

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 <i>Présentation du problème</i>	3
1.1.2 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	3
1.2 ETAT DE LA QUESTION	5
1.2.1 <i>Champs théoriques et concepts liés au savoir écrire</i>	5
1.2.2 <i>Didactique de la production écrite selon les directives officielles</i>	11
1.2.3 <i>Principaux modèles de l'enseignement de l'écrit</i>	17
1.2.4 <i>Point de vue personnel</i>	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	19
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	19
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	20
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	21
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	21
2.1.1 <i>Démarche à visée compréhensive</i>	21
2.1.2 <i>Recherche qualitative</i>	22
2.1.3 <i>Approche inductive</i>	22
2.2 NATURE DU CORPUS	23
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	23
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	25
2.2.3 <i>Echantillonnage</i>	26
2.3 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	28
2.3.1 <i>Transcription</i>	28
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	29
2.3.3 <i>Méthodes d'analyse</i>	29
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	31
3.1 PRESENTATION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWES.....	31
3.2 ANALYSE LEXICALE.....	32
3.3 ANALYSE THEMATIQUE	35
3.3.1 <i>Composantes de l'écriture, conception de l'écriture</i>	35
3.3.2 <i>Prise en compte du PER</i>	37
3.3.3 <i>Importance des moyens d'enseignement</i>	37
3.3.4 <i>Temps limité consacré à cet apprentissage</i>	39
3.3.5 <i>Lien écriture – lecture : fondement théorique bien ancré dans les pratiques</i>	40
3.3.6 <i>D'autres aides pour les élèves : la construction d'outils et le travail en groupe</i>	41

3.3.7 <i>La pédagogie de projet : une pratique bénéfique au service de l'écriture</i>	41
3.3.8 <i>Difficultés de l'enseignement de l'écrit</i>	42
CONCLUSION	47
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	51
ANNEXES	I

INTRODUCTION

Lorsque j'ai commencé à réfléchir à différents sujets possibles pour écrire mon travail de mémoire, j'ai écrit une longue liste ou plutôt une carte heuristique et la production écrite était en forte concurrence avec beaucoup d'autres thèmes. J'ai alors emprunté des livres à la médiathèque, j'ai réfléchi, puis petit à petit en repensant à ma pratique professionnelle, un sujet a retenu un peu plus mon attention, celui du rapport à l'écrit que les élèves et les enseignants entretiennent, et ce plus précisément à partir de la 4^{ème} Harnos, car je pense qu'en 3H, les enseignants se concentrent essentiellement sur le travail de décodage et d'encodage. Ce choix présentait certains avantages : tout d'abord celui de s'ancrer dans une discipline, le français, tout en étant au service de toutes les disciplines et plus encore, car pour moi écrire permet à l'enfant de se construire, de développer sa réflexion et par là-même d'affirmer son identité. Or cet apprentissage-là est, à mes yeux, primordial et me motive profondément en tant que future enseignante. Je crois à la force des mots, à leur pouvoir, à leur envoûtement parfois et j'aimerais que mes futurs élèves apprivoisent ce savoir, le domptent de manière à apprendre à communiquer bien sûr, mais bien au-delà, apprennent à réfléchir, à développer leur pensée grâce à l'écriture car, selon moi, la pensée ne précède pas le langage mais s'en nourrit.

Ceci étant, je ne savais pas comment me positionner face à cet enseignement qui m'intriguait beaucoup et dont j'étais loin de maîtriser tous les aspects. J'avais découvert sa complexité et ses joies lorsque, pendant mes périodes de stage, j'avais mené des séquences didactiques de production de l'écrit en 5 et 7H. Je m'étais alors interrogée, pour la première fois concrètement, sur la place du respect des normes orthographiques dans une production, sur la manière de corriger les écrits et de les évaluer, sur la façon d'encourager et de motiver les élèves à écrire, etc. En discutant avec plusieurs enseignants et en lisant la littérature scientifique, je me suis aperçue que les conceptions concernant la didactique de l'écriture divergeaient, bien sûr dans le temps, mais aussi selon les personnes. Une chose, en revanche, était certaine et était mise en avant par des études récentes : c'est en mettant les élèves dans des situations d'apprentissage de l'écrit le plus souvent, et ce dès leur plus jeune âge, qu'ils obtiennent les meilleurs résultats et qu'ils développent une véritable posture d'auteur (Brigaudiot, 2014 ; Bucheton, 2014 ; Crinon & Marin, 2014 ; Nadon, 2002 ; Prenoveau, 2007).

J'ai alors choisi de construire ma problématique autour de la définition du « savoir écrire » et des différentes manières d'enseigner cette compétence à l'école. J'ai formulé mes questions

de départ de la manière suivante : *Qu'est-ce qu'écrire et comment l'enseigner ?* J'ai également analysé le cadre légal de référence dont dépendent les enseignants romands car je pense que c'est un facteur déterminant qui influence leurs pratiques. Puis, j'ai cherché à faire le lien entre tous ces aspects théoriques et la réalité que j'avais pu appréhender sur le terrain pendant mes périodes de pratique professionnelle pour définir ma question de recherche, que j'ai énoncée de la manière suivante : *Dans quelle mesure l'enseignant peut-il donner plus de place à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture dans sa classe ?*

Dans un deuxième temps, afin de répondre au mieux à cette question, j'ai réfléchi à la méthodologie que j'allais mettre en place. J'ai choisi une approche qualitative et inductive à visée compréhensive. Après avoir choisi mon échantillon, j'ai interrogé cinq enseignants du Canton du Jura de 4 à 8H ayant déjà une certaine expérience de l'enseignement de la production écrite.

Dans un troisième et dernier temps, j'ai procédé à l'analyse lexicale et thématique, et à l'interprétation de leur propos. Ces entretiens ont été très riches et m'ont permis de mieux connaître les pratiques d'enseignement de l'écrit dans les degrés de 4 à 8 H. J'ai pu identifier plusieurs raisons qui motivent leurs choix pédagogiques et didactiques, et j'ai finalement mis en évidence un certain nombre de facteurs de réussite ou au contraire de freins à cet enseignement.

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Présentation du problème

Ecrire est une activité indissociable de notre quotidien, indispensable au développement de l'enfant en tant que personne pensante, libre et autonome. Si l'on excepte la communication non verbale, écrire, comme parler, sont les deux vecteurs que l'homme connaisse pour communiquer avec ses semblables et avec lui-même. L'importance de l'écriture est telle que les historiens ont choisi de séparer les deux grandes périodes que sont l'Histoire et la Préhistoire en fonction de son apparition et de sa maîtrise par l'homme dans les différentes civilisations. Si les supports ont bien évolué depuis sa naissance et continuent toujours à se développer, comme en témoigne la récente révolution technologique du numérique, l'utilisation de l'écriture ne s'est pas amoindrie pour autant et l'avènement d'internet a même conduit à sa démocratisation : « l'homme de demain sera auteur » affirme Bucheton (2014).

Pourtant, dans le même livre, Bucheton soutient aussi que « l'écriture [est une] activité anxiogène et très fatigante » (2014). Nombre d'auteurs (Crinon & Marin, 2014 ; Groupe de recherche d'Ecouen, 1994 ; Groupe EVA, 1991 ; Reuter, 1996 ; ...) rejoignent son point de vue et peignent une activité exigeante, complexe et difficile, autant à enseigner qu'à apprendre.

C'est ici que le bât blesse et c'est dans les écoles que les enseignants du primaire relèvent quotidiennement un défi, celui de mener à bien une de leurs principales missions : celle de permettre l'accès à l'écriture à tous les élèves qui leur sont confiés. En effet, écrire, tout comme lire et compter, fait partie des enseignements traditionnels, de ces savoirs dits de base considérés aujourd'hui comme un droit humain aussi indispensable que le droit à la santé (Fraenkel, Gani & Mbodj, 2016).

1.1.2 Intérêt de l'objet de recherche

Ecrire a de multiples usages et de multiples fonctions. Ecrire, c'est selon la nature des situations :

[...] agir sur le monde : communiquer avec ses semblables en leur transmettant des informations, influencer autrui – en obtenir quelque chose, faire rire, émouvoir, séduire...-, donner un sens à ce qu'on vit, garder en mémoire ce qu'on risquerait d'oublier, s'aider à penser et à apprendre. (Crinon & Marin, 2014, p.10)

Revenons sur la dernière partie de cette citation qui me semble primordiale : écrire participe au développement de la pensée et à la construction des connaissances.

D'après Vygotski et Bruner, c'est grâce au langage et au maniement de la langue (orale ou écrite) que la pensée se forme. La pensée et le langage s'articulent et se nourrissent mutuellement. L'écrit, de plus, permet une distanciation propice à la réflexion et au développement de la pensée (Reuter, 1996).

Chabanne & Bucheton (2002) ajoutent qu'écrire a une fonction heuristique dans la mesure où les élèves s'approprient de nouveaux savoirs grâce à l'écriture. L'écriture est un outil pour tous les apprentissages (Bishop, 2006), elle est « au cœur de l'activité épistémique et de conceptualisation [dans la mesure où] elle consiste à consigner et formaliser les savoirs en cours de construction, à retenir et à réviser» (Guernier & Barré-De Miniac, 2009, p.203). Elle contribue à ce titre à la réussite scolaire des élèves, et ce d'autant plus que son utilisation se fera dans toutes les disciplines et à tous les niveaux du cursus scolaire.

Savoir bien écrire permet à l'élève de bénéficier du regard indulgent de ses examinateurs (Bucheton, 2014) ; or la grande majorité des évaluations auxquelles sera soumis l'élève pendant sa scolarité se fera sous forme écrite. C'est donc évidemment un atout pour l'élève qui sait s'exprimer, structurer sa pensée et être attentif aux normes linguistiques de l'écrit, normes auxquelles la plupart des enseignants sont très attachés.

Enfin, écrire, pour ceux ou celles qui ont un brin d'imagination, c'est aussi un merveilleux moyen d'exprimer sa créativité, d'inventer des histoires, des personnages ou des mondes nouveaux.

Ecrire permet donc une multitude de choses selon la nature des situations et des besoins des scripteurs. Ecrire confère du pouvoir à celui qui en a la maîtrise et du plaisir (Groupe de recherche d'Ecouen, 1994), c'est pourquoi son apprentissage est un enjeu de taille pour les élèves et son enseignement un devoir pour tous les enseignants de l'école primaire et même, bien entendu, des différentes disciplines de l'école secondaire, mais ceci est un autre débat qui dépasse le cadre de ce mémoire.

1.2 Etat de la question

Dans cette partie, je m'attacherai en premier à expliquer en quoi consiste l'activité d'écriture et à en définir les composantes ; puis, je parlerai de didactique de la production écrite et de la place qui lui est réservée dans le Plan d'études romand (PER) pour finalement mettre en perspective tous ces éléments et exprimer mon point de vue personnel à la fin de cette partie.

Dès à présent, je précise que je choisis librement de limiter mon objet d'études aux classes des degrés 4 à 8 Harnos, car je m'intéresse plus particulièrement aux apprentissages réalisés dans ces degrés-ci.

1.2.1 Champs théoriques et concepts liés au savoir écrire

Qu'entendons-nous par écrire ? Où et quand commence l'écriture ? Est-ce une activité manuelle ou mentale ? En 1-2H, les enseignants parlent d'écriture émergente provisoire, soulignant le caractère encore très naissant, très fragile de cette compétence, dont la maîtrise est, si ce n'est une gageure, au moins une entreprise de longue haleine. Cette question paraît assez simple de prime abord mais elle ne l'est en réalité pas du tout et amène de nombreuses réponses. Or, premier constat, ces réponses ne sont pas figées dans le temps, elles évoluent et nous en disent beaucoup sur les représentations de leurs auteurs quant à la manière de concevoir l'enseignement-apprentissage de cette compétence. Elles sont toutes le reflet d'un courant de pensée à une époque donnée.

Aujourd'hui, nous sommes bien loin d'une définition qui limiterait ce concept à une belle écriture ou à une application stricte des normes orthographiques et de grammaire.

1.2.1.1 Définition du savoir écrire selon Crinon et Marin

Crinon et Marin (2014) définissent la tâche d'écriture comme une activité complexe se traduisant à la fois en termes de connaissances à appliquer et en termes de processus et d'activités mentales à mettre en œuvre. Les connaissances répertoriées par Crinon et Marin sont listées ci-dessous. Les processus mentaux inhérents à l'activité d'écriture seront présentés dans la partie suivante et sont issus des travaux de chercheurs en sciences cognitives.

--> **Le geste graphomoteur.** Au début de l'apprentissage de l'écriture, l'élève doit apprendre à tracer des signes, des lettres et savoir les enchaîner de manière lisible et fluide. Cet apprentissage fait l'objet des premières années de l'enseignement scolaire. L'élève va apprendre à tenir son stylo, à se positionner face à son bureau et à sa feuille ; il va peu à peu maîtriser le sens de l'écriture (de gauche à droite) et le sens de rotation des lettres.

--> **L'orthographe.** Dans un premier temps, l'élève s'attache à intégrer la correspondance phonème –graphème, c'est-à-dire la correspondance entre les sons et leurs transcriptions écrites. Peu à peu, l'élève se construit un capital lexical et automatise l'écriture de certains mots. Il va donc progresser en orthographe lexicale. Parallèlement, il acquiert des notions de plus en plus complexes d'orthographe grammaticale. Celle-ci consiste à appliquer les règles d'accord au sein du groupe nominal et de la phrase (sujet-verbe). L'apprentissage de l'orthographe est très long et va durer toute sa scolarité, même au-delà.

--> **Le lexique.** Pour être capable d'exprimer ses idées et d'écrire un texte, l'élève doit avoir à sa disposition un certain lexique. C'est la même chose à l'oral car l'expression passe par des mots. Plusieurs études ont d'ailleurs montré la relation étroite entre connaissances lexicales et performances langagières (Hart & Risley, 2003 cité par Crinon & Marin, 2014).

--> **La syntaxe.** La syntaxe est étroitement liée au lexique car un élève ne doit pas retenir des mots de manière abstraite et isolée mais au contraire en contexte, c'est-à-dire en lien les uns avec les autres, comme l'expliquent Crinon et Marin (2014, p.17) « les mots se caractérisent par leurs constructions syntaxiques et les expressions où on peut les rencontrer (ce que les linguistes appellent les collocations) ». Cet apprentissage, comme celui de l'orthographe, est un apprentissage dit « normatif » puisqu'il est lié à l'existence d'une norme linguistique.

