

MARDI 28
OCTOBRE 2008
(APRÈS-MIDI)

BILAN D'ÉTAPE DE LA RECHERCHE- ACTION AFL SUR L'ÉCRITURE

GRUPE 1 : HISTORIQUE ET PERSPECTIVES

Depuis le démarrage de la recherche Écriture, le groupe 1 a en charge ce qui relève des pratiques pédagogiques des enseignants. Dans un premier temps, il s'est agi de recueillir, recenser et observer les pratiques pédagogiques en œuvre dans les différents lieux pour permettre aux enfants de devenir progressivement producteurs d'écrits, en essayant de répondre à la question *Quel est le périmètre large de notre pédagogie de l'écriture ?*

Le dossier du n°103 des A.L exposant clairement la genèse du groupe, nous ne reprendrons l'état de la réflexion qu'à partir du printemps 2008 où, suite au regroupement de Montpellier, un nouveau questionnaire a vu le jour et, ainsi, un second temps s'est amorcé. Il s'est agi de prélever dans nos classes, sur une période de 15 jours au cours du dernier trimestre 2007/2008, toutes les interventions pédagogiques qui nous semblaient concourir à la production d'écrits, de les décrire et d'essayer d'analyser en quoi elles participaient à cet apprentissage. Outre la durée, la fréquence de l'activité et la définition du groupe d'élèves concernés, il fallait, après description de l'activité, tenter de répondre à la question *Pourquoi selon vous cette activité participe-t-elle à l'apprentissage de l'écrit ?*

DE MONTPELLIER À SOUILLAC : CE QUE DONNENT À LIRE LES QUESTIONNAIRES

À Souillac 2008, lecture et analyse des 28 grilles collectées ont révélé 3 idées fortes qui émergeaient régulièrement des propositions des enseignants :

- 1) L'intention justifie l'écriture. Qu'elle soit liée à un projet interne, à une commande extérieure ou un besoin de communication... qu'importe ! Nous avons bien là des raisons d'écrire ! Seul le recours à l'écrit permet de traiter le problème que se pose le groupe.
- 2) Cette activité d'écriture, à travers le point de vue qu'on souhaite faire partager à un destinataire, dévoile nécessairement les choix de l'auteur et son engagement.
- 3) Apprendre à mobiliser des savoirs semble indispensable pour accompagner les élèves dans leur apprentissage de la raison graphique. C'est une évidence pour le groupe qu'écrire implique des connaissances sur l'écrit (structures, effets produits, formes textuelles...) qu'il s'agit de sélectionner parmi le matériau accumulé lors des phases de théorisation, d'entraînement et d'acculturation.

En d'autres termes, il est nécessaire, lors des séances d'écriture, de s'interroger sur les raisons qu'on a d'écrire et de bien définir les paramètres de la situation de production pour produire les effets escomptés.

Pour essayer de compléter ces premiers points, les grilles ont été soumises à un traitement statistique. Les deux premiers facteurs de cette analyse factorielle expliquent à eux seuls plus de 50% de l'information comprise dans les objectifs pédagogiques déclarés :

- 1) Les objectifs pédagogiques liés à l'intention d'écrire s'articulent autour de deux pôles : d'une part, **la production d'écrit est un moyen de construire et de déplacer un point de vue**, d'autre part, **pour donner à lire ce point de vue, il faut manipuler des éléments du code graphique et les organiser dans l'espace du support**. On retrouve ici ce qu'écrivait Claude Simon, *Lorsque je me trouve devant ma page blanche, je suis confronté à deux choses : d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images, qui se trouvent en moi, d'autre part, la langue, les mots que je vais chercher pour le dire... c'est qu'on n'écrit jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écriture, mais bien ce qui se produit...*

- 2) Les objectifs pédagogiques liés à la mise en mots du texte **pour produire et créer les effets escomptés** se déclinent selon **2 entrées technologiques** : l'une, **du côté de l'organisation de la page dans son ensemble**, l'autre, **du côté de l'organisation des éléments dans le tissage du texte**.

EN DÉBUT D'ANNÉE SCOLAIRE : DE NOUVELLES PISTES DE TRAVAIL À LA LECTURE DES QUESTIONNAIRES.

À partir de ces premières analyses a-t-on les moyens de mieux **recenser toutes les situations qui concourent à une pédagogie de l'écriture ?**

Depuis le début de l'année scolaire 2008/2009, les membres du groupe 1 ont peu échangé : nouvelle rentrée, pré-occupations de début d'année, difficultés à reprendre la réflexion, impression d'être perdus,... les raisons invoquées sont multiples. Pourtant, ici et là, s'opèrent des transformations dont témoigne l'évolution des pratiques. On note une réflexion autour de la mise en place **de réelles raisons d'écrire** dans les classes et l'école, en essayant de **donner à l'apprentissage de l'écrit son caractère social**. Parallèlement, dans le cadre de la *Leçon de lecture*, sont proposées **des situations d'entraînement et de systématisation** sous forme de production d'écrit. Une troisième piste reste inexplorée : **que mettre en place entre des temps de production d'écrits et des temps ponctuels d'entraînement pour conscientiser les étapes intellectuelles sous-jacentes au projet d'écriture ?** Sous quelle forme ? Il n'existe pas, comme le souligne très justement le groupe 4, de strict pendant à la *Leçon de lecture* qui serait la **Leçon d'écriture** même si les connaissances construites au cours des leçons de lecture, réinvesties dans des séances d'entraînement à l'écriture, s'en trouvent enrichies car réorganisées et, ainsi, mieux comprises.

Même si cela reste très confus, il nous semble bien que c'est de ce côté-là qu'il y aurait quelques fils à tirer.

Les rédacteurs de cet article ont jugé bon d'illustrer les propos ci-dessus par la description des déplacements de pratiques, opérés au sein de la maternelle Edouard Vaillant où ils enseignent, depuis la rentrée scolaire 2008. Cet état des lieux a été complété, voire conforté, par des témoignages d'autres membres de la recherche.

MARLY : OCTOBRE 2008, QUELQUES CERTITUDES MAIS SURTOUT BEAUCOUP DE QUESTIONNEMENTS

Dernier temps fort fin octobre 2008, à Marly, pour 3 jours d'échanges, suivis d'une demi-journée supplémentaire, le jeudi 30 octobre, au matin, où 4 rescapés du groupe 1 se sont à nouveau réunis et ont pu bénéficier de l'aide de Jean et Denis Foucambert. Ces journées d'études autour de la raison graphique ont tout d'abord aidé chacun d'entre nous à se ressourcer et ont permis de recentrer la réflexion sur plusieurs points.

- **Si la raison graphique est l'ensemble des opérations intellectuelles que permet l'écrit**, si, écrire, c'est mettre de l'ordre dans la complexité, **comment le milieu scolaire s'y prend-il pour donner à chaque élève un statut de producteurs d'écrits ?** Comment permet-il aux élèves d'être utilisateurs d'écrits ?

- Il nous semble qu'il existe **un lien important entre le milieu dans lequel évoluent nos élèves et l'exercice de la raison graphique**. Relever les éléments qui montrent un rapport à l'écrit établi entre l'école et l'extérieur. Comment s'insère ce rapport à l'écrit dans les productions ?

- **C'est à partir de l'expérience qu'on a de l'écrit qu'on se construit des exigences d'écriture**. Quelles exigences l'école s'impose pour que les élèves aient recours à l'écrit ? Comment ces exigences rejaillissent-elles sur l'organisation de l'école, de la classe ?

- Nous avons par le passé publié les six conditions pour apprendre à lire, issues de l'observation des enfants chez qui l'apprentissage de la lecture réussissait : être confronté à une grande diversité d'écrits, être destinataire d'écrits, se voir accorder inconditionnellement le statut de lecteur, être associé à des actes de lecture, avoir des modèles de lecteur, avoir du pouvoir sur sa vie. Peut-on établir un parallèle, comme tente de le faire Thierry Opillard dans un échange interne au groupe recherche, tout en montrant que **les compétences de récepteur sont toujours plus développées que celles de producteur ?** *Si les deux processus d'apprentissages peuvent être menés simultanément, en terme de performances, l'apprentissage de la lecture prend le pas sur celui d'écrire car les compétences ne sont pas les mêmes. Quand on est devant un texte, en tant que récepteur, on*

est devant un objet fini. Quand on est devant un texte en construction, a fortiori face à la page blanche, on est devant un objet mouvant. Il faut avoir encore plus la capacité à se projeter et à anticiper. La capacité d'abstraction s'en trouve démultipliée. Il faudrait bien trouver des corrélations entre les exigences attendues par le maître, côté lecture et côté écriture. Peut-être faudra-t-il envisager dans l'établissement du nouveau questionnaire deux parties distinctes : un versant Lecture ? un versant Écriture ?

- Nous sommes revenus aussi sur des questions déjà entrevues lors de la recherche précédente autour de la **promotion collective** : peut-être, faudra-t-il envisager une description plus précise de l'école, de ses liens avec l'extérieur, de son organisation pédagogique générale, de l'organisation des classes ? En quoi l'école sollicite-t-elle l'environnement pour améliorer le rapport de chacun à l'écrit ? Questionner l'espace classe ? Décrire le groupe de base, pour un élève ? Quels sont les principes de constitution des différents groupes ? Quel est le rapport de l'élève au groupe ? Quelles sont les différentes organisations de travail (individuel, simultané, mutuel...) et les pourcentages de temps passé en groupe, en individuel ? Quel type d'enseignement mettons-nous en place (simultané, mutuel...)?

- Du côté des pratiques, nos variables explicatives devront être construites en se focalisant sur les différents pôles que mettent à jour les deux premiers facteurs de l'analyse de correspondance évoqués dans la description des contextes pédagogiques (A.L. n°103, sept. 08, pp82-84).

- Peut-être, encore, devrions-nous voir du côté de l'élève et ses déplacements : quelle autonomie, dans quels espaces ? Et si on suivait un élève sur un temps donné et qu'on décrive son environnement chaque fois qu'il « se pose » ? Quels sont, à chaque arrêt, les écrits qui l'entourent ?

- Prendre le temps de déterminer les unités de description pour nos questionnaires : l'école, l'enseignant, les activités.

COMMENT CONTINUE-T-ON ?

Il resterait, à partir des réflexions jetées ci-dessus en vrac, à déterminer les nouvelles pistes de travail, la suite à donner à la réflexion du groupe et un échéancier. Plusieurs choses s'imposent de toute évidence...

● Une reprise de la grille, en vue d'une nouvelle passation élargie, nous permettant statistiquement de déterminer comment se réalise l'enseignement de la raison graphique dans les écoles. Jusque-là cette grille ne cherchait à décrire au plus près que les situations pédagogiques sans tenir compte du fait de leur existence dans un système d'interaction plus large. Vouloir décrire ces situations nécessite de prendre également des informations sur le système dans lequel elles sont mises en place.

♦ *Dans quels environnements ces activités voient le jour : organisation de l'école, de la classe, rapport de l'école avec le quartier, avec l'extérieur*
♦ *Comment s'articulent démarche de production d'écrit et démarche de lecture dans les lieux interrogés ?* ♦ *Quels domaines abordés entrent en jeu dans une pédagogie de la raison graphique ?* ♦ *Comment s'y prend-on pour mettre les élèves en situation d'écriture ? Quels outils sont à leur disposition ?* ♦ *Est-ce que certaines situations aident les enfants à prendre conscience de ce qui se joue lorsqu'on écrit ?*

Cette nouvelle élaboration de la grille devra s'accompagner d'un guide de passation à rédiger.

● La nécessité de déterminer un cadre commun, minimum et obligatoire intégrant des éléments indispensables pour analyser la production écrite et le processus de production à l'œuvre dans nos classes : on est proche du protocole qu'on avait établi quand nous nous étions lancés dans la conscientisation de la démarche mise en œuvre dans la Leçon de lecture.

♦ *Mettre en place des Leçons de Lecture régulières, avec théorisation, élaboration d'exercices et systématisation* ♦ *Variation des regroupements d'enfants (en fonction de l'âge, de l'expérience de l'écrit, hétérogénéité, etc.)* ♦ *Variation des types de texte à produire (informatif, documentaire, prescriptif, fiction, etc.)* ♦ *S'imposer un rythme minimum de production afin de passer de séquences éparpillées à la nécessité d'avoir recours à l'écrit* ♦ *Mettre en place un « circuit court ».*

Voilà, donc, pour terminer l'échéancier, qui, à l'heure où nous écrivons ces lignes, nous apparaît déjà difficile à respecter...

● **De novembre à février 2009** : fabrication des outils et des consignes de passation. Premiers tests et premières passations au sein du groupe 1 ● **Au regroupement de février (20/21/22 février)**, arriver avec un deuxième jet des outils à soumettre au groupe ● **De février aux vacances de Pâ-**

ques, affiner les outils sur le G1 ● **Sur le dernier trimestre 2008/2009**, un test à plus grande échelle avec utilisation de ces outils dans toutes les classes actuellement engagées ● **À Souillac 2009**, analyser les grilles retournées et commencer à envisager les outils qui seront proposés dans les classes à partir de janvier 2010 ● Les grilles définitives seront établies sur le **premier trimestre 2009/2010** ● Il faudrait, **pour janvier 2010**, parvenir à élargir le recueil de données... À chacun d'entre nous de développer des stratégies et convaincre des collègues d'entrer dans la recherche. Ce n'est pas toujours simple !

■ **Pour le Groupe 1, Christiane BERRUTO, Mireille TEPPA, Stéphane OUALID**