne différencient pas activité et terminologie peut-être parce que les textes officiels étudiés ne distinguent pas « rédaction » et « production d'écrits » et qu'ils emploient de manière confuse les deux termes comme je l'ai précédemment exposé.

En conclusion, les enseignantes n'ont pas spontanément distingué les termes de « rédaction » et « production d'écrits » mais lorsque je les ai interrogées sur ce point lors de l'entretien, elles ont finalement montré qu'elles les distinguaient et avaient une vision plutôt critique de la rédaction. Comme je l'ai exposé pour le critère précédent, les enseignantes ne paraissent pas lier les termes à l'activité. Deux raisons peuvent être données à ce constat :

- les enseignantes ne lient pas terminologie et activité au nom de leur liberté pédagogique dans le sens où elles attribuent le sens qu'elles veulent au terme ;
- elles ne lient pas terminologie et activité car elles ne savent pas comment appréhender les termes et les négocient comme elles le peuvent.

1.3. Représentations des programmes de 1995 à 2008

Je vais exposer les représentations des huit enseignants ayant mis en place les quatre programmes analysés c'est-à-dire ayant une expérience de l'enseignement au cycle 3 : P1, P3, P6, P7, P8, P10, P11 et P15. Ceux-ci ont mis en place tous les programmes analysés et possèdent donc une visibilité des programmes de 1995 à 2008.

P1 et P7 pensent qu'il y a plutôt continuité en ce qui concerne la production d'écrits entre les quatre programmes étudiés (Q.37). Cependant, je constate que malgré sa réponse, P1 indique que la rupture se situe entre les programmes de 2002 et 2007 mais ne précise pas.

P3, P6, P8, P11 et P15 estiment qu'il n'y a plutôt pas continuité entre les quatre programmes : P3 précise que la rupture se situe entre ceux de 2007 et 2008, P8 entre ceux de 1995 et 2002, P11 entre ceux de 2002 et 2007 et 2007 et 2008. P6 et P15 ne précisent pas.

On perçoit donc que les enseignants ont un avis plutôt divergeant concernant la continuité ou non des programmes ministériels étudiés. La ou les ruptures exposées par les enseignants sont également variables ce qui montre que les enseignants se représentent différemment les programmes étudiés. Les réponses au questionnaire ne me permettent pas de développer davantage ce point.

Voyons à présent les représentations de chacun des huit enseignants concernant l'aide des programmes pour mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves.

D'après ses réponses au questionnaire, P1 estime que les programmes de 1995, 2007 et 2008 l'ont aidée à mettre en place des séances de production d'écrits mais ne développe pas sa réponse (Q.46). On ne sait donc pas quels points en particulier l'aident.

D'après ses propos recueillis dans l'entretien, P1 a ressenti les programmes de 2008 comme un passage même s'il lui a fallu s'y adapter au début :

On s'est senti un peu déstabilisé ; on s'est dit il faut peut-être que l'on revienne en arrière. On a compris cela comme cela et puis chacun dans sa classe on a essayé de mûrir cela. C'est vrai que j'ai eu un petit temps d'adaptation parce que j'ai eu du mal à lâcher justement tout mon travail sur toute la liste des romans des albums et cetera ; donc il a fallu que je trouve bon peut-être pas pendant un an mais quelque chose qui pour moi n'était pas une coupure mais un passage entre garder la littérature de jeunesse, ne pas l'abandonner complètement et respecter les programmes. (I.381-388)

Je constate que l'enseignante considère les programmes comme un cadre théorique auquel elle s'adapte : elle respecte les instructions officielles tout en attachant une importance à sa liberté d'enseignante. Je note, en effet, qu'elle perçoit comment il lui est possible de s'y adapter. Je pense que l'expérience de P1 au cycle 3 lui permet d'avoir ce recul vis-à-vis des programmes et, ainsi, de les considérer tout en préservant sa pratique.

Selon P3, les programmes de 1995, 2007 et 2008 ne l'ont pas aidé et justifie sa réponse de la même manière pour les trois programmes : « il n'y pas de vrai outil facilement utilisable » (Q. 41, 45 et 47). L'enseignante estime en revanche que les programmes de 2002 l'ont aidé car « le lien avec la littérature a été plus marqué et donc il a été plus facile de trouver des outils (sur internet) pour lire et écrire. » (Q.43). Pour elle, la liaison avec la littérature a facilité son travail d'enseignante pour faire produire des écrits aux élèves.

L'enseignante reproche également aux derniers programmes de prescrire plus d'objectifs en moins de temps puisque le nombre d'heures dans une semaine est passé de 26 à 24 heures (I.208-209).

De plus, elle oppose les situations d'écriture qui sont issues de situations réelles de classe et les programmes de 2008 qui visent avant tout la maîtrise de la langue à travers la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire. Selon elle, les derniers programmes de 2008 ne proposent aucune démarche quant à l'enseignement de l'écriture au cycle 3.

On peut donc dire que P3 considère les programmes comme un cadre théorique qu'elle adapte. Elle met « rédaction » dans son emploi du temps parce que les dernières instructions officielles le demandent. L'enseignante respecte ainsi les instructions officielles tout en attachant une importance à sa liberté « alors je marque rédaction parce que je dois marquer rédaction dans mon emploi du temps » (1.846).

Cependant, elle soulève un élément contradictoire : elle critique l'emploi du terme de « rédaction » dans les derniers programmes de 2008 mais indique que finalement l'emploi de ce terme l'arrange d'une certaine manière. En effet, elle indique travailler souvent dans l'urgence. L'emploi du terme de « rédaction » lui facilite la tâche puisque le terme de « rédaction » est selon elle réducteur et ne demande pas le même travail avec les élèves scripteurs.

Alors il y a deux choses : c'est peut-être contradictoire avec ce que je viens de dire. La première chose c'est que cela n'a rien changé finalement. J'ai l'impression quand même que cela peut d'une certaine façon faciliter la tâche c'est bête ce que je dis. Je dis que c'est bête parce que je viens de dire il y a pas deux minutes que la production écrite c'est un travail d'apprentissage long complexe et cetera et que du coup la rédaction c'est une vision un peu plus fermée des choses et là finalement j'ai l'impression [...] que cela m'arrange bien quelque part ; c'est terrible ce que je viens de dire parce que cela m'arrange bien mais c'est aussi dans cette urgence des évaluations du CM deux. (1.847-858)

P4 pense que les programmes de 2008 ne l'ont pas aidée à mettre en place la production d'écrits dans son travail de français au cycle 3 mais ne le justifie pas vraiment puisqu'elle indique qu'il s'agit d'un avis personnel. L'enseignante n'a visiblement pas souhaité s'étendre sur le sujet. Plusieurs hypothèses peuvent être émises : elle n'avait pas envie de se justifier par manque de temps ou d'envie ou encore elle n'approuve peut-être pas les programmes de 2008 et a donc voulu éviter le sujet.

D'après ses dires recueillis par entretien, l'enseignante considère les instructions officielles mais attache une importance à sa liberté d'enseignante : « tout dépend comment c'est formulé je ne sais plus mais si on dit libre à l'enseignant d'utiliser différentes sources de modèle de rédaction [...] effectivement chacun utilisera ce qu'il veut » (1.987-989).

Je note qu'elle possède une conception plutôt négative des derniers programmes de 2008 : « je trouve que c'est un peu le flou artistique » (1.677). L'enseignante critique les

derniers programmes de 2008 : il est donc possible qu'elle ait peu développé ses réponses les concernant car elle ne les approuve pas.

Pour P6, les programmes de 1995, 2002, 2007 et 2008 ne l'ont pas aidée à intégrer cet enseignement dans son travail de français et le justifie pour les derniers programmes de 2008 en indiquant qu'ils sont « arrivés dans les écoles dans la précipitation » (Q.60). Selon ses propos, l'enseignante évoque l'apparition de deux programmes (2007 et 2008) en l'espace d'un an, ce qui n'a pas laissé le temps aux enseignants de s'y préparer. De plus, selon P6, les programmes de 2008 introduisent de nouvelles priorités : « introduction de nouvelles priorités (littérature : lire 10 romans dans une année cela prend du temps !) écrire dans toutes les matières qui amène à un nombre considérables de copies à corriger et à faire corriger » (Q.47). Pour P6, les nouvelles priorités apportées dans les derniers programmes provoquent une charge de travail supplémentaire importante. De ce fait, le temps manque : « les programmes 2008 et les évaluations qui vont avec n'incitent pas à consacrer du temps à l'expression écrite puisque l'essentiel des items évalués tournent autour de la grammaire » (Q.49). Comme P3, P6 expose le manque de temps lié aux programmes de 2008 et aux évaluation de CM2.

D'après P7, les programmes de 1995 et 2002 l'ont aidé à intégrer la production d'écrits dans son travail de français car ceux de 1995 lui ont permis « une prise de conscience qu'il fallait que je fasse évoluer ma pratique » (Q.41) et ceux de 2002 « une meilleure prise en compte de la littérature » (Q.43). Comme P3, l'enseignant met l'accent sur la considération de la littérature dans les programmes de 2002. Je constate que P7 enseigne depuis environ douze ans au moment de l'enquête. Il a donc débuté sa carrière vers 1996. Il semble donc que son changement de pratique lié aux programmes de 1995 corresponde à ses débuts en tant qu'enseignant. Cependant, il estime que les programmes de 2007 et 2008 ne l'aident pas à intégrer la production d'écrits dans son travail de français (Q.46) car il indique qu'il y a eu peu d'évolution dans sa pratique pour ceux de 2007 (Q.45) et que le volume horaire est difficile à tenir pour ceux de 2008 (Q.47). L'enseignant expose l'expérience qu'il a acquise depuis qu'il enseigne et, de ce fait, sa pratique qui est stabilisée et le volume horaire difficile à respecter.

Pour terminer, un point essentiel est à souligner chez P7. Comme P6, il critique les changements de programmes. On peut, en effet, constater l'apparition de quatre programmes

en l'espace de treize ans : « nous sommes un peu fatigués des changements incessants » (dans « Remarques »).

En ce qui concerne P8, elle estime que les programmes de 2002 l'ont aidée à mettre en place des séances de production d'écrits (Q.46) car y apparaissent « grille de relecture, méthodologie ». L'enseignante ne détaille pas davantage sa réponse : il est donc difficile de cerner ce qu'elle entend par « grille de lecture » et « méthodologie ». J'ai exposé lors de l'analyse des textes officiels que les programmes de 2002 évoquent les outils élaborés par la classe pour produire un écrit mais qu'aucun exemple d'outil n'est proposé. Je ne perçois donc pas la raison pour laquelle l'enseignante évoque la grille de relecture. Elle évoque également la méthodologie dans les programmes de 2002. Je pense que P8 fait référence au passage qui suit :

Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°1, 2002, p.74-75)

Cependant, pour l'enseignante, ceux de 2007 et 2008 ne l'ont pas aidée car pour les programmes de 2007 elle indique « j'utilise encore les grille de relecture » et pour ceux de 2008, elle fait référence au temps qui est moindre. Pour l'enseignante, les programmes de 2007 n'ont pas constitué de changement dans sa pratique et, comme P6, elle expose le manque de temps dans les derniers programmes de 2008.

P10 estime que les programmes de 2008 l'ont aidée à mettre en place la production d'écrits au cycle 3 (Q.46) mais aucune précision n'est apportée. Les réponses au questionnaire ne me permettent pas de développer ce point.

P11 indique que les programmes de 2002 l'ont aidé car il y a un « travail en liaison avec la littérature jeunesse » : comme P3 et P7, P11 expose le travail autour de la littérature dans les programmes de 2002. Cependant, l'enseignant estime que ceux de 2007 et 2008 ne l'ont plutôt pas aidé : pour ceux de 2007, il donne comme justification l'« abandon en grande partie du travail avec la littérature jeunesse » (Q.45) et pour ceux de 2008 évoque « l'incitation à l'apprentissage par matière (conjugaison, grammaire, orthographe, vocabulaire) sans liaison avec la production d'écrits » (Q.47). P11 critique l'abandon de la littérature dans les programmes de 2007 et la vision « décloisonnée » de l'apprentissage dans

les programmes de 2008 c'est-à-dire le fait que la production d'écrits ne soit pas liée aux différentes matières à enseigner.

P15 estime que les programmes 1995 et 2002 l'ont aidée et évoque « lien fort avec la littérature » (Q.41 et 42) : comme P3, P7 et P11, l'enseignante expose le travail autour de la littérature dans les programmes de 2002. Concernant ceux de 2007 et 2008, l'enseignante juge qu'ils ne l'ont pas aidée car il s'agit, pour ceux de 2007, d'un « retour à la rédaction « expression écrite » libre » (Q.45 et 46). Elle ajoute pour ceux de 2008 que « les 24 heures sont une contrainte énorme » (Q.47). L'enseignante critique le « retour » à la rédaction dans les programmes de 2007 : je note que l'emploi du terme « retour » n'est pas anodin. Il véhicule une idée de « déjà vu ». En cela, on peut dire que les propos de P15 montrent que les programmes qui sont sensés constituer une avancée sont perçus par l'enseignante comme un « retour en arrière ». Quant aux programmes de 2008, l'enseignante met en cause, comme P3, le manque de temps dû à la réduction de la semaine, passée de 26 à 24 heures. Je montrerai un peu plus loin que cette dimension constitue un des thèmes que j'ai fait émerger (cf. point 2).

Pour ce qui est de la place accordée spécifiquement à la production d'écrits dans les derniers programmes je constate que :

P1, P4 et P10 la jugent suffisante et seule P4 le justifie : « savoir lire, savoir écrire sont les fondamentaux pour réussir à s'intégrer dans notre système scolaire et, plus tard, professionnel » (Q.49). P4 décrit l'importance de l'écriture dans la vie de l'enfant, que cela soit à l'école ou pour son avenir professionnel : l'enseignante montre ainsi que la production d'écrits a un impact sur la vie future de l'élève, tant au niveau scolaire qu'au niveau professionnel.

Par contre, P3, P6, P8, P11 et P15 estiment que la place accordée spécifiquement à la production d'écrits est insuffisante : P3 et P15 justifient leur réponse : pour P3 « la maîtrise de la langue passe par cette forme d'expression et parce qu'il faut comprendre le sens de la maîtrise des outils de la langue. » (Q.51) et, pour P15, « 24 h semaine et beaucoup d'heures désignées pour l'apprentissage de la langue + histoire de l'arts + langues » (Q.51). Comme P3 et P15, la réduction du temps de la semaine est très contraignante pour elle et représente un facteur important à considérer selon elle.

On peut donc dire que les huit enseignants expérimentés au cycle 3 ont des avis plutôt partagés concernant les programmes de 1995 à 2008 et la place qu'occupe la production d'écrits dans les derniers programmes de 2008.

Voyons à présent ce qu'il en est des autres enseignants ayant participé à l'enquête et qui n'ont qu'une visibilité partielle de l'ensemble des programmes étudiés, ne les ayant pas tous mis en place.

P2 a seulement mis en place les derniers programmes de 2008 en tant que professeur des écoles au cycle 3. Du fait de son manque de pratique au cycle 3, P2 a une vision restreinte des derniers programmes de 2008. Elle n'a donc pas répondu à toutes les questions les concernant. Cependant, selon ses dires recueillis par entretien, je note que P2 est en tension avec les programmes de 2008 : « voilà pour moi cela m'a fait assez bondir les nouveaux programmes » (1.518 et 519). L'enseignante critique les derniers programmes et montre clairement son désaccord. Pour elle, il s'agit d'un retour en arrière c'est-à-dire un retour aux valeurs du passé. Les derniers programmes de 2008 n'aident en rien et l'emploi du terme de « rédaction » est rétrograde pour elle (1.530). Malgré son inexpérience au cycle 3 et sa difficulté pour faire produire des écrits aux élèves, l'enseignante expose qu'elle a des représentations plutôt proches de celles des didacticiens en ce qui concerne la « rédaction ».

P5 est professeure des écoles depuis 2003 et assure le cycle 3 depuis 2005. Elle a donc mis en place les programmes de 2002, 2007 et 2008 et estime qu'il y a plutôt continuité entre les quatre programmes étudiés. Elle juge que les programmes de 2002, 2007 et 2008 ne l'ont pas aidée à mettre en place l'écriture dans son travail de français au cycle 3 en justifiant. Les programmes ne sont pas faits pour « aider » (1.532) les enseignants mais pour leur donner la direction vers laquelle aller. L'enseignante attend des objectifs pédagogiques et didactiques des programmes. Celle-ci n'attend pas des programmes une aide car ce n'est pas leur rôle.

P9 n'a pas mis en place les programmes analysés de 1995, 2002 et 2007 au cycle 3 et, selon elle, il n'y a plutôt pas continuité entre les programmes de 2007 et 2008 mais ne donne aucune précision. Il m'est donc difficile de développer davantage.

P12 a seulement mis en place les derniers programmes de 2008 et estime que les programmes de 2002 et 2008 l'ont aidée à intégrer la production d'écrits dans son travail de français au cycle 3 (Q. 46) car « la production d'écrits est considérée comme une matière à part entière et non plus une sous discipline du français » (Q.43) pour ceux de 2002 et, pour ceux de 2008, les compétences sont bien précises et expliquées selon l'enseignante (Q.47).

P13 estime que les programmes de 2002, 2007 et 2008 ne l'ont pas aidée en justifiant pour les trois réponses que « ce ne sont pas les programmes qui aident à mettre en place la production d'écrits » (Q.43, 45 et 47). L'enseignante rejoint le discours de P5 qui discute le

fait que les programmes ne soient pas faits pour « aider » les enseignants dans leurs pratiques et ajoute « ce ne sont pas les programmes qui aident à mettre en place la production d'écrits mais plutôt les documents d'accompagnement, les conférences pédagogiques, les manuels, les concertations en conseil des maîtres, et bien sûr notre propre réflexion sur le sujet » (Q.47). L'enseignante a réagi à l'emploi du verbe « aider » : elle estime que ce n'est pas leur fonction.

P14 a mis en place tous les programmes analysés, exceptés ceux de 1995. Elle estime qu'il n'y a plutôt pas continuité entre les programmes de 2002 et 2007 mais ne l'explique pas. L'enseignante juge que les programmes de 2002 l'ont aidée : « programmes détaillés sur les compétences attendues et sur les formes de travail possible + formation initiale en parfaite adéquation avec les programmes de 2002 » (Q. 43). Pour l'enseignante, les programmes de 2002 sont détaillés et correspondent aux conceptions proposées dans la formation professionnelle initiale aux futurs enseignants. P12 a été formée à l'IUFM et enseigne depuis un an : elle vient donc de quitter la formation professionnelle initiale. Selon ses propos, il y a donc plutôt cohérence entre les programmes de 2002 et la formation professionnelle initiale qu'elle a suivie. Cependant, elle estime que ceux de 2007 et 2008 ne l'ont pas aidée à mettre en place la production d'écrits dans son travail de français au cycle 3 (Q.46) et précise pour ceux de 2007 que « les compétences attendues sont claires et concises mais aucune démarche n'est proposée. La littérature n'est plus le support de la production d'écrit, ce qui invite à être plus « rationnel » dans les tâches (intellectuelles) demandées aux élèves, mais j'attends des documents d'application explicitant leur mise en œuvre » (Q.45). Selon l'enseignante, il manque des démarches dans ces programmes. La littérature n'est plus le point de départ de la production d'écrits dans les programmes de 2007. Je constate que les propos de l'enseignante montrent un désaccord avec les programmes de 2007 car il y est indiqué que « chaque lecture, chaque projet d'écriture vient ainsi s'ancrer en littérature ou dans tout autre domaine dans une activité qui, par ailleurs, construit des connaissances précises » (p.68). Il apparaît que la littérature soit toujours liée à la production d'écrits.

Ainsi, elle indique être plus « rationnelle » dans les tâches demandées aux élèves. Le terme « rationnel » n'est pas explicité ni développé par l'enseignante. On ne sait pas ce qu'elle met exactement sous ce terme mais je pense que, par « rationnel », elle entend moins d'« imaginaire » dans la production d'écrits c'est-à-dire qu'elle fait moins travailler l'imagination des élèves scripteurs lorsqu'elle les fait produire des écrits.

Concernant la place accordée spécifiquement à la production d'écrits dans les derniers programmes de 2008 je constate que P5, P12 et P13 la jugent suffisante :

P5 précise « que le programme est très dense par ailleurs : si la place accordée à la PE était plus importante, nous ne parviendrions de toute façon pas à la mettre en place. (Q.51) ». L'enseignante décrit la lourdeur des programmes et la charge de travail que celle-ci implique. Cependant, je constate qu'elle a une vision plutôt positive des programmes de 2008 en ce qui concerne la programmation par année. Elle précise qu'ils sont clairs et précis tout en laissant une liberté pédagogique à l'enseignante.

Selon P12, « il y a quand même les autres matières à enseigner » (Q.51). L'enseignante précise que ce n'est « pas facile pour un jeune enseignant car on ne connaît pas encore les programmes par cœur » (dans « Remarques »). P12 expose la difficulté à répondre aux questions du fait de son manque d'expérience dans l'enseignement.

Cependant, P14 estime que la place accordée spécifiquement à l'enseignement de l'écriture dans les programmes de 2008 est insuffisante (Q.50) car « la place (en termes de volume horaire) n'est pas précisée. Les compétences attendues sont mentionnées de façon trop succinctes » (Q.51). P14 fait référence au fait que le champ disciplinaire français ne connaît aucun découpage comme c'était le cas pour les programmes de 2002 et 2007 (cf. Chapitre 7).

Pour conclure sur ce critère, les avis des enseignants semblent partagés sur les programmes de 1995, 2002, 2007 et 2008. L'expérience de chaque enseignant constitue une caractéristique importante. En effet, les enseignants expérimentés ont une visibilité de l'ensemble des programmes étudiés les ayant tous mis en place à la différence des enseignants débutants. Ainsi, ces derniers n'ont pas pu répondre dû fait du peu d'expérience.

Les programmes de 2008, actuellement en vigueur, sont apparus tout juste un an après ceux de 2007. Les enseignants ont donc dû s'y adapter de manière rapide et n'ont pas eu le temps de s'y préparer. Nous verrons que le facteur temps est une dimension qui est ressortie de l'analyse thématique des entretiens. Les quatre changements de programmes en 13 ans peuvent expliquer le fait que les enseignants sont plutôt critiques vis-à-vis des programmes ministériels.

1.4. Représentations de la formation professionnelle initiale

Je rappelle que ce critère ne concerne que l'analyse des entretiens réalisés avec les cinq enseignantes volontaires P1, P2, P3, P4 et P5 puisque le questionnaire n'aborde pas ce point.

Sur les cinq enseignantes, deux ont été formées à l'Ecole Normale (P1 et P2) et trois à l'IUFM (P3, P4 et P5). Même si l'Ecole Normale n'est pas le cadre considéré dans mon étude, j'ai choisi de présenter les représentations des cinq enseignantes, l'objectif étant de percevoir s'il y a des avis convergents ou divergents concernant la formation professionnelle initiale des cinq enseignantes. Je constate que les cinq enseignantes ont des représentations plutôt négatives de leur formation professionnelle initiale que cela soit à l'Ecole Normale ou à l'IUFM : on peut donc dire qu'elles ont des représentations relativement proches sur ce point même si les raisons données sont différentes.

P1 indique « ce dont je me souviens c'est que les deux années que j'ai passée à l'Ecole Normale ne m'ont pas apporté beaucoup de choses. » (1.258-259). L'enseignante semble donc remettre en cause la formation professionnelle initiale qu'elle a suivie à l'école normale en termes de contenu de formation mais ne donne pas davantage de précision.

Dans son discours, P2 expose l'absence de contenu de formation en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture :

Quand j'étais à l'Ecole Normale (c'était en quatre vingt sept, donc c'était il y a très longtemps) on a eu au niveau de l'écriture une formation autour de l'apprentissage de la lecture mais autour de l'écrit non. (1.202-203)

Concernant P3, l'enseignante remet en cause le formateur de français et non le contenu même de formation. Selon ses dires, le formateur de français est responsable du fait qu'elle n'ait rien appris pendant sa formation professionnelle initiale :

Quand je suis entrée à l'IUFM on avait un professeur de français qui malheureusement je crois ne m'a rien appris pendant deux ans. Je peux le dire il nous donnait des trucs, il faisait des monologues : c'était inintéressant et comme dans toutes les situations là tout le monde discute, tout le monde parle, tout le monde fait autre chose, donc pendant deux ans je n'ai rien appris à l'IUFM en français mais sur rien : ni en grammaire ni quoique ce soit. J'en suis sortie avec pas d'idée. (1.668-674)

En ce qui concerne P4, elle indique :

Je n'ai pas souvenir parce que malheureusement de l'IUFM je ne garde qu'en souvenir je suppose les professeurs qui avaient un certain charisme et qui m'ont marqué et les domaines où je n'étais pas bonne [...] mais la théorie non j'ai beaucoup plus appris curieusement après quand j'étais en maternelle dans mes stages [...] mais la formation en elle-même je vous mentirai certainement. Je dois avoir dans ma façon de regarder certaines choses, par exemple, quand je corrige avec eux je

pense que certainement on a dû me dire qu'il fallait que la correction vienne de l'enfant [...] c'est des choses comme cela théoriques qui sont diffuses, qui certainement doivent me venir de là quand je les utilise mais je ne fais pas le lien forcément. (l.442-458)

P4 met l'accent sur deux éléments dans la formation professionnelle initiale à l'IUFM : d'une part, comme P3, l'enseignante expose les compétences du formateur, c'est-à-dire sa manière de former, mais aussi les domaines de formation. Elle indique ne se souvenir que des éléments qui l'ont marquée. D'autre part, elle décrit l'aspect théorique de la formation professionnelle initiale en l'opposant à la pratique pendant les stages. Selon ses propos, elle ne fait pas le lien entre ce qu'elle a appris dans sa formation professionnelle initiale et sa pratique, ce qui paraît logique car elle semble opposer les deux. Les notions de théorie et pratique renvoient à la demande de professionnalisation des enseignants qui, comme nous l'avons abordé au chapitre 3, a amené les chercheurs à se questionner sur la manière dont on va former les enseignants à l'IUFM à travers l'articulation de la théorie et de la pratique. D'après ses propos, P4 semble donc être en tension avec cette articulation théorie et pratique ne sachant pas faire le lien entre les deux.

L'enseignante critique sa formation initiale en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture notamment en précisant que la formation initiale n'a montré qu'une seule facette de la production d'écrits :

C'est pas que ce n'est pas adapté, c'est que l'on nous a montré qu'une phase du prisme finalement alors que la production c'est vraiment une activité qui est multi facettes. On ne nous a présenté qu'une seule facette c'est-à-dire la production qui mène au chef-d'œuvre et finalement ce n'est pas l'essentiel de notre production d'écrits au quotidien. (l. 367 à 370)

Tout comme P4, P5 décrit l'aspect théorique de la formation professionnelle initiale à l'IUFM :

Quand on est en situation franchement les belles théories de l'IUFM on les oublie très vite enfin c'est pas qu'on les oublie il y a forcément des choses qui nous servent et encore heureux. Mais voilà ce dont on ne se sert pas au quotidien ou ce dont on ne pense pas utile de se servir je veux dire [...] c'est un processus normal de fonctionnement. Je veux dire chez les élèves c'est pareil, ce qu'ils n'utilisent pas au quotidien ils peuvent oublier très vite ; les notions qu'ils n'utilisent pas au quotidien ils vont les oublier très vite aussi. (l.302, 309)

P5 est plutôt ironique en exposant les « belles » théories de l'IUFM. Comme P4, P5 semble distinguer théorie et pratique et met en avant le fait que les enseignants comme les élèves oublient les éléments dont ils ne se servent pas quotidiennement. Le discours de P5,

comme celui de P4, laisse apparaître une tension concernant l'articulation entre la théorie et la pratique.

Pour conclure, l'analyse des discours de P1, P2 et P3 révèle que les enseignantes ont l'impression d'avoir peu appris pendant leur formation professionnelle initiale alors que les propos des deux enseignantes P4 et P5, qui ont été formées à l'IUFM, semblent entrer en tension avec l'enjeu des IUFM : celui d'articuler la théorie et la pratique. On peut penser que cette tension est liée au manque de pratique des futurs enseignants dans leur formation professionnelle initiale. En effet, selon les propos de P4 et P5, on peut imaginer que c'est parce que les deux enseignantes n'ont pas suffisamment pratiqué dans leur formation professionnelle initiale à l'IUFM qu'elles n'arrivent pas à faire le lien entre la théorie et la pratique. Ce constat renvoie aux conceptions d'Altet (1994) et Perrenoud (1997), présentées au chapitre 3, qui ont mis en évidence que les futurs enseignants pratiquent peu en situation réelle de classe et, de ce fait, n'acquièrent que très peu d'expérience lors de leur formation professionnelle initiale.

1.5. Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture

Je vais traiter ce point de la manière suivante : dans un premier temps, je vais exposer les représentations des enseignants en ce qui concerne le volume horaire de 8 heures donné pour le champ disciplinaire français dans les derniers programmes de 2008 et, dans un second temps, je vais présenter les volumes horaires donnés par les enseignants pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3 afin de voir si il y a plutôt cohérence ou incohérence entre eux.

Concernant le volume horaire donné de 8 heures dans les derniers programmes, je note que sur les treize enseignants ayant répondu à la question (Q.55) : dix estiment qu'il est plutôt insuffisant (P1, P3, P4, P5, P7, P9, P10, P11, P12 et P13) et deux le jugent plutôt suffisant (P2 et P6). Je constate donc qu'il y a plutôt accord entre les enseignants qui ont répondu. Aucune précision n'est apportée et les réponses au questionnaire ne me permettent pas de détailler davantage ce point. Les dix enseignants le jugeant plutôt insuffisant ont une expérience plutôt variable au cycle 3 : cette caractéristique n'est donc visiblement pas le facteur explicatif. Même constat pour P2 et P6 qui estiment plutôt suffisant le volume de 8 heures : P2 enseigne depuis un an alors que P6 depuis environ 18 ans.

Le tableau qui suit récapitule les volumes horaires accordés au projet d'écriture donné par les enseignants en fonction des niveaux qu'ils assurent⁷².

Enseignants	Volumes horaires sur une année scolaire
P3	Entre 36 et 72 heures (CM1)
P4	Environ 3 heures par mois + projet sur l'année (CM1 et CM2)
P5	Environ 36 heures (CM1 et CM2)
P6	Entre 15 et 18 heures (CM2)
P7	Environ 18 heures (CM1 et CM2)
P8	36 heures (CM1 et CM2)
P9	Environ une trentaine d'heures (CM2)
P12	45 minutes x 36 semaines = 1620 minutes soit 27 heures (CM1 et CM2)
P13	Environ 20 heures (CM2)
P14	Environ 20 heures (CM1)

Je note que le volume horaire est très variable d'un enseignant à un autre : par exemple P7 donne un volume horaire de 18 heures, P8 36 heures et P12 de 27 heures. Je constate donc des disparités entre les enseignants et, de ce fait, en termes de volume au niveau de leurs pratiques. Ce constat peut être expliqué par le fait qu'il n'y a aucun découpage du champ disciplinaire français dans les derniers programmes de 2008 (cf. analyse des textes officiels) : on peut donc penser que les enseignants semblent attribuer le volume horaire qu'ils souhaitent à la production d'écrits dans leur pratique de classe.

Concernant l'évolution des volumes horaires des enseignants, je note que sur les treize enseignants ayant répondu : trois indiquent avoir réduit leur volume horaire pour faire produire des écrits aux élèves depuis qu'ils exercent au cycle 3 (P6, P7, P8, P10, P11, P12 et P13), trois indiquent l'avoir augmenté (P4, P5 et P9) et trois expliquent consacrer le même volume horaire depuis qu'ils enseignent au cycle 3 (P1, P3 et P14). Je précise que P2 n'a pas répondu aux questions concernant le volume horaire précisant qu'elle n'enseigne au cycle 3

⁷² Je n'ai mentionné que les volumes des enseignants ayant répondu à la question

que depuis un an et qu'elle ne fait pas produire des écrits aux élèves ne sachant pas comment faire et P15 n'a donné aucune justification.

Environ la moitié des enseignants ayant participé à l'enquête indique donc avoir réduit leur volume horaire pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3 : en cela, on peut dire qu'il y a une évolution plutôt négative des volumes horaires des enseignants. Je vais présenter les justifications données par les sept enseignants (P6, P7, P8, P10, P11, P12 et P13) qui indiquent l'avoir réduit et constate que le facteur temps est un élément qui ressort de leurs discours. En effet, je note que le passage de 26 à 24 heures⁷³ ainsi que le manque de temps lié aux derniers programmes de 2008 sont décrits.

P6 expose la réduction du temps de classe et le manque de temps pour pouvoir faire produire des écrits aux élèves liés aux programmes de 2008 et aux demandes du collège : « 24 h de classe pour faire le travail de 26h ; introduction de l'anglais (1h prise au départ sur le temps de français) ; demande pressante du collège et des nouveaux programmes de renforcer les connaissances théoriques en grammaire » (Q.15). En analysant le discours de P6, il apparaît qu'elle ait réduit le temps qu'elle consacrait pour faire produire des écrits aux élèves pour obéir au cadre formel que représentent les textes officiels et dans le souci d'assurer le passage entre CM2 et 6^{ème} car l'enseignante assure un niveau de CM2.

Selon P7, « cette année, nous avons eu un problème de temps dû à la modification des programmes. C'est assez frustrant car nous avons l'habitude de mener plus de projets dans l'année » (Q.11). Comme P6, l'enseignant indique également que la réduction de son volume horaire total est également dûe à la semaine de 24 heures et le recentrage dans les derniers programmes sur la grammaire et l'orthographe (Q.15). D'après ses propos, l'enseignant donne l'impression d'avoir été contraint de le faire pour respecter les programmes de 2008 et ainsi, comme P6, d'avoir obéi.

P8 indique l'avoir réduit en citant deux éléments :

- le manque de temps lié à la réduction du temps de la semaine comme P6 et P7 l'ont précédemment cité et les nouveaux horaires dans les derniers programmes de 2008 : « moins de temps à cause du samedi et nouvelles masses horaires par matière » (Q.39) ;

- la perte du samedi matin est préjudiciable pour l'enseignement de l'écriture selon P8: « on a moins de temps à consacrer à cela avec le samedi en moins où je reprenais en petits groupes les difficultés » (Q.15).

⁷³ Je rappelle que la semaine de quatre jours liée à la suppression du samedi matin est un des thèmes que j'ai fait émerger de l'analyse thématique (cf. point suivant)

P10 et P11 indiquent l'avoir réduit, comme P6, P7 et P8, à cause du manque de temps lié à l'arrivée des derniers programmes de 2008 : P10 citent les « restrictions horaires » dans les derniers programmes de 2008 (Q.39) et P11 indique que « dans les nouvelles instructions le temps consacré à la production d'écrits a diminué » (Q.15).

P12 enseignant depuis un an seulement au cycle 3, elle ne peut pas dire si elle a modifié le volume horaire total pour faire produire des textes aux élèves : « c'est ma première année au cycle 3 donc pas de comparaison » (Q. 14) mais précise que, si elle devait réduire le volume horaire total annuel consacré à l'enseignement de l'écriture « ce serait par manque de temps » (Q. 15). Comme les enseignants précédemment abordés, le manque de temps est exposé par P12 : elle rejoint donc les représentations de P6, P7, P8, P10 et P11.

Selon son discours, P13 a réduit le volume horaire annuel pour faire produire des écrits en précisant « le temps nous manque car les programmes sont lourds » (Q.13). L'enseignante précise également : « nous avons moins d'heures devant les élèves et toujours autant de compétences à leur faire acquérir » (Q.39). La référence à la réduction du temps de travail en classe (passage de 26 à 24 heures) est également décrite par P13 : on peut donc dire qu'il y a plutôt cohérence entre les sept enseignants P6, P7, P8, P10, P11, P12 et P13 puisqu'ils donnent des raisons relativement proches quant à la diminution de leur volume horaire.

Concernant les trois enseignantes (P4, P5 et P9) qui indiquent l'avoir augmenté, je constate que P4 le justifie en déclarant qu'elle fait « plus de littérature » et que « le nombre d'ouvrages étudiés est plus grand » (Q.15). P4 aime faire écrire les élèves à partir de la littérature et semble accorder une place importante à cette dernière dans sa pratique. Lors de l'entretien, l'enseignante m'a indiqué ne pouvoir chiffrer l'augmentation de son volume car elle n'a pas de créneau (l.689).

P5 expose les difficultés qu'elle a longtemps rencontrées pour mettre en place des séances de production d'écrits pour ses élèves : elle indique avoir augmenté son volume horaire ayant réussi à intégrer la production d'écrits à sa pratique de classe.

La production d'écrits m'a longtemps semblé difficile à intégrer de manière régulière dans ma pratique de classe (difficulté à trouver des situations d'écriture motivantes pour les enfants, questionnements sur le mode de correction...). (Q.15)

Je rappelle que l'enseignante exerce depuis cinq ans environ au moment de l'enquête : les difficultés qu'elle évoque semblent donc liées à son manque de pratique. On peut donc

penser que les premières années en tant qu'enseignante ont été difficiles pour P5 en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. En effet, le discours de l'enseignante laisse penser qu'elle n'a peut être pas suffisamment pratiqué l'enseignement de l'écriture dans sa formation professionnelle initiale à l'IUFM et, de ce fait, a ressenti des difficultés à l'intégrer dans sa pratique de classe.

D'après son discours, P9 a augmenté son volume horaire pour faire produire des écrits et le justifie ainsi : « parce que mon choix de fonctionnement de classe s'appuie en grande partie sur la production d'écrits » (Q.15). L'enseignante n'exerce que depuis un an au cycle 3 mais indique avoir augmenté son volume. D'après son discours, la production d'écrits est centrale dans sa pratique de classe mais elle ne détaille pas. Les réponses au questionnaire ne me permettent pas de cerner davantage le discours de P9.

On perçoit donc que les trois enseignantes donnent des raisons diverses par rapport au fait qu'elles aient augmenté leur volume pour faire produire des écrits aux élèves. Je note que P4 et P9 exposent la place importante de la production d'écrits dans leur pratique de classe : on peut donc dire que ces deux enseignantes ont fait le choix de faire davantage écrire leurs élèves car pour elles la production d'écrits est essentielle.

Pour terminer ce point, trois enseignantes indiquent consacrer le même volume horaire depuis qu'elles enseignent au cycle 3 (P1, P3 et P14) et le justifient ainsi :

Pour P1, c'est très important « pour la maîtrise de la langue (entrée au collège) » (Q. 39). Elle enseigne à un cours double CM1 et CM2 et est soucieuse d'assurer la liaison entre l'école primaire et le collège c'est-à-dire entre le CM2 et la classe de 6^{ème}.

P3 donne comme justification dans le questionnaire « la participation à ce concours et au travail habituel de la classe (journal d'école, compte rendu de classe de neige, de sorties, de rencontres, de travail autour de la littérature). Il est difficile d'en consacrer davantage, c'est dommage. » (Q.15). Pourtant, elle indique lors de l'entretien avoir plutôt diminué le volume horaire pour faire produire des écrits aux élèves mais elle n'en semble pas certaine : « par la force des choses, par ce que j'ai décrit, il a diminué oui, je crois qu'il a diminué. » (1.955-956).

D'après ses propos, la pratique de P3 semble relativement riche et variée pour faire produire des écrits aux élèves mais elle semble regretter de ne pouvoir accorder davantage de temps. Selon ses dires, je note qu'elle s'est sentie contrainte de le diminuer.

Je constate que P14 donne deux réponses qui semblent contradictoires : elle indique consacrer le même volume horaire total annuel pour faire produire des textes aux élèves à la question 14 et indique également qu'il a diminué depuis qu'elle enseigne au cycle 3 en le justifiant ainsi : « il m'est de plus en plus difficile de gérer les difficultés d'écriture de mes élèves (quartier fortement enclin à la paupérisation). » (Q.39). P14 évoque les difficultés d'écriture de ses élèves qui proviennent, selon elle, des difficultés sociales de leurs familles : je note donc que l'enseignante expose sa difficulté à enseigner l'écriture du fait du niveau des élèves.

En conclusion, les volumes horaires données par les enseignants sont très variables et montrent donc qu'ils sont dépendants des enseignants dans le sens où ceux-ci les définissent. De ce fait, on peut dire qu'il n'y a donc plutôt pas cohérence entre eux. Ainsi, les élèves ne produiront pas des écrits à la même fréquence si l'on se réfère aux volumes donnés par les enseignants. En ce sens, on peut dire que les pratiques pour faire produire des écrits aux élèves semblent variables d'un enseignant à un autre.

1.6. Modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s)

Je constate, d'une part, que sur les quinze professeurs des écoles ayant répondu au questionnaire, seul P8 indique connaître et utiliser le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower (Q.16) : elle enseigne depuis une quinzaine d'années au cycle 3 au moment de l'enquête et indique l'utiliser depuis le début de sa carrière. L'enseignante justifie l'utilisation du modèle de résolution de problèmes en exposant que c'est celui qu'elle a appris et qu'elle maîtrise (Q.17 et 18). D'après ses propos, l'enseignante a appris le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower lors de sa formation professionnelle initiale à l'IUFM et continue à l'utiliser dans sa pratique l'ayant intégré. Le discours de P8 est donc plutôt cohérent avec les conceptions dans la formation professionnelle initiale puisque j'ai précédemment exposé que le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower est le modèle qui y est le plus diffusé.

D'autre part, neuf enseignants (P2, P4, P6, P7, P10, P11, P13, P14 et P15) indiquent n'utiliser aucun modèle rédactionnel pour faire produire des écrits aux élèves et ils précisent n'en connaître aucun (Q.25), ce qui montre un discours plutôt cohérent de la majorité des enseignants qui ont répondu. Je précise que P10, P11, P14 et P15 jugent sans incidence

l'absence de référence à un modèle rédactionnel dans les derniers programmes (Q.57). Ce constat est plutôt logique puisqu'ils ont indiqué n'utiliser et ne connaître aucun modèle rédactionnel. Cependant, P4 et P13 indiquent juger défavorable l'absence de référence à un modèle rédactionnel dans les derniers programmes (Q.57), ce qui peut paraître paradoxal. Je précise que P6 n'indique pas explicitement qu'elle ne connaît pas de modèle rédactionnel mais ne semble pas en connaître puisqu'elle se demande « qu'est-ce qu'un modèle de résolution de problèmes en production de texte ? » (Q.16). Il est donc plutôt logique que l'enseignante indique que l'absence de référence à un ou plusieurs modèles rédactionnels dans les programmes de 2008 est sans incidence pour mettre en place des séances de production d'écrits (Q.57). Je note que les discours de P7 et P14 sont plutôt incohérents. Selon P7, il ne connaît pas de modèle rédactionnel et estime ne pas en avoir besoin (Q.25) : c'est la raison pour laquelle P7 juge sans incidence l'absence de référence à un modèle rédactionnel dans les derniers programmes (Q.57). Il indique pourtant avoir changé de modèle sans détailler sa réponse (Q.26), ce qui peut sembler paradoxal. Il justifie le changement de modèle « en fonction des classes, des niveaux, des thèmes abordés » (Q.27). Il est donc difficile de cerner ce que l'enseignant entend par « modèle ». De même, P14 indique ne pas connaître de modèle rédactionnel mais répond également avoir changé de modèle mais ne précise pas lequel(s) elle utilisait auparavant (Q.26), ce qui peut paraître incohérent. Elle justifie ce changement de modèle rédactionnel en précisant qu'elle adapte « des modèles en fonction des difficultés des élèves rencontrées au fil des ans + mise en conformité par rapport aux programmes ministériels en vigueur. » (Q.27). L'enseignante précise adapter les modèles en fonction des difficultés des élèves rencontrées au cours des années : quels sont ces modèles ? Comment les adapte-t-elle aux difficultés rencontrées ? S'agit-il de modèles rédactionnels ? Les réponses au questionnaire ne me permettent pas d'approfondir ces questionnements.

On perçoit donc que neuf enseignants sur quinze indiquent ne pas connaître les modèles de résolution de problèmes. Les conceptions des enseignants concernant les modèles rédactionnels semblent donc plutôt en incohérence avec celles dans la formation professionnelle initiale puisque, comme nous l'avons précédemment abordé, les modèles de résolution de problèmes dont celui de Hayes et Flower y sont les plus diffusés. Je note que la formation professionnelle de certains enseignants est plutôt ancienne : P6, P7, P10, P11 et P15 enseignent depuis plus d'une douzaine d'années. On peut donc penser que leurs souvenirs de formation professionnelle initiale sont lointains, ce qui peut expliquer le fait qu'ils indiquent ne connaître aucun modèle rédactionnel. P4, P13 et P14 enseignent depuis environ six années. On peut imaginer que leurs souvenirs de formation professionnelle initiale sont plutôt récents.

Concernant les deux enseignantes avec lesquelles j'ai réalisé un entretien complémentaire, je rappelle que P2 est dans une situation particulière puisqu'elle a intégré le circuit normal depuis un an et que P4 ne se souvient pas du cadrage théorique sur lequel elle s'appuie mais se souvient des éléments de ce cadrage théorique puisqu'elle envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes : les dires de l'enseignante montrent donc une cohérence avec des textes officiels et de la formation professionnelle initiale.

Enfin, une confusion est à noter dans les discours de cinq enseignants (P1, P3, P5, P9 et P12) concernant la notion de modèle rédactionnel :

Les réponses données au questionnaire par P1 ne me permettent pas de cerner ce qu'elle entend par « modèle rédactionnel » : l'enseignante indique, en effet, n'avoir jamais utilisé de modèle rédactionnel car elle n'en a pas besoin mais indique utiliser un « modèle personnel adapté à chaque situation d'écriture » (Q.16), ce qui peut paraître surprenant. Selon ses propos, P1 n'utilise pas de modèles rédactionnels cependant je ne perçois pas si elle les connaît. Elle indique utiliser un modèle adapté à chaque situation d'écriture dans le souci de s'adapter aux besoins et aux demandes des élèves scripteurs mais ne détaille pas plus. L'entretien réalisé avec P1 m'amène à constater que l'enseignante ne se souvient pas du cadrage théorique sur lequel elle s'appuie mais qu'elle utilise des éléments de ce cadrage théorique. D'après son discours, elle ne se souvient plus des modèles de résolution de problèmes mais je constate qu'elle envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes. Lorsque je lui ai posé la question lors de l'entretien, l'enseignante a acquiescé permettre aux élèves de revenir sur leur production en ciblant les problèmes (l.69-70) : en cela, le discours de l'enseignante montre une cohérence avec celui des textes officiels et de la formation professionnelle initiale qui envisagent le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes.

P3 indique : « je ne sais pas si ce que j'utilise dépend d'un modèle rédactionnel. J'utilise la méthode Ermel et, pour la résolution de problèmes, il y a une exigence de clarification afin de rédiger la solution, quelle que soit la démarche utilisée par l'élève » (Q.16). L'enseignante justifie l'utilisation de la méthode Ermel en précisant que « cela fait comprendre aux enfants la nécessité d'expliquer leur raisonnement, de le rendre lisible. » (Q.17). D'après le discours de l'enseignante, il apparaît que la notion de modèle rédactionnel ne soit pas claire car la méthode Ermel est une méthode mathématique : « cela dépend de ma méthode de maths citée plus haut » (Q.18). De ce fait, la réponse est « hors sujet » : « je n'ai pas pris le temps de regarder vraiment car je fais confiance à la méthode que

j'utilise : elle est intéressante car elle permet aux élèves une vraie recherche » (Q.22). Selon les dires de l'enseignante recueillis lors de l'entretien et, comme P1, elle ne se souvient pas du cadrage théorique sur lequel elle s'appuie mais elle utilise des éléments de ce cadrage théorique puisque l'enseignante envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes. Je pense que c'est la raison pour laquelle elle juge défavorable l'absence de référence à un modèle rédactionnel dans les derniers programmes (Q.57). Ainsi, on peut dire que comme P1, le discours de l'enseignante montre une cohérence avec celui des textes officiels et de la formation professionnelle initiale.

De plus, l'enseignante indique avoir abandonné un modèle rédactionnel : « j'ai par le passé utilisé le modèle d'Ecouen, mais c'est trop long, trop lourd » (Q.26). Le modèle d'Ecouen qu'elle évoque correspond au manuel analysé « Former des enfants producteurs de textes ». Comme je l'ai exposé, le modèle rédactionnel, mis en avant dans ce manuel, est le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower (cf. chapitre 1). P3 critique le modèle, c'est la raison pour laquelle elle n'utilise plus le manuel du Groupe d'Ecouen. On peut penser que l'expérience que l'enseignante a acquise au cycle 3 durant seize ans lui a fait prendre de la distance par rapport à la formation professionnelle initiale qu'elle a suivie. Il semble donc qu'elle ne se souvienne plus des modèles rédactionnels en production d'écrits, dont ceux de résolution de problèmes, car elle les a abandonnés.

P5 indique ne pas utiliser de modèle car elle n'en connaît aucun (Q.25) et précise : « mes souvenirs d'IUFM sont loin et que je n'ai ni le temps ni la motivation pour me replonger dans mes cours et voir à quel modèle rédactionnel pré-établi correspond celui que j'utilise » (Q.26). L'enseignante a l'impression que sa formation professionnelle initiale est lointaine, ce qui peut paraître surprenant car elle ne remonte qu'à seulement cinq ans.

Je note une incohérence dans le discours de l'enseignante : elle indique ne pas connaître ni utiliser de modèle à la question 25 mais je constate en analysant ses propos qu'elle connaît les modèles de résolution de problèmes :

Je construis mes modèles rédactionnels avec les enfants selon leur besoin. Le modèle rédactionnel utilisé en résolution de problèmes consiste en une démarche méthodologique de résolution de problèmes, impliquant une présentation précise de l'écrit. Le modèle rédactionnel utilisé l'année dernière pour aider les élèves à formuler une réponse dans un questionnaire de littérature reposait sur une observation de la question et une recherche des mots à reprendre dans cette question pour construire la/les phrase(s) de réponse. Cette année, nous avons construit, en dictée à l'adulte avec les CM1, un modèle rédactionnel pour un compte rendu d'événement vécu ; la trame dégagée a alors été écrite au tableau et l'est restée jusqu'à ce que les élèves aient achevé de produire leur « premier jet ». (Q.25)

Selon ses propos, P5 connaît les modèles de résolution de problèmes puisqu'elle en donne le principe (1^{er} jet, second jet) et utilise les termes de « résolution de problèmes ». De ce fait, le discours de l'enseignante est plutôt en accord avec celui des textes officiels et de la formation professionnelle initiale. Cependant, elle juge les modèles de résolution de problèmes comme restrictifs devant aboutir à un « chef-d'œuvre » :

Ce qui me posait problème, c'était l'idée que je me faisais de la production d'écrits finalement parce que j'imaginai justement ce qu'on avait appris à l'IUFM je m'en souvenais encore. A l'époque, c'était que la production d'écrits c'était d'abord premier jet, ensuite première correction, ensuite second jet, ensuite on rendait nos chefs-d'œuvre entre guillemets alors cela je ne sais plus quel théoricien l'avait pondu mais voilà. (1.335-340)

P5 est ironique à propos de la notion de chef-d'œuvre et elle ne paraît pas attacher une importance au modèle pré-établi puisqu'elle juge sans incidence l'absence de référence à un modèle rédactionnel dans les derniers programmes (Q.57).

Dans sa pratique de classe, l'enseignante construit des modèles en fonction des besoins des élèves : elle s'adapte donc à eux. L'entretien réalisé avec P5 m'amène à constater que par « modèle », elle entend « les grandes règles pour produire un type d'écrit » (1.275). Le modèle va donc varier en fonction du public et de ses besoins : considérer les besoins et les acquis pour s'adapter aux élèves est donc essentiel pour elle. Elle donne l'exemple de la dictée à l'adulte pour construire une trame qui va aider les élèves à produire leur premier jet :

En dictée à l'adulte de toute façon. Après je ne pourrai pas vous présenter un modèle rédactionnel que je présente tous les ans pour la simple et bonne raison qu'à partir du moment où on travaille en dictée à l'adulte les modèles, les résultats des productions d'écrits vont dépendre des enfants, du public. En l'occurrence cette année par exemple, j'ai des CM un en grande voire très grande difficulté donc les modèles rédactionnels que l'on va construire, que l'on a construit ensemble jusqu'à maintenant ce n'est pas du tout les mêmes que ceux que j'ai pu construire l'année dernière de manière très brève. (1.24-31)

Malgré le fait que l'enseignante évoque « le premier jet », je pense que cette trame n'est pas un « modèle rédactionnel » tel que l'entendent les chercheurs mais plutôt un outil pour aider l'élève scripteur à produire un texte. L'enseignante semble confondre les notions de modèle rédactionnel et d'outil, ce qui montre un désaccord avec les conceptions des chercheurs. Les travaux des didacticiens ont montré que l'« outil » a pour fonction d'aider l'élève dans la production et révision de son texte (cf. Chapitre 3) et le « modèle rédactionnel » prend en compte le processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un texte (cf.

chapitre 1). Je note que l'enseignante indique avoir changé de modèle rédactionnel mais ne précise pas lequel ou lesquels elle utilisait précédemment.

P9 indique que « les élèves produisent des textes libres, sans modèle ; ils peuvent également s'inspirer d'un fichier d'incitation à l'écriture Freinet » (Q.23). Selon ses propos, on peut supposer que l'enseignante pense qu'un modèle enfreint la liberté d'expression de l'élève. En effet, je constate que, pour elle, la liberté d'expression est essentielle et que la notion de modèle va à l'encontre de cette liberté. On perçoit que P9 a une vision plutôt stricte du « modèle » et qu'elle ne semble pas l'entendre tels que les didacticiens ont pu la définir (cf. chapitre 1). Je pense que c'est la raison pour laquelle l'enseignante juge sans incidence l'absence de référence à un modèle rédactionnel dans les derniers programmes (Q.57). P9 n'enseigne que depuis un an au cycle 3 et sa formation professionnelle initiale remonte à plus d'une dizaine d'années, ce qui peut expliquer le fait que les représentations de l'enseignante de la notion de modèle rédactionnel soient en désaccord avec les conceptions des didacticiens.

Enfin, P12 indique utiliser la « pédagogie du projet » (Q.23) pour « motiver les élèves, qu'ils se sentent concernés » (Q.24). La « pédagogie de projet » n'est pas un modèle rédactionnel mais plutôt une mise en place didactique possible des modèles de résolution de problèmes, comme nous avons pu le voir au chapitre 1. En analysant son discours, il apparaît que l'enseignante n'est pas au clair avec la notion de modèle rédactionnel et indique que l'absence de référence à un ou plusieurs modèles rédactionnels est sans incidence dans les derniers programmes (Q. 57). Elle précise avoir utilisé un modèle rédactionnel qu'elle a actuellement abandonné : « manuel de français où il y a une partie ECRIRE-REDACTION » (Q.26). Le modèle qu'elle propose correspond plutôt à un outil didactique et non à un modèle rédactionnel tel que les chercheurs ont pu le définir (cf. chapitre 2). Elle semble confondre les notions de manuel et de modèle rédactionnel. Pourtant, l'enseignante a été formée dans le cadre théorique étudié et sa formation initiale est relativement récente, ce qui peut paraître surprenant.

En conclusion, l'analyse des discours des cinq enseignantes révèle un flou dans leurs représentations. En effet, leurs discours montrent qu'elles envisagent le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes mais elles indiquent également ne pas connaître les modèles de résolution de problèmes. De même, elles indiquent avoir entendu parler du manuel analysé du groupe d'Ecouen ou l'avoir utilisé par le passé : je rappelle que ce manuel expose les modèles de résolution de problèmes dont celui de Hayes et Flower.

1.7. Référence au « projet d'écriture »

Quatorze enseignants sur les quinze ayant répondu indiquent faire produire des écrits aux élèves dans le cadre de projet d'écriture, ce qui montre que leurs discours sont plutôt proches et cohérents avec les conceptions des chercheurs et les conceptions diffusées dans la formation professionnelle initiale.

Je note que P2 est la seule enseignante à indiquer ne pas faire produire des écrits aux élèves. Elle a en charge une classe de CM2 au moment de l'enquête et assure la moitié de l'enseignement en classe puisque qu'elle est également la directrice de l'école : des assistants pédagogiques assurent l'autre moitié de l'enseignement. P2 est dans une situation particulière car elle est à la fois expérimentée et inexpérimentée : elle a, en effet, enseigné durant seize ans dans le circuit spécialisé et enseigne depuis un an dans le circuit normal et, en plus de son inexpérience au cycle 3, elle n'a pas une pratique à temps complet.

P2 justifie le fait de ne pas faire produire des écrits aux élèves dans le cadre de projets d'écriture ainsi : « je manque de formation, je ne sais pas comment faire pour améliorer les textes des enfants. Les écrits sont produits pour le journal de la classe découverte et les sorties. » (Q.13). L'enseignante, qui n'est que depuis un an au cycle 3, met en avant les difficultés qu'elle rencontre concernant l'enseignement de l'écriture. Elle reconnaît être en manque de formation. Pourtant, l'enseignante a suivi quelques stages et a bénéficié d'une aide de la part de la conseillère pédagogique mais indique n'avoir trouvé aucun stage correspondant à ses attentes concernant la production d'écrits. Je constate que les représentations de l'enseignante concernant l'enseignement de l'écriture ne sont pas encore claires du fait de son inexpérience au cycle 3. On peut en déduire qu'il lui est difficile de donner du sens aux aides institutionnelles.

Selon ses propos, P2 structure son enseignement en ateliers (l. 735-736). Elle s'appuie sur la littérature pour faire écrire les élèves mais n'arrive pas à faire des liens, ce qui peut être expliqué par le fait qu'elle a des représentations « dépassées » de l'écriture. Pour elle, l'expression écrite correspond à la liberté d'expression et la dimension formelle lui pose problème par rapport à la notion de liberté. P2 manque de pratique pour établir des liens. Il est essentiel pour elle que les élèves puissent exprimer librement leur pensée et leur imaginaire. En cela, l'enseignante rejoint les conceptions exposées par Rodari (2010)⁷⁴ qui a, en effet,

⁷⁴ cf. chapitre 1

décrit l'importance de la créativité dans la production d'écrits. L'enseignante a une vision négative de sa pratique car elle ne sent pas compétente : « moi l'expression écrite c'est là où je pense où je suis la moins compétente ça c'est clair » (l. 52-53).

P2 indique que la structuration est une des deux dimensions qui lui pose problème et qu'il lui est difficile de permettre aux élèves de réfléchir et de structurer le texte à produire. Elle indique : « j'ai vraiment énormément de mal à travailler avec eux sur la structuration de dire mais avant de se précipiter à écrire peut-être qu'il faut réfléchir avant quelle idée on va donner et tout ils me disent oui mais ils repartent à écrire » (l. 94-96). Selon l'enseignante, pour les élèves, bien écrire c'est écrire beaucoup : « c'est l'habitude là qu'ils ont enfin depuis le début parce que quand on est petit on leur demande d'écrire une petite phrase et tout et puis dans leur tête à eux enfin je pense que c'est aussi je suis grand donc j'écris beaucoup » (l. 90-92). Je note que P2 ne sait pas comment intervenir pour changer les représentations des élèves car la distinction entre « écrire bien », « écrire beaucoup » et « écrire des choses sensées » n'est pas claire pour elle.

La seconde dimension qui lui pose problème est la correction c'est-à-dire l'intervention enseignante pour amener les élèves à réviser le texte produit. Elle indique ne pas avoir envie de faire réécrire les élèves suite à un stage qu'elle a suivi sur cette thématique et où l'intervenant a mis en avant les aspects négatifs de la réécriture. P2 a adhéré au fait de ne pas faire réécrire les élèves mais n'a pas testé la réécriture dans sa pratique. En somme, les représentations de P2 concernant la réécriture sont plutôt négatives alors qu'elle ne l'a jamais testée dans la pratique.

Je constate également que l'enseignante se voit comme une « correctrice » des écrits réalisés par les élèves. En ce sens, elle est dans un rapport « affectif » avec les élèves : l'enseignante, en tant que correctrice, a peur d'enfreindre la liberté d'expression des élèves et de leur donner une image critique et négative de leur écrit. Ce constat peut être expliqué par le fait qu'elle ne possède pas de didactique de l'expertise. Elle n'a, en effet, aucun critère d'évaluation qui lui permet de légitimer son intervention auprès des élèves et n'utilise donc aucune méthodologie didactique en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture :

Comment mettre en place justement des situations dans la classe pour que petit à petit les enfants rentrent dans l'écrit et après en tant qu'adulte ? Comment faire pour aider les enfants ? Comment les aider à corriger ? A quel moment c'est l'adulte qui corrige ? A quel moment on se met à côté de l'enfant pour l'aider pour le structurer ? Comment est-ce que l'on peut faire cela avec tous les enfants en même temps ? Est-ce que c'est un travail qui ne doit se faire qu'avec un petit groupe d'enfants ? Enfin c'est toutes ces questions là que je me pose. (l.144-150)

De plus, l'enseignante est soucieuse des responsabilités que son statut lui confère puisqu'elle considère qu'une « mission » lui est attribuée : « nous on a comme mission effectivement bon là où je n'arrive pas bien avec les gamins c'est à les aider à mieux rédiger ou à mieux écrire leurs pensées parce que c'est vrai que c'est important (l. 536-539).

Enfin, je perçois que P2 a conscience qu'elle fait écrire mais ne s'aperçoit pas clairement de ce qu'elle fait écrire. Elle emploie le terme d'« expression écrite » mais ne met pas ce terme sur sa pratique : je note qu'elle manque de recul par rapport à celle-ci. L'enseignante indique que les écrits sont produits pour le journal de la classe découverte et les sorties. Or, je pense que le journal de la classe et les sorties constituent des projets d'écriture qui font sens pour l'élève : le journal de la classe découverte est destiné à être lu par des individus autres que l'enseignante, comme par exemple les parents. L'enseignante acquiesce lors de l'entretien lorsque je lui demande si le journal de la classe et les sorties ne constituent finalement pas pour elle des projets d'écriture :

Oui c'est vrai ; je pense que vous me renvoyez exactement ce que la conseillère pédagogique me renvoyait aussi en disant : « mais tu dis que tu fais pas d'expression écrite avec tes gamins mais ils écrivent tout le temps » donc c'est aussi peut-être cette non-conscience. (l. 352-355).

Je vais à présent exposer les justifications données par les quatorze enseignants qui ont indiqué faire produire des écrits aux élèves dans le cadre de projet d'écriture. Je précise présenter les justifications des enseignants en fonction de leur volume de réponses c'est-à-dire que j'ai choisi de commencer par présenter les justifications des enseignants qui ont donné des réponses développées et terminer par ceux qui sont restés plutôt en surface en terme de réponses.

Selon ses propos, P1 qui enseigne en cours double (CM1 et CM2) lors de l'enquête en 2008/2009, indique faire pratiquer la production d'écrits dans le cadre de projets d'écriture au CM1 parce que c'est « très important dans la maîtrise de la langue » (Q.11). Pourtant, elle indique également que l'absence de référence au projet d'écriture dans les derniers programmes est sans incidence pour mettre en place des séances de production d'écrits (Q.58) : l'enseignante paraît exposer la liberté de chaque enseignant à utiliser le projet d'écriture. P1 n'a pas répondu en ce qui concerne le CM2. Je ne perçois donc pas si elle fait produire des écrits dans le cadre de projets communs aux CM1 et CM2 ou, si elle différencie la production d'écrits et les projets d'écriture pour les deux classes.

Selon les propos de P1 recueillis dans l'entretien concernant sa pratique pour faire produire des écrits aux élèves, elle amène les élèves à raconter ce qu'ils ont fait : je constate que l'enseignante trouve et crée des situations dans le réel (la classe) pour faire produire de courts textes aux élèves. En somme, elle puise dans les situations réelles de classe des moments pour faire écrire les élèves. Après une visite par la classe, l'enseignante demande aux élèves d'écrire ce qu'ils ont vu et retenu : « on a fait une sortie pédagogique, je leur ai demandé un compte rendu » (l.95-96). L'enseignante oppose la notion de projet d'écriture au réel c'est-à-dire à ce qui se produit en classe et, estime que le projet d'écriture est moins long que les chantiers d'écriture exposé dans le manuel « Former des enfants producteurs de textes » :

Quand on travaille, par exemple, sur les contes bon ce n'est pas non plus en l'air, parce qu'on écrit un conte, on lit, ce n'est pas quelque chose qui va rester dans le classeur. Quand on fait quelquefois des défis en mathématiques où cela peut-être des petits projets mais vraiment petits en sciences avec des expériences, les enfants peuvent écrire et aller dans une classe et poser des petits défis à l'autre classe. Vous voyez c'est des choses qui me paraissent moins lourdes, moins longues comme vous me dites des chantiers d'écriture, mais plus proches du réel. (l.193-200)

Elle ajoute que la notion de projet d'écriture ne veut rien dire parce qu'elle ne sait pas vraiment quoi mettre derrière cette notion : « projet d'écriture c'est aussi un terme qui pour moi ne veut pas dire grand-chose. » (l.591-592). Il semble que P1 ait mis de côté dès le début de sa carrière la notion de projet d'écriture. Je constate qu'elle a travaillé par chantiers dans le passé mais qu'elle a abandonné cette mise en place, ceux-ci étant trop lourds. Ce constat est cohérent puisque P1 a indiqué avoir utilisé le manuel du groupe d'Ecouen en début de carrière qui expose la mise en place de chantiers d'écriture.

En plus du projet d'écriture, je constate que l'enseignante indique donner de « vrais » sujets de rédaction à ses élèves pour assurer la liaison avec la 6^{ème} car elle a des objectifs différents pour les CM2 : « ce qui change pour les CM2 c'est qu'à partir des vacances de d'avril de pâques je leur donne des vrais sujets de rédaction de sixième (l.406-407) et ajoute « je choisis des petits sujets de rédaction et je les note toute façon je les note sur vingt à partir des vacances de pâques pour les habituer au collège et donc dans ces productions d'écrits enfin cette rédaction hein rédaction je mets le même barème » (l.418-421).

Selon ses propos, l'enseignante distingue donc ce qui relève de production d'écrits dans le cadre de projet d'écriture et la rédaction comme activité scolaire préparant au collège.

P3 a en charge une classe de CM2 et fait produire des textes aux élèves selon deux éléments qu'elle distingue :

- écrire à partir de la littérature (à partir d'un livre lu en classe par exemple) ;
- écrire à partir de projet de classe (classe découverte ou journal de l'école par exemple)

qui implique une situation communicationnelle.

Ces deux éléments sont toujours reliés à la vie de la classe pour éviter, d'une part, la lassitude des élèves et, d'autre part, pour que ces derniers puissent donner du sens à leurs productions textuelles. Pour P3, faire écrire les élèves vise la liberté d'expression des élèves et le respect de l'aspect formel. L'enseignante marque donc une dualité entre la dimension formelle (respect de la langue) et la dimension communicative des écrits à produire (on écrit pour quelqu'un, dans un but précis).

Elle crée des situations d'écriture à partir de ce qui se passe en classe. Pour l'enseignante, écrire un texte est un acte social communicatif. L'enseignante indique que les élèves volontaires peuvent lire le texte produit aux autres ou encore que les « bons » textes peuvent être lus aux autres afin d'en discuter ensemble :

Une lecture à la classe parmi les élèves volontaires ou par les textes qui me semblent intéressants pour une raison ou pour une autre donc il y a toujours ce temps de restitution de lecture à la classe des productions d'écrits. (l.109-111)

En ce sens, on peut dire que P3 est une enseignante active : elle fait beaucoup écrire ses élèves et leur propose des situations d'écriture variées. Sa vision de l'apprentissage de l'écriture est une vision où il faut laisser les élèves chercher par eux-mêmes, ce qui est logique avec le fait qu'elle envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes. L'enseignante indique également que les programmes chargés ne le permettent pas. En effet, selon elle, c'est en forgeant que l'on devient forgeron « on apprend à forger en étant forgeron enfin en forgeant » (l.1021-1022) mais la charge de travail qu'implique les programmes ministériels de 2008 ne permet pas de laisser les enfants « triturer » : « il faudrait faire quoi de triturer recommencer barrer reprendre et on n'a pas toujours le temps parce qu'il y a tellement de choses différentes dans les programmes et on s'arrache les cheveux, ce n'est pas possible » (l.2002-204). Elle indique également avoir participé à un concours avec sa classe les années passées mais a préféré ne pas le faire cette année à cause du manque de temps lié aux évaluations de CM2 :

Je participais à un concours d'écriture. Je l'ai fait pendant six ans mais cette année je ne l'ai pas fait. On a changé de configuration de classe ; c'est très important la configuration de la classe. Et puis il y a les évaluations maintenant au CM deux mais je n'ai pas pu me lancer dans ce concours d'écriture qui demande un très grand investissement en temps. (1.68-72)

L'enseignante ajoute : « je fais participer ma classe chaque année au concours « Je bouquine » et cela nécessite un travail d'écriture à la fois collectif et individuel. » (Q.13). L'enseignante indique ne pas vraiment savoir si ce travail collectif fait progresser individuellement les élèves.

On perçoit donc que l'enseignante fait produire les élèves dans le cadre de projets d'écriture variés. La production d'écrits dans le cadre de projets d'écriture semble donc avoir une place essentielle dans la pratique de P3. Elle estime d'ailleurs que l'absence de la notion de projet dans les derniers programmes de 2008 est défavorable (Q.58). Le discours de P3 montre donc une cohérence avec celui des didacticiens.

P4 a en charge un niveau double de CM1/CM2 et indique faire pratiquer la production d'écrits aux élèves dans le cadre de projets d'écriture que cela soit pour les CM1 et les CM2 (Q.10 et 12) : elle ne semble donc pas distinguer dans sa pratique les projets avec les CM1 et les CM2. Elle donne un volume horaire identique pour les deux classes et évoque un projet sur l'année mais ne précise pas davantage. L'enseignante semble attacher une importance à la notion de projet et juge que l'absence de la notion de projet d'écriture dans les programmes de 2008 est défavorable pour mettre en place des séances de production d'écrits pour les élèves (Q. 58). Elle précise que « la production d'écrits se réalise aussi beaucoup dans des projets à long termes : concours, journaux, etc.... » (Dans « Remarques »). Elle évoque plusieurs projets d'écriture qui s'inscrivent dans la durée mais ne donne pas plus d'informations les concernant.

L'entretien réalisé avec P4 permet de constater qu'elle met en place un projet d'écriture qu'elle essaie de renouveler chaque année scolaire. Ce projet dépend du niveau des élèves en écriture : « quand je vois ce qu'ils produisent, je me rends compte que ce n'est pas possible donc je ne veux pas me casser la figure cela sert à rien. » (1.354-356). Pour elle, tous les élèves ne peuvent pas apprendre à écrire car ils n'en sont pas tous capables : selon P4, tous les élèves n'ont pas le potentiel pour apprendre à écrire.

P4 se sent à l'aise avec l'enseignement de l'écriture et en a une conception traditionnelle. Elle fait produire aux élèves des textes « à la manière de » d'où l'emploi du terme d'« expression écrite » par l'enseignante (1.88, 113, 411, 529, 667, 689, 693, 906, 919,

924, 1026, 1132). Pour elle, la production d'écrits est la « bête noire » des élèves : elle ne voit pas comment les élèves peuvent travailler ensemble et privilégie donc le travail individuel :

C'est eux qui viennent. Je me mets à mon bureau à cause de la configuration. Il y a une année j'avais vingt élèves, oui c'est moi qui passais ; là avec les vingt sept et le cours double je ne peux pas, parce que si je suis au milieu d'eux, c'est un cirque pas possible donc je suis à mon bureau et ils lèvent la main et je les prends un par un. (l.123-124)

Sa pratique est axée sur la littérature « moi je fais vraiment à travers les bouquins » (l. 89). L'enseignante ne semble pas attribuer de dimension communicationnelle à la production d'écrits. Selon ses dires, chaque livre étudié conduit à une production textuelle dont le rendu demandé aux élèves par l'enseignante diffère. P4 part donc des livres lus en classe pour faire produire un texte aux élèves. Selon elle, la production de texte doit faire travailler l'imaginaire des élèves : « ce qui est le plus important dans la production d'écrits pour moi c'est de développer l'imagination » (l. 876). De ce fait, l'enseignante rejoint les conceptions exposées au chapitre 1.

Je note également que l'enseignante se perçoit comme un « correcteur » des écrits : « ce que je ne leur dit pas c'est que je n'ai pas le même œil de correcteur non plus c'est-à-dire que je me contente de certaines choses avec les CM un et pas avec les CM deux » (l.158-159).

L'intervention de P4 est donc centrale dans la correction des productions textuelles car, selon elle, la réécriture est difficile pour les élèves :

Je passe un long moment à leur expliquer, à leur donner des exemples, à leur montrer comment faire et ensuite ils font un premier jet au brouillon que je corrige avec eux ; suivant le résultat, soit cela n'a rien à voir avec ce que je veux donc ils recommencent, soit cela va avec ce que je veux mais il y a beaucoup de fautes donc ils recommencent quand même, soit il y a quelques fautes qui sont facilement corrigibles et à ce moment là je leur autorise à faire le deuxième jet directement. Ils n'aiment pas, c'est un domaine l'expression écrite où ils ont beaucoup de mal à part quelques exceptions qui naturellement y arrivent. Mais dès que cela relève de l'imaginaire, dès qu'on leur demande de trouver quelque chose qui sort de l'esprit et de le coucher sur le papier... (l.106-115)

Les élèves réécrivent selon les évaluations de l'enseignante : cette dernière évalue, contrôle puis valide ou non les textes produits par les élèves. L'enseignante s'inscrit dans une dimension de jugement des écrits des élèves : « je leur demande, je relis avec qu'est-ce que tu as voulu dire là c'est pas tout à fait juste là ce n'est pas comme cela j'aurais voulu que tu fasses comme cela pour ce qui est faux je souligne (l. 127 à 130). Elle fait écrire les élèves à partir de critères précis mais la correction des écrits produits lui pose problème car pour elle, la correction bloque l'imaginaire des élèves :

Je voudrais qu'ils sortent du primaire avec l'envie de lire et l'envie d'inventer, l'envie d'imaginer, de développer leur imaginaire et malheureusement on est obligé toujours de rattacher cela à la grammaire, l'orthographe ; c'est comme cela il faut que ce qu'ils écrivent soit lisible donc c'est dommage. (1.562-566)

On peut dire que l'enseignante a une vision et une intervention de « correctrice » et non d'« accompagnatrice » auprès des élèves, ce qui lui donne l'impression de bloquer l'imaginaire des élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, P4 envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes mais la correction des écrits ne vient donc pas des élèves et c'est en cela que l'enseignante est partiellement en accord avec les didacticiens.

P5 qui a en charge un cours double de CM1/CM2 dans une école en ZEP indique être obligée de revoir ses compétences à la baisse (1.516). Elle expose faire pratiquer la production d'écrits dans le cadre de projets d'écriture car ils « permettent de motiver les élèves en donnant du sens à leur production. L'objectif final est moteur pour eux. » (Q.11 et 13). Elle donne les mêmes réponses en ce qui concerne les CM1 et les CM2 : elle ne différencie donc apparemment pas sa pratique en fonction du niveau. Le projet apparaît comme un élément important dans sa pratique. Pour elle, le projet inscrit l'élève scripteur dans une démarche de production qui fait sens pour lui, ce qui est plutôt en accord avec les conceptions des chercheurs (cf. chapitre 2). L'objectif à atteindre est, selon l'enseignante, essentiel. Pourtant, elle indique que l'absence de référence au projet d'écriture dans les derniers programmes de 2008 est sans incidence pour mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves (Q.58) : comme P1, l'enseignante semble exposer la liberté des enseignants.

En analysant le discours de l'enseignante recueillie lors de l'entretien, je perçois que P5 expose un projet d'écriture commun au cycle 3 :

Cette année on a un projet d'écriture, un projet de cycle en liaison CM deux/sixième enfin liaison cycle trois sixième étendu à tout le cycle trois : projet qui consiste en la production trimestrielle d'une gazette c'est-à-dire des petites productions d'écrits diverses et variées. (1.168-171)

Je note que le projet commun aux cycles 2 et 3 reste très individuel. En effet, selon elle, chaque enseignant gère comme il le souhaite son travail avec les élèves : « chacun gère sa plage de production d'écrits comme il l'entend, chacun gère les productions comme il l'entend au niveau des corrections, au niveau des consignes passées aux élèves et cetera. » (1.195-197)

P9 enseigne à une classe de CM2 et indique que : « tous les travaux de production d'écrits de mes élèves se font dans le cadre d'un projet » (Q.12). Selon ses propos, l'enseignante ne fait produire un écrit aux élèves que dans le cadre de projet d'écriture : celui-ci apparaît donc comme central dans la pratique de l'enseignante. P9 expose qu'elle a « définitivement écarté les écrits artificiels » (Q.13). L'enseignante ne définit pas ce que sont, pour elle, des écrits artificiels mais je postule que les écrits « artificiels » correspondent aux écrits qui ne font pas référence aux situations réelles de classe et qui ne s'inscrivent pas dans un projet d'écriture. Les élèves scripteurs sont placés dans une situation « artificielle » dès lors que la situation d'écriture ne découle pas naturellement d'une situation de classe. Comme je l'ai présenté au chapitre 2, la « rédaction » correspond à une activité scolaire purement « artificielle » selon Charmeux et Barré-de-Miniac. L'enseignante est donc en accord avec les didacticiens et je constate donc que la pratique de P9 a évolué puisqu'elle indique avoir définitivement écarté les écrits qu'elle qualifie d'« artificiels ». Cependant, on ne perçoit pas bien comment s'est effectué ce changement de pratique ni pour quelle raison, d'autant que P9 n'enseigne que depuis un an au cycle 3.

P11 enseigne à une classe à double niveaux (CE2/CM1) et indique faire pratiquer la production d'écrits dans le cadre de projet d'écriture en CM1 et CM2 (Q.8 et 10) en précisant que c'est « plus motivant pour les élèves » (Q. 9 et 11), ce qui montre une cohérence avec les chercheurs. L'enseignant ne détaille pas sa réponse. Je ne perçois donc pas quel(s) type(s) de projets il propose à ses élèves et comment il les organise avec son cours double. Il est plutôt en désaccord avec le fait qu'aucune référence au projet d'écriture soit faite dans les programmes de 2008 (Q.58) : la notion de projet d'écriture semble importante à ses yeux.

Pour ce qui est de P12, elle assure un triple niveau : elle gère donc les trois classes du cycle 3. Elle déclare faire produire des textes dans le cadre de projets d'écriture aux classes de CE2, CM1 et CM2 (Q.8, 10 et 12) et donne, comme exemple de projets pour les trois classes, le « recueil de poésies, écriture d'histoires fantastiques, mini journal... » (Q.9, 11 et 13). Selon ses propos, il apparaît qu'elle fasse produire différents genres à ses élèves dans le cadre de projet d'écriture. Je note qu'elle donne les mêmes justifications pour les trois classes qu'elle assure concernant les projets : on peut donc penser qu'elle mène des projets communs avec les classes de CE2, CM1 et CM2.

Enfin, en ce qui concerne P6, P7, P8, P10, P13, P14 et P15, ils indiquent faire produire des textes dans le cadre de projet d'écriture (Q.12) et, selon eux, l'absence de la notion de projet d'écriture dans les derniers programmes de 2008 est sans incidence pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3. Ils semblent donc exposer la liberté de chaque enseignant. Malgré le volume de leurs réponses, il est donc plutôt difficile de percevoir clairement les représentations d'enseignement de l'écriture pour ces sept enseignants par rapport aux réponses données. Je précise que P14 et P15 évoquent le projet dans le but de permettre à l'élève scripteur de donner du sens à sa production, ce qui montre une cohérence avec les conceptions des chercheurs (cf. chapitre 2). P14 expose la « motivation des élèves - donner du sens à la production d'écrits-transversalité » (Q.11) et P15 « donner du sens à l'écrit » (Q.9).

Pour conclure, le projet d'écriture est fortement mis en évidence dans le discours des quinze enseignants interrogés. Ceux-ci envisagent leur rôle comme devant permettre à l'élève scripteur d'être actif dans le projet et ainsi de le motiver, ce qui est plutôt en accord avec les conceptions des chercheurs. L'enseignant est alors perçu comme devant l'accompagner et lui permettre de produire et d'évaluer sa production. Le développement de l'imaginaire est peu exposé par les enseignants ayant participé à l'enquête. Deux enseignants ayant accepté l'entretien ont montré qu'ils visent le développement de l'imaginaire lorsqu'ils font produire des écrits aux élèves scripteurs. Je note que les deux enseignants (P2 et P4) exposent l'imaginaire car elles assimilent la production d'écrits à l'expression des élèves scripteur. P2 emploie d'ailleurs le terme d'« expression écrite ». Comme je l'ai précédemment exposé, P2 ne sait pas comment s'y prendre pour faire produire des écrits étant dans une situation particulière puisqu'elle est à la fois expérimentée en tant qu'enseignante mais inexpérimentée au cycle 3. Concernant P4, ses représentations concernant la production d'écrits semblent en contradiction avec celles des didacticiens puisqu'elle assimile faire produire des écrits à faire s'exprimer les élèves à la manière de.

Je constate que développer l'imaginaire est peu présent dans le discours des enseignants interrogés, ceci étant peut-être dû au fait que le développement de l'imaginaire n'est pas mis en évidence dans les conceptions de la formation professionnelle initiale ou dans celles des textes officiels.

1.8. Référence à la « typologie textuelle »

Le questionnaire destiné aux enseignants n'aborde pas la notion de typologie textuelle ou celle de genre : aucune question ne porte donc sur ces notions. Cependant, je constate que certains des enseignants ayant participé à l'enquête donnent des éléments de réponses qui y font référence.

Je note que P3, P4, P5, P8 et P12 citent des « genres » dans leurs réponses au questionnaire sans utiliser ce terme, ce qui montre une cohérence avec les quatre programmes ministériels étudiés : P3 « journal d'école, compte rendu de classe de neige, de sorties, de rencontres, de travail autour de la littérature », (Q.15), P4 « concours, journaux, etc... » (Dans « Remarques »), P5 « un compte rendu d'événement vécu » (Q.25), P8 « écrire un résumé » (Q.54), P12 « recueil de poésies, écriture d'histoires fantastiques, mini journal... » (Q.9, 11 et 13).

L'entretien réalisé avec P3 m'amène à constater qu'elle fait produire différents types d'écrits aux élèves et que l'enseignante met l'accent sur le côté formel lié à la typologie textuelle. Dans son discours, P3 emploie la notion de type de texte mais je note que l'enseignante fait des références à celle de « genre » sans citer le nom :

La production écrite passe aussi à travers le journal. C'est un outil commun donc, si vous voulez, il y a une communauté quand même d'élaboration d'un certain type de texte en tous les cas au moins de ce type de texte là et puis d'autres types de textes parce que chacun peut y mettre des récits des poèmes et cetera ; donc ce ne sont pas seulement des comptes-rendus de visites et de sorties, il y a quand même une cohérence un peu à travers cet outil là. (l.257-263)

Je pense que l'enseignante perçoit les notions de typologie textuelle et de genre comme complémentaires. Elle rejoint donc les conceptions des didacticiens.

P4 balaie les types d'écrits pour faire écrire la « belle » langue : « j'ai gardé à l'esprit que les enfants doivent être capables de construire des phrases et puis voilà » (l.664-665). En analysant ses propos, il apparaît que l'enseignante distingue les notions de typologie textuelle et de genre : « mon collègue, lui, cela sera par type d'écrit par exemple, le type injonctif recette de cuisine par exemple, effectivement le résumé ou un portrait ou par type d'écrit » (l.85-87) mais semble également les confondre « de s'inspirer des différents types de textes donc article de journal » (l.661-662). Il est donc plutôt difficile de cerner si l'enseignante distingue ou non les deux notions, en ce sens il est difficile de constater si elle rejoint ou non les conceptions des chercheurs.

Selon ses propos, P5 cite des situations qui font référence aux « genres » mais n'utilise pas ce terme : « rappel de vécu » (l.462), « la gazette » (l.469). Cependant elle utilise le terme de « type d'écrits », « ce sont les grandes règles pour produire un type d'écrit » (l.275).

L'analyse du discours de l'enseignante ne me permet pas de percevoir si elle différencie la notion de typologie textuelle et celle de genre.

De plus, je constate que trois autres enseignants (P6, P9 et P15) font plutôt référence à la notion de typologie textuelle et la nomme : P6 « large éventail de types de textes proposés à l'étude (Q.32), P9 « des textes de types poétiques, humoristiques, loufoques qui jouent sur les mots. Le plaisir d'écrire pour être lu y est perceptible » (Q.24), P15 « des écrits variés (fonctionnels, fictionnels...) » (Q.62). Ce constat est plutôt cohérent avec les conceptions de la formation professionnelle initiale.

En ce qui concerne les notions de type ou de genre dans les discours des enseignants ayant accepté un entretien je constate que :

P1 évoque les types de textes dans son entretien et semble confondre cette notion avec celle de genre, ce qui montre plutôt une incohérence avec les chercheurs : « on travaille régulièrement un type de texte par exemple le conte » (l.46-47). P1 décrit le conte comme un type de texte alors qu'il s'agit d'un genre.

Concernant P2, l'enseignante ne rend pas compte de la même vision que les chercheurs à propos du verbe « communiquer ». Pour elle, « communiquer » correspond à exprimer librement sa pensée ou son imaginaire alors que pour les chercheurs « communiquer » fait référence à la dimension communicationnelle (on écrit pour quelqu'un) : « bon là où je n'arrive pas bien avec les gamins, c'est à les aider à mieux rédiger ou à mieux écrire leurs pensées » (l. 537-538).

En conclusion, la référence à la typologie textuelle n'est pas claire : cinq enseignantes (P3, P4, P5, P8 et P12) emploient le terme de « type de textes » mais proposent des situations qui font référence aux genres. Il apparaît donc qu'il y ait une confusion entre les deux termes. On peut donc noter une tension entre les conceptions des chercheurs et les représentations enseignantes : ces dernières paraissent, en effet, relativement floues en ce qui concerne la typologie textuelle.

1.9. Outils destinés à l'enseignant/à l'élève scripteur pour la production d'écrits

Pour traiter ce critère, je rappelle que je distingue les outils destinés à être utilisés par l'enseignant pour faire produire des écrits et ceux destinés à l'élève scripteur. Je précise que le questionnaire n'aborde pas les outils destinés à être utilisés par l'élève scripteur pour produire un écrit dans le questionnaire : seuls les outils destinés aux maîtres sont questionnés

sous l'appellation « ressources didactiques » que j'avais choisie (cf. questions 59 à 62). Je vais, dans un premier temps, présenter l'analyse des « ressources didactiques » c'est-à-dire les outils destinés aux enseignants à travers l'analyse des questionnaires et, dans un second temps, étudier les outils exposés par les enseignants dans leur entretien.

Pour ce qui est des « ressources didactiques », l'analyse révèle que sept enseignants sur les onze qui ont répondu les critiquent car ils ne les jugent pas suffisamment nombreuses ni assez claires dans les derniers programmes de 2008.

P2, P3, P4, P5, P13, P14 et P15 critiquent les ressources didactiques qui ne sont ni suffisamment claires ni suffisamment nombreuses dans les programmes de 2008 (Q.59 et 61), ce qui montre qu'il y a plutôt cohérence entre les enseignants ayant répondu. Seules P4, P5, P14, justifient leurs réponses :

Selon P4, « on ne peut apprendre à écrire qu'à partir de modèles » (Q.60). Je pense que, pour P4, le modèle correspond à faire écrire les élèves à « la manière de » comme on a déjà pu l'aborder précédemment. Elle estime également que les ressources didactiques ne sont pas suffisamment claires, en justifiant qu'il s'agit d'un avis personnel mais elle ne donne pas plus d'explications. L'enseignante n'a visiblement pas souhaité s'étendre sur le sujet car elle n'approuve peut-être pas les programmes de 2008 et a donc voulu éviter le sujet.

D'après P5, elle discute le terme de « ressources didactiques » que j'ai utilisé dans le questionnaire : pour elle, les programmes ne sont pas faits pour apporter une aide aux enseignants (1.532). Je constate donc que l'enseignante n'a pas d'attente envers les textes officiels en termes de ressources didactiques pour l'aider à faire produire des écrits aux élèves :

Je n'ai pas vu de « ressource didactique » dans le fascicule des programmes de 2008 dont je dispose. Je n'ai pu lire que deux petits paragraphes nous donnant la direction vers laquelle travailler, concernant la PE, et qui n'ont pas à dessein de nous aider à mettre en place des activités en classe. Si réelles « ressources didactiques » il y a, elles ne figurent pas dans le BO de juin 2008 attribué aux professeurs. Peut-être sont-elles donc nombreuses, mais elles ne sont alors pas facilement accessibles ! (Q.60)

L'analyse du discours recueilli par entretien auprès de P5 révèle que l'enseignante attend des programmes des objectifs pédagogiques et didactiques.

Enfin, pour P14, il semble que les programmes de 2008 soient succincts ce qui ne permet pas aux enseignants d'avoir les ressources nécessaires pour faire pratiquer la production d'écrits aux élèves :

Les programmes renvoient à des généralités et à des compétences globales certes clairement formulées mais qui font l'économie de tout ce qui permettrait la mise en place d'une pratique en classe ». (Q.62)

Je constate donc que sept enseignants qui possèdent un avis plutôt négatif sur les ressources didactiques dans les derniers programmes ont une expérience variable au cycle 3 : on peut alors attribuer différents sens à ce jugement négatif des ressources didactiques. Il apparaît que P2, qui est peu expérimentée au cycle 3, critique le manque de ressource car elle est peut-être en attente d'outils alors que l'expérience de P15 lui permet de prendre du recul vis-à-vis des programmes. On trouve la même idée chez P7 qui indique ne pas avoir l'habitude d'aller en chercher dans les programmes en justifiant avoir « appris à prendre beaucoup de distance avec tout cela » (Q.60). P7 met en avant l'expérience qu'il a acquise depuis qu'il enseigne. P7 n'attend donc aucune ressource : c'est un praticien qui, avec l'expérience, travaille de manière autonome.

De même, deux enseignants (P1 et P11) ont un avis plutôt mitigé sur les ressources didactiques dans les derniers programmes de 2008 :

P1 évoque le « manque de références » (Q.60) mais estime qu'elles sont suffisamment claires pour faire produire des textes aux élèves de cycle 3 (Q.62). L'analyse du discours de l'entretien réalisé avec P1 m'amène à constater que, comme P15, l'expérience de P1 au cycle 3 lui permet d'avoir du recul vis-à-vis des programmes et de s'y adapter tout en préservant sa pratique.

Selon P11, « elles sont trop limitées » (Q.60) et « précises mais restrictives » (Q.62). Les réponses au questionnaire ne nous permettent pas de développer davantage ce point.

Je précise qu'une enseignante (P10) à un avis positif sur les ressources didactiques : elle les juge suffisamment nombreuses et claires dans les derniers programmes de 2008 (Q.59 et 61) mais ne donne aucune précision supplémentaire. P10, qui est expérimentée au cycle 3, montre un désaccord avec les dix autres enseignants ayant répondu puisqu'elle est la seule à émettre un avis positif sur les ressources didactiques dans les derniers programmes.

On peut donc dire que les enseignants ayant répondu au questionnaire sont plutôt cohérents entre eux puisque sept sur onze critiquent les ressources didactiques dans les

derniers programmes et que l'expérience des enseignants au cycle 3 ne semble pas être un facteur explicatif au fait qu'ils les critiquent ou non. Il apparaît que la plupart des enseignants ayant répondu ne semblent pas satisfaits des ressources didactiques dans les derniers programmes, ce qui montre qu'il y a plutôt un désaccord entre les conceptions des enseignants et celles des programmes de 2008.

De plus, je pense que le fait de ne pas avoir défini ce que j'entendais par « ressources didactiques » dans le questionnaire a peut être provoqué une certaine ambiguïté : je me demande, en effet, si les enseignants attribuent le même sens que moi à ce terme dans le questionnaire car P5 et P9 indiquent ne pas le comprendre. De même, P4 m'a demandé lors de l'entretien ce que j'entendais par « ressources didactiques ».

Concernant les « outils » destinés aux élèves pour produire un écrit, je note que P1, P4 et P5 en citent lorsque j'analyse leurs discours recueillis par entretien.

P1 fait réécrire les élèves scripteurs en leur permettant de corriger leur texte à l'aide d'outils. Elle indique utiliser des grilles de relecture et semble assimiler la grille de relecture à un modèle :

Je pense à des grilles de relecture pour construire avec les élèves ; par exemple le compte rendu non pas parce que c'est quelque chose qu'ils ne connaissent pas ; c'est quelque chose d'imposé mais en étudiant par exemple le conte, on va dégager des choses essentielles et là on va partir ensemble d'une grille de relecture. C'est plus cela « modèle » pour moi, c'est plus grille de relecture. (l.155-160)

Nous avons précédemment vu que P1 indique utiliser des modèles adaptés à chaque situation d'écriture : il apparaît que les modèles qu'évoque l'enseignante correspondent plutôt à des outils pour aider les élèves à produire un écrit. De ce fait, je constate que les dires de l'enseignante sont en désaccord avec les chercheurs.

De plus, P1 ajoute : « j'ai vu qu'il y avait des enfants qui avaient de grandes difficultés bon j'ai dit bon peut-être que ma façon de travailler ou les outils que je propose ne sont peut-être plus ou pas adaptés à ces élèves là » (l.238-241). Selon P1, les outils ne sont pas utilisables par tous les élèves. Nous verrons que P3 et P4 mettent également en avant la pénibilité de certains élèves en difficulté à utiliser les outils.

En ce qui concerne P2 et comme nous l'avons déjà abordé, enseigner la production d'écrits aux élèves lui pose problème, en particulier la correction des écrits « je ne les aide pas au niveau de la correction » (l.671) car l'enseignante ne se sent pas compétente. Elle n'utilise

donc pas d'outils puisqu'elle ne sait pas comment s'y prendre pour faire produire des écrits aux élèves.

Concernant P3, elle indique qu'il faut laisser les élèves chercher par eux-mêmes. Quand le temps en classe le permet, elle a dit faire réécrire les élèves scripteurs en leur permettant de corriger leur texte à l'aide d'un guide de relecture, bien que celui-ci soit difficile d'utilisation pour certains élèves qui ne se le sont pas appropriés (l.134-135). Selon P3, le guide de relecture n'est efficace que pour les élèves qui arrivent à l'utiliser et indique donc réduire les critères pour les élèves qui éprouvent des difficultés :

Ceux-là utilisent très volontiers le guide de relecture parce que pour eux cela ne leur pose pas de problème. Ils savent se relire, ils savent pointer ce qu'ils auraient pu oublier là où il faut regarder et pour les autres c'est plus difficile parce que c'est souvent massif : la difficulté est massive [...] donc du coup le guide de relecture est difficile d'utilisation [...] vous avez raison de poser cette question parce que c'est quand même extrêmement difficile que les élèves se soient appropriés au CM deux les outils de relecture efficaces. Soit disant, depuis le cours préparatoire, on a des guides de relecture qui permettent pour certains je veux dire cela fonctionne ; je ne peux pas dire que cela ne fonctionne pas : ce que je dis c'est que cela n'a pas forcément pu être une aide pour les enfants qui sont restés en grande difficulté d'écriture. (l.145-167)

L'enseignante montre que le guide de relecture est inefficace chez les élèves en grande difficulté en écriture puisqu'ils ne parviennent pas à l'utiliser. Ainsi, on peut penser que, selon ses dires, P3 pense que l'emploi d'outil de relecture n'est pas à la portée de tous les élèves. Je constate également que l'enseignante indique que les écrits produits par les élèves ne sont pas tous revus et corrigés car avec l'expérience, l'enseignante se sent plus libre par rapport à la correction : « je suis beaucoup plus libre maintenant qu'avant » (l.345), « maintenant je suis plus tranquille » (l.354-355).

P4 indique également ne plus faire utiliser d'outil aux élèves scripteurs mais dit avoir utilisé dans le passé une grille de relecture qu'elle a abandonnée : « je me rendais compte qu'en fait ils ne s'en servaient pas du tout quoi » (l.137-138). Elle rejoint donc le discours de P1 et P3 lorsqu'elle évoque la difficulté de certains élèves à utiliser la grille de relecture. L'enseignante ne voit pas celle-ci comme un outil d'apprentissage pour les élèves.

Comme abordé précédemment, l'enseignante cible les problèmes des élèves scripteurs oralement et cela lui permet de les aider à redémarrer leur production : « quand je sens que c'est une montagne pour eux, je les aide à redémarrer et cela me permet de ne pas avoir la même exigence en fonction des enfants » (l.145-146). P4 n'a donc pas les mêmes exigences en fonction des élèves : je note que l'enseignante ne demande pas le même nombre de lignes à produire pour les CM1 et CM2. Elle gradue, en effet, en termes de quantité :

Je leur dis au départ par exemple : si je vais demander dix lignes aux CM un je vais en demander quinze au CM deux ou si je vais demander des dialogues au CM deux j'en demanderais peut-être pas au CM un...des choses comme cela, qui sont différentes même si le thème reste le même. (l.154-157)

P5 indique faire réécrire les élèves mais qu'il n'existe pas encore de correction autonome pour le moment pour les CM1 (l.91). Les CM2, étant assez performants, commencent à corriger de manière plutôt autonome à l'aide d'outils. L'enseignante indique avoir un projet commun avec ses collègues de cycle 2 et 3 : « on a un projet autour de la production d'écrits cette année qui consiste à construire une grille de correction autonome. Pour l'instant je ne l'ai pas encore mise en place (l.120-122). Le but de construire cette grille en commun est de doter les élèves de réflexe de relecture et de correction dès le CE2. La cohérence entre collègues d'une même école apparaît comme importante dans le discours de P5 et je constate que P3 et P4 valident l'importance de la cohérence des pratiques lorsque je leur ai posé la question. En effet, P4 indique que « les pratiques dans une école les pratiques d'écriture sont importantes et il faut effectivement qu'il y ait une espèce de cohérence du CP au CM deux sur les pratiques d'écriture » (l.173-175) et P5 que « cela est possible ah c'est même certain oui certainement » (l.632). Le travail entre collègues au sein du cycle pour faire produire des écrits aux élèves est un thème que j'ai fait émerger lors de l'analyse thématique : je développerai donc cet élément au point 2 du chapitre 6.

Pour conclure sur ce critère, je note que :

- concernant les outils qui leur sont destinés, les enseignants ne paraissent pas satisfaits des outils que j'ai nommés « ressources didactiques » dans le questionnaire puisque l'analyse révèle que sept enseignants sur les onze ayant répondu les critiquent. Ce constat paraît donc préjudiciable pour les enseignants qui ne disposeraient pas des ressources nécessaires pour mettre en place des séances de production d'écrits pour les élèves ;

- pour ce qui est des outils destinés aux élèves scripteurs, P1, P3 et P4 exposent les difficultés d'utilisation d'outils par les élèves en difficultés, ce qui montre une cohérence entre les trois enseignantes. Deux questions se posent alors concernant les outils : comment l'enseignant peut-il amener les élèves à utiliser des outils tout en considérant les compétences de chacun d'entre eux ? Tous les élèves sont-ils capables d'utiliser des outils en production d'écrits ?

1.10. Manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour ses élèves

Dans le questionnaire, P1 indique utiliser le manuel analysé du Groupe de recherche d'Ecouen (Q.28) parce que c'est un manuel important (Q.29) : il apparaît donc que l'enseignante connaisse les modèles de résolution de problèmes qui sont abordés dans le manuel d'Ecouen. Pourtant, elle précise également dans le questionnaire n'avoir jamais utilisé de manuel (Q.34) en donnant la même réponse que pour la question concernant les modèles : « besoin d'adapter en fonction des besoins des élèves » (Q.35).

L'analyse de l'entretien réalisé avec P1 m'amène à constater que l'enseignante utilisait en début de carrière un des manuels de formation analysés : « Former des enfants producteurs de textes » du Groupe d'Ecouen » (lignes 129-132) et fonctionnait par chantiers mais les a abandonnés les trouvant trop lourds. L'enseignante critique un des manuels proposés dans la formation professionnelle initiale. Elle indique également avoir utilisé les dossiers ACCES par le passé, ce qui lui a permis d'avoir des exemples précis :

Cela m'a bien aidé parce qu'il y a beaucoup d'exemples. C'est bien détaillé et puis pour commencer, c'est bien, on a des outils et puis après on peut aller chercher et c'est vrai qu'il y avait vraiment tous les types d'écrits et c'était assez complet (l.136 à 139).

Selon ses propos, l'expérience acquise par P1 lui a permis de se détacher de ces outils.

P2 indique utiliser « 50 textes pour écrire du SCEREN » (Q.31) car c'est le « livre conseillé par l'IEN, assez explicite et qui propose des activités variées. » (Q.32). P2 expose pourtant n'utiliser aucun manuel pour faire produire des textes aux élèves (Q.33) car elle évoque un « besoin de formation » (Q.33). Le manque d'expérience de l'enseignante l'a conduite à demander des renseignements à l'IEN quant au choix des manuels : P2 cherche à combler son manque de pratique et met en lumière son besoin de se former (l.448-449). Le manuel « 50 textes pour écrire du SCEREN » propose des activités qui permettent de faire écrire des textes aux élèves. Cependant, elle indique ne pas arriver à faire le lien entre les activités proposées dans l'ouvrage et l'écriture des élèves : « ce sont des petites activités donc et ces petites activités là devraient découler après devraient aider après à l'écriture mais je n'arrive pas à faire le lien entre les deux voilà ». (l. 434-436)

L'enseignante décrit une activité : à partir d'un support, elle fait produire de courts textes aux élèves. Avant de produire le texte, elle discute avec les élèves afin de leur faire

comprendre la situation problème et de mettre des stratégies en place pour produire le texte. Elle est donc dans une démarche qui fait penser à une démarche de « situation problème » :

J'utilise un peu des livres, des supports à partir d'images ou à partir d'une petite situation où on discute à l'oral avec les enfants pour voir un peu, comprendre la situation problème et puis après je leur pose une question par rapport à la situation : « et toi si c'était le personnage là qu'est-ce que tu ferais ? » ou voilà c'est un petit peu cela que j'utilise. (l. 58-62)

Je précise que, selon ses propos, P2 montre qu'elle se rappelle du manuel « Former des enfants producteurs des textes » du groupe d'Ecouen abordé lors de la formation initiale qu'elle a suivie à l'Ecole Normale. Elle ne se souvient que du titre (l. 466), sa formation initiale est lointaine et l'enseignante s'est spécialisée dès le début de sa carrière : « alors celui-là, oui, on l'a étudié quand j'étais à l'Ecole Normale » (l. 455-456).

Comme P1, P3 indique avoir abandonné le manuel d'Ecouen et donc le modèle de résolution de problèmes de Hayes et Flower : « j'ai par le passé utilisé le modèle d'Ecouen, mais c'est trop long, trop lourd. » (Q.26). D'après ses dires, P3 critique le modèle, c'est la raison pour laquelle elle n'utilise plus le manuel du Groupe d'Ecouen. L'enseignante connaît donc ce manuel. Pourtant, je constate qu'elle précise n'avoir jamais utilisé de manuel : « en production d'écrits je n'ai rien trouvé de satisfaisant. La production écrite va souvent être liée à la vie de classe ou à des projets d'écriture (rencontres...) (Q.35). L'enseignante préfère ancrer la production d'écrits à des projets dans le réel. Selon elle, l'utilisation d'un manuel décontextualise la situation d'écriture dans le sens où le manuel propose des situations d'écriture sans aucun rapport avec la vie de classe : c'est en cela qu'elle indique ne rien avoir trouvé de satisfaisant. Je note que par « manuel », l'enseignante a assimilé manuel scolaire c'est-à-dire destiné aux élèves scripteurs.

D'après l'analyse du discours de P3 recueilli par entretien, elle s'inspirait d'un des manuels de formation analysés : « Former des enfants producteurs de textes » du Groupe d'Ecouen » en début de carrière. Comme P1, l'enseignante a abandonné ce manuel qu'elle trouvait trop long et lourd. Elle n'utilise plus de manuel actuellement car elle éprouve des difficultés à concevoir des séances de production d'écrits à partir d'un manuel : elle préfère partir de situations réelles de classe. Comme P1, je perçois que l'enseignante a développé des compétences à travers des éléments auxquels elle a adhéré : son expérience lui permet de prendre un certain recul et une certaine liberté vis-à-vis de sa pratique en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture.

Dans le questionnaire, P4 déclare n'utiliser aucun manuel et le justifie ainsi : « je préfère faire le lien avec la littérature. Je me sers des manuels pour préparer mes propres consignes, mes leçons, mais je ne donne pas d'exercices de production écrite à proprement dite aux élèves. Je veux qu'ils voient le lien entre lecture et écriture. » (Q.33) et ajoute en parlant des manuels : « ils ne conviennent pas à l'idée que je me fais de la production d'écrit, déconnectée de ce qu'on étudie en littérature. Le systématique ne me convient pas. Je préfère « à la manière de. » (Q. 35). L'enseignante indique s'appuyer sur des manuels pour mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves. Je note qu'elle évoque également les manuels destinés aux élèves c'est-à-dire les manuels scolaires : elle indique ne pas donner d'exercice de production d'écrits car elle souhaite que les élèves fassent le lien entre lecture et écriture.

Elle met en évidence que le systématique des exercices scolaires s'oppose à sa vision de la production d'écrits : pour elle, la production d'écrits est liée à la littérature.

Lors de l'entretien, l'enseignante montre à travers ses dires qu'elle se souvient avoir lu les manuels de formation analysés « Former des enfants producteurs de textes » et « Evaluer les écrits à l'école primaire » mais indique ne faire aucun lien avec sa pratique actuelle :

Non je n'ai pas utilisé, j'ai lu. Je ne sais pas si je les ai utilisés ensuite mais je n'ai pas dit « je prends mon livre je le lis et puis je vais utiliser ce qui est dit dedans concrètement dans ma classe ». Non j'ai lu pour me cultiver, me former et comprendre mais après si je les ai utilisés, je ne peux pas vous le dire parce que ce n'est pas un lien que je fais de manière concrète, évidente. (l. 482 à 487)

L'enseignante oppose la théorie et le concret dans la pratique : « vous savez c'est [la pratique] tellement différent par rapport au concret » (l. 499) et juge la théorie déconnectée de la pratique réelle en classe. Pour elle, la théorie des manuels est loin de la pratique réelle en classe.

Pour P5, aucun manuel n'est et n'a jamais été utilisé (Q.28 et Q.34) car « peu de moyens dans l'école et je ne ressens pas le besoin, en situation de classe, d'utiliser un manuel pour cette activité » (Q. 35). Je constate que, comme P4, P5 évoque les manuels scolaires pour faire produire un écrit aux élèves : la notion de manuel n'est pas considérée dans le sens où je l'entendais.

Dans l'entretien, l'enseignante déclare posséder le manuel de formation analysé « Former des enfants producteurs de textes » (1.481), peut-être parce qu'il s'agit d'un manuel de référence dans la formation professionnelle initiale. Cependant, elle le juge trop théorique (1.483) et rejoint ainsi les conceptions de P1 et P3. En analysant ses propos, je perçois que l'enseignante n'utilise pas de manuel pour faire produire des écrits aux élèves car cette dernière préfère s'adapter à leurs besoins : elle part donc de leurs acquis pour leur faire produire des écrits : « les modèles les résultats des productions d'écrits vont dépendre des enfants du public » (1.26-27).

Comme P1, P6 évoque dans le questionnaire, les dossiers ACCES pour plusieurs raisons :

- « - interaction lecture-grammaire-écriture ;
- large éventail de types de textes proposés à l'étude ;
- fiches de préparation fournies (quoique succinctes précise t-elle) ;
- présence d'une partie « connaissance pour les enseignants » (Q.31).

D'après ses propos, elle ne pratique pas l'écriture de manière cloisonnée mais de façon interactive avec la lecture et la grammaire et met également en avant le fait que des fiches de préparation sont proposées aux enseignants dans les dossiers : elle exprime l'intérêt pour elle d'avoir une aide didactique.

Je note qu'elle déclare également ne plus utiliser le manuel analysé « Former des enfants producteurs de textes » pour « ne pas sombrer dans la routine » (Q.35). Pour P6, il paraît important de renouveler sa pratique. Un élément me semble alors pertinent à souligner : comme dit précédemment, P6 indique ne pas savoir ce qu'est un modèle de résolution de problèmes en production de texte mais indique avoir utilisé le manuel du groupe d'Ecouen « Former des enfants producteurs de textes » qui met en avant ce type de modèle : ses propos peuvent paraître paradoxaux.

P10 déclare utiliser les fiches outil Retz (Q.31) car elles sont « simples d'utilisation en cours double et exercices proposés variés et amenant progressivement à l'objectif souhaité » (Q. 32) mais ne détaille pas plus.

Concernant P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14 et P15, ces derniers indiquent dans le questionnaire n'utiliser aucun manuel pour faire produire des écrits aux élèves et le justifient ainsi :

P8 souligne avoir utilisé par le passé un ou plusieurs manuels qu'elle a actuellement laissé tomber mais sans spécifier de quel(s) manuel(s) il s'agit. Cette dernière justifie l'abandon du ou des manuels en précisant que « l'expérience permet de faire les choses à sa propre sauce » (Q.35) : elle met donc en avant son expérience et la liberté que celle-ci lui apporte.

P11 et P13 indiquent construire eux-mêmes leurs outils mais ne détaillent pas les outils qu'ils évoquent et la manière dont ils les construisent. P13 indique « je préfère créer moi-même les documents qui correspondent parfaitement aux compétences que je vise » (Q.35). Ce constat montre que les enseignants n'ont pas trouvé dans les manuels à disposition ce qui les intéresse. Je ne peux développer davantage ce point n'ayant pas obtenu d'informations supplémentaires des deux enseignants.

Pour P12, aucun ne répond à ses besoins ou attentes (Q.33). Il apparaît qu'il y a eu confusion concernant la question sur les manuels puisque l'enseignante déclare avoir proposé un manuel de français où il y a une partie « ECRIRE-REDACTION » (Q.26) mais qu'elle l'a abandonné car « pas assez de manuels pour tous et donc trop de photocopies » (Q.27). L'enseignante évoque les manuels scolaires alors que j'entends les manuels utilisés par l'enseignante pour mettre en place des séances d'écriture au cycle 3.

De même, P14 n'utilise aucun manuel car elle estime qu'aucun ne répond à ses besoins ou attentes (Q.33). Elle indique avoir utilisé par le passé le manuel « Former des enfants producteurs de textes » mais l'a abandonné : « j'ai intégré à ma pratique les éléments qui m'intéressaient et je n'utilise plus ces ouvrages didactiques (qui ne sont pas pour moi des manuels scolaires). » (Q.35). Je constate que P14 indique ne pas connaître de modèle rédactionnel : or, elle déclare également avoir utilisé le manuel « Former des enfants producteurs de textes » qui aborde notamment les modèles de résolution de problèmes, ce qui peut paraître incohérent.

En conclusion, l'analyse des discours des cinq enseignantes interrogées par entretien révèle qu'elles assurent avoir lu ou utilisé dans le passé le manuel étudié du groupe d'Ecouen « Former des enfants producteurs de textes » mais prétendent l'avoir abandonné. Elles ont un souvenir plutôt négatif du manuel. Je note donc une tension entre les représentations des

enseignants et la formation professionnelle initiale puisque le manuel du groupe d'Ecouen y apparaît comme un manuel de référence.

Passons à présent aux thèmes qui sont ressortis des entretiens lors de l'analyse thématique. Ces cinq nouveaux thèmes représentent d'autres critères explicatifs à l'enseignement de l'écriture.

2. Thèmes issus de l'analyse thématique comme autres critères explicatifs

L'analyse thématique des entretiens m'a permis de faire émerger des thèmes que je n'avais préalablement pas retenus dans mon étude. Ainsi, j'ai fait ressortir cinq éléments⁷⁵ de ces entretiens que je vais maintenant présenter : la transdisciplinarité de l'écriture, la formation professionnelle continue, le lien affectif au français, le travail entre collègues au sein du cycle 3 et le manque de temps lié à la semaine de quatre jours.

2.1. La transdisciplinarité de l'écriture ou la production d'écrits dans toutes les matières

La transdisciplinarité est un des thèmes qui a été mis en évidence dans l'analyse thématique des cinq entretiens. Mon étude a montré que, pour les programmes officiels, l'enseignant doit amener les élèves scripteurs à faire produire des écrits dans tous les champs disciplinaires. En ce sens, il apparaît que l'enseignant doit être capable de transférer des conceptions didactiques à d'autres matières c'est-à-dire être capable d'enseigner la production d'écrits, pas seulement dans le champ disciplinaire français, mais également dans toutes les autres disciplines enseignées à l'école primaire telles que les mathématiques, les sciences etc.

Je constate que P1, P3 et P5 possèdent une vision transdisciplinaire du français puisqu'ils réussissent à transférer des conceptions didactiques à une autre : selon P1, la transversalité est une chance dans le sens où les professeurs des écoles détiennent le pouvoir d'enseigner l'écriture dans toutes les disciplines : « nous on a de la chance professeurs des écoles d'avoir toutes les disciplines » (I.504). P1 indique faire écrire les élèves quotidiennement, dans tous les champs disciplinaires.

P3 a acquiescé faire écrire les élèves dans tous les champs disciplinaires lorsque je lui ai posé la question mais pas autant qu'elle le voudrait :

⁷⁵ Je précise que les cinq thèmes ne sont pas abordés par chacun des enseignants

Oui par la force des choses de toute façon ; mais encore une fois pas autant qu'il ne serait souhaitable. Il y a quelque temps alors je ne sais plus je ne crois pas que cela soit dans les nouveaux programmes mais cela rejoint un peu tout ce que l'on a dit c'est-à-dire par exemple en histoire et en géographie on était censé par le passé laisser une trace écrite faite par les enfants qu'on élabore ensemble donc on élabore un résumé. (l.999-1004)

Cependant, elle révèle avoir des difficultés à faire produire des écrits aux élèves dans d'autres champs disciplinaires que le français comme en histoire, géographie et mathématiques notamment. Elle indique, en effet, avoir des difficultés depuis longtemps pour faire produire des textes aux élèves dans d'autres champs disciplinaires que le français : « cela je n'y arrive pas je n'y arrivais pas trop par le passé je n'y arrive pas plus maintenant (l.1006-1007). Je précise que le concours « Je bouquine » auquel l'enseignante participait les années passées est transdisciplinaire puisqu'il permet de faire des recherches en histoire.

P2 et P4 ne font pas produire des écrits aux élèves dans tous les champs disciplinaires : elles ne parviennent donc pas à transférer des conceptions didactiques liées à la production d'écrits à une autre matière. Concernant P2, elle a une vision transdisciplinaire du français mais son manque d'expérience et de recul font qu'elle ne sait pas comment faire produire des écrits aux élèves que cela soit pour le français et dans les autres champs disciplinaires. Elle a un cadrage didactique scientifique mais n'arrive pas à s'en détacher du fait de son manque d'expérience.

Concernant P4, elle indique ne pas fonctionner de la même manière en français que dans les autres champs disciplinaires. Elle fait écrire de courtes réponses à des questions dans les autres champs disciplinaires alors qu'elle fait produire des écrits en français (l.767).

Deux enseignantes sur les cinq interrogées ne parviennent donc pas à faire produire des écrits dans tous les champs disciplinaires car elles ne savent pas comment adapter leurs conceptions didactiques de l'écriture aux autres matières.

2.2. La formation professionnelle continue et l'autoformation comme développement de compétences

Mon étude s'est intéressée à la formation professionnelle initiale des futurs enseignants. Or, la formation professionnelle continue et l'autoformation, qui concernent les enseignants en exercice, sont un critère qui ressort du discours des cinq enseignantes. La formation professionnelle continue donne la possibilité aux professeurs des écoles en poste de continuer à se former tout au long de leur carrière.

P1 a développé des compétences professionnelles en formation continue. Elle a suivi de nombreux stages et a eu de l'aide de la part de sa conseillère pédagogique :

J'ai eu la chance d'avoir des stages assez régulièrement, donc des stages assez longs, par exemple de trois semaines, sur la maîtrise de la langue ; enfin c'est des choses qui m'ont apporté beaucoup en même temps de la pratique de classe. Je sais qu'il y a une conseillère pédagogique justement c'est elle qui nous a vraiment donné le goût à la littérature de jeunesse et c'est vrai qu'elle nous a beaucoup aidés. Moi je sais qu'avant de démarrer je lui ai dit : je ne vois pas trop comment aborder cet album. C'était un album précis ; elle m'a dit : « il n'y a pas de problème je vais venir dans ta classe, je vais démarrer la première séance et puis après tu verras » et c'est vrai que le fait qu'elle soit venue et qu'elle m'ait donné un petit coup de pouce, c'est vrai que j'ai pris beaucoup de plaisir. (1.222-232)

Selon elle, la conseillère pédagogique a un rôle positif : elle lui a donné l'envie d'enseigner la littérature de jeunesse. En plus de ces aides institutionnelles, l'enseignante cherche de manière personnelle sur Internet ou lors d'échanges avec ses collègues : « je suis toujours curieuse de ce qui peut se passer sur Internet, j'essaie de voir vraiment sur le compte-rendu, j'essaie, j'aime bien me renouveler aussi » (1.236-238) et « justement quand on travaillait en littérature de jeunesse, on était deux trois enseignants à s'échanger parce que c'était un gros travail » (1.207-209). Je note que l'enseignante a développé des compétences à travers des éléments auxquels elle a adhéré. P1 est une praticienne qui réfléchit sur sa pratique en remettant cette dernière sans cesse en question et, elle sait chercher là où il faut étant donnée son expérience. Selon l'enseignante, la formation continue est inhérente au métier d'enseignant. Selon ses dires, P1 perçoit la formation continue comme faisant partie des aspects positifs du métier.

De plus, P1 cherche à se faire plaisir dans son enseignement. Elle attache donc de l'importance à son épanouissement personnel. Je pense que son expérience peut expliquer le fait qu'elle est en quête de satisfaction et d'épanouissement dans sa pratique : le fait d'être à l'aise dans son métier lui donne de l'assurance et ainsi, l'amène à remettre en question régulièrement sa pratique.

Selon ses propos, je constate qu'elle est devenue compétente par un éclectisme pédagogique c'est-à-dire en piochant des idées à gauche et à droite. Elle s'inscrit donc dans une dimension d'autoformation. Son expérience pendant ces seize années de pratique au cycle 3 lui a permis de se sentir à l'aise, d'être en « terrain connu » : « c'est vrai que moi j'ai maintenant j'ai l'expérience » (1.456). Ainsi, on peut dire que la formation professionnelle continue et l'autoformation lui ont permis de se renouveler tout au long de sa carrière.

Concernant P2, elle cherche à améliorer sa pratique, en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture et, commence à y réfléchir. Elle n'a pas trouvé jusqu'à maintenant de stages qui l'intéressaient parce qu'elle a des représentations assez anciennes de l'enseignement de l'écriture du fait de son inexpérience : « il y a des stages, on nous propose des stages mais en fonction des stages qui sont proposés, il n'y avait rien qui pouvait entrer dans mes attentes par rapport au CM deux » (l.131-133). Cependant, elle indique échanger avec la conseillère pédagogique. Cette dernière constitue donc une aide pour cette enseignante :

J'ai interpellé la conseillère pédagogique donc on a beaucoup discuté puisqu'on a fait un voyage. On a facilement discuté plus de deux heures et, de temps en temps, je rediscute avec : donc je lui disais : « je ne fais pas écrire les enfants » et elle m'a fait prendre conscience qu'en fait, les gamins je les faisais écrire parce que, quand on est en histoire, je leur demande de temps en temps d'écrire un résumé de ce qu'on vient de faire de chacun, puis après on fait collectivement donc en fait oui ils écrivent dans la classe, ils écrivent beaucoup mais maintenant c'est comment je les fais progresser ? Cela je ne sais pas. (l. 239-246)

Concernant P3, elle aime se renouveler et remettre en question sa pratique. Elle a acquis des compétences de manière autonome : comme P1, elle fait des recherches sur Internet ou alimente sa recherche lors de discussions avec ses collègues. On peut donc dire que l'enseignante s'auto-forme : elle est une praticienne qui réfléchit sur sa pratique. L'enseignante est toujours « preneuse » pour reprendre son terme et se sent compétente ceci étant dû à son expérience :

Je suis toujours preneuse là-dessus, je crois que cela ne s'arrêtera jamais. On ne peut pas être enfin je n'ai jamais été figée dans une façon de faire parce que c'est le risque que l'on peut courir c'est-à-dire au bout d'un moment cela marche je le garde, je le refais puis je le remets chaque année. (l.715-719)

De plus, elle a des critères spécifiques pour éviter la lassitude des élèves :

Je vais toujours essayer de trouver une situation qui évite cette lassitude alors, soit en relançant le groupe, soit on va juste donner une consigne et puis on est en travail individuel tout de suite à la classe et on relance ; j'essaie de justement d'éviter cela la lassitude ». (l.528-531)

Elle déclare « faire comme elle peut » (l.1127) ce qui montre qu'elle essaie de s'en sortir avec les moyens qu'elle possède. Elle semble regretter qu'il n'y ait pas de méthode en production d'écrits comme il en existe en mathématiques (méthode Ermel) :

Je me dis souvent que s'il existait un outil en maîtrise de la langue mais aussi en production écrite qui soit de la qualité du travail, enfin de l'approche de la méthode mathématiques Ermel, cela serait quand même drôlement bien que l'on ait un outil. (1.786-789)

Je constate qu'elle critique la formation continue d'un point de vue institutionnel. Selon elle, les démarches personnelles pallient le manque dans la formation professionnelle continue. Elle cherche donc seule car elle n'a rien trouvé de satisfaisant dans la formation professionnelle continue :

Je vais regarder, je vais chercher, je vais me ré informer mais c'est vrai que vous soulevez un problème je pense important c'est-à-dire que la formation continue dans notre métier n'est pas au top. Je veux dire alors après on a les animations pédagogiques mais ce n'est pas forcément quelque chose d'approfondi. On ne va pas forcément nous présenter une façon de faire qui nous oblige ou qui nous incline à faire autrement à chercher d'autres choses et cetera... Cela vient beaucoup de notre démarche personnelle et c'est peut-être dommage parce que, du coup, on passe sûrement à coté d'un certain nombre de choses. (1.653-663)

Concernant P4, l'enseignante aime renouveler sa pratique « je ne recommence jamais la même chose d'une année sur l'autre » (1.84). La formation continue et l'autoformation lui ont donné la possibilité de la renouveler tout au long de sa carrière. De ce fait, elles lui ont permis de développer des compétences : « j'ai fait ce stage en littérature qui m'a beaucoup appris » (1.420). L'enseignante est une praticienne qui réfléchit sur la manière de varier sa pratique :

Moi je fais vraiment à travers les bouquins ; alors les bouquins je ne sais jamais ce que je vais faire. Cela dépend de ce que je trouve, de ce que je vois paraître, des nouveautés ou ce que l'on achète enfin des choses comme cela ; donc après c'est à partir de cela je vous dis, soit quelques fois je trouve dans les ressources pédagogiques une piste déjà pour l'écrit, soit quelques fois je me dis tiens cela ce n'est pas mal, je vais peut-être essayer de faire un truc qui ressemble plus qu'à la manière de : vous voyez ce que je veux dire ? Mais je leur donne surtout à cet âge-là vraiment des critères très précis, ils en ont besoin. (1.89-96)

Je note également qu'elle cherche à se faire plaisir dans son enseignement :

Où ils sont vraiment à l'écoute, c'est au moment de la littérature. Tout ce qui tourne autour de l'écrit, ils savent que c'est mon dada, ils savent que j'aime cela et ils ont confiance à ce niveau là. Ils savent que je ne leur demanderai pas ce qu'ils ne peuvent pas faire. D'ailleurs, un des plus beaux compliments que j'ai eu dans ma carrière, c'est une maman qui ne s'en est pas rendue compte d'ailleurs au moment où elle me l'a dit elle m'a dit ; en fin de CM deux elle m'a dit : « écoutez je ne sais pas comment cela se fait mais ma gamine elle ne lisait rien en début d'année et maintenant je suis obligée de me fâcher et d'éteindre la lumière le soir parce qu'elle lit tous les soirs ». Voilà c'est un des plus beaux compliments que j'ai eu mais cela, ce n'est pas parce que je lui ai bourré le crâne, ce n'est pas parce que je lui ai dit « faut que tu lises, faut que tu lises, faut que tu lises » c'est parce qu'ils sentent le plaisir que j'ai à travers l'écrit ; ils le voient ils savent que c'est ma récréation quand ils me voient prendre le bouquin (1.516-528).

P5 est également une praticienne qui remet en question et aime renouveler sa pratique. La formation continue a permis à l'enseignante de développer des compétences professionnelles grâce aux stages notamment :

C'était un stage de trois semaines et je ne me souviens plus exactement d'un point de vue chronologique comment cela s'est passé, si on avait été visité au cours des trois semaines [...] toujours est-il que l'on avait eu une phase d'application de stage en classe avec donc visites des conseillers pédagogiques qui animaient ce stage-là et c'est vrai que cela ouvre tout de suite sur d'autres perspectives, sur d'autres autres activités, des activités qui peuvent être sympathiques qui, ne sont pas forcément contraignantes. » (l.418-425)

Cette dernière a une vision positive de la formation continue et des conseillers pédagogiques : P5 échange avec ses collègues et consulte la conseillère pédagogique si besoin.

Elle s'inscrit donc également dans une démarche d'autoformation puisqu'elle cherche à échanger avec les autres enseignants pour renouveler sa pratique.

On perçoit que les enseignantes interrogées par entretien montrent qu'elles sont en demande de professionnalisation. La formation professionnelle continue et l'autoformation constituent deux dimensions essentielles pour les enseignants puisqu'elles leur permettent de continuer de développer des compétences.

2.3. Le lien affectif au français comme critère pour enseigner l'écriture

Ce thème concerne le lien « affectif » c'est-à-dire le rapport qu'entretient l'enseignant avec le champ disciplinaire français. En somme, percevoir le lien au français de l'enseignant revient à interroger le sentiment de ce dernier envers cette discipline : aime-t-il personnellement le français et, en particulier, écrire ?

Lorsque je lui ai posé la question lors de l'entretien, P1 a répondu aimer le français et porter un intérêt à la littérature (l.759). Elle cite Queneau et Pérec, qui est un groupe international de littéraires et de mathématiciens. Selon ses dires, l'écriture est une priorité car elle aime ce champ disciplinaire : « parce que je vois Oulipo, il faut déjà s'intéresser à Oulipo à Queneau à Pérec, c'est quand même un intérêt, une connaissance qui fait que » (l.753-754).

Concernant P2, le français n'est pas sa matière de prédilection et ce avant qu'elle enseigne au cycle 3. L'écrit est difficile pour elle : l'enseignante avoue qu'il lui est donc

difficile de l'enseigner étant issue d'une formation scientifique et indique mieux enseigner les mathématiques qui sont sa priorité : « j'enseigne bien mieux les mathématiques que le français » (l. 111-112) et « ma priorité c'est plus les mathématiques » (l. 674). Elle aime la rigueur et l'exactitude des mathématiques qui s'opposent au français et déclare que l'enseignement de l'écriture n'est pas sa priorité mais que cela doit le devenir : « cela [le français] doit devenir une priorité » (l. 666). P2 a conscience qu'elle doit améliorer sa pratique en français malgré le fait qu'elle ne se sente pas à l'aise dans cet enseignement. L'enseignante semble vouloir surpasser les difficultés qu'elle rencontre pour enseigner le français. Ce constat renvoie au rôle précédemment évoqué : P2 est ancrée dans l'éthique et est soucieuse des responsabilités que son statut lui confère. L'enseignante estime qu'elle doit enseigner toutes les matières quelque que soit son lien affectif à la matière.

Selon P3, l'écriture est importante : elle porte un fort intérêt à la littérature. L'enseignante précise que le manque de temps ne lui permet pas de faire autant écrire les élèves qu'elle le voudrait et aimerait ainsi que l'enseignement de l'écriture soit davantage une priorité dans sa pratique : « j'aimerais bien effectivement qu'elle le soit davantage » (l.1034-1035).

Comme P3, P4 indique porter un fort intérêt à la littérature : « je suis une acharnée de la littérature » (l.44), « cela tourne autour de la littérature parce que j'adore cela [la littérature] » (l.332-333). D'après ses propos, elle se sent compétente dans ce domaine et, de ce fait, incite les élèves à écrire à partir de la littérature : l'enseignante montre clairement qu'aimant la littérature, elle en fait volontiers avec ses élèves. P3 a également exposé que, n'aimant pas les mathématiques, c'est son collègue qui s'en charge. On perçoit donc que P3 favorise l'enseignement des matières qu'elle aime. En ce sens, on peut dire que P3 attache une importance plus marquée au lien affectif qu'elle entretient avec les matières, dont fait partie le français, que P2 qui cherche à améliorer sa pratique en français même si celle-ci indique ne pas aimé le français.

En ce qui concerne P5, elle a confirmé avoir un bon rapport au français lorsque je lui ai posé la question lors de l'entretien (l.853). Cependant, elle a indiqué que le fait qu'elle aime le français ne l'aide pas à mettre en place des séances concernant l'enseignement de l'écriture (l.864). Selon P5, le rapport qu'elle a au français lui permet surtout de comprendre facilement les notions et de les expliquer aux élèves :

Je pense que j'ai toujours eu une facilité à comprendre les notions grammaticales et les notions orthographiques et cela m'aide énormément à expliquer à mes élèves mais en production, non, je ne pense pas. (1.857-859)

Selon P5, il n'y a pas de lien entre la matière à enseigner et le lien qu'elle peut avoir par rapport à cette matière à la différence, des autres enseignantes interrogées. Il est possible que l'enseignante n'ait pas conscience du fait que ses facilités en français ont une influence sur sa pratique pour faire produire des écrits aux élèves.

On voit donc que le lien affectif à la matière de l'enseignant peut être un frein ou, au contraire, un atout pour enseigner cette matière. Les professeurs des écoles disposent de compétences développées lors de leur la formation professionnelle. Ces compétences leur permettent d'enseigner les matières à l'école primaire mais leur lien affectif aux matières est fondamental.

2.4. Le travail entre collègues au sein du cycle 3 comme harmonisation des pratiques

Ce thème aborde le travail collectif entre enseignants du cycle 3 d'une même école. Par travail collectif, j'entends les pratiques enseignantes harmonisées pour faire produire des écrits aux élèves de cycle 3.

P1 apprécie sa liberté mais souhaiterait qu'il y ait une mise en accord entre les collègues autour de l'enseignement de l'écriture afin que le travail soit réparti entre tous les enseignants du cycle 3. Selon elle, deux éléments expliquent le fait qu'il n'y ait actuellement pas de répartition du travail autour de l'enseignement de l'écriture :

- le premier est lié au fait qu'il n'y a pas d'affinité entre les collègues au niveau de cet enseignement dans son école. Il est important selon l'enseignante d'avoir des conceptions didactique proches qui vont permettre de créer des affinités : « c'est vrai que le collègue a tendance à me dire oui de toute façon c'est toi qui fais la production d'écrits moi je n'en fais pas » (1.688-689) ;

- le second, est lié à l'ancienneté et au statut institutionnel d'un collègue qui instaure un rapport de pouvoir :

Et le problème c'est quand ce sont des gens qui ont quelques années d'ancienneté, ils ne se remettent pas forcément en cause et on ne peut pas les forcer. En plus mon collègue c'est le directeur (1. 705 à 707).

Les propos de l'enseignante montrent que le travail entre collègues au sein d'une même école peut être difficile.

P2 ne discute pas de l'enseignement de l'écriture avec ses collègues. Il n'y a donc aucune répartition du travail autour de cet enseignement entre les enseignants de cycle 3. La raison qu'elle donne à cette absence d'échange autour de l'écriture est qu'il ne s'agit pas d'une priorité de l'école. Malgré la liberté de chaque enseignant, elle évoque le fait que cette absence d'échange autour de l'enseignement de l'écriture est peut-être un tort, d'autant plus que l'école s'inscrit en réseau ambition réussite.

P3 apprécie sa liberté mais souligne l'importance d'une cohérence au sein de l'école autour de l'enseignement de l'écriture. Selon elle, il existe une « communauté » d'élaboration dans son école comme, par exemple, le journal de l'école (l.258-259). Hormis ce projet commun, elle déclare que chacun des enseignants du cycle travaille de son côté avec sa classe. Il n'y a pas d'harmonisation quant aux pratiques quotidiennes en classe. Elle souligne le fait qu'il est intéressant d'interroger les pratiques et les représentations des collègues du cycle mais l'enseignante reconnaît avoir arrêté d'en discuter car il y a des représentations parfois très différentes entre collègues (l.1113). Comme P1, l'enseignante expose le fait qu'il n'est pas évident d'échanger sur ce point entre eux tant les représentations peuvent être différentes. On peut donc se demander comment entretenir un travail collectif entre collègues quant les représentations de chacun divergent ?

P4 apprécie sa liberté d'enseignante mais je note qu'elle essaie d'homogénéiser⁷⁶ sa pratique avec son collègue (l.1105). Elle est donc en demande d'un partenariat entre collègues au sein du cycle 3, tout en préservant la liberté pédagogique de chacun. Elle décrit également le fait qu'elle n'a pas les mêmes représentations que son collègue de cycle 3 : « moi je voudrais bien mais il n'a pas le même regard » (l.1120-1121).

Je note que P5 et ses collègues essaient d'homogénéiser les pratiques au sein des cycles 2 et 3 en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture : l'utilisation de la grille de correction autonome en est un exemple. De plus, elle indique avoir chaque année un projet de cycle en commun avec ses collègues. Les échanges sont très fréquents selon elle : « on discute

⁷⁶ Je précise que le terme « homogénéiser » est un emploi personnel

beaucoup entre collègues » (1.802). Cependant, P5 déclare que chaque enseignant est libre de gérer le déroulement dans sa classe : il y a donc une dimension personnelle, en somme une autonomie de chaque enseignant dans le projet commun aux cycles 2 et 3.

La liberté pédagogique des enseignants est mise en évidence dans les discours des enseignants. Elle peut rendre difficile le travail entre collègues dans le sens où elle peut constituer un frein au travail collectif.

2.5. Le manque de temps lié à la semaine de quatre jours comme facteur préjudiciable à l'enseignement de l'écriture

Le manque de temps est un facteur qui est mis en avant par deux enseignants et, notamment, la réduction du temps de travail en classe avec les élèves : le samedi matin a, en effet, été supprimé, en octobre 2007 par le ministre de l'époque, Xavier Darcos.

Selon ses dires, P1 fait produire de courts textes ou phrases car la réduction du temps de la semaine (passé de 26 à 24 heures) conditionne un changement. La perte du samedi matin a constitué pour elle un changement important à considérer dans sa pratique concernant l'enseignement de l'écriture :

C'est vrai que depuis la semaine de quatre jours je dois dire que j'ai cessé [...] mon enseignement parce qu'il manque quand même des heures et cela je m'en rends compte. C'est vrai que le samedi matin, on en parlait avec plusieurs collègues, on prenait du temps pour justement retravailler des productions d'écrits, revoir ce qui n'avait pas été fait pendant la semaine. C'était un petit temps qui était important qui était moins formel mais qui permettait justement de travailler comme cela. (1.143-149)

Je constate que l'enseignante indique accorder moins de temps pour faire produire des écrits aux élèves en raison de la suppression du samedi matin.

P3 met également en avant le manque de temps qui provoque, je pense, un « délaissement » de l'enseignement de l'écriture. Elle regrette de ne pouvoir accorder plus de temps à cet enseignement « il est difficile d'en consacrer davantage, c'est dommage. » (Q.15). Pour elle, la réduction de la semaine et les urgences liées notamment aux évaluations de CM2 en sont la cause : « oui c'est-à-dire que maintenant d'autant plus cette année puisqu'on a deux heures d'enseignement en moins » (1.208-211).

La semaine de quatre jours est actuellement remise en question. En effet, en mai 2011 la question des rythmes scolaires à l'école primaire était à nouveau abordée. Il est envisagé de

bannir la semaine de quatre jours mais rien n'est encore décidé. De ce fait, on peut dire que les discours des enseignants vont dans le sens de la suppression de la semaine de quatre jours puisque, comme on l'a vu, ce thème ressort du discours des enseignants interrogés.

Pour conclure sur ce point, j'ai fait émerger cinq thèmes de l'analyse thématique à savoir la transdisciplinarité de l'écriture, le lien affectif au français, la formation professionnelle initiale et l'autoformation, le travail entre collègues du cycle 3 et le manque de temps lié à la semaine de quatre jours. On a pu voir que ces cinq thèmes posent plusieurs questions et constats :

- la transdisciplinarité soulève la question des compétences des enseignants pour transférer des compétences liées à la production d'écrits à d'autres matières. En somme, les enseignants font-ils produire des écrits aux élèves en français comme en mathématique et en sciences ? La transdisciplinarité renvoie à la polyvalence du professeur des écoles : il doit enseigner plusieurs matières et il doit également s'adapter à la diversité des élèves ;

- faut-il aimer une matière pour l'enseigner ? Un professeur des écoles est-il capable d'enseigner toutes les matières malgré le fait qu'il ait des liens affectifs différents vis-à-vis de celles-ci ? Ce questionnement renvoie à l'affect c'est-à-dire au lien de l'enseignant aux matières à enseigner puisque, comme je l'ai précédemment exposé, celui-ci doit être capable d'enseigner toutes les matières aux élèves. Or, le lien de l'enseignant à la matière est fondamental dans la façon dont celui-ci l'enseigne. Les compétences de l'enseignant ne semblent donc pas être les seules dimensions à prendre en considération pour comprendre la manière dont il enseigne l'écriture ;

- il apparaît qu'il y ait volonté des enseignants d'être formé tout au long de leur carrière dans le but de renouveler leurs pratiques. Quelles sont les démarches enseignantes pour s'auto-former et renouveler leurs pratiques ? L'analyse des discours des enseignantes interrogées par entretien révèle qu'elles sont engagées dans le sens où elles aiment remettre en question leurs pratiques et cherchent à les améliorer. Elles correspondent donc à une catégorie d'enseignants. En effet, tous les enseignants ne sont pas dans une démarche de renouvellement de pratiques ;

- le travail collectif au cycle 3 apparaît comme une harmonisation des pratiques et une entraide entre collègues. Pourtant, d'après les enseignantes interrogées par entretien, ce travail semble peu développé voire difficile du fait, notamment, des divergences de représentations. Les enseignants travaillent-ils collectivement au sein du cycle ? Echangent-ils sur leurs

pratiques pour faire produire des écrits aux élèves dans le but d'assurer une continuité entre les classes ?

- Le manque de temps apparaît comme un critère préjudiciable à l'enseignement de l'écriture. Ce constat pose donc un paradoxe : la « rédaction » est donnée comme une priorité dans les derniers programmes de 2008 et pourtant les enseignants assurent ne pouvoir faire pratiquer autant qu'ils le souhaitent la production d'écrits aux élèves dû au manque de temps.

3. Le faible taux de participation des professeurs des écoles comme critère d'analyse

Comme expliqué dans la partie méthodologie, j'ai cherché à comprendre les raisons du faible taux de participation à mon enquête par questionnaire auprès des professeurs des écoles.

Voici les raisons données par les cinq enseignantes (P1, P2, P3, P4 et P5) pour expliquer le faible taux de participation à l'enquête par questionnaire. Je constate que trois raisons sont principalement données par les enseignantes :

3.1. La densité et l'aspect théorique du questionnaire

Selon P1, le questionnaire est long et faisait référence à des théories qui n'étaient pas claires pour tout le monde : « je pense, déjà le questionnaire était assez long, c'est vrai qu'il faisait référence à certains documents » (l.765-766). La densité du questionnaire demandait à l'interviewé du temps pour y répondre. Ainsi, je constate que, pour l'enseignante, le manque de connaissance ou de clarté des références théoriques très présentes dans le questionnaire ont pu freiner les enseignants (l.776).

P2 valide que la densité du questionnaire, qui demandait un temps pour y répondre, a pu rebuter les enseignants (l.1223).

Selon P4, le côté théorique du questionnaire peut être un facteur explicatif au faible taux de participation à l'enquête. Les références théoriques concernant l'enseignement de l'écriture ainsi que les programmes ministériels sont deux éléments qui peuvent expliquer, selon elle, le faible taux de participation :

Je pense que le problème c'est que vous avez mis le doigt sur un truc qui embête les enseignants qui est le mot programme. Ce n'est pas l'expression écrite qui les embête c'est de devoir répondre à tout ce qui concerne la théorie et les programmes. (l.1131-1134).

Elle ajoute : « je pense que c'est vraiment parce que c'était théorique et que cela nous demandait un jugement des programmes et cela nous barbe honnêtement sincèrement » (1.1149-1151). P4 donne l'exemple de son collègue, en particulier, qui n'a pas répondu. Pour elle, le fait que le questionnaire demande en partie un jugement des programmes a rebuté son collègue : ce dernier ne savait pas répondre en ce qui concerne la théorie car il ne la pratiquait pas dans le concret. Le collègue a donc pu se sentir jugé pour l'enseignante : « parce que là il ne sentait pas capable et donc jugé » (1.1157).

3.2. Le sujet sur les pratiques d'enseignement de l'écriture

Le questionnaire interroge les pratiques ce qui, pour l'enseignante, a pu gêner les enseignants qui ne sont pas très à l'aise avec l'enseignement de l'écriture. Interroger sa pratique n'est pas chose aisée : P1 indique « on se pose des questions sur sa pratique et cela n'est jamais très agréable quand on n'est pas à l'aise avec sa pratique » (1.769-771). L'exercice peut être douloureux si l'enseignant éprouve des difficultés avec l'enseignement de l'écriture : l'enseignante acquiesce lorsqu'il lui est demandé si le sujet a pu poser problème aux enseignants et acquiesce également lorsque je lui demande si on peut parler d'un sujet sensible (1.784 et 786) : pour P1, la correction en particulier poserait problème aux enseignants : « je pense que c'est la correction des productions d'écrits qui pose problème parce que cela demande du temps » (1.720-721).

P2 évoque le fait que le questionnaire porte sur les pratiques : le questionnaire pousse l'enquêté à se questionner sur sa pratique selon elle. En ce sens, cet auto questionnement peut être désagréable si l'enseignant n'est pas à l'aise avec l'enseignement sur lequel il est interrogé. D'autre part, le fait que le questionnaire porte sur la pratique en classe peut décourager les enseignants qui n'ont pas envie de se replonger dans leur quotidien professionnel après le travail :

Je pense que le sujet justement tout à coup renvoie (quand on lit le questionnaire) à : « moi je suis nul là dedans ». Alors après, soit on le sait déjà et puis on peut répondre, ou alors cela renvoie des trucs que l'on n'a pas envie et puis aussi je pense le travail qu'il y a dans les classes alors le soir quand on se pose et qu'on a arrêté, on n'a pas envie de se replonger dans quelque chose qui rappelle le travail je pense aussi honnêtement. (1.877-883)

P2 acquiesce lorsque je lui ai posé la question que l'on puisse parler d'un sujet sensible et ajoute que l'enseignement de l'écriture peut poser problème à beaucoup d'enseignants : « oui sensible, oui je pense, je ne sais pas si il y a tant d'enseignants qui se sentent à l'aise et si compétents que cela dans ce domaine là » (1.855-856).

P3 valide également le fait que le sujet en lui-même a pu gêner les enseignants car, selon elle, il n'est pas certain que beaucoup de professeurs maîtrisent bien l'enseignement de l'écriture : « oui je pense que c'est de cet ordre là aussi, parce que je ne suis pas bien sûre que tout le monde y consacre le temps qu'il faut, je ne suis pas bien sûre » (1.1191-1193).

Le questionnaire interroge les pratiques, ce qui a pu gêner les enseignants qui ne sont pas très à l'aise avec l'enseignement de l'écriture selon elle :

Oui complètement parce que vous avez vu le mal que j'ai eu à décrire ce que je fais en production écrite. C'est parce que c'est un domaine je pense, par défaut aussi de formation par défaut d'information, c'est un domaine que les gens maîtrisent très mal mais peut-être qu'il n'est pas maîtrisable. C'est ça aussi qui fait que voilà on va se lancer puis on verra bien. Je pense que cela fait très peur parce que c'est un domaine où on va se sentir en échec parce que c'est je vous l'ai dit difficilement évaluable de savoir si les enfants ont vraiment progressé. C'est toujours un retour un peu dur de ce que l'on a essayé de transmettre pendant cinq années. Là j'ai eu les productions d'écrits des élèves de CM deux pendant l'évaluation ; je les ai eues toutes donc il y a des fois cela fait mal, cela fait très mal parce qu'on se dit : « mais pourtant on a travaillé quoi ! » et donc c'est un domaine où on est très peu sûr et, c'est un domaine en retour qui est très insécurisant. (1.1175-1187)

P4 expose que le faible taux de participation n'est pas lié au fait que le questionnaire porte sur les pratiques mais sur tout ce qui est en amont des pratiques c'est-à-dire la théorie sur l'écriture et les textes officiels (1.1187-1188). Cependant, je constate que l'enseignante indique que les enseignants n'aiment pas être jugés et, de ce fait, n'aiment pas le regard que l'on peut poser sur leurs pratiques : on peut donc penser que le fait que le questionnaire porte sur les pratiques a pu gêner les enseignants qui n'ont pas répondu :

Mais nous on est très épidermique par rapport à cela. Nous sommes inspectés, on est un des rares métiers où nous sommes quand même inspectés en bossant. Nous sommes jugés par les parents il y a sans arrêt des jugements et donc c'est vrai que l'on n'aime pas trop le regard posé sur ce qu'on fait, non pas que l'on pense le faire mal, mais parce que l'on pense que l'on n'est pas au top pour tout. On n'est pas au top pour tout c'est vrai. (1.1165-1170)

Pour P5, les enseignants sont plutôt hermétiques à l'idée d'échanger sur leurs pratiques : « ils ont peur d'être jugés, soit cela, soit le fait aussi que les enseignants soient très arrêtés et certains enseignants sont hermétiques » (1.938-939). Elle ajoute que le sujet du questionnaire peut poser problème aux enseignants car l'enseignement de l'écriture leur pose problème et,

de ce fait, ils n'osent pas forcément en parler. Selon P5, le nombre de stages proposés autour de l'enseignement de l'écriture montre que ce thème pose problème à de nombreux enseignants : « sensible en terme de sujet qui pose des difficultés à tout le monde et donc voilà les gens n'osent pas forcément parler de leurs difficultés » (1.957-958).

3.3. Le manque de temps des enseignants

P2 décrit la somme de travail des enseignants et les nombreuses sollicitations pour des enquêtes :

La somme de travail que l'on a dans l'école déjà avec les élèves puis les sollicitations assez nombreuses que l'on peut avoir justement à répondre à des questionnaires ou à des choses... donc à un moment donné voilà ! ». (l. 844-847)

P3 évoque le manque de temps des enseignants. Pour elle, certains enseignants n'ont pas répondu car il n'y avait pas d'intérêt pour eux à le faire : « on va dire d'abord les choses évidentes, manque de temps parce que nous on les a reçus sur les mails » (1.1140-1142).

Selon P5, les enseignants ont eu peu de temps à y consacrer car ces derniers ont une charge importante de travail et n'ont pas d'intérêt à y répondre : « il y a beaucoup de collègues qui ont certainement pensé que c'était quelque chose d'annexe parce que ça ne rentrait pas directement dans leur intérêt » (1.932-934).

En conclusion, les enseignantes interrogées par entretien ont exposé trois raisons possibles au faible taux de participation à l'enquête par questionnaire : la densité et l'aspect théorique du questionnaire, le sujet que l'on peut qualifier de sensible sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et le manque de temps des enseignants. J'ajouterai que les programmes ministériels de 2008 venaient tout juste de prendre effet au moment où le questionnaire a été diffusé, ce qui a pu ajouter un obstacle supplémentaire.

Résumé du Chapitre 6

Ce chapitre met en lumière l'analyse des critères retenus par rapport aux discours des enseignants recueillis par questionnaire et entretien. On peut noter, selon les critères, des incohérences entre d'un côté les représentations des enseignants et, de l'autre, les conceptions dans la formation professionnelle initiale et les textes officiels.

J'expose également dans ce chapitre les thèmes que j'ai fait émerger lors de l'analyse thématique à savoir la transversalité de l'écriture, le lien des enseignants au français, la formation professionnelle continue, le travail entre collègues au sein du cycle 3 et le manque de temps lié à la semaine de quatre jours.

Pour terminer, ce chapitre aborde l'analyse du faible taux de participation à l'enquête par questionnaire auprès des professeurs des écoles de cycle 3 : trois raisons sont données par les enseignantes interrogées par entretien à savoir la densité et l'aspect théorique du questionnaire, le sujet que l'on peut qualifier de sensible sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et le manque de temps des enseignants.

4. Bilan des résultats obtenus

Dans cette partie, je vais revenir sur les résultats obtenus en répondant notamment aux questions que j'ai posées dans les chapitres précédents. En effet, mon étude m'a conduite à soulever divers questionnements que j'ai regroupés selon leur thématique. Je vais donc rappeler les questions posées⁷⁷ et tenter d'y répondre en fonction des résultats obtenus :

- Comment l'enseignant déclare-t-il intervenir auprès des élèves ? Est-il dans une démarche d'accompagnement auprès d'eux visant leur développement personnel ?

⁷⁷ je les ai matérialisées en italiques

Le projet d'écriture est présent dans le discours des enseignants interrogés. L'activité de l'élève scripteur est donc exposée puisque celui-ci a un rôle actif dans le projet. L'enseignant est donc perçu comme devant permettre à l'élève scripteur de produire un écrit en veillant à ce qu'il dispose des outils nécessaires. Ainsi, enseigner la production d'écrits dans le cadre de projets d'écriture revient pour l'enseignant à accompagner l'élève scripteur dans sa démarche de production. Il ne doit pas :

- trop intervenir au risque de compromettre l'activité de ce dernier ;
- laisser une part d'activité trop importante à l'élève scripteur au risque qu'il ne soit plus en mesure de produire son écrit.

La difficulté de cet enseignement semble notamment résider dans cet équilibre. Le développement personnel de l'élève est donc une des dimensions du projet d'écriture puisque l'activité de l'élève y apparaît comme essentielle.

Cette question m'amène à traiter celles liées à l'utilisation des outils par les élèves scripteurs dans le projet d'écriture.

- Tous les élèves sont-ils capables d'utiliser des outils en production d'écrits ? Comment l'enseignant peut-il amener les élèves à utiliser des outils tout en considérant les compétences de chacun ? Est-il possible de faire produire des écrits aux élèves en leur donnant des outils adaptés à chacun d'entre eux ?

L'enseignant doit permettre aux élèves scripteurs d'utiliser un ou plusieurs outils dans le but que ceux-ci révisent leur écrit. Les élèves scripteurs sont donc amenés à résoudre les problèmes qu'ils auront préalablement détectés. L'enseignant va être confronté à la diversité des élèves dans le sens où chacun d'entre eux ne dispose pas des compétences nécessaires pour utiliser un outil. Il apparaît que les outils devraient alors être adaptés aux compétences de chaque élève ce qui rend difficile le travail de l'enseignant. En effet, l'enseignant ne dispose pas du temps nécessaire pour adapter les outils aux compétences de chaque élève :

- les classes surchargées ne permettent pas aux enseignants de pouvoir adapter les outils à chaque élève scripteur ;
- les programmes chargés conduisent les enseignants à ne pas pouvoir s'attarder et prendre le temps de s'adapter aux besoins de chacun des élèves

On peut donc penser que les élèves scripteurs les plus à l'aise et disposant des compétences nécessaires pour utiliser un outil seront avantagés pour produire leur écrit par rapport à ceux qui éprouveraient des difficultés.

Cette difficulté liée à l'utilisation des outils par les élèves scripteurs est présente dans le discours des enseignantes interrogées par entretien. La grille de relecture est l'exemple donné. Les élèves éprouvant des difficultés à l'utiliser, les enseignants l'ont abandonnée. Une des dimensions qui apparaît également est le fait que les élèves ne soient pas habitués à utiliser des outils. Concernant la grille de relecture, les élèves ont éprouvé des difficultés à l'utiliser car ils n'ont pas été habitués à le faire. Ce constat soulève donc la question du travail collectif entre enseignants. Je développerai un peu après ce point.

Un double problème émane donc quant aux outils en production d'écrits : tous les élèves scripteurs ne sont pas compétents pour utiliser un outil et les enseignants éprouvent des difficultés quand à la manière de faire utiliser les outils aux élèves scripteurs.

Cette double difficulté nous permet d'aborder d'autres questionnements :

- Comment entretenir un travail collectif entre collègues quand les représentations de chacun divergent ? Les enseignants exposent-ils leur liberté pédagogique pour enseigner l'écriture ? Comment respecter la liberté pédagogique tout en cherchant à harmoniser les pratiques ?

Nous avons vu que les enseignants interrogés travaillent peu de manière collective puisqu'ils indiquent échanger peu sur leurs pratiques pour faire produire des écrits. On voit que le travail collectif peut varier d'une école à une autre, des représentations d'un enseignant à un autre. C'est pour cette raison que les pratiques déclarées des enseignants interrogés sont différentes selon les discours enseignants car ceux-ci semblent travailler de manière individuelle d'où des représentations et des pratiques déclarées diverses. Le travail collectif concernant la production d'écrits au cycle 3 paraît donc variable. Divers facteurs peuvent freiner voire rendre difficile le travail collectif en production d'écrits :

- les représentations plus ou moins proches entre collègues. Il est, en effet, difficile de travailler en groupe et de s'accorder sur des pratiques quand les enseignants ne partagent pas les mêmes idées et ne se représentent pas la production d'écrits de la même manière ;

- les liens entre les enseignants c'est-à-dire leur entente. Il est complexe de travailler entre collègues quand les relations sont mauvaises. Travailler collectivement amène une ouverture sur les représentations des autres.

Deux problèmes se posent. D'une part, l'absence de travail collectif entre enseignants de cycle 3 provoque une diversité au niveau des pratiques pour faire produire des écrits. Pour pallier à cette diversité de pratiques, une tentative d'harmonisation serait nécessaire.

D'autre part, harmoniser les pratiques reviendrait à enfreindre la liberté enseignante dans le sens où chaque enseignant devrait échanger et pratiquer en fonction des collègues.

Le travail collectif est donc complexe :

- d'un côté, il pourrait être une réponse aux difficultés enseignantes pour faire produire des écrits et permettrait de savoir ce que chacun des enseignants du cycle 3 fait faire à ses élèves scripteurs. Il permettrait également d'assurer une continuité entre enseignants d'un même cycle voire des cycles précédents concernant notamment l'utilisation des outils.

- d'un autre côté, il pourrait être perçu comme freinant la liberté des enseignants pour faire produire des écrits. En effet, harmoniser les pratiques sous-entend une mise en accord autour des pratiques et, de ce fait, une répartition des activités pour savoir qui fait quoi. Les enseignants interrogés ont exposé leur liberté pédagogique pour faire produire des écrits aux élèves. Elle représente une dimension importante pour ceux-ci et il faut donc veiller à la respecter.

- Les enseignants réfléchissent-ils à leurs pratiques pour faire produire des écrits aux élèves ? Sont-ils en attente ou en demande de formation tout au long de leur carrière ? Quelles sont les démarches enseignantes pour s'auto former ?

L'analyse des discours des enseignantes interrogées par entretien a révélé que celles-ci sont des praticiennes-réflexives. Elles ont montré qu'elles aiment renouveler leurs pratiques et qu'elles sont en quête d'informations. Elles ne cherchent donc pas à rester figées dans une pratique mais cherchent à la faire évoluer. Les enseignantes interrogées par entretien sont donc en demande et en recherche de formation. Deux dimensions ressortent de leurs discours à savoir la formation professionnelle continue et l'autoformation. En effet, elles exposent les stages et la conseillère pédagogique qui constituent des aides institutionnelles pour les enseignants. Elles citent également les recherches personnelles via Internet ou les discussions entre collègues qui viennent compléter les aides institutionnelles. La formation professionnelle continue des enseignants fournit des aides, des références, des directions vers lesquelles aller mais elle ne peut tout faire et ne peut répondre à toutes les questions. L'autoformation constitue donc un moyen de compléter les aides institutionnelles pour les enseignants.

Un point important est à préciser : les enseignantes interrogées par entretien sont engagées c'est-à-dire qu'elles sont intéressées par la recherche et les aides proposées pour améliorer leurs pratiques. Elles ne représentent donc qu'une partie de la population enseignante. On ne peut donc en déduire que tout enseignant est un praticien qui réfléchit sur sa pratique et est en demande de formation.

- Est-il possible de faire un lien entre la matière à enseigner et la pratique de l'enseignant pour faire produire des écrits aux élèves ? Faut-il aimer une matière pour l'enseigner ?

J'ai montré qu'il existe un lien étroit entre la matière à enseigner et la pratique de l'enseignant pour faire produire des écrits aux élèves. L'analyse des discours des enseignants a, en effet, décrit ce lien. Ce constat soulève donc la question de la polyvalence puisqu'un professeur des écoles enseigne plusieurs matières qu'elles soient scientifiques, littéraires, artistiques ou sportives. On peut imaginer que les enseignants ont leurs matières de prédilection en tant que personne : certains préféreront les matières littéraires alors que d'autres aimeront les matières scientifiques. En cela, on peut en déduire que la manière d'enseigner des professeurs des écoles variera en fonction du lien affectif qu'ils porteront à la matière. Les discours des enseignantes interrogées par entretien décrivent ce lien affectif à la matière. On a pu voir que les enseignantes aimant la littérature se sentent à l'aise pour faire produire des écrits aux élèves. Le lien affectif au français et le plaisir de l'enseigner sont présents dans les discours des enseignantes à l'aise avec cet enseignement. A l'inverse, une enseignante (P2) se décrit plutôt comme une scientifique et explique ses difficultés à enseigner la production d'écrits aux élèves par cette absence de lien envers le français.

Ainsi, je pense qu'aimer une matière ne suffit pas à l'enseigner mais que le lien affectif à la matière influence la façon de l'enseigner. On peut penser que l'on maîtrise davantage les contenus pour lesquels on se passionne ou pour lesquels on porte un lien affectif important. On peut alors en conclure que les professeurs des écoles enseignent mieux les matières pour lesquelles ils se passionnent. Les enseignants se doivent donc d'être polyvalent et d'enseigner toutes les matières à l'école primaire mais leur lien affectif envers les matières est à considérer.

- Concernant les manuels utilisés en formation professionnelle initiale, comment abordent-ils l'enseignement de l'écriture pour les futurs professeurs des écoles ? Comment

les manuels perçoivent-ils l'intervention de l'enseignant ? Quels sont les manuels utilisés par les enseignants en contexte de classe ?

Les deux manuels analysés et utilisés en formation professionnelle initiale à savoir « Former des enfants producteurs de textes » du groupe d'Ecouen et « Evaluer les écrits à l'école primaire » du Groupe EVA envisagent le processus d'écriture comme une résolution de problèmes. Le premier manuel propose la mise en chantiers des types d'écrits et place donc l'élève scripteur comme acteur de ses apprentissages. Le second manuel aborde l'évaluation et propose des outils destinés à l'enseignant et à l'élève pour réviser son écrit. Les deux manuels exposent l'activité de l'élève scripteur dans la production d'écrits. L'intervention de l'enseignant est donc envisagée comme un accompagnement dans le sens où celui-ci doit veiller à ce que les élèves scripteurs disposent des outils nécessaires pour produire son écrit. La place accordée à l'élève dans sa production d'écrits est donc essentielle.

Concernant les manuels utilisés par les enseignants en classe, les deux manuels analysés et proposés dans la formation professionnelle initiale sont présents dans les discours des enseignants mais ne sont pas utilisés en contexte de classe par ceux-ci. Les enseignants n'ont donc pas conservé dans leur pratique de classe ces deux manuels soit parce qu'ils n'en n'ont pas besoin, soit parce qu'ils les ont abandonnés les jugeant trop lourds.

Les manuels que les enseignants indiquent utiliser pour faire produire des écrits à leurs élèves sont très divers. En ce sens, la liberté pédagogique et les besoins de chaque enseignant les conduisent à utiliser ou non un manuel et d'utiliser celui de leur choix. L'utilisation des manuels apparaît comme spécifique à chaque enseignant c'est-à-dire en fonction de leurs besoins personnels.

- Les programmes ministériels sont-ils perçus par les enseignants interrogés comme une dimension où ils peuvent trouver des références ou des aides ? Qu'attendent les enseignants des programmes ministériels ?

Les enseignants interrogés semblent partagés sur la fonction des programmes ministériels. Il semble que chaque enseignant se représente les programmes en fonction de ses besoins ou attentes. Ils ne posent donc pas le même regard sur les programmes et, de ce fait, n'ont pas les mêmes attentes envers les programmes ministériels. Il apparaît donc que ces derniers n'aient pas les mêmes enjeux pour chaque enseignant :

- ils servent à donner les objectifs à atteindre par cycle aux enseignants c'est-à-dire qu'ils leur permettent de cibler les compétences visées chez les élèves pour chacun des cycles et chacun des champs disciplinaires ;

- ils constituent une direction vers laquelle aller dans le sens où ceux-ci peuvent indiquer des pistes à suivre pour les enseignants en éprouvant le besoin.

L'analyse des discours des enseignants interrogés a montré que les programmes ministériels étudiés sont perçus de manière plutôt négative par les enseignants. Le manque de cohérence entre eux mais également leurs contenus chargés sont exposés. Les enseignants semblent donc peu satisfaits des programmes ministériels qui, comme je l'ai montré, représentent une dimension essentielle quant à leurs représentations et pratiques.

5. Retour sur les hypothèses et conclusions

Pour conclure mon étude, je vais faire un retour sur mes hypothèses de départ évoquées en partie introductive et établir les conclusions notables de mon travail.

Pour ce faire, je vais aborder les critères d'analyse les uns à la suite des autres puis j'effectuerai un retour sur les thèmes que j'ai fait émerger dans mon étude pour terminer par l'analyse du faible taux de participation aux enquêtes par questionnaire auprès des formateurs de français et des professeurs des écoles de cycle 3.

Je rappelle les critères communs à l'analyse des conceptions de la formation professionnelle initiale, celle des textes officiels et celle des représentations des enseignants :

- occurrence de « rédaction » et « production d'écrits »
- définition et/ ou distinction de « rédaction » et « production d'écrits »
- volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écriture,
- modèle(s) rédactionnel(s) proposé(s),
- référence au « projet d'écriture »,
- référence à la « typologie textuelle »,
- outil(s) destiné(s) à l'enseignant / à l'élève scripteur pour la production d'écrits
- manuel(s) utilisé(s) par l'enseignant pour mettre en pratique des séances de production d'écrits pour ses élèves.

L'analyse des **occurrences des termes** a révélé qu'il existe une cohérence entre les termes employés par les enseignantes interrogées et la formation professionnelle initiale. En effet, quatre enseignantes sur les cinq ayant accepté un entretien emploient majoritairement le

terme de « production d'écrits », terme que l'on retrouve également majoritairement dans les quatre manuels analysés. Ce constat est donc en accord avec les conceptions didactiques des chercheurs. Cependant, la terminologie employée dans les textes officiels entre en tension avec celle de la formation professionnelle initiale et celle des enseignantes. On a pu, en effet, percevoir que les programmes de 1995, 2002 et 2007 emploient le terme de « rédaction » et de « production d'écrits » alors que ceux de 2008 n'emploient plus que celui de « rédaction ». On pourrait alors penser que le changement de terme dans les derniers programmes et surtout la disparition du terme de « production d'écrits » est préjudiciable à l'enseignement de l'écriture au cycle 3 car, comme je l'ai exposé à travers les travaux de didacticiens français, l'emploi du terme de « rédaction » modifie la conception didactique de l'écriture. Mais d'une part, il apparaît donc que quatre enseignantes sur cinq continuent d'employer le terme de « production d'écrits » même si les programmes de 2008 emploient celui de « rédaction ». D'autre part, l'emploi du terme de « rédaction » n'introduit finalement pas de changement selon les enseignantes dans leurs pratiques. Je note ainsi que les enseignants se montrent libres de négocier le terme comme ils l'entendent. Il apparaît qu'elles continuent d'employer ce terme par habitude ou par choix personnel même si leur pratique ne correspond pas à ce que les didacticiens nomment production d'écrits.

Concernant **la définition et la distinction des termes**, j'ai constaté que, pour plus de la moitié des enseignants interrogés, le changement de terme ne paraît pas avoir modifié leur activité pour faire produire des écrits aux élèves. Il y a donc une similitude dans les discours des enseignants mais une tension avec les conceptions des didacticiens.

Je note qu'aucune définition des termes n'est proposée que cela soit dans la formation professionnelle initiale ou dans les textes officiels. Je rappelle que les programmes de 1995, 2002 et 2007 emploient les deux termes sans les différencier ce qui peut provoquer un certain flou pour les enseignants en termes de prescription de l'enseignement de l'écriture. On a précédemment observé que les quatre enseignantes sur les cinq interrogées par entretien emploient majoritairement le terme de « production d'écrits » mais qu'elles ne semblent pas distinguer le terme de « production d'écrits » et celui de « rédaction ». Pourtant, lorsque je leur ai demandé dans l'entretien si les deux termes couvraient la même activité, elles ont finalement montré qu'elles les distinguaient et ont critiqué la rédaction au profit de la production d'écrits. J'ai donc constaté que les enseignantes ne semblaient pas lier la terminologie employée à l'activité pour faire produire des écrits aux élèves : pour elles, ce sont les termes qui changent et non l'activité. La liberté pédagogique des enseignants leur

permet donc de donner le sens qu'elles souhaitent aux termes employés. De ce fait, on peut dire que la liberté pédagogique des enseignants mais également leurs différences de formation et de parcours les amènent à travailler de manière individuelle et, de ce fait, provoque un manque d'échanges entre collègues.

J'ai noté que les termes de « production d'écrits » et « rédaction » sont distingués dans la formation professionnelle initiale, en particulier dans les quatre manuels étudiés. La rédaction y est, en effet, critiquée et la production d'écrits y est présentée comme meilleure en termes de prescription de l'enseignement de l'écriture. Cependant, seulement trois formateurs sur les sept ayant participé à l'enquête distinguent les deux termes, ce qui peut paraître surprenant. Il est possible que, pour les formateurs, la terminologie employée ne soit pas liée à l'activité mais rien ne me permet de l'assurer. J'ai constaté que les enseignantes interrogées par entretien ne semblent pas lier terminologie et activité. Il semble que les formateurs ne lient pas toujours activité et terminologie, ce qui pourrait engendrer le fait que les futurs enseignants ne lient pas les deux notions. En effet, on peut déclarer que les représentations des formateurs influencent celles des futurs enseignants.

En ce qui concerne **le volume horaire total** que les enseignants accordent pour faire produire des écrits aux élèves en classe, j'ai pu noter qu'ils étaient variables d'un enseignant à un autre. J'ai, en effet, observé des disparités entre les volumes horaires donnés par les enseignants, ce qui montre que le choix du volume dépend de chacun d'entre eux. P6 donne un volume compris entre 15 et 18 heures, P12 environ 27 heures et P3 entre 36 et 72 heures environ sur l'année.

Je pense que l'on peut expliquer ce constat par le fait qu'il n'y a aucun découpage du champ disciplinaire français dans les derniers programmes de 2008. En effet, je rappelle que les disparités observées en termes de volume horaire montrent que les pratiques pour faire produire des écrits aux élèves peuvent être différentes selon les enseignants. Il apparaît donc que, selon l'enseignant, les élèves ne produiront pas à la même fréquence des écrits en classe.

De plus, j'ai constaté que l'évolution des volumes horaires donnée par les enseignants est plutôt mitigée : trois indiquent l'avoir réduit, trois l'avoir augmenté et trois l'avoir inchangé. Il semble que l'évolution du volume horaire sera liée à l'enseignant et à sa manière d'envisager l'enseignement de l'écriture avec ses élèves. La liberté pédagogique des enseignants est ici encore exposée.

J'ai également pu noter que la plupart des enseignants interrogés (dix sur douze) critiquent le volume horaire total donné de 8 heures pour le champ disciplinaire français dans

les derniers programmes de 2008 puisqu'ils l'estiment insuffisant. Il apparaît donc qu'il y ait désaccord entre les enseignants et leur pratique de classe et les prescriptions des programmes de 2008. J'ai pourtant exposé dans l'analyse de programmes que le volume horaire prescrit pour le champ disciplinaire français a connu une évolution plutôt positive par rapport à ceux de 1995, 2002 et 2007. De ce fait, on voit que la critique émise envers le volume horaire de 8 heures pour le français n'est pas une critique propre aux programmes de 2008 mais qu'elle est également valable pour les précédents programmes. Les enseignants sont donc insatisfaits des volumes horaires proposés pour l'enseignement du français par les quatre programmes étudiés.

L'analyse **des modèles rédactionnels** pour faire produire des écrits aux élèves a révélé que le modèle de résolution de Hayes et Flower est le plus diffusé dans la formation professionnelle initiale. Pourtant, on peut questionner sa présence même si j'ai montré au premier chapitre l'importance de tel modèle pour la didactique de l'écriture :

- les modèles de résolution de problèmes peuvent paraître vieillissants datant du début des années 80 ;
- d'autres modèles plus récents ont vu le jour depuis. En effet, j'ai exposé au chapitre 1 que des modèles intégrant la mémoire de travail ont constitué une amélioration du modèle basique de Hayes et Flower ;
- le modèle de Hayes et Flower a été initialement conçu pour des scripteurs experts.

On peut donc se demander pourquoi ce modèle, qui a certes constitué une avance pour la didactique de l'écriture dans les années 80, continue d'être proposé aux futurs enseignants.

Les modèles de résolution de problèmes ne sont pas cités dans les textes officiels étudiés, ce qui montre une incohérence entre les conceptions didactiques diffusées dans la formation professionnelle initiale et celles des textes officiels. Cette incohérence peut, peut-être, expliquer le fait que les modèles de résolution de problèmes ne ressortent pas des discours des enseignants ayant participé à l'enquête. J'ai donc constaté un fossé entre les conceptions dans la formation professionnelle initiale et les représentations des enseignants en ce qui concerne les modèles rédactionnels pour faire produire des écrits aux élèves. Les enseignants interrogés et ayant été formés à l'IUFM indiquent ne pas les connaître et ne pas les utiliser excepté P9, ce qui peut paraître paradoxal.

Cependant, j'ai constaté que malgré l'absence de référence à un modèle rédactionnel dans les textes officiels ou dans les discours des enseignants, le processus d'écriture est

envisagé en termes de résolution de problèmes : les quatre textes officiels prescrivent aux enseignants de faire résoudre les problèmes de manière peu précise puisqu'ils ne citent aucun modèle ni aucun nom d'auteur ni de modèle. Ainsi, j'ai noté une incohérence concernant les programmes de 2008: comme nous l'avons abordé précédemment, ils emploient le terme de « rédaction » et la présentent comme une « priorité du cycle des approfondissements ». Or, ils prescrivent le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes ce qui paraît paradoxal et montre une incohérence par rapport aux conceptions des chercheurs. La prescription de l'enseignement de l'écriture est donc floue pour les enseignants.

De plus, j'ai pu noter que les enseignantes interrogées par entretiens perçoivent la production d'écrits comme une résolution de problèmes : celles-ci ne se souviennent pas du cadrage théorique (les modèles de résolution de problèmes) sur lequel elles s'appuient mais elles se souviennent des éléments de ce cadrage théorique (la résolution de problèmes). Ainsi, l'analyse des discours des enseignantes interrogées par entretien montre qu'elles envisagent le processus d'écriture comme une résolution de problèmes, ce qui est plutôt cohérent avec le fait qu'elles emploient majoritairement le terme de « production d'écrits ». Je note donc une adéquation entre la terminologie employée et la manière d'envisager la prescription de l'enseignement de l'écriture en termes de résolution de problèmes.

Concernant le **projet d'écriture**, j'ai constaté qu'il est présent dans la formation professionnelle initiale : il ressort de l'analyse des quatre manuels étudiés et des discours des formateurs de français interrogés, ce qui montre une cohérence avec les conceptions des chercheurs. Deux principales raisons sont données par les enseignants pour justifier de faire produire des écrits aux élèves dans le cadre de projet d'écriture :

- la motivation des élèves parce qu'ils doivent se sentir actifs dans le projet et,
- le sens que les élèves peuvent donner à leurs écrits c'est-à-dire cerner les enjeux de production.

Cependant, pour ce qui est des textes officiels, nous avons vu que seuls les programmes de 2002 et 2007 abordent le projet d'écriture. De ce fait, on peut dire que les programmes de 1995 et 2008 montrent plutôt un manque de cohérence avec les conceptions de la formation professionnelle initiale. La formation professionnelle initiale propose le projet d'écriture aux futurs enseignants alors que la notion de projet d'écriture est absente des programmes de 2008.

On pourrait penser que l'absence à la référence au projet d'écriture dans les derniers programmes soit préjudiciable pour les pratiques enseignantes mais j'ai pu constater que le

projet d'écriture ressort des discours des enseignants. Le rôle de celui-ci est perçu comme un accompagnateur dans le sens où l'enseignant va conduire l'élève scripteur à produire un écrit et à le revoir. Son intervention est donc mitigée : il doit être présent tout en laissant une part d'autonomie à l'élève.

L'analyse de la référence à **la typologie textuelle** révèle qu'elle est plutôt confuse dans le discours des enseignants. J'ai exposé que la notion de genre n'est pas présente dans les discours des enseignants mais j'ai pu constater qu'ils font référence à des situations qui renvoient aux genres. De plus, la notion de genre n'est pas associée à celle de typologie textuelle dans leurs discours, ce qui entre plutôt en tension avec les conceptions didactiques des chercheurs qui ont montré le lien entre les deux. J'ai précédemment exposé que la formation professionnelle initiale et les textes officiels n'abordent pas de la même manière les types et genres de textes : la formation professionnelle initiale fait référence à la typologie de texte alors que les quatre programmes ministériels étudiés font référence aux genres même si le terme n'est employé que dans les programmes de 2002 et 2007. On peut donc penser que ce désaccord entre formation professionnelle initiale et textes officiels se retrouve dans les discours des enseignants. De même, je note que le terme de « séquence prototypique » proposée par Adam n'est pas employé que cela soit, dans la formation professionnelle initiale, les textes officiels ou dans le discours des enseignants. Il apparaît que la notion de type de texte qu'Adam décrit comme « dépassée » ne l'est peut-être pas puisque je constate qu'elle est toujours diffusée dans la formation professionnelle initiale des enseignants. La référence à la typologie textuelle est plutôt floue pour les enseignants, ce qui peut créer une confusion dans leurs manières de se représenter la typologie textuelle. On peut dire que ce flou autour des notions de types et genre peuvent complexifier les pratiques enseignantes

Concernant **les outils destinés à l'enseignant et aux élèves**, j'ai exposé que la formation professionnelle initiale et les textes officiels analysés (exceptés ceux de 1995) les abordent même s'ils ne sont pas toujours définis et détaillés. J'ai également constaté que les principaux outils fournis dans la formation professionnelle initiale et les textes officiels sont destinés à l'élève scripteur pour revoir son écrit. J'ai donc exposé qu'il y a plutôt cohérence entre la formation professionnelle initiale et les textes officiels autour de cette notion mais aussi avec les conceptions didactiques des chercheurs. Les outils fournis dans la formation professionnelle initiale des enseignants permettent à l'élève scripteur de produire et réviser son écrit.

Du côté des enseignants ayant participé à l'enquête par questionnaire et entretien, j'ai fait deux constats :

- la plupart d'entre eux jugent les « ressources didactiques » pas suffisamment nombreuses ni assez claires dans les derniers programmes de 2008. Ils ont donc un avis plutôt négatif sur les outils qui leur sont destinés et les critiquent. Les enseignants qui en éprouveraient le besoin n'ont donc pas de référence dans les programmes qui pourraient leur indiquer une direction vers laquelle s'orienter ;

- les enseignantes ayant accepté l'entretien exposent les outils destinés aux élèves pour revoir leur écrit, excepté P5 : la grille de relecture est citée. Trois d'entre elles, P1, P3 et P4 évoquent les difficultés liées à l'utilisation de la grille par les élèves scripteurs les plus en difficulté. L'analyse des discours des enseignantes amène à se questionner sur la manière dont l'enseignant peut permettre à tous les élèves de revoir leur écrit en utilisant des outils tout en considérant les compétences de chacun.

L'analyse **des manuels** a révélé qu'il n'y a plutôt pas de lien entre la formation professionnelle initiale et les textes officiels. Il n'y a aucun manuel cité dans les textes officiels de 1995, 2002, 2007 et 2008. Pourtant, cette notion apparaît importante dans les derniers programmes de 2008 puisqu'ils prescrivent l'appui sur un « manuel de qualité » pour tous les enseignements du français comme « gage de succès ». Le manque de précision que je constate rend flou la notion de manuel dans les derniers programmes de 2008. Ainsi, ce qui peut être considéré comme une liberté pédagogique pour les enseignants les plus à l'aise avec cet enseignement, peut être perçu comme un manque pour ceux qui auraient besoin de détails quant au manuel « de qualité » à utiliser. J'ai constaté que la moitié des enseignants ayant participé à l'enquête indique ne pas utiliser de manuel pour faire produire des écrits aux élèves et que ceux qui indiquent en utiliser donnent des titres ou des auteurs plutôt différents. Il n'y a donc plutôt pas cohérence entre les manuels utilisés par les enseignants interrogés. Les enseignants sont libres d'utiliser ou non des manuels ce qui expose une fois de plus leur liberté pédagogique.

En ce qui concerne la formation professionnelle initiale, les deux manuels analysés dans cette recherche « Former des enfants producteurs de textes » et « Evaluer les écrits à l'école primaire » ressortent du discours des formateurs de français. Ils apparaissent donc comme des références dans la formation professionnelle qu'assurent les formateurs de français interrogés, même s'ils peuvent paraître vieillissants. J'ai constaté que les deux manuels ne sont utilisés par aucun enseignant au moment de l'enquête pour mettre en place

des séances de production d'écrits mais j'ai noté qu'environ la moitié des enseignants ayant participé indiquent avoir utilisé par le passé le manuel du groupe d'Ecouen « Former des enfants producteurs de textes ». Les enseignants critiquent ce manuel et l'ont, de ce fait, abandonné. Ces deux manuels qui apparaissent comme importants dans la formation professionnelle initiale sont critiqués par les enseignants interrogés. On peut donc se demander si ces manuels de formation sont encore en adéquation avec les attentes des enseignants pour les aider à mettre en place des séances de production d'écrits avec les élèves. J'ajoute également que les enseignants qui ont indiqué avoir utilisé par le passé le manuel du groupe d'Ecouen ont également exposé ne pas connaître les modèles de résolution de problèmes. Or, ces derniers sont abordés dans le manuel d'Ecouen. On peut donc penser que les deux manuels qui apparaissent comme des manuels de référence dans la formation professionnelle initiale ne le sont pas lorsque j'analyse les discours des enseignants.

En guise de conclusion, l'expérience est une caractéristique fondamentale à considérer dans cette étude. L'analyse des critères montre que les représentations et pratiques déclarées varient en fonction de l'expérience des enseignants. Elle est donc déterminante dans les résultats obtenus dans le sens où un enseignant expérimenté et un enseignant débutant ne vont pas appréhender l'enquête de la même manière. L'expérience permet aux praticiens une visibilité et un recul par rapport aux dimensions interrogées dans mon étude.

De plus, j'ai fait émerger cinq thèmes lors de l'analyse thématique des entretiens que je vais rappeler.

Le premier thème que j'ai fait ressortir correspond à **la transdisciplinarité de l'écriture** c'est-à-dire le fait que les enseignants fassent produire des écrits aux élèves dans tous les champs disciplinaires. J'ai constaté que trois enseignantes sur cinq (P1, P3 et P5) ont une vision transdisciplinaire du français et réussissent donc à transférer des conceptions didactiques liées à la production d'écrits à d'autres matières alors que les deux autres enseignantes (P2 et P4) n'y parviennent pas. On perçoit donc que la transdisciplinarité peut poser des problèmes aux enseignantes dans le sens où il faut parvenir à transférer la production d'écrits dans les autres matières. Les difficultés qui émanent des enseignants pour faire produire des écrits aux élèves dans le champ disciplinaire du P1, P3 et P4 exposent les difficultés d'utilisation d'outils par les élèves en difficultés, ce qui montre une cohérence entre les trois enseignantes. Deux questions se posent alors concernant les outils : comment l'enseignant peut-il amener les élèves à utiliser des outils tout en considérant les compétences

de chacun d'entre eux ? Tous les élèves sont-ils capables d'utiliser des outils en production d'écrits ?

Le second thème correspond à **la formation professionnelle continue** : j'ai exposé que les cinq enseignantes critiquent la formation professionnelle qu'elles ont suivies, que cela soit à l'École Normale (P1 et P2) ou à l'IUFM (P3, P4 et P5) en ce qui concerne la prescription de l'enseignement de l'écriture. La formation professionnelle continue et l'autoformation constitue un thème qui ressort de leurs discours : elles citent les stages qu'elles ont suivis ainsi que les échanges entre collègues et l'aide apportée par la conseillère pédagogique.

J'ai pu constater que P1, P4 et P5 ont des représentations plutôt positives quant à la formation professionnelle continue alors que P3 la critique. Quant à P2, elle est dans une situation spécifique puisqu'elle indique n'avoir rien trouvé dans les stages proposés car elle a des représentations de l'écriture plutôt anciennes. Mon étude porte sur la formation professionnelle initiale mais je constate que la formation professionnelle continue détient une place essentielle dans le métier d'enseignant. Les enseignantes interrogées semblent donc soucieuses de renouveler leur pratiques, ce qui je pense les conduit à vouloir obtenir des informations nouvelles et de se tenir au courant d'apports nouveaux.

Le thème suivant concerne **le lien affectif au français de l'enseignant** : j'ai noté que le lien qu'entretiennent les enseignantes au français aide à comprendre leur manière de se le représenter et ainsi de le mettre en pratique. J'ai pu constater que les enseignantes exposent leur lien affectif à la matière : P1, P3 et P4 déclarent aimer la littérature et donc prennent plaisir à l'enseigner. A l'inverse, P2 aime les mathématiques et est issue d'une formation scientifique. Elle indique donc enseigner bien mieux les mathématiques que le français. Il y a donc un lien entre le rapport de l'enseignant à la matière et sa manière de l'enseigner. Pourtant, nous avons vu au chapitre 1 que, selon une étude de Montgomery (1998), les matières à enseigner ne sont pas la première motivation des professeurs des écoles.

Ce thème questionne la polyvalence du professeur des écoles : celui-ci doit enseigner toutes les matières à une pluralité d'élèves. Or, il n'a pas le même lien affectif aux matières. La manière d'enseigner des professeurs des écoles peut varier en fonction du lien affectif qu'ils portent à la matière. Ainsi, le lien affectif à une matière peut être un frein ou un atout pour l'enseignant.

Le travail entre collègues au sein du cycle 3 est le quatrième thème que j'ai fait émerger. Ce thème ressort des discours des enseignants qui indiquent apprécier leur liberté pédagogique mais aimeraient qu'il y ait des échanges entre collègues autour de la production d'écrits. Le travail collectif est donc exposé dans le but d'harmoniser les pratiques autour de l'enseignement de l'écriture. Deux principales raisons sont données par les enseignantes quant à cette difficulté de travailler entre collègues :

- les représentations divergentes des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture ;
- le pouvoir institutionnel de certains enseignants c'est-à-dire un collègue qui est également directeur de l'école par exemple.

Ce thème questionne donc la manière dont est possible le travail entre collègues au sein du cycle 3 malgré les divergences de représentations des enseignants.

Enfin, le dernier thème que j'ai fait ressortir est **le manque de temps lié à la semaine de quatre jours**. En effet, les discours des enseignantes exposent la suppression du samedi matin qui a constitué une perte considérable dans leurs pratiques pour faire produire des écrits au cycle 3. Elles ont, de ce fait, dû restreindre leurs pratiques pour faire produire des écrits aux élèves. Comme je l'ai exposé, la suppression du samedi et donc la semaine de quatre jours est actuellement rediscuté : les discours des enseignantes semblent montrer une cohérence avec l'idée de rétablir les heures de classe du samedi matin.

Maintenant que je viens de rappeler les cinq thématiques que j'ai fait émerger de l'analyse thématique des entretiens, je vais terminer en abordant le faible taux de participation aux enquêtes auprès des formateurs et enseignants.

Comme dit précédemment, il y a peu de questions restées sans réponse de manière récurrente dans les questionnaires obtenus des formateurs de français. Il est donc plutôt difficile de cerner les raisons liées au questionnaire pour expliquer le faible taux de participation auprès des formateurs de français. Cependant, le contexte délicat est à considérer. La réforme liée à la Masterisation qui a pris effet à la rentrée 2010 a constitué une dimension préjudiciable à mon recueil de données. Les formateurs étaient surchargés par leur travail sur les maquettes des nouveaux Master au moment de la diffusion de mon questionnaire et n'ont, de ce fait, pas disposé du temps nécessaire pour y répondre.

Concernant le faible taux de participation des enseignants, l'analyse a révélé que les questions abordant les modèles rédactionnels et les manuels ont visiblement posé problème, ce

qui est plutôt cohérent puisque j'ai exposé que la plupart des enseignants interrogés indiquent ne pas connaître les modèles de résolution de problèmes et qu'environ la moitié indiquent ne pas utiliser de manuel pour mettre en place des séances de production d'écrits pour les élèves. Les modèles rédactionnels semblent constituer un malaise chez les enseignants parce qu'il y a un flou autour de ceux-ci comme je l'ai précédemment exposé. L'aspect théorique du questionnaire a pu gêner les enseignants : les références aux théories liées aux modèles de résolution de problèmes ont pu effrayer les enseignants.

De plus, les discours des enseignantes interrogés par entretien ont montré que l'enseignement de l'écriture au cycle 3 est un sujet plutôt sensible dans le sens où cet enseignement doit poser des problèmes aux enseignants. La diffusion du questionnaire a été effectuée un peu après l'arrivée des derniers programmes de 2008, ce qui a pu bloquer certains enseignants puisque ceux-ci sont arrivés précipitamment dans les classes et qu'ils sont l'objet de critique par les enseignants interrogés. Le manque de temps est également un facteur explicatif au faible taux de participation. Enfin, on peut également citer la peur d'être jugé par les enseignants, le questionnaire portant sur les pratiques enseignantes. Ce constat montre selon moi que les enseignants ne sont peut-être pas à l'aise avec cet enseignement et qu'ils sont sensibles au regard que l'on porte sur leurs pratiques.

Pour conclure, les enseignants qui ont participé à mon étude sont des enseignants « engagés » dans le sens où ils veulent faire évoluer leur métier et, de ce fait, sont sensibles à tout ce qui y est lié. Les recherches concernant leur métier représentent donc une dimension qui les intéresse. Ce constat est plutôt cohérent avec le fait que les enseignantes interrogées par entretien aiment se renouveler et faire évoluer leurs pratiques.

Ce sont les raisons pour lesquelles, je suppose, les enseignants ont accepté de participer à mon enquête. En ce sens, ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants et ne correspondent donc qu'à une catégorie d'enseignants.

Par rapport aux résultats obtenus, on peut en déduire que les incohérences mises en évidence entre la formation professionnelle initiale et les textes officiels peuvent avoir en partie une influence plutôt préjudiciable sur les représentations et pratiques déclarées des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au cycle 3. J'ai également exposé que les enseignants critiquent la formation professionnelle initiale et les textes officiels de 2008, qui sont considérés comme un retour en arrière avec l'emploi de « rédaction ». L'analyse du faible taux de participation des enquêtés a également constitué un élément d'analyse pertinent dans le sens où je pense que les non-réponses reflètent le malaise que peuvent éprouver les enseignants

vis-à-vis de l'enseignement de l'écriture. J'ai débuté cette recherche en indiquant que le champ disciplinaire du français et, en particulier l'écriture, est un domaine complexe. On a pu constater que les résultats de cette étude vont dans ce sens. Nous avons vu que faire produire des écrits aux élèves de cycle 3 paraît difficile pour beaucoup d'enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes*. 4^{ème} édition, Paris : Armand Colin.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF.

Aventur F., Möbus M, (1999). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Céréq-Elf Aquitaine : Magnard Vuibert.

Baptiste, L. (2002). *Apprendre à écrire à l'école primaire*, thèse de doctorat. En cours de publication. Lyon 2 : Université Lumière.

Barré de-Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, (pp. 51-73), Bruxelles : De Boeck.

Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous ?, *Revue Québec Français*, 98, pp.22-25.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université.

Bordalo, I. & Ginestet, J.-P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette Education.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*, (p.225), Paris : Editions de minuit.

Bronckart, J.-P. (1996). *Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques*, Lyon : Voies livres.

Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Arrêté du 22-2-1995, JO du 2-3-1995.

Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°1, Hors série, 14 avril 2002.

Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, N°5, Hors série, 12 avril 2007.

Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°3, Hors série, 19 janvier 2008.

Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux, *L'année psychologique*, 102, pp.364-367.

Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*. 38 (2), pp.171-190.

Chobaux, J. (1967). Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. *Revue française sociologie*, VIII, n°spécial, p.34.

CNED, (2004). *Français, Maîtrise du langage*, Institut de Toulouse.

Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Revue Pratiques*, 113-114.

Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994), Paris : Larousse.

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2007), Belgique : De Boeck.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation (1994), Paris : Nathan.

Dictionnaire 700 mots clés pour l'éducation (1992), Lille : PUF.

Gagné G. (2006). *Qu'est-ce qu'enseigner ?* Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal, *Revue du MAUSS*, 2006/2 n°28, p. 70-84.

Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Revue Pratiques*, 49, pp. 23-49.

Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*, Metz : CRDP.

Garcia-Debanc, C. & Masseron, C. (2008). La didactique du français, Hommages à Jean-François Halté, *Revue Pratiques*, 137-138.

Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). « Apports et limites du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Revue Pratiques*, 115-116.

Groupe de recherche d'Ecouen, (1988-1994), *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Education.

Groupe EVA, (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris : Hachette Education.

- Halté, J-F. (1983). De la langue à la communication à l'école, *Revue Pratiques*, 40.
- Halté, F. (2008). La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté, *Revue Pratiques*, 137-138.
- Halté, A. & Petitjean, A. (2010), « Etats des recherche en didactique du français. Les pratiques enseignantes. *Revue Pratiques*, 145-146.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Bern : Editions Peter Lang.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élève*, (pp. 31 ; 42-43). Lyon : Chronique Sociale.
- Jakobson, R. (1963), *Essais de Linguistique Générale*, Paris : Editions de Minuit.
- Laparra, M. (1994). Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants. *Revue Pratiques*, 82.
- Le Goff, J.-P. (2003). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, (p.24 ; 29-31). Paris : La découverte.
- Mas, M. (1987). Des critères pour écrire. Elaboration et gestion de critères d'évaluation des écrits. *Revue Repères*, Hors des critères, 73, Institut National de Recherche Pédagogique, pp.1-8.
- Masseron, C. (1981). La correction de rédaction, *Revue Pratiques*, 29, p.48.
- Masseron, C. (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ?, *Revue Pratiques*, 137-138.
- Marin, B. (2007). Culture écrite, culture orale : des ressources spécifiques. *La Linguistique*, 43 (2), pp. 105-121.
- Morandi, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*, (pp.36-61-62). Paris : Nathan.
- Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie Française*, 50, pp. 373-390.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris : ESF éditeur.

Pétillon, S., & Ganier, F. (2006). La révision de texte : méthodes, outils et processus. *Revue Langages*, 164, p.3.

Petitjean, A. (1999). Textes officiels et enseignement du français. *Revue Pratiques*, 101-102, p.3.

Piolat, A. (2004). *Ecriture, approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.

Plan de formation 2007/2008 des professeurs des écoles à l'IUFM de Lorraine, version de travail du 24-08-07.

Plane, S. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outils d'analyse et d'intervention. Université Paris X, *Linx*, 51, p.71-85.

Raynal, F. & Rieunier A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF éditeur.

Rodari, G. (2010). *Grammaire de l'imagination*, Saint-Amand-Montrond : Presses de l'imprimerie Clerc.

Romian, H., Ducancel, G., Garcia-Deban, C., Mas, M., Treignier, J., Yziquel, M., et coll. (1989), *Didactique du français et recherche-actions*, Paris : Collection rapports de recherches.

Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Que sais-je ?, Paris : PUF.

Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Bruxelles : Editions de Boeck Université.

Vanoye, F. (1983). Fonctions du langage et pédagogie de la communication, *Revue Pratiques*, n°40.

Viala, J.-P. (2001). *Le français au concours de professeur des écoles*, Paris : Hachette Education.

Vigner, G. (1990). Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique. *Revue Pratiques*, 66.

Weisser, M. (1997). *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris : PUF.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.

SITOGRAPHIE

Brun, M. (2011), *Formation des enseignants : « La situation semble actuelle semble la pire » affirme le rapport Jolion.*

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/04/Formation_rapportJolion.aspx
(consulté le 05/10/11)

Charmeux, E. *Enseigner le Français avec Eveline Charmeux.*

<<http://www.charmeux.fr/ecrire.html> (consulté le 05/10/11)

Ecalte, J. (1998). *L'école un monde intersubjectif de représentations entrecroisées*. Volume 122. *Revue française de pédagogie*. (p.5).

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1998_num_122_1_1_132 (consulté le 05/10/11)

Franc-parler. *La pédagogie de projet : pourquoi ? Comment.*

<http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm (consulté le 05/10/11)

Haute école Albert Jacquard, *Schéma didactique général*, Communauté française de Belgique, Catégorie pédagogique.

<<http://pedagogique-heaj.be/seqped/didac/schemecr3.html> (consultée le 05/10/11)

Montgomery, C. (1998) *Conceptions initiales de futurs enseignants au primaire et au secondaire à l'égard de l'enseignement*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

<<http://aix1.uottawa.ca/~cmontgom/pdf/thesis2.pdf> (consulté le 05/10/11)

Musset, M. (2011). *Apprendre à écrire : du mot à l'idée*, Institut français de l'éducation, n°62.

<<http://www.inrp.fr/vst/DA-Veille/62-mai-2011.pdf> (consulté le 05/10/11)

Portail des IUFM, *IUFM, les enseignants de demain.*

<<http://www.iufm.fr/connaître-iufm/presentation.html> (consulté le 05/10/11)

Simonard, M.-N. & Lacoste, N. (2003). *Apprendre à lire et à écrire des textes au cycle 3.*

<<http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cycle3/produirecrit.htm> (consulté le 05/10/11)