--> **Les structures de texte.** Ce que les auteurs regroupent sous cet intitulé est un ensemble de connaissances dont l'application va permettre au lecteur une meilleure compréhension du texte écrit.

Il s'agit en premier de l'organisation spatiale du texte. Ainsi pour faciliter la lecture et la compréhension d'un texte, l'apprenti scripteur prendra soin de séparer les paragraphes les uns des autres, d'aller à la ligne pour introduire une nouvelle idée, d'utiliser la ponctuation adéquate pour donner des indications supplémentaires au lecteur, comme les tirets du dialogue par exemple.

D'un point de vue sémantique, il organisera ses idées de manière logique et cohérente afin que le fil rouge de son texte puisse être facilement suivi et compris. Pour cela, il se servira

de mots « connecteurs ou organisateurs textuels » (Crinon & Marin, 2014, p.20) pour, d'une part, mettre en relation les informations les unes par rapport aux autres, expliquer les relations de cause à effet (parce que, si bien que,...), de but (afin que,...) ou d'opposition (malgré, pourtant,...) et, d'autre part, expliquer la chronologie au sein du texte. Les élèves trop souvent répètent les mêmes mots : « et », « et puis », « après ».

Enfin, l'élève devra apprendre à éviter les répétitions qui alourdissent le style d'écriture. Par exemple, au lieu d'écrire 10 fois « le petit garçon », il utilisera la pronominalisation (dans ce cas « il ») ou des anaphores comme « Jean-Paul, le fils de la fermière, mon voisin... ».

--> **L'énonciation.** L'élève doit être capable de se représenter le contexte d'écriture, c'est-à-dire qu'il doit prendre une certaine distance face à son écrit et avoir en tête pourquoi il écrit, à qui il écrit et quel est son but. Crinon et Marin (2014, p.19) parlent d'« intention de communication », elle-même liée au « genre pratiqué », dernière catégorie de connaissances mise en avant par les auteurs.

--> **Les genres de discours.** Cet ensemble de connaissances fait référence aux différents genres d'écrits que l'on peut rencontrer dans la littérature et la vie de tous les jours. Il peut s'agir d'une biographie, d'une notice de bricolage, d'une recette de cuisine, d'un récit d'aventure, etc. Les auteurs choisissent le mot « discours » en lieu et place de « textes » (p.20) car ils veulent insister « sur la dimension pragmatique de la production » et la raison qui pousse l'auteur à écrire tel ou tel texte. Crinon et Marin parlent d'« intention de la part de l'auteur » car « un énoncé possède un contenu informationnel, mais en même temps, à travers lui, son auteur affirme, décrit, conseille, ordonne, procède à une demande, félicite, proteste, critique... » (p.21). A chaque type de discours correspondent des caractéristiques structurelles, des propriétés énonciatives et des registres de langue particuliers.

Lorsqu'un élève travaille sur une certaine production de genre, il est essentiel qu'il en connaisse les caractéristiques.

On notera que le PER classe les genres de textes à travailler avec les élèves en six catégories qui sont les suivantes, le texte qui :

- ❖ raconte,
- ❖ relate,
- ❖ argumente,
- ❖ transmet des savoirs,
- ❖ règle des comportements,
- ❖ et enfin, joue avec la langue, le texte poétique.

J'aimerais préciser, avant de parler des processus mentaux inhérents à l'activité d'écriture, que cette classification des connaissances telle que l'énoncent Crinon et Marin est assez répandue parmi les chercheurs. Plane (2006) parle de « gestion de contraintes » (p.45), Chartrand (2008) de différentes « capacités » à agencer entre elles, d'autres auteurs québécois de « traits d'écriture » (Prior, 2013, p.29). Même si la terminologie varie selon les auteurs, il n'en reste pas moins que le contenu reste le même.

1.2.1.2 Les processus d'écriture selon Hayes et Flower

Les processus d'écriture ou processus rédactionnels étudiés dans les années 80 par les psychologues cognitifs Hayes et Flower ont eu un écho très important dans le monde scientifique et également auprès des didacticiens du français de la production écrite (nous verrons dans la partie suivante l'impact de ces travaux sur les méthodes d'enseignement des années 80). Comme nous l'explique Reuter (1996), ces chercheurs ont répertorié les différentes opérations constitutives de l'écriture et en ont proposé le schéma suivant :

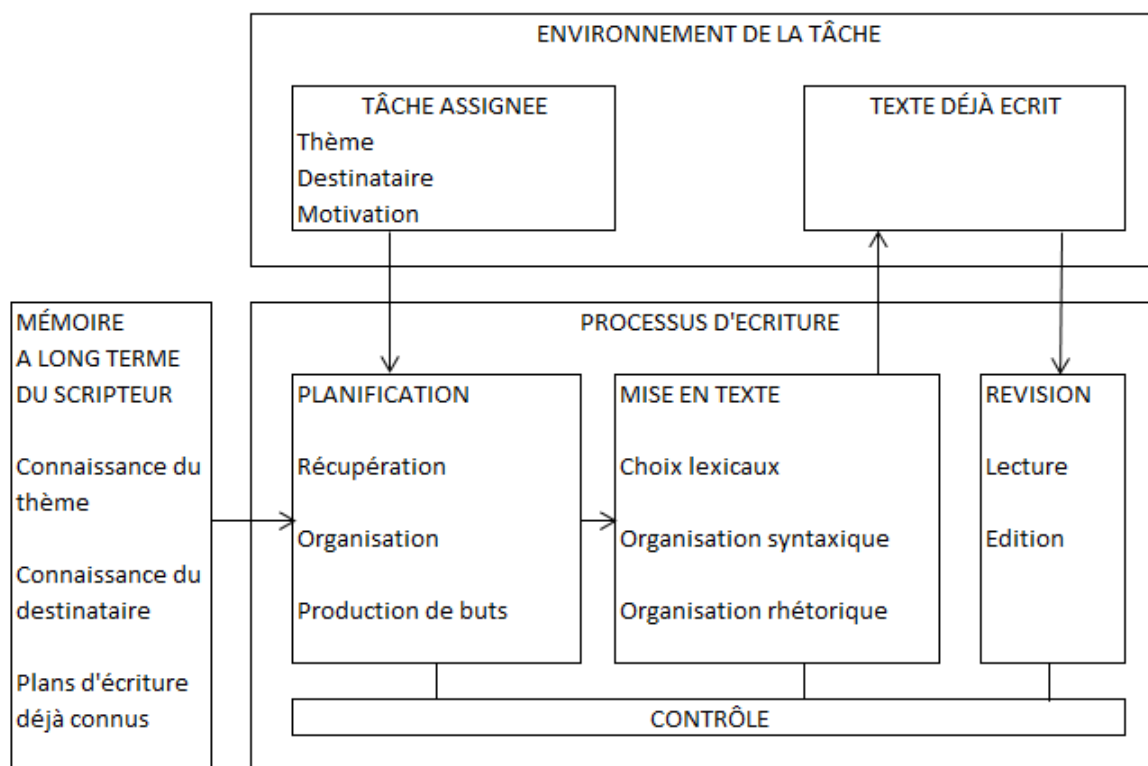


Figure 1 : Les processus d'écriture selon Hayes et Flower

On distingue au sein même du processus d'écriture les opérations :

- ❖ de *planification* qui permettent l'extraction d'informations pertinentes dans la mémoire à long terme du sujet écrivant, leur organisation et la détermination des objectifs de la rédaction ;
- ❖ de *mise en texte* qui correspondent à l'acte de rédaction ; c'est ici que les choix lexicaux, l'organisation syntaxique et rhétorique s'opèrent ;
- ❖ de *révision* qui comprennent une relecture critique, c'est-à-dire une évaluation de problèmes éventuels et une mise au point par le biais d'un travail de réécriture.
- ❖ de *contrôle* : ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents.

Précisons que ces opérations sont *récurrentes* et se répètent dans des ordres différents.

1.2.1.3 Définition du savoir écrire selon Bucheton

J'ai choisi de consacrer un paragraphe à Bucheton, car je trouve intéressante sa manière de présenter la tâche d'écriture. Sa conception de l'écriture est plus globale, plus large que ce qui a été présenté précédemment.

Pour définir en quoi consiste l'activité d'écriture, Bucheton (2014) parle d'une « boîte noire » au centre de laquelle se trouve le sujet écrivant et dont les actions se jouent sur plusieurs axes de manière concomitante et d'égale importance, comme le montre la figure ci-après. En plaçant l'élève au centre de cette compétence, elle prend en compte aussi bien sa singularité sociale, culturelle que psychologique.

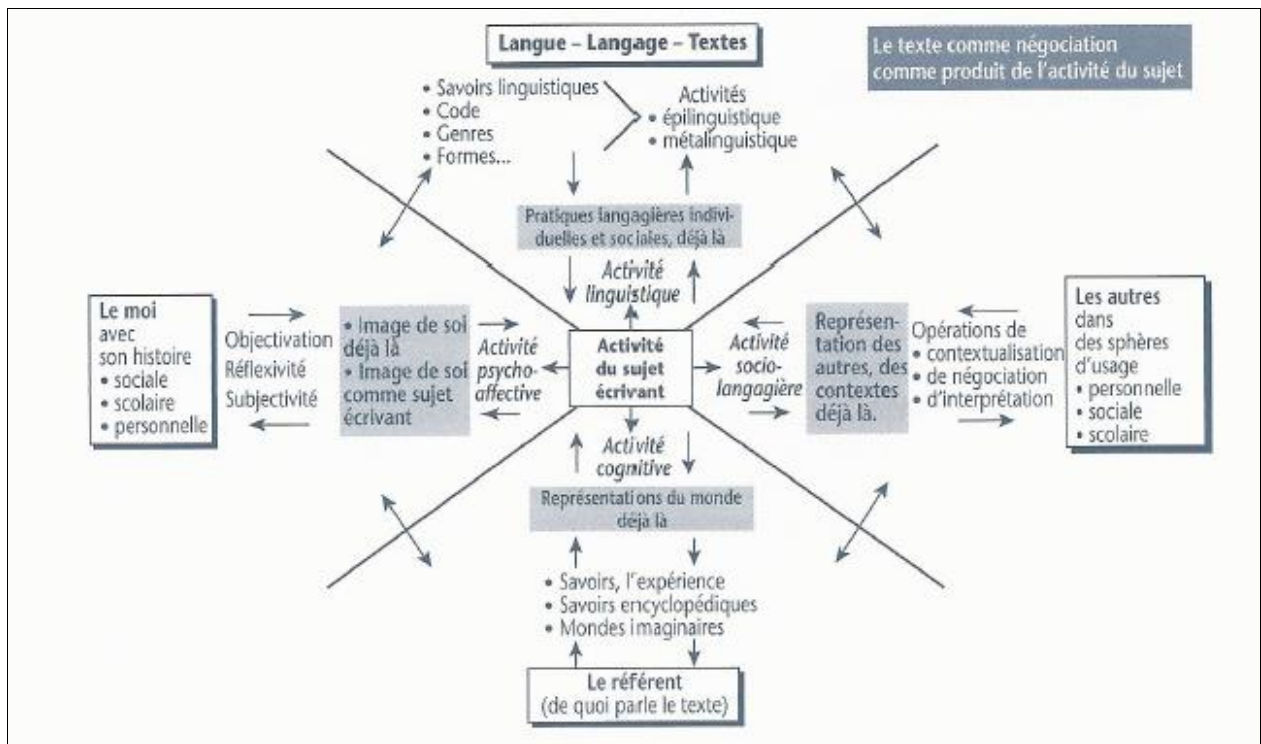


Figure 2 : Ecrire : un processus complexe qui se joue sur plusieurs axes conjoints

L'écriture est à la fois une activité psycho-affective, socio-langagière, cognitive et linguistique, cette dernière activité constituant seulement la partie émergée de l'iceberg. Cette approche permet ainsi de ne pas réduire le processus d'écriture à la seule application de normes et autorise la prise en compte de plusieurs origines possibles des difficultés que les élèves rencontrent dans l'exécution de cette tâche.

Il ne suffit pas de maîtriser la langue et ses codes divers. En revanche, interpréter correctement les enjeux de la tâche proposée – les contenus et les formes discursives attendues, la manière de s'énoncer et de se positionner avec audace ou prudence – est la pierre angulaire de la réussite scolaire. (Bucheton, 2014, p.35)

D'autre part, Bucheton s'intéresse autant au processus d'écriture, aux écrits intermédiaires et aux brouillons qu'au produit fini. Ce qu'elle cherche à enseigner, ce n'est pas tant l'écriture pour elle-même que la pensée et le développement de celle-ci mise en œuvre dans le processus d'écriture. Cela veut dire que sur un plan didactique, elle encourage l'écriture même si les travaux des élèves ne sont pas tous parfaits, voire ne sont pas tous corrigés. Or, cela est à mon sens assez innovateur et va à l'encontre de beaucoup d'observations faites pendant mes périodes de pratique professionnelle.

En résumé, écrire est bien une tâche complexe. Ecrire est plus qu'avoir une belle graphie ou appliquer des normes linguistiques, notamment d'orthographe, même si celles-ci « restent une qualité essentielle et recherchée dans la communication écrite » (Pivot, 2002). Ecrire, c'est avant tout avoir un projet de communication, nous dit Chartrand (2008). Je terminerai cette première partie relative aux concepts du « savoir-écrire » en la citant : « L'écriture est une activité langagière, une pratique sociale qui consiste à produire du sens à l'aide d'outils matériels » (2008, CD-ROM). C'est pour ma part cette définition que je privilégie tant elle résume à elle seule les difficultés et les enjeux de cette activité.

1.2.2 Didactique de la production écrite selon les directives officielles

Face à la complexité que nous venons d'évoquer, les questions suivantes viennent naturellement à l'esprit : comment enseigner au mieux la production écrite à nos élèves ? Comment travailler avec ses élèves chacune des composantes ci-dessus identifiées ? Quels sont les principes didactiques, les moyens à disposition des enseignants ? Où se situent les difficultés ? Etc.

Comme il n'y a évidemment pas une réponse unique à ces questions car les pratiques sont influencées par de nombreux facteurs, je propose dans un premier temps de voir comment l'Instruction publique romande préconise le travail de cette compétence au sein des leçons de français.

Les trois finalités de l'enseignement du français, telles qu'exposées par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) en 2006, dans un document à l'intention des enseignants, sont présentées dans le schéma ci-dessous. Ces trois finalités s'articulent entre elles, c'est-à-dire qu'elles se complètent et se renforcent mutuellement.



Figure 3 : Schéma des finalités de l'enseignement du français

Ceci étant, la CIIP place au centre de l'enseignement du français « la question du texte » (p.6) et le répète à maintes reprises : « [Les élèves] doivent apprendre à produire et à comprendre des textes divers en tenant compte des règles de fonctionnement de la langue, à l'oral comme à l'écrit. C'est l'objectif prioritaire de la classe de français [...] » (p.9).

Ainsi, la CIIP préconise une approche intégrée de l'enseignement du français à partir de textes : « c'est autour du texte que prennent place les différentes activités qu'on trouvait auparavant dans des sous-disciplines distinctes (grammaire, conjugaison, orthographe, etc.) » (p.11). Les exercices de type « BLED », sans être complètement exclus, ne doivent pas être la base de l'enseignement du fonctionnement de la langue.

De plus, l'approche didactique privilégiée est celle de séquences avec « un ensemble de tâches qui concernent toutes le même objet d'enseignement/apprentissage et qui s'enchaînent selon une logique d'alternance d'activités autour d'un même projet communicatif » (p.43). Ces séquences aboutissent à l'écriture d'un texte final ; la collection « *S'exprimer en français* » coéditée par la CIIP en propose un certain nombre.

La CIIP rappelle également que l'écriture se travaille en lien étroit avec la lecture. Ce point, en effet, ne fait plus controverse et est largement reconnu aujourd'hui par la communauté scientifique, tout comme, je pense, par les enseignants. Giasson (2013) écrit : « [...] la lecture et l'écriture sont indissociables dans l'apprentissage de la langue écrite. Il ressort de plusieurs recherches que la lecture et l'écriture s'appuient mutuellement » (p. 62).

Si l'on s'intéresse à présent au Plan d'études romand (2010), qui est le document de référence officiel des enseignants, on constate que les compétences à développer et à acquérir tout au long du premier et du deuxième cycle Harmos sont déclinées en huit grandes catégories, comme le montrent les deux figures ci-après.

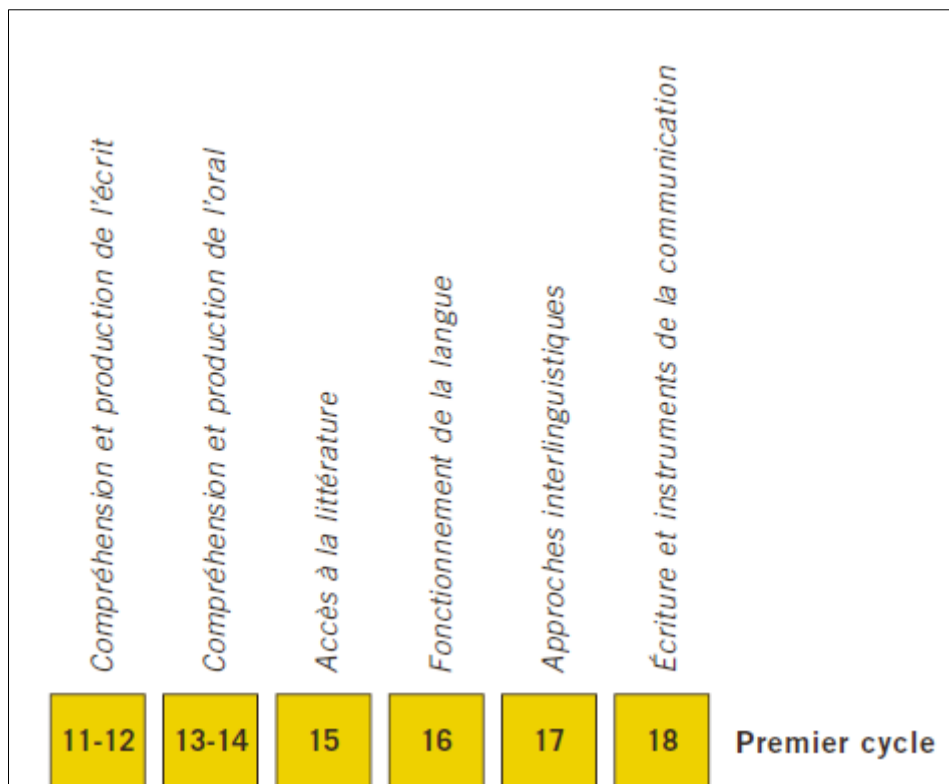


Figure 4 : Objectifs d'apprentissage du cycle 1

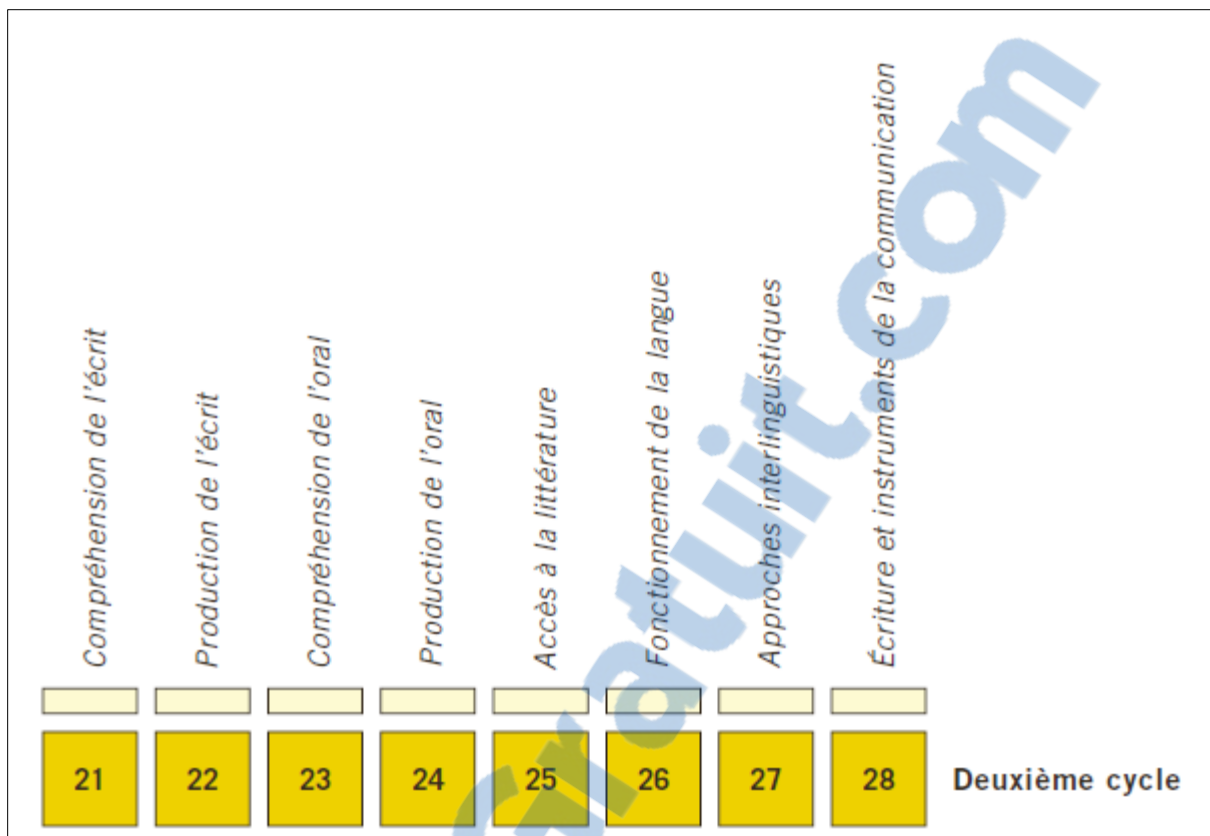


Figure 5 : Objectifs d'apprentissage du cycle 2

On y trouve, de manière logique, au premier rang, la compréhension et la production de l'écrit à la fois au cycle un et au cycle deux :

- ❖ « Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite » en L1 11-12,
- ❖ « Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture » en L1 21,
- ❖ « Ecrire des textes variés à l'aide de diverses références » en L1 22.

De plus, le PER ne s'arrête pas à ces deux entrées (compréhension et production de l'écrit) pour traiter de l'apprentissage de l'écrit ; il préconise également en huitième et dernière compétence (L1 18 ; L1 28) tout un travail autour de l'acte graphique. Alors que l'accent est plus marqué sur la découverte de l'écriture et le développement de la motricité fine en cycle un, les apprentissages se perfectionnent au cycle deux.

La figure ci-après (Brêchet, 2016) nous montre la répartition souhaitée des apprentissages au cycle 2 et met ainsi en valeur aussi bien le poids relatif de la grammaire au sens large, qui ne devrait pas dépasser un tiers de l'enseignement du français, que l'importance donnée à la fois à la compréhension et à la production de textes écrits comme oraux.

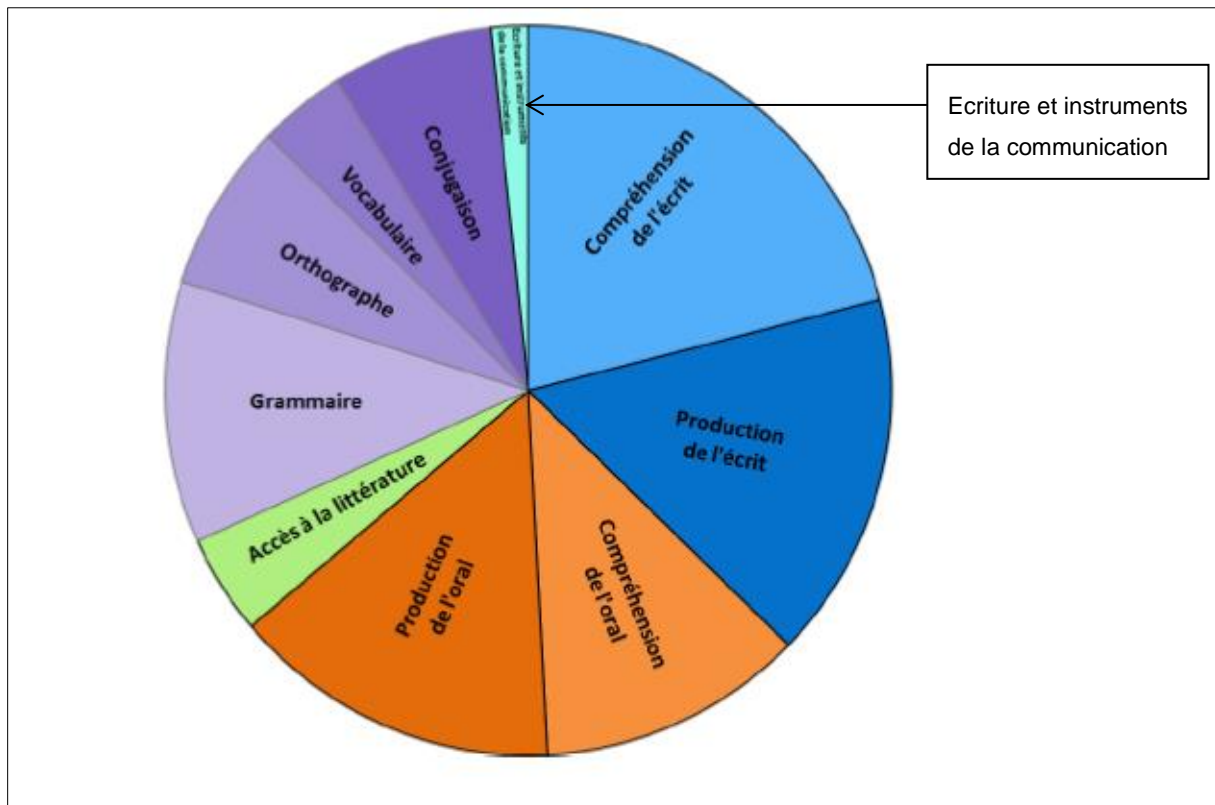


Figure 6 : Répartition attendue des apprentissages au cycle 2

J'aimerais terminer cette partie en soulignant le degré d'exigence des apprentissages beaucoup plus élevé à la fin du cycle deux que du cycle un. L'accélération, en termes d'attente des progressions, notamment au niveau des normes orthographiques, me semble assez importante, comme on le voit dans les deux extraits du PER reproduits ci-après :

Production de l'écrit

Création en groupe ou individuellement de textes avec l'aide de l'enseignant

Rédaction en groupe ou individuellement d'un texte pour un destinataire :

- projet d'écriture
- choix de mots adaptés et issus de thèmes familiers à l'élève
- écriture de phrases syntaxiquement correctes en respectant l'orthographe alphabétique (*correspondance phonèmes-graphèmes*)
- respect des contraintes de calligraphies et de mise en page
- choix d'un support adéquat (*lettre, carte, affiche, messagerie Internet,...*)

Élaboration et utilisation de représentations graphiques pour lire et écrire (*symboles, codes, images,...*)

Construction et appropriation d'outils de référence (*lexique, texte de référence, affiche, liste de mots, imagier, panneau,...*)

Utilisation d'outils de référence mis à disposition par l'enseignant (cf. Liste des outils de référence en fin de L1 11-12)

Figure 7 : Progression des apprentissages pour la production de l'écrit au cycle 1 (1-2H : colonne de gauche et 3-4 H : colonne de droite)

PRODUCTION DE L'ÉCRIT	Progression des apprentissages	
	5 ^e – 6 ^e années	7 ^e – 8 ^e années
	APPRENTISSAGES COMMUNS À TOUS LES GENRES DE TEXTES	
	Liens FG 21 – MITIC	
	Identification de la <u>situation de communication</u> en fonction du projet d'écriture (lieu social, émetteur, destinataire, but du texte)	
	Respect du <u>genre textuel</u> demandé	
	Choix d'un support adéquat (<i>lettre, affiche, fiche signalétique, feuille,...</i>)	
	Élaboration du contenu à l'aide de documents écrits et/ou audio (<i>recherche d'idées, d'informations, de mots-clés,...</i>)	
	Organisation du <u>texte</u> selon un modèle donné (anticipation globale de la mise en page du texte)	
	Écriture d'un texte en fonction du projet et du genre travaillé en respectant : <ul style="list-style-type: none">- l'utilisation d'un vocabulaire adéquat- la <u>production</u> d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement corrects- l'utilisation d'organismes verbaux (<i>temporels: le jour suivant,...</i>) et non verbaux (<i>titre, sous-titre, paragraphe, ponctuation,...</i>)- l'utilisation de reprises pronominales et nominales- l'utilisation adéquate des temps des verbes	

Figure 8 : Progression des apprentissages pour la production de l'écrit au cycle 2

1.2.3 Principaux modèles de l'enseignement de l'écrit

Afin de mieux cerner ma problématique, j'aimerais à présent étayer ou confronter les orientations énoncées précédemment avec d'autres modèles qui forment le paysage didactique de la production écrite ; ces modèles étant pour certains révolus, pour d'autres non, les pratiques actuelles étant en tout cas rarement à l'état « pur » (Bucheton, 2014, p.165).

1.2.3.1 Au commencement de l'enseignement de l'écriture

Jusqu'au milieu du XXème siècle, l'apprentissage de l'écriture s'est limité à la copie de lettres, de mots et de phrases, celles-ci étant « une maxime morale de préférence » (Chartier, Clesse & Hébrard, 1998, p.14).

Puis cette pratique s'est élargie au modèle de la rédaction bimensuelle, où le travail de mise au propre et le soin apporté à la calligraphie étaient toujours primordiaux. Ce travail était en partie facilité par l'utilisation de modèles fournis aux élèves. En réalité, cette tâche servait à évaluer la capacité des élèves à appliquer les normes orthographiques du français. Ce modèle ne leur permettait pas de progresser car l'enseignant avait principalement une posture de contrôle et les leçons de français se limitaient à des exercices de grammaire, conjugaison type « BLED » sans lien avec les difficultés réelles rencontrées par les élèves lors des travaux de rédaction (Bucheton, 2014). L'écriture jusque dans les années 70 était considérée comme un don que l'élève avait ou pas.

1.2.3.2 Le modèle des types de texte et des processus rédactionnels

Plus tard, dans les années 80, au moment où les sciences cognitives se sont penchées sur les processus mis en place lors de la production écrite, les didacticiens du français (Groupe EVA, 1991 ; Groupe de recherche d'Ecouen, 1994) ont travaillé sur une typologie des textes et sur la construction de grilles d'évaluation critériée. Les modèles d'enseignement qui se sont inspirés de ces travaux ont cherché à morceler et à rendre explicite le fonctionnement de l'activité d'écriture dans l'objectif d'aider au mieux les élèves à s'en acquitter. L'idée qui prévalait à cette époque était que la clarté procédurale allait résoudre tous les problèmes d'écriture. Ce modèle a eu un grand succès et a permis à nombre d'écoliers moyens ou en réussite de progresser. Il est toujours d'actualité ; notons que le PER, dans la manière qu'il présente les apprentissages attendus des élèves au cycle 2, en est fortement inspiré. Mais,

d'après Bucheton, « beaucoup trop abstrait, ce modèle s'est révélé peu efficient pour les élèves en difficulté ou en résistance » (2014, p.169).

1.2.3.3 Les ateliers d'écriture

L'enseignement de l'écriture a aussi été influencé par « les ateliers d'écriture ». Les ateliers sont une pratique d'écriture collective qui trouve leur origine à l'extérieur de l'école², si l'on excepte le rôle qu'a pu jouer Freinet dès les années 50 en instaurant la pratique du texte libre au sein de sa classe (Vellas, 2011). « Transposés en classe, ces situations d'écriture (jeux d'assonances, anagrammes, pastiches et parodies, etc) sont souvent ludiques » (Bucheton, 2014, p.171). Elles se caractérisent par leurs dimensions collaborative, créative et d'évaluation par les pairs.

Martin (2014) en souligne deux intérêts principaux :

- ❖ la curiosité, la motivation qui en découlent ;
- ❖ les élèves ne sont pas placés devant toutes les contraintes de l'écrit en une fois mais se concentrent sur une difficulté l'une après l'autre.

En classe, la pratique de ces ateliers permet de remettre la notion de plaisir au cœur de cette activité laborieuse ; elle est également encouragée par la CIIP (2006) qui ne manque pas de souligner l'importance d'activités ludiques pour motiver les élèves.

Bucheton (2014) relève néanmoins que « les performances [des élèves] ne se transfèrent qu'assez peu dans des écritures plus scolaires » (p.172).

1.2.4 Point de vue personnel

Les modèles didactiques exposés ci-dessus reflètent selon moi assez bien la réalité du terrain à laquelle j'ai pu être confrontée pendant mes périodes de pratique professionnelle. En effet, les types de texte sont largement enseignés en 7 et 8 H ; j'ai aussi pu voir des activités ludiques d'écriture collective sur le thème des haïkus par exemple. En revanche, j'ai vu peu d'écriture libre, peu d'écrits réflexifs, peu d'écrits en 3-4 H également, alors que le

² Notamment l'Oulipo (Ouvroir de Littérature Potentielle) créé en 1960 par R. Queneau et F. Le Lionnais.

moyen d'enseignement « Que d'histoires ! » prévoit de nombreuses activités d'écriture : l'élève est sollicité pour écrire des hypothèses ou exprimer son point de vue dans le cahier d'activités. Mais ces pages sont « sautées », certains enseignants leur préférant des fiches où l'élève doit cocher ou entourer ou souligner la bonne réponse. De plus, il me semble que l'étude du fonctionnement de la langue domine encore beaucoup l'enseignement du français alors que la priorité devrait être donnée à la compréhension et à la production de textes oraux et écrits.

En effet, en 4H, les élèves peuvent déjà apprendre à rédiger une recette de cuisine par exemple. Ils seront ainsi confrontés à une tâche d'écriture complexe, authentique, qui fera sens à leurs yeux et les motivera très certainement. Ils prendront une posture d'auteur, qu'il est, selon moi, essentiel d'enseigner à des élèves jeunes pour éviter des blocages ultérieurs. Même en 3H, il est également possible de mettre les élèves en situation d'écriture régulière et certains enseignants le font très bien, comme nous le montre l'annexe 1, qui décrit les pratiques couronnées de succès d'une enseignante canadienne. Il s'agira de copies de mots, de petites phrases inventées mais qui auront déjà toute leur place dans le travail d'acculturation de l'écrit. L'enfant comprendra peu à peu que l'écrit n'est pas un oral retranscrit, que l'écrit est permanent, qu'il permet de communiquer et de réfléchir.

Comme beaucoup de chercheurs, je partage l'idée qu'il est important de mettre les élèves dans des situations de production d'écrits le plus souvent possible et ce, dès leur plus jeune âge, d'autant plus qu'écrire est une activité complexe, exigeante et dont l'apprentissage demande du temps. Ce point de vue est également celui des décideurs politiques, comme nous l'avons vu précédemment.

En résumé, j'ai donc été frappée par une grande hétérogénéité des pratiques sur le terrain, certains enseignants montrant de nombreuses résistances à travailler la production de l'écrit avec leurs élèves, ce qui est un véritable problème compte tenu de l'inégalité des résultats entre élèves que cela peut engendrer.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Compte tenu de tout ce que j'ai écrit précédemment, j'aimerais centrer mon travail de recherche sur les choix pédagogiques et didactiques que font les enseignants de 4 à 8H

dans le cadre de leur enseignement de la production écrite. La question de recherche que j'ai choisie est la suivante :

Dans quelle mesure l'enseignant peut-il donner plus de place à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture dans sa classe ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Je souhaite décrire et analyser les pratiques d'enseignement de l'écrit d'enseignants de 4 à 8 H, et à travers elles, comprendre les raisons qui motivent leurs choix.

Je cherche aussi à mettre en évidence les facteurs de réussite ou au contraire les freins à un tel enseignement, et ce dans un contexte de classe forcément hétérogène.

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE

La méthodologie peut se définir comme un « ensemble de règles et de démarches adoptées pour conduire une recherche » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2016, para. 4).

Ainsi, dans cette partie, sont définis les moyens et les activités retenus pour répondre à la question de recherche formulée dans la phase conceptuelle de mon travail. Cette étape précède donc la phase empirique caractérisée par la collecte des données sur le terrain. Elle est très importante dans la mesure où ce choix de démarches légitime la phase ultime d'analyse et d'interprétation des données.

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Démarche à visée compréhensive

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche scientifique dont le premier objectif est d'acquérir des connaissances et comprendre la réalité d'un phénomène, en l'occurrence l'enseignement de la production d'écrits dans les classes de 4 à 8H du canton du Jura. De manière plus précise, il s'agit de mettre en évidence les liens entre ce phénomène et ses déterminants.

Giroux et Tremblay (2002) expliquent que la science a trois visées : la première est d'ordre descriptif, la description étant pour ces auteurs la « visée la plus élémentaire de la science consistant à faire l'inventaire des caractéristiques d'un phénomène » (p. 18). Le chercheur ne cherche pas à faire de lien de causalité entre les différents éléments d'une situation, il les énumère seulement. Dès lors qu'il s'interroge sur les raisons qui mènent à une telle situation, il passe à un niveau supérieur, celui de la compréhension. L'ambition du chercheur est alors, après avoir nommé les éléments d'un phénomène, d'établir des relations causales entre eux. Enfin, la visée ultime de la science est explicative et consiste à « énoncer une théorie qui peut rendre compte de certains phénomènes observés et permet d'en prédire d'autres » (p.19).

Je privilégie dans le cadre de ce mémoire une démarche à visée compréhensive car je souhaite mettre en évidence les raisons qui motivent les choix pédagogiques et didactiques

que font les enseignants de 4 à 8H dans le cadre de leur enseignement de la production écrite.

Il est intéressant de souligner que d'autres chercheurs utilisent d'autres mots pour définir les trois visées citées précédemment. Ainsi Lamoureux (2000) parle de recherche à visée soit « exploratrice » (le niveau le plus bas qui vise à “défricher” le terrain), soit « descriptive », soit « explicative » (p.9).

2.1.2 Recherche qualitative

Comme l'expliquent Giroux & Tremblay (2002) :

Les chercheurs [qui] ont recours à ce qu'on appelle l'approche qualitative, [...] ne calculent ni fréquences ni moyennes, mais s'intéressent plutôt à la lecture que les gens font de leur réalité. Ils tentent de préciser comment ces derniers perçoivent et interprètent une situation donnée en leur demandant de s'exprimer abondamment sur elle ou en analysant les traces laissées.
(p. 23)

A ce titre, mon travail de recherche repose sur une approche qualitative. En effet, les données collectées ont été recueillies grâce à des entretiens que j'ai ensuite analysés et dont je me suis efforcée d'en rechercher le sens. C'est le propre de l'analyse qualitative. De plus, comme je me suis justement basée sur des données narratives, c'est-à-dire textuelles et non numériques, il ne m'a pas été possible de faire des calculs, qui n'auraient de toutes façons pas eu de crédibilité scientifique puisque basés sur seulement cinq enseignants.

2.1.3 Approche inductive

Les chercheurs opposent les processus d'analyse inductive aux processus d'analyse hypothético-déductive. Anadon & Guillemette (2006) définissent le raisonnement inductif comme

une démarche logique qui consiste à aller du concret vers l'abstrait en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène (Manning, 1982, cité par Deslauriers, 1997, p.295). L'induction procède en sens inverse des méthodes hypothético-déductives précisément parce que le chercheur travaille à partir des données et élabore ensuite des concepts théoriques et des propositions que certains appellent pattern ou thèmes. Ces pattern ou thèmes constituent une théorie émergente. (p. 36)

Dans le cadre de ce mémoire, je me trouve dans une approche inductive. En effet, je vais partir du particulier en interrogeant divers enseignants pour ensuite ordonner, classer et synthétiser les données recueillies afin d'aller vers le général. L'idée sous-jacente étant de faire ressortir des caractéristiques précises d'un ou plusieurs individus et de les généraliser à l'ensemble de la population étudiée.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Les données peuvent être recueillies de diverses façons, notamment à l'aide d'entretiens, de questionnaires ou d'observations directes. Pour ma part, j'ai souhaité récolter les données de cette recherche par l'intermédiaire de l'entretien, qui m'a semblé être l'outil le plus adéquat dans le cadre de ce travail. Les observations dans plusieurs classes auraient également été très instructives mais auraient demandé des moyens matériels plus importants dont je ne disposais pas.

« L'entrevue est la principale méthode de collecte des données dans les recherches qualitatives. Elle consiste en un mode particulier de communication verbale entre deux personnes, un interviewer qui recueille l'information et un répondant qui fournit les données » (Giroux & Tremblay, 2002, p. 427).

Il existe trois types d'entretien : l'entretien directif, semi-directif et libre. Alors que l'entretien libre n'a pas de cadre prédéfini et se déroule de manière assez naturelle - il est surtout utilisé pour les récits de vie – l'entretien directif est son opposé et prend la forme d'un questionnaire où le chercheur se cantonne à lire ses questions et à cocher des cases, comme lors d'un sondage réalisé dans la rue par exemple. Entre les deux se situe l'entretien semi-directif et c'est cette forme d'entretien que j'ai retenue dans le cadre de ce mémoire car je pense que l'entretien semi-directif est le plus à même d'apporter des réponses aux objectifs de recherche que je me suis fixés à l'issue de ma problématique.

En effet, l'entretien semi-directif prend la forme d'un *dialogue* entre le chercheur et l'interviewé, qui répond aux questions avec une certaine forme de liberté. Pour cela, j'ai veillé à ce que les questions soient presque toujours ouvertes et qu'il ne s'agisse en aucun cas d'un enchaînement mécanique de questions réponses. Au contraire, j'ai cherché à ce que la personne interviewée se sente suffisamment à l'aise pour s'exprimer, développer son

point de vue tout en restant bien entendu dans les limites du sujet. Enfin, précisons que même si le terme « semi » souligne que c'est le chercheur qui mène l'entretien, je me suis efforcée, en tant qu'intervieweur, à ne jamais imposer voire même dévoiler mon propre point de vue. Cela aurait eu pour conséquence de biaiser les résultats de cette recherche.

2.2.1.1. Le guide d'entretien

Avant l'entretien, j'ai rédigé un guide d'entretien le plus détaillé et précis possible (annexe 2) comportant un certain nombre de mots-clés et de questions ouvertes. L'ordre de ces dernières était établi en vue d'un déroulement possible de l'entretien mais selon le déroulement de celui-ci, les questions ont été abordées dans un autre ordre. J'ai utilisé le guide d'entretien comme une aide et un inventaire des thèmes à discuter durant l'entrevue et surtout pas comme une contrainte à suivre à la lettre. Je me suis rendu compte, néanmoins, que j'avais pour chaque entretien pu poser toutes mes questions. Comme certaines étaient très ouvertes, j'ai dû parfois en préciser le sens en m'aidant des relances prévues dans la colonne de droite du guide.

2.2.1.2. Le déroulement de l'entretien

Comme nous l'expliquent Giroux et Tremblay (2002), « bien qu'elle exige de la souplesse et laisse place à l'improvisation, l'entrevue semi-dirigée se déroule en quatre étapes incontournables » (p.155). La première est la discussion d'accueil. Celle-ci est l'amorce de l'entretien, elle se veut polie, courtoise et permet en quelques phrases aux deux personnes en présence de se sentir à l'aise. D'un naturel très communicatif et très sociable, je n'ai pas eu de problèmes à établir cette amorce et ce premier lien. J'ai pris soin, chaque fois, de rappeler les objectifs de ma recherche et de donner quelques informations sur le déroulement de l'entrevue. J'ai aussi profité de ce moment d'accueil pour faire signer le contrat de recherche (annexe 3). Ce contrat, dont la signature est obligatoire avant chaque entretien, stipule notamment que celui-ci sera enregistré sur une bande audio et donne surtout toutes les garanties de confidentialité et d'anonymat à la personne interviewée.

Lui succède la deuxième étape qui est celle du démarrage de l'entretien. C'est l'interviewer qui en prend l'initiative et qui prévient également qu'il va mettre en marche l'enregistrement audio comme convenu dans le contrat de recherche. Le matériel loué à la médiathèque est très simple d'utilisation, fiable et je n'ai eu aucun problème d'enregistrement.

La troisième étape est alors celle du « corps de l'entrevue » (p. 156) à proprement parler : le chercheur pose donc les questions, comme je l'ai expliqué ci-dessus. Mon attitude a été la plus neutre possible de manière à ne pas influencer ou gêner l'interviewé ; grâce à une posture bienveillante, j'ai essayé d'établir une relation de confiance. J'ai pris soin également d'être attentive aux comportements non verbaux des personnes interviewées, je leur ai laissé le temps nécessaire pour réfléchir, formuler leurs réponses. Enfin, l'œil sur la montre, j'ai aussi été le gardien du temps qui passe.

Tous les entretiens se sont finalement terminés par une étape de clôture. Lorsque j'arrivais à la fin de mes questions, je l'indiquais aux personnes interviewées et je leur demandais si elles avaient encore quelque chose à rajouter. Si tel n'était pas le cas, je remerciais alors vivement mon hôte et lui signalais que le temps imparti à l'entrevue était à présent écoulé.

Sur le plan purement communicatif, j'ai toujours gardé à l'esprit que le chercheur doit absolument réussir à créer un climat propice à la confiance car il y a un risque qu'il soit perçu par la personne interviewée comme un spécialiste de la question étudiée ; c'est pourquoi Giroux et Tremblay précisent qu'« il doit veiller à ce que ses réactions et ses mimiques ne donnent pas au participant l'impression d'être jugé, désapprouvé ni même condamné à cause de ses révélations » (p. 158).

Une fois l'entretien a été un peu plus tendu lorsque j'ai posé la première question du thème 3 « Comment concevez-vous l'apprentissage de l'écriture ? ». J'ai pris conscience que cette question était peut-être trop abrupte et je me suis alors empressée lors des autres entretiens de la compléter par les relances prévues pour ne pas mettre mon interlocuteur dans une situation désagréable.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Mettre en place une procédure et un protocole de recherche, c'est planifier les différents éléments essentiels à la réalisation de l'étude et respecter certaines règles, notamment celles reprises dans le « Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques » (Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP), 2002).

Ainsi, une fois la population ciblée (voir ci-dessous, la partie échantillonnage), j'ai pris contact par courriel avec plusieurs enseignants à qui j'ai brièvement expliqué ma situation, le sujet de mon mémoire et à qui j'ai demandé si éventuellement ils accepteraient de

m'accorder un peu de leur temps pour répondre à mes questions dans le cadre d'un entretien. J'ai eu l'agréable surprise de constater que ma démarche éveillait un certain intérêt chez eux et j'ai obtenu une réponse positive de chacun d'eux. Je leur ai alors adressé une lettre (annexe 4) pour leur présenter le cadre officiel de ce travail et leur expliquer un peu plus en détail les thèmes qui seraient abordés pendant l'entretien. Je leur ai aussi fait parvenir conjointement un contrat de recherche et nous avons fixé ensemble une date d'entretien.

En procédant de cette manière, j'ai pu obtenir le « consentement libre et éclairé » (CDHEP, 2002, p.3) de chaque personne interviewée dans le cadre de cette recherche et mes observations n'ont donc pas été faites avec des sujets dits « naïfs » (p. 4). J'ai bien entendu veillé par la suite à respecter mon engagement et toutes les informations recueillies ont été effectivement traitées et analysées de manière confidentielle et uniquement à des fins scientifiques, aucune des personnes interviewées ne pouvant être identifiées par des tiers. Les données enregistrées seront détruites à la fin de cette étude comme il se doit.

Ces entretiens ont été réalisés dans le courant des mois de novembre et décembre en fonction des disponibilités des personnes interviewées. Ils ont eu lieu directement sur leur lieu de travail d'une part pour leur éviter le moindre dérangement supplémentaire, d'autre part de manière à ce que celles-ci se sentent à l'aise dans un endroit qui leur est familier.

Je m'étais fixée comme durée d'entretien environ 30 à 40 minutes. Deux n'ont pas dépassé les 33 minutes, les trois autres se situant plutôt aux alentours de 45 minutes. Pour moi, cette durée relativement longue est le signe d'un véritable engagement et d'un grand intérêt des enseignants interviewés pour leur métier et la recherche.

2.2.3 Echantillonnage

Il s'agit maintenant de présenter la population à l'étude dans le cadre de ce travail puis l'échantillon retenu, l'échantillonnage étant « le processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population (échantillon) est choisi en vue de représenter une population entière » (Fortin, 2010, p. 224). Fortin explique que la population cible se définit comme étant « l'ensemble des personnes qui satisfont aux critères de sélection définis d'avance et qui permettent de faire des généralisations » (p. 225).

Dans le cadre de cette étude, je souhaite m'intéresser uniquement aux enseignants des degrés 4, 5, 6, 7 et 8H. Je pense en effet que les pratiques d'enseignement de l'écrit se

diversifient plus à partir du degré 4 de l'école primaire, les enseignants de 3H se concentrant davantage sur le travail de l'encodage à l'écrit.

D'un point de vue géographique, je souhaite limiter la population cible à l'espace BEJUNE et plus particulièrement au canton du Jura, qui correspond à l'endroit où j'ai pu réaliser jusqu'à présent mes stages en pratique professionnelle.

Il existe différentes méthodes d'échantillonnage selon si le chercheur réalise une étude quantitative ou qualitative. Comme je me trouve dans le cadre d'une recherche qualitative, j'ai utilisé la technique de « l'échantillonnage non probabiliste » (Fortin, 2010, p. 227). Celle-ci consiste à prélever un échantillon de façon arbitraire sans donner à tous les éléments de la population une chance égale d'être choisis pour former l'échantillon, l'important étant néanmoins d'identifier des éléments essentiels et de retenir certaines caractéristiques pour le choix de l'échantillon souhaité.

J'ai pour ma part retenu les critères suivants :

- ✓ répartition équitable entre enseignants villageois et citadins pour avoir des réponses qui tiennent compte de l'hétérogénéité des élèves,
- ✓ niveaux d'ancienneté mélangés mais un minimum de 8 années d'expérience me semble important,
- ✓ une répartition équitable des enseignants en fonction du degré.

Enfin la population enseignante étant essentiellement féminine, j'ai veillé à ne pas interroger que des hommes.

Concernant la taille de l'échantillon, j'ai fixé celle-ci à cinq personnes, me permettant d'interroger une personne par degré respectif de 4 à 8H. En effet, lorsque nous choisissons de récolter nos données par l'intermédiaire de l'entretien, celui-ci est généralement de taille assez réduite à la différence des études quantitatives faisant appel notamment à l'utilisation des questionnaires. De plus, dans une étude à visée compréhensive, l'échantillon est de petite taille car cela suffit en principe pour obtenir l'information nécessaire sur le phénomène étudié (Fortin, 2010).

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Dans cette dernière partie relative à l'analyse des données, je me suis efforcée d'avoir une grande rigueur scientifique et d'être la plus objective possible. Concrètement, par rapport aux entretiens menés, j'ai cherché une transcription la plus fidèle possible. Il était important, selon moi, de ne pas modifier le texte oral de manière à pouvoir mieux « sentir » le sens des paroles des personnes interviewées lors des relectures. Ainsi, j'ai choisi d'adopter les conventions suivantes :

- ❖ Pour ne pas charger le texte, j'ai fait ressortir mes paroles en les écrivant en italique ; en un coup d'œil, je peux donc voir qui parle.
- ❖ Les rires éventuels ou émotions lues sur le visage des personnes interviewées sont écrits entre parenthèses.
- ❖ Les mots sont écrits en caractère gras lorsqu'ils sont prononcés avec force par la personne interviewée.
- ❖ Un trait d'union « - » à la fin d'une ligne signale que la personne qui parle ne finit pas sa phrase parce qu'elle est interrompue.
- ❖ Les points de suspension, en revanche, signalent des phrases inachevées, de manière volontaire.
- ❖ Un trait oblique ou plusieurs (/) indique les éventuelles pauses faites par la personne interviewée.
- ❖ Les lignes sont numérotées dans la marge pour en faciliter la référence ultérieure.
- ❖ Le langage est retranscrit tel quel à quelques exceptions près : mes nombreux « hum, hum » en signe d'approbation ne sont pas retranscrits car ils surchargeraient inutilement le texte.
- ❖ Les abréviations sont conservées telles quelles : par exemple « conju. » pour conjugaison.
- ❖ Enfin, la ponctuation a été ajoutée par mes soins en fonction de l'intonation et du sens des phrases que j'ai décelé.

2.3.2 Traitement des données

Comme l'explique Pasche Gossin (2015-2016) dans son cours de recherche, « le traitement des données qualitatives consiste à extraire le sens des données et à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les acteurs ».

Pour ce faire, j'ai tout d'abord procédé à un nombre important de lectures des entretiens retranscrits. La retranscription en elle-même m'a fortement aidée à m'imprégner des réponses des enseignants ; j'ai aussi écouté les entretiens plusieurs fois avec le texte sous les yeux. J'ai ensuite souligné, colorié les phrases de différentes couleurs, je les ai annotées, et finalement regroupées par thèmes. Seules les informations en lien direct avec mes objectifs de recherche ont été analysées.

2.3.3 Méthodes d'analyse

La méthode d'analyse que j'ai retenue est l'analyse de contenu, technique très répandue en sciences humaines. Elle permet d'analyser le contenu des données narratives afin de découvrir les thèmes principaux. Comme l'explique Fortin (2010), « ce processus analytique comporte la fragmentation des données en unités d'analyse plus petites, le codage qui associe chaque unité d'analyse à une catégorie et le regroupement du matériel codé selon les concepts ou catégories » (p. 467).

Mon analyse s'est réalisée en deux étapes. Pour commencer, j'ai procédé à une analyse lexicale, c'est-à-dire à une mesure de la fréquence de certains mots. Ce procédé, très intéressant, m'a permis de faire ressortir des premiers éléments d'analyse.

Suite à cela, j'ai continué mon analyse sous forme thématique en lien avec mes objectifs de recherche. Je me suis ensuite appuyée sur ces éléments pour les interpréter et tenter de répondre finalement à ma question de recherche.

CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette partie, j'ai tout d'abord choisi de présenter succinctement les personnes interrogées selon quelques critères objectifs (sexe, âge, années d'ancienneté,...) avant d'exposer les résultats d'analyse et d'interprétation de mon corpus de données.

3.1 Présentation des enseignants interviewés

Les prénoms des enseignants indiqués ci-dessous sont inventés afin de protéger leur anonymat.

Tableau 1 : Présentation des enseignants interviewés

	sexe	âge	années d'ancienneté	degré actuel d'enseignement	lieu d'enseignement
Jacqueline	féminin	62	41	3 H	village
Claudine	féminin	33	8	double degré 5-6 H	village
Antoine	masculin	48	20	5 H	ville
Annie	féminin	34	12	7 H	ville
Philippe	masculin	36	16	8 H	ville

Toutes les personnes interviewées sont âgées de plus de 30 ans et possèdent plus de 8 ans d'expérience ; ceci correspond à ce que je recherchais car je souhaitais m'appuyer sur des témoignages de personnes ayant été confrontées depuis déjà un certain nombre d'années aux difficultés de l'enseignement de la production de l'écrit.

Dans mon échantillon se trouvent deux personnes de genre masculin sur les cinq interrogées, ainsi proportionnellement plus que dans la réalité du terrain. Comme je fais

toutefois l'hypothèse que le genre de l'enseignant n'a pas d'influence sur son enseignement de l'écrit, je n'ai pas tenu compte de cette donnée dans mon analyse.

Les degrés d'enseignement sont répartis comme je le souhaitais :

Les propos de Jacqueline sont à mettre en relation avec le quatrième degré du cycle Harmos, même si elle a cette année des 3H ; ceux de Claudine et Antoine se concentrent sur les degrés 5 et 6 et enfin c'est grâce aux réponses d'Annie et de Philippe que j'ai analysé l'enseignement de l'écrit en 7 et 8H.

Ces enseignants exercent leur métier soit en ville soit dans un village. Cette donnée est intéressante à prendre en compte lorsque les difficultés relevées par les enseignants renvoient aux caractéristiques des élèves (allophones ou pas) mais on la retrouve finalement à la fois dans les écoles de ville et de village, peut-être dans des proportions moindres à la campagne. Ainsi cet indice ne se révèle pas très pertinent pour l'analyse de l'ensemble des données.

Je précise que Claudine, enseignante en 5-6 H, a une formation d'enseignante spécialisée et a d'abord travaillé en classe de soutien avant d'exercer son métier en classe ordinaire.

3.2 Analyse lexicale

J'ai répertorié dans le tableau ci-dessous les mots et groupes de mots qui reviennent le plus souvent chez chacune des personnes interviewées. De plus, à titre d'information, et de manière à pouvoir mettre ces données en relation les unes avec les autres, la première colonne du tableau nous indique à côté du nom de l'enseignant le nombre total de mots retranscrits pour chaque entretien.

Tableau 2 : Analyse lexicale

Jacqueline 4504 mots	orthographe : 13 fois, règles : 9 fois, dictionnaire : 7 fois	entraîner, entraînement, exercer, exercice : 8 fois	temps : 13 fois	magnifique projet : 2 fois collaboration, entraide : 4 fois
Claudine 6235 mots	structure, structurer, structuration : 24 fois	outil : 11 fois aide 11 fois	trouver, tisser, faire des liens : 11 fois	c'est compliqué, j'ai de la peine : 18 fois

Antoine 5164 mots	temps : 13 fois	structurer, structuration : 13 fois	gestion de classe, gérer sa classe : 5 fois	méthodologie : 5 fois
Annie 5374 mots	corriger, correction : 20 fois	évaluer, évaluation : 10 fois	MMF : 9 fois	effort : 6 fois ils savent pas : 5 fois télé : 5 fois culture, cultivé : 5 fois
Philippe 7670 mots	plan d'études, per : 36 fois	temps : 32 fois	MMF : 23 fois	

Ces données sont tout à fait édifiantes. Sans empiéter sur la partie suivante, je souhaite néanmoins m'arrêter quelque peu sur ce tableau et l'analyser à la lumière du contexte de l'entretien en général.

Jacqueline est une enseignante passionnée, qui repousse le moment de partir à la retraite. Elle a toujours eu des 3-4H et connaît donc très bien les élèves de ces degrés-ci. Sa conception de l'écriture est avant tout une conception attachée aux normes orthographiques et à l'acquisition d'une belle écriture. Les mots « orthographe », « règle » et « dictionnaire » reviennent 29 fois à eux trois. Sa méthodologie est très claire : recherche en collectif par les élèves eux-mêmes de règles d'orthographe grammaticale, exercices d'entraînement répétés et nombreux avec des aides à disposition (dictionnaires, fiches mémo, affichages dans la classe notamment). « Entraîner », « entraînement », « exercice », « exercer » reviennent aussi 8 fois. Le moment le plus intéressant et le plus surprenant de l'entretien a été, lorsqu'avant de conclure, je lui ai posé une toute dernière question et que j'ai compris que j'avais failli passer à côté d'une vraie perle. En effet, Jacqueline m'a alors montré les livres réalisés ces dernières années avec ses élèves (imprimés et édités par Lirekit). L'entretien a pris une toute autre tournure ; les mots « orthographe », « règles », « dictionnaire » ont alors été remplacés par « invention », « magnifique projet », « les idées fusent », « la mayonnaise monte », « collaboration », « entraide », etc. J'avais failli passer à côté de l'évocation de ce beau projet, sur lequel nous reviendrons plus loin dans l'analyse thématique.

Claudine, elle, est une enseignante tout aussi affirmée mais plus à la recherche d'une didactique, d'un moyen d'enseignement qui lui conviennent et d'une gestion de classe lui permettant d'aider chaque élève à progresser car, pour elle, l'enseignement de l'écrit est difficile : « c'est compliqué », « j'ai de la peine » sont évoqués 18 fois. Sa formation d'enseignante spécialisée fait écho à son souhait d'aider les plus faibles, ceux pour qui écrire est difficile. Selon elle, ce sont les exercices de structuration qui aideront ces élèves, « où y a un peu tout qui pêche », à s'en sortir : ce mot « structuration » et ses dérivés reviennent 24 fois. Mais c'est aussi elle qui conçoit, à mon avis, le plus, le français comme un tout : elle cherche constamment à faire des liens (ce mot est cité 11 fois) entre les textes et le fonctionnement de la langue.

L'étude du verbatim d'Antoine confirme mon impression d'un enseignant mesuré, prudent, qui accorde beaucoup d'importance à l'expérience. Dans ce domaine, comme dans les autres souligne-t-il, ce sont les années d'expérience qui feront la différence. « Le per, c'est de la théorie ». Il préfère la qualité à la quantité, il avance doucement avec « des petits textes ». Car pour lui, le temps est la clé de la réussite, le temps qui va façonner un bon enseignant et le temps dont il a besoin pour structurer la pensée de l'élève, son raisonnement, son texte et finalement sa phrase. Ce mot apparaît 13 fois, autant que « structurer ».

Annie m'a donné l'impression d'une enseignante très carrée, très engagée, très au clair avec son enseignement et sa manière de faire. Son enseignement est très personnalisé, elle crée elle-même ses supports de cours et se donne beaucoup de mal pour enseigner l'écrit, au sens figuré comme au sens propre : il n'y a pas de plaisir dans ces leçons. La correction, à laquelle elle accorde une grande importance (le mot est mentionné 20 fois), « c'est horrible, affreux, atroce, monstrueux ». « La réalité, c'est qu'ils savent pas écrire ». Son discours remet en question le principe d'éducabilité des élèves cher à Meirieu ; ceux qui savent « c'est pas moi forcément qui leur ai appris » ou encore « y en a qui sont meilleurs, c'est tout ». Il a aussi été question d'évaluation (le mot est revenu 10 fois) mais Annie n'évalue pas, car elle ne fait pas faire de production finale et trouve l'évaluation de toute façon bien trop subjective.

Philippe a une approche très technique de sa mission. J'ai évidemment été impressionnée par le nombre de fois où il se réfère au plan d'études romand : 36 fois, sur un volume de mots certes plus important que ses collègues ; néanmoins, tout son discours ou presque s'articule autour du per et aussi beaucoup de MMF (MMF est cité 23 fois). C'est aussi celui qui est rentré le plus dans les détails de ce qui est à apprendre en 7-8H au niveau du fonctionnement de la langue. Nous avons aussi beaucoup parlé séquences didactiques

mais pas uniquement en lien avec la production de l'écrit, également en lien avec le fonctionnement de la langue justement. Philippe, à ce niveau-là, a relevé les difficultés liées au manque de temps (le mot « temps » est cité 32 fois) car toutes ces séquences nécessitent beaucoup de temps de préparation et de réalisation alors que le programme est très chargé et qu'il faut donc en faire beaucoup.

3.3 Analyse thématique

J'ai choisi dans cette partie de traiter les éléments qui me sont apparus les plus significatifs et les plus intéressants à analyser et à interpréter en lien avec ma question de recherche. Je parlerai tout d'abord de conception de l'écriture car je pense que celle-ci en dit long sur la manière d'enseigner de tel ou tel enseignant puis je mettrai en avant différents points qui m'ont aidé à comprendre les raisons qui motivent les choix pédagogiques et didactiques que font les enseignants dans le cadre de leur enseignement de la production écrite.

3.3.1 Composantes de l'écriture, conception de l'écriture

Dans la problématique, nous avons vu que l'écriture est une tâche complexe qui se définit à la fois en termes de connaissances à appliquer et en termes de processus et d'activités mentales. Par rapport à cela, il est intéressant de voir que toutes ces composantes sont identifiées par les enseignants mais à des degrés divers et qu'en fonction du poids que l'enseignant leur accorde, sa conception de l'écriture diffère.

❖ Conception normée de l'écriture

Ainsi, Jacqueline a une conception très normée de l'écriture. Pour elle, entrer dans l'écrit, c'est apprendre à écrire juste, c'est-à-dire selon les normes orthographiques lexicales et grammaticales. Elle travaille principalement ces deux aspects-là dans sa classe de 4H. Mais, je l'ai souligné précédemment, elle cherche aussi à développer l'inventivité de ses élèves, lorsqu'elle écrit un livre avec eux. En revanche, leur laisser écrire un texte libre, tel que proposé dans « Que d'histoires ! » par exemple, la rebute parce qu'elle sait pertinemment que ces écrits regorgeront de fautes d'orthographe. Ne pas les corriger est pour elle impensable et puis mettre du rouge partout « est un peu désolant, hein ? ». Reste qu'elle déplore que les élèves ne sachent pas assez structurer leur pensée, faire des liens entre différents événements d'une histoire et se limitent souvent, lorsqu'ils décrivent par

exemple une image, à énumérer des choses sans y « mettre le lien ». « Y a pas de structure, c'est difficile de leur faire développer, décrire les choses ».

Face à ces constats, je m'interroge : est-ce qu'ils n'y arrivent pas parce qu'on ne leur enseigne pas ?

❖ **Conception basée sur la connaissance des genres textuels**

Même si chaque enseignant se montre attaché aux normes orthographiques comme Jacqueline, Philippe, quant à lui, est attaché à un autre type de normes : pour lui, c'est la maîtrise des différents genres textuels qui est l'objectif principal poursuivi en 7-8H : « si on fait une séquence didactique, on évalue si il a compris le schéma narratif » et un peu plus loin : « si je fais le fait divers, c'est vraiment pour travailler un regroupement de genre. Si je fais le texte narratif, c'est pour travailler un autre regroupement de genre, etc ».

Pour Philippe, il y a d'un côté le fonctionnement de la langue avec les temps de conjugaison à connaître, il me cite volontiers le futur antérieur, le plus-que-parfait et le conditionnel qu'il travaille avec ses élèves, m'en explique même la construction « le conditionnel, c'est radical du futur, terminaison de l'imparfait » et de l'autre la production de l'écrit. Là encore, il me récite le schéma narratif du conte « Découpage en 3 points en 7ème, découpage en 5 points en 8ème, situation initiale, après ce qu'on peut appeler l'action avec l'élément perturbateur, l'action, la résolution, dernier élément la situation finale ». Mais, pour moi il ne fait pas de liens entre les deux. Il ne fait d'ailleurs surtout pas de composition « comme quand il était gamin » pour deux raisons, la première c'est que ce n'est pas dans le PER, la deuxième c'est que c'est trop difficile à évaluer, il y a trop de choses... eh oui, on en revient toujours au même problème : l'écriture est une tâche complexe. Précisons néanmoins que le texte libre, la composition, sont tout à fait dans le PER (texte qui relate).

❖ **Entre les deux, une conception plus globale, plus équilibrée**

Est-ce un hasard si ce sont les deux enseignants de 5-6 H qui ont été les plus nuancés ? La structuration, c'est-à-dire la grammaire au sens large (orthographe, vocabulaire, conjugaison, grammaire) est au premier plan de leurs préoccupations mais l'attention n'est déjà plus focalisée uniquement sur l'orthographe. Ensuite, les textes étudiés sont nombreux (carte postale, invitation, récit de camp vert, de vacances, recettes de cuisine, le conte du pourquoi et du comment, etc) et leur structure est travaillée. Antoine me dit qu'il travaille aussi « toute la pensée de l'élève [...], apprendre à structurer sa pensée, à mettre, à poser par écrit », mais ça, « c'est sur du long terme », précise-t-il. Enfin, la recherche de liens est primordiale aussi bien pour Antoine que pour Claudine, mais elle est difficile à trouver avec

MMF. Cette recherche de sens est une préoccupation dans les leçons du quotidien ou au travers de manifestations comme la « Bataille des livres » dans la classe d'Antoine. Claudine insiste beaucoup sur les outils, les aides qu'il faut mettre à disposition des élèves, notamment des plus faibles. À écouter ces deux enseignants, la structuration, ce que l'on appelle aujourd'hui le fonctionnement de la langue, me semble véritablement être un moyen au service du texte et non un objet d'apprentissage pour soi : « on travaille cette notion pour servir le texte et la production de l'écrit » (Claudine).

3.3.2 Prise en compte du PER

Les différentes conceptions de l'écriture, telles que nous venons de les voir, sont influencées par différents facteurs. Si mon but n'est pas ici de les lister, je souhaiterais néanmoins analyser dans quelle mesure les enseignants tiennent compte des directives du PER.

Il n'y a pas d'avis tranché en la matière mais deux positions extrêmes ressortent, celles de Philippe et Jacqueline.

En effet, comme nous l'avons déjà signalé, Philippe s'y réfère constamment et Jacqueline pas du tout : « moi, ça ne m'apporte pas, ma foi, je m'excuse pour ceux qui ont fait tout ce boulot, mais ... ». Claudine, elle, ne s'en soucie guère non plus « je ne m'y réfère pas, quand je travaille, non, je ne m'y réfère plus » mais estime qu'elle est dans le juste.

Cet affranchissement des directives officielles ou non est certainement à mettre en lien avec le nombre d'années d'expérience, le degré enseigné et la volonté de continuer à s'auto former.

3.3.3 Importance des moyens d'enseignement

La discussion autour des moyens d'enseignement peut être analysée de la manière suivante : le choix et l'utilisation de ces derniers dépendent en grande partie de la personnalité de l'enseignant, de sa conception de l'écriture dont on vient de parler et de son expérience.

Ainsi, Jacqueline le dit très clairement, « avec les années d'enseignement », elle dispose d'une quantité importante de fiches, qui lui permettent de compléter le moyen officiel « Que d'histoires ! » qu'elle critique par ailleurs ouvertement. D'après elle, celui-ci présente d'importantes lacunes : « y a ni queue ni tête », « y a pas une structure, alors toutes ces

règles-là, on est obligé de les apprendre avec d'autres documents ». Et le corollaire de tout cela est qu'elle ne fait pas beaucoup écrire de textes, même courts, à ses élèves :

Il me semble que quand ils écrivent comme ça d'eux-mêmes /// y a beaucoup, beaucoup, beaucoup de / d'erreurs parce que voilà ils écrivent et puis y a pas trop la réflexion non plus derrière. Puis ça, ça me gêne aussi ou bien alors il faut vraiment faire un travail et puis ils vont corriger et puis ils reviennent etc mais simplement de les laisser remplir d'ces fiches, alors ces dames elles nous disaient, elles corrigeaient pas forcément mais moi, moi ça me gêne.

Dans le même ordre d'idées, Annie, enseignante de 8H, forte de ses 12 années d'expérience, se sert principalement de ses supports de cours. « MMF est complètement inadapté », « *S'exprimer en français*, c'est pas mal mais c'est long » et « *L'île aux mots* » ne l'a pas plus convaincue. Mais ce n'est pas un problème pour elle, elle a construit toutes ses séquences en les personnalisant et a dû passer de très longues heures pour avoir des outils qui lui conviennent. Il y a une exigence de rentabilité derrière cette manière de procéder, ce qui est normal car en 8H, il y a les épreuves communes en fin d'année.

Philippe, lui aussi y a passé des heures pour créer des séquences didactiques, des supports de cours qui lui conviennent, car malheureusement

avec MMF, on a des activités qui sont sympas / mais qui nécessitent / un travail / certain / d'adaptation // de vulgarisation / de consolidation pour être utilisé et répondre aux besoins du plan d'études. MMF répond aux 5 ou aux 6 axes thématiques dont je vous parlais tout à l'heure, mais il a un peu été oublié dans MMF, le 6ème axe thématique qui est la structuration.

Or le fonctionnement de la langue, c'est ce que fait Philippe 80% de son temps. La question que je me pose est la suivante : est-ce que le plan d'études indique qu'il faut passer 80% des leçons à faire du fonctionnement de la langue ? De toutes façons, Philippe sait que MMF sera bientôt remplacé alors il ne s'en soucie guère. Il travaille également beaucoup avec « *S'exprimer en français* » dont il trouve les séquences didactiques quasi clés en main bien pratiques.

Quant à Antoine et Claudine, ils n'ont pas montré plus d'enthousiasme à travailler avec MMF que leurs collègues mais ils le font car c'est le moyen officiel. Pour Antoine, travailler avec MMF présente des risques car c'est le meilleur moyen « d'aller dans le mur » parce qu'il manque « la colonne vertébrale qu'est la structuration ». Claudine peine à trouver des thèmes avec lesquels « [elle] arrive vraiment à trouver des liens ». Elle dit aussi être un peu frustrée avec MMF :

parce que j'ai de la peine à voir justement ce lien et ça, ça me gêne dans ma pratique, parce que c'est quelque chose, j'utilisais pas de méthode quand j'ai commencé de travailler, je faisais, moi les thèmes d'expression qui me plaisaient ou un peu «S'exprimer en français» ; par exemple j'avais décidé qu'on allait travailler le futur en conjugaison et c'était « quand j'aurai 20 ans » le thème.

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de ces points d'analyse ci-dessus énumérés ?

Grâce au témoignage de Jacqueline, on peut en déduire que le moyen d'enseignement seul ne peut pas faire changer ou évoluer une pratique d'enseignement si la conception didactique qui le sous-tend n'est pas partagée par l'enseignant ; ce qui revient à dire que la manière dont celui-ci est introduit auprès du public enseignant est certainement décisive dans son appropriation. Il ne faut donc pas négliger les heures de formation qui accompagneront sa présentation. A ce propos, Philippe souligne qu'il n'a eu qu'une demi-journée, une journée au plus de formation à MMF lorsque celui-ci a été imposé dans le Canton du Jura.

Dans le cas de Claudine, c'est un petit peu différent dans la mesure où elle fait écrire ses élèves. Cependant, même dans son cas, on voit bien qu'un moyen d'enseignement qui ne répond pas aux besoins didactiques de l'enseignant (dans le cas concret, travailler des textes *et* des notions grammaticales ensemble) sera un frein au bon déroulement de sa pratique professionnelle.

Philippe l'exprime très bien. Il dit : « quand on donne un moyen comme MMF, on n'est plus dans la zone proximale de développement des enseignants. On est trop loin ». Ce qui est sûr, c'est que les enseignants, les responsables de l'Instruction publique aux niveaux cantonal et fédéral et les chercheurs doivent absolument avancer ensemble, main dans la main, surtout lorsque les moyens d'enseignement sont imposés aux enseignants par le Canton, comme c'est le cas dans le Jura.

3.3.4 Temps limité consacré à cet apprentissage

Un constat s'impose à ce niveau de mon analyse : la production de l'écrit n'est parfois pas suffisamment travaillée en classe.

Quand on interroge les enseignants sur la manière d'organiser leurs leçons sur la semaine, à part Jacqueline qui ne travaille l'écrit quasiment jamais, on obtient toujours la même réponse : la priorité en termes d'heures est donnée à l'étude du fonctionnement de la langue.

Seules deux heures en moyenne sont réservées à la compréhension et la production écrites sur sept ou huit hebdomadaires, bien que, comme le fait remarquer Annie, « la grammaire, la conju, ça compte forcément pour la rédaction ».

Compte tenu de l'échantillon limité à cinq personnes, je ne voudrais pas généraliser ces résultats. Néanmoins ce constat corrobore mon impression d'hétérogénéité des pratiques relevée dans la problématique. Or, ceci est un problème puisqu'on sait qu'écrire est une tâche complexe qui ne peut être apprise que si l'élève est placé dans des situations d'apprentissage régulières, variées et authentiques. Même en 3-4 H, l'enseignant peut faire écrire ses élèves régulièrement grâce à des étayages ciblés, comme nous l'avons déjà vu dans l'annexe 1.

A mon avis, cela s'explique par la mise en application du PER encore très récente (en 2011) et par le fait qu'il faut du temps pour évoluer dans ses convictions et dans ses pratiques.

3.3.5 Lien écriture – lecture : fondement théorique bien ancré dans les pratiques

En terme de didactique, le lien étroit entre la lecture et l'écriture est relevé par chaque enseignant et ne fait plus débat comme condition favorable et nécessaire à l'apprentissage de l'écriture.

« C'est beaucoup, beaucoup la lecture qui va leur apprendre » (Jacqueline).

« Moi, je dis que l'écriture se travaille beaucoup par la lecture » (Philippe).

Plusieurs enseignants (Claudine et Annie) regroupent les heures allouées à la production de l'écrit avec celles travaillant la compréhension de l'écrit.

« On était dans de l'écrit, dans de la lecture et dans de l'écrit... » (Antoine) à propos des activités dans le cadre de la « Bataille des livres ».

Compte tenu de l'objet de cette recherche, c'est surtout l'apprentissage de l'écriture par la lecture qui est mis en avant, mais la littérature scientifique (Giasson, 2005) nous enseigne que ces deux activités vont de pair et se complètent mutuellement. Ainsi dans les petites classes, c'est le travail d'encodage et de décodage qui est facilité par la lecture et l'écriture conjointes. Dans les classes ultérieures, c'est par exemple l'acquisition du vocabulaire, de la

syntaxe et une meilleure connaissance des différents genres discursifs enseignés à l'école qui seront facilitées par des lectures variées et nombreuses.

3.3.6 D'autres aides pour les élèves : la construction d'outils et le travail en groupe

Un autre point réunit également les enseignants interviewés : tous s'appuient sur l'étude de textes existants, les décortiquent pour permettre de donner aux élèves le plus d'outils possibles : un « support théorique » (Annie), une « grille » (Antoine), des « aides » (Claudine), une « fiche récapitulative » (Jacqueline).

C'est une préoccupation constante, qui est, je pense, bénéfique car la construction d'outils collectifs ou individuels permet à l'élève de progresser, à condition que l'on ne passe pas plus de temps à sa construction qu'à véritablement écrire (Bucheton, 2014).

Dans le même souci d'aider ses élèves, Claudine pense qu'elle pourrait utiliser les tablettes ou les ordinateurs pour faciliter notamment la correction orthographique, difficile pour ceux qui peinent à chercher un mot dans le dictionnaire.

D'autre part, Annie, Claudine et Antoine relèvent également les apports du socio-constructivisme dans la pratique de l'écriture et font quelquefois travailler leurs élèves en groupe pour les motiver ou pour tirer vers le haut ceux qui sont le plus en difficulté. On notera néanmoins que cette pratique, même si elle est évoquée, est loin d'être une constante.

3.3.7 La pédagogie de projet : une pratique bénéfique au service de l'écriture

Certains enseignants intègrent volontiers le travail de l'écrit au sein d'un projet quand le temps le permet : Jacqueline crée un livre avec ses élèves, Antoine réalise plusieurs activités dans le cadre de la « Bataille des livres ». Tous deux se montrent très enthousiastes à l'évocation de ces projets, dont les apports sont bien connus des pédagogues : principalement une motivation et une implication des élèves accrues grâce à un enseignement interdisciplinaire porteur de sens qui rend les élèves véritablement acteurs de leur apprentissage.

Pourquoi certains enseignants y ont-ils recours et d'autres pas ? Je peux avancer deux hypothèses :

- par manque de temps ; surtout en 7-8 H, où les programmes sont très chargés et ne permettent pas de consacrer du temps à des activités ne préparant pas directement aux épreuves communes cantonales.

- par manque d'envie personnelle ; l'enseignant doit être motivé par ce genre de projet qui va lui demander beaucoup d'engagement personnel.

3.3.8 Difficultés de l'enseignement de l'écrit

Même si les difficultés de cet enseignement ont déjà été en partie évoquées jusqu'ici, j'aimerais revenir sur ce point pour clore cette troisième partie de mon mémoire.

Tableau 3 : Difficultés d'enseigner la production d'écrit du point de vue des enseignants

Jacqueline (4H)	<ul style="list-style-type: none">• Manque de structure au niveau des écrits des élèves.• Rassembler toutes les pièces du puzzle : orthographe, ponctuation, conjugaison.• Manque de temps.
----------------------------	---

Claudine (5-6H)	<ul style="list-style-type: none">• Trouver le lien entre le travail de structuration et la production de textes, surtout lorsqu'on travaille avec MMF.• L'hétérogénéité de la classe au niveau des apprentissages, les élèves dys.• Les élèves sont encore jeunes et n'ont pas encore assez d'outils à leur disposition.• Organiser son enseignement.
----------------------------	---

<p>Antoine (5-6H)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lien difficile à faire entre le fonctionnement de la langue et les textes avec MMF. • La gestion de classe lors du travail de correction individuelle des écrits. • Développer la pensée de l'élève. • Savoir où aller, définir les objectifs d'apprentissage.
----------------------------------	---

<p>Annie (7-8H)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de motivation des élèves, pas de goût de l'effort. • Discipline pas suffisamment bien enseignée dans les degrés antérieurs. • La moitié des élèves est allophone, niveau des élèves en général trop bas. • Manque de temps, programmes trop chargés. • L'évaluation (pour rappel, Annie n'évalue pas le travail de ses élèves).
--------------------------------	--

<p>Philippe (7-8H)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pallier les défauts d'MMF. • Manque de temps. • Créer ses séquences didactiques. • L'évaluation. • Se fixer les objectifs d'apprentissage dès le départ. • Il manque des groupes de travail entre enseignants.
-----------------------------------	---

Comme nous le montre le tableau 3, les difficultés rencontrées par les enseignants sont de divers ordres. Je reviendrai principalement sur trois points :

3.3.8.1 Le « faux » problème du temps

Le manque de temps est communément évoqué, surtout chez les enseignants de 7-8 H. Ceci est une réalité, les programmes de ces degrés sont très chargés, d'autant qu'aux objectifs d'apprentissage fixés par le PER se rajoute le travail plus particulièrement en lien avec les épreuves communes du Jura. Or, d'après Philippe et Annie, il n'y a pas une adéquation parfaite entre les savoirs évalués pour les épreuves communes et les objectifs d'apprentissage du PER. En effet, les épreuves communes du Jura évaluent les savoirs (principalement de l'ordre du fonctionnement de la langue) sous forme de QCM : il n'y a pas d'écriture de texte demandée. L'enseignant est, par conséquent, soumis à cette double contrainte. En 2012, Marc et Wirthner, chercheurs à l'IRDP, mandatés par la CIIP, se sont penchés sur cette question et ont proposé un modèle évaluatif qui inclurait à la fois des tâches « classiques » (p.29), correspondant principalement aux attentes fondamentales du PER, et des tâches complexes, « essentiellement de production de textes » (p.30) en accord avec les objectifs d'apprentissage clairement identifiables dans le PER.

3.3.8.2 L'articulation objectifs d'apprentissage et tâches distribuées aux élèves

La création de séquences didactiques avec les moyens mis à disposition des enseignants pose également problème. Je ne développerai pas davantage ce point déjà largement analysé précédemment mais je le relie volontiers à la difficulté liée à la définition des objectifs d'apprentissage à atteindre. Ceci s'explique car l'enseignement du français est, comme nous l'avons vu dans la problématique, un enseignement spiralaire. En outre, l'hétérogénéité des élèves, accentuée s'ils sont allophones, dyslexiques ou dysphasiques, est également relevée comme source de difficultés pour les enseignants. La solution est-elle dans l'alternance de leçons dont les objectifs d'apprentissage sont identiques pour toute la classe avec des leçons plus différenciées s'appuyant par exemple sur un portfolio individuel à chaque élève ?

3.3.8.3 L'épineux problème de la correction et de l'évaluation

Les enseignants interviewés identifient à la fois la correction et l'évaluation (pour autant qu'il y ait évaluation) comme étant des difficultés majeures de l'enseignement de la production de l'écrit. Rien de nouveau, Delforce en 1986 parlait déjà d'une activité « où dominent les sentiments d'échec, d'inefficacité et d'ennui » (p.5) chez les enseignants. En effet, que faut-

il corriger ? Comment le faire sans mettre en péril la motivation des élèves ? Philippe explique clairement son malaise :

Qu'est-ce qu'on compte ? Si l'histoire est bien ? Si l'histoire est bien rédigée ? Si l'histoire est écrite correctement ? S'il a écrit en écriture cursive parce que c'est marqué dans le plan d'études qu'il doit maîtriser l'écriture cursive ?

Choisir les critères à évaluer est donc complexe tout comme les indicateurs qui ne peuvent échapper à une part de subjectivité.

Je terminerai par deux constats : d'une part, les textes sont rarement corrigés et retravaillés entre pairs (un peu dans les classes d'Antoine et de Claudine) et c'est principalement l'enseignant qui endosse cette responsabilité. D'autre part, la correction comme évaluation formative, faisant véritablement partie du processus d'apprentissage des élèves, est rarement évoquée. Seul Antoine insiste sur le « sens » que doit apporter la correction et fait preuve d'une attitude bienveillante à l'égard des écrits de ses élèves.

CONCLUSION

A l'issue de ce travail, je désire maintenant en présenter les principaux résultats et les mettre en lien avec la question et mes objectifs de recherche à l'origine de cette étude.

Pour commencer, un premier constat s'impose : il y a beaucoup de divergences dans les pratiques enseignantes liées à la production de l'écrit et le temps consacré à cet apprentissage est inégal selon les classes et parfois insuffisant. L'enseignement du français est plus orienté vers une transmission de savoirs et pas assez vers une construction de compétences, pourtant souhaitée par les directives officielles. Plusieurs raisons, qui sont soit d'ordre institutionnel soit d'ordre personnel, expliquent cette situation selon moi.

En effet, nous l'avons vu, la lecture du PER et sa prise en compte dans la planification de l'enseignement du français sont aléatoires et varient selon les personnes. J'ai émis l'hypothèse que cette compréhension s'améliorera avec le temps, au gré de nouvelles embauches ou au bénéfice de la formation continue. Des personnes fraîchement diplômées de la HEP, formatées « PER », amèneront de nouvelles idées ou prendront la place d'enseignants plus âgés, plus expérimentés mais parfois moins ouverts au changement et moins prêts à remettre leurs pratiques en question. L'idéal étant de communiquer et d'accompagner au mieux les personnes en poste dans les changements de ce type.

Il reste malgré tout que le système présente une aberration qu'il est urgent de supprimer. En effet, l'évaluation sommative à visée certificative telle qu'elle existe actuellement dans le canton du Jura au niveau des épreuves communes à la fin du cycle 2 n'est pas en adéquation avec l'enseignement censé l'y préparer. Comme le dit Philippe dès le début de l'entretien, « il y a le plan dans le plan ». Il appartient, par conséquent, aux autorités institutionnelles de changer cette situation car tant que cette incohérence persistera, certains enseignants, de 7-8 H notamment, continueront à travailler en priorité le fonctionnement de la langue.

Cette réflexion m'amène à un autre point concernant les moyens d'enseignement officiels avec lesquels les enseignants sont censés travailler. « MMF » n'a pas rencontré dans le Jura beaucoup de succès auprès de ses utilisateurs. Est-ce parce qu'il a de véritables lacunes³? Parce qu'il a simplement mal été introduit? Ou parce qu'il va « au-delà de la zone proximale de développement des enseignants » comme le dit Philippe? Pourtant,

³ consignes mal rédigées par exemple

« MMF » est en accord avec les finalités du PER ; peut-être faut-il alors remonter à la source du problème, déjà évoqué dans le paragraphe précédent. Car un moyen d'enseignement est plus qu'un simple *outil* : derrière lui se cache toute une didactique de la discipline enseignée ; encore faut-il que les enseignants y adhèrent.

Sans vouloir polémiquer sur « MMF », ce qui est sûr, c'est que les enseignants ont besoin d'outils performants, clés en main, qu'ils pourront retravailler, améliorer et personnaliser certes, mais qui les guideront et les aideront véritablement à faire ce lien entre le travail autour des textes et le fonctionnement de la langue. Car tous travaillent à partir de textes et s'appuient sur la compréhension de textes pour travailler la production de textes. Ces outils performants sont véritablement réclamés car la construction de séquences didactiques est une activité très chronophage déplorée par les enseignants, qui ne disposent pas d'un temps illimité. Une idée, qui pourrait être une piste d'étude intéressante, a été proposée par Philippe : il a suggéré que les enseignants travaillent plus en réseau afin de s'échanger leur matériel didactique. Il pense que ceci soulagerait la charge de travail individuelle et serait bénéfique à leur enseignement.

Un autre élément est apparu dans mon analyse : le problème de la définition des objectifs d'apprentissage. Je pense qu'il pourrait être judicieux d'approfondir cette question dans un autre travail de recherche par exemple. En effet, les objectifs d'apprentissage se répètent, d'une année sur l'autre, d'un cycle à l'autre, puisque le français n'est pas propice à un enseignement linéaire comme nous l'avons déjà dit. Or, il y a des enseignants qui, comme Annie, partent du principe que les élèves ne savent rien, ce qui n'est pas très motivant pour eux à entendre ni forcément très positif pour leur apprentissage, et puis il y a ceux qui aimeraient s'appuyer sur les compétences déjà construites par leurs élèves, pour leur apporter un enseignement plus individualisé, plus personnalisé, mais qui manquent d'outils pour ce faire. Ainsi, il pourrait être intéressant de développer des outils variés qui, en outre, impliqueraient davantage l'élève dans la construction de ses apprentissages. Je pense par exemple à un portfolio (comme le « Portfolio européen des langues », 2015) qui pourrait servir de recueil de traces et accompagner l'élève dans toute sa scolarité ; il pourrait être complété par un dispositif d'auto-évaluation. Une coopération avec d'autres cantons romands travaillant déjà dans ce sens pourrait faire l'objet d'une étude.

J'en viens maintenant à l'épineux problème de la correction et de l'évaluation, qui, même s'ils sont distincts, ont de nombreux points communs. Nous l'avons vu, Annie est très fière d'affirmer que tous les écrits réalisés dans sa classe sont corrigés. Personnellement, je remets en cause la nécessité absolue d'une correction totale de tous les écrits des élèves et je me pose la question de savoir si ce n'est pas un mal pour un bien, car nous le savons,

l'écriture n'est jamais totalement maîtrisée, surtout à cet âge. Alors quid de la motivation des élèves et de l'enseignant ? De plus, si tout doit être corrigé alors que cette activité est décrite comme « fastidieuse, démoralisante » par Delforce (1986, p.24), on comprend que les tâches d'écriture puissent être mises de côté. Je pense qu'il y a une véritable réflexion à mener à ce sujet, tout comme au niveau de l'évaluation, qui torture encore beaucoup trop certains enseignants, soucieux de bien faire leur travail. « Dans quelle mesure les enseignants peuvent-ils se libérer de cette double contrainte ? » pourrait être un sujet d'investigation future. La correction entre pairs, le travail sous forme d'ateliers ont peu été évoqués dans les entretiens que j'ai menés alors qu'elle est *une* solution proposée par certains didacticiens depuis de longues années (Groupe de recherche d'Écouen, 1994). La gestion de classe dans ces moments de correction a été mentionnée par Antoine comme un élément difficile mais décisif pour permettre à l'enseignant d'accompagner les élèves qui en ont le plus besoin.

Car finalement, comme le dit Antoine justement, « on a un panel d'éventails, mais après, c'est à chacun de trouver son compte, peu importe la méthode, le moyen, mais c'est ce qu'on en fait ». Cette position rejoint celle de Bucheton (2014) qui valorise les gestes professionnels des enseignants attentifs à la singularité de chaque « sujet écrivain » (p.175) et celle de Brigaudiot (2014) pour qui « l'attitude et le langage du maître sont décisifs » (p.11).

Ce qui m'amène à évoquer les résultats de mon analyse relatifs à la conception forcément très personnelle de l'écriture. Car au-delà du système dont dépend chaque enseignant, il y a ses convictions et ses motivations propres qui font la différence et expliquent, en partie, l'hétérogénéité des pratiques enseignantes. « Comment est-ce que j'enseigne l'écrit, qu'est-ce que je choisis d'enseigner ? » sont finalement des choix individuels. La pédagogie de projet, par exemple, est une affaire de personne. La place des normes est encore très présente, nous l'avons vu, qu'il s'agisse des normes orthographiques ou des normes textuelles. Mais le travail de l'écrit ne se limite pas à l'apprentissage des normes. De manière générale, on peut dire que c'est surtout la finalité communicative de l'écriture qui est enseignée et non l'écriture réflexive. Penser un crayon à la main, développer « l'expression libre » (CIIP, 2006, p.12) ne sont, me semble-t-il, pas des pratiques très développées dans les classes des enseignants que j'ai interrogés. Néanmoins, mes entretiens ne me permettent pas d'affirmer cela avec certitude et il aurait fallu que j'observe les classes pour m'en rendre véritablement compte.

Ce dernier point m'offre une transition pour conclure sur la validité de mon travail. J'aimerais rappeler qu'il s'appuie sur le témoignage de cinq enseignants. L'approche inductive que j'ai choisie me permet de limiter mon échantillon à ces cinq personnes et d'énoncer certains constats du fait de l'analyse de mon corpus de données, mais j'aimerais néanmoins en souligner la modestie. Il serait certainement intéressant d'élargir le panel d'enseignants interviewés afin de confronter ces résultats à d'autres opinions. Dans cette étude, je me suis aussi beaucoup focalisée sur le point de vue de l'enseignant, ce qui est logique compte tenu de la question et des objectifs de recherche que j'ai choisis. Mais il aurait été intéressant de compléter ce point de vue par celui des élèves grâce à des observations réalisées en classe, des entretiens avec ces derniers ou des analyses de productions d'écrit. Enfin, dernier élément de critique que j'apporterai à mon travail, j'ai principalement analysé la dimension didactique et j'ai peu considéré l'aspect pédagogique, pourtant essentiel également quand on parle de production de l'écrit.

Personnellement, j'ai beaucoup appris de cette recherche et je suis contente d'avoir mené ce travail de réflexion sur ce qui m'apparaît toujours comme étant un enjeu fondamental de la réussite scolaire, sociale et personnelle des élèves. J'en mesure la difficulté et j'espère être assez motivée moi-même pour donner le goût à mes futurs élèves de se lancer dans cette tâche, on l'a vu et répété, oh combien difficile et complexe, mais peut-être aussi, je l'espère, source de plaisirs et de joies multiples. Alors encourageons nos élèves à écrire, car eux aussi ont des choses à dire !

Références bibliographiques

Articles et ouvrages

Anadón, M. & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? In C. Baribeau & F. Guillemette (Ed.), *Recherche qualitative : les questions de l'heure*, 5, (pp. 26-37). Montréal : Association pour la recherche qualitative.

Bishop, M.F. (2006). Chronique « didactique ». La didactique de l'écriture et la question du sujet. *Le français aujourd'hui*, 155, 97-103.

Bourdin, R., Couté, B., Durand, V., Pradeau, J. & Rondelli, F. (2010). *Mon manuel de français*. Paris : Editions Retz.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Editions Retz.

Brêchet, M. (2016-2017). *Former des élèves producteurs d'écrit*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Brigaudiot, M. (2014). *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette éducation.

Chabanne, J.C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chartier, A.M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Lire Ecrire 2. Produire des textes*. Paris : Hatier.

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2011). *Portfolio européen des langues : pour enfants de 7 à 11 ans PEL I*. Berne : Schulverlag.

CIIP. (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

Crinon, J. & Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.

Delforce, B. (1986). Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages. *Études de communication*, 7, 21-52.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français*. Bruxelles : De Boeck & Neuchâtel : COROME/CIIP.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Education.
- Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck Education.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Québec: Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Guernier, M.C. & Barré-De Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Etudes de cas. *Pratiques*, 143-144, 203-217.
- Groupe de recherche d'Ecouen. (1994). *Former des enfants producteurs de texte*. Paris : Hachette.
- Groupe EVA. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal: La Chenelière Education.
- Marc, V. & Wirthner, M. (2012). *Epreuves romandes communes : de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport final du projet EpRoCom*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPP).
- Martin, M. (2014). *Jeux pour écrire*. Paris : Hachette.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.
- Pasche Gossin, F. (2015-2016). *Synthèse sur les outils de collecte de données, approche d'analyse des données*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Pivot, B. (2002). *Les dictées de Bernard Pivot*. Paris : Albin Michel.
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Ed.), *Didactique de l'écrit* (pp.33-54). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Prenoveau, J. *Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.
- Prior, J.O. (2013). *Tout pour enseigner l'écriture : activités pour les élèves de 6 à 9 ans*. Montréal : Chenelière Education.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Editeurs.
- Vellas, E. (2011). Les ateliers d'écriture. De la recherche littéraire à la lutte politique. *Educateur*, 4, 26-28.

Document multimédia

Chartrand, S. (2008, avril). *Le développement des capacités d'écriture de l'école enfantine à l'Université*. [CD-ROM]. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Sites internet

Entrée consultée : méthodologie. (2016). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Consulté le 3 octobre 2016 dans <http://www.cnrtl.fr/definition/méthodologie> .

Fraenkel, B., Gani, L. & Mbodj, A. *Alphabétisation*. In Universalis éducation : Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 28 avril 2016 dans <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/alphabetisation/>

Montésinos-Gelet, I., Morin, M. & Lavoie, N. (2010, mars). *Les pratiques exemplaires de Julie : étude de cas d'une enseignante de 1^{ère} et 2^{ème} année du primaire*. Texte présenté aux 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève. [En ligne]. Consulté le 31 août 2016 dans le site web de l'Université de Genève : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Montesinos%20Morin%20Lavoie%202010.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : Les pratiques exemplaires de Julie.

Julie est une jeune enseignante québécoise de 1^{ère} et 2^{ème} année du primaire à laquelle se sont intéressés des chercheurs dans le cadre d'un projet sur les liens entre le développement graphomoteur et les compétences du jeune scripteur en matière d'orthographe et de production de textes (Montésinos-Gelet, Morin & Lavoie, 2010). En effet, sur la durée de l'étude (une année scolaire), les résultats des élèves de Julie progressent de manière impressionnante et sont supérieurs à la moyenne des autres classes. Montésinos-Gelet *et al.* mettent en lien ces succès avec les pratiques de cette enseignante, qui se caractérisent comme suit :

Tout d'abord, Julie se base pour enseigner la lecture et l'écriture sur la littérature de jeunesse. Deuxièmement, les tâches d'écriture et de lecture sont fortement imbriquées et se réalisent sur une base à la fois routinière et intense. En matière d'écrit, « Julie travaille explicitement le code du français écrit et ses normes tout en impliquant les élèves dans des usages de la langue écrite significatifs » (Montésinos-Gelet *et al.*, 2010, p.221).

Quels sont ces usages de la langue écrite significatifs ?

- Elle leur demande régulièrement de produire des écrits intermédiaires en leur posant des questions en lien avec l'histoire lue (imaginer la suite à un moment donné par exemple) ou en lien avec l'histoire lue et leur vécu (prendre position, s'exprimer de manière personnelle par rapport à un événement de l'histoire).
- Chaque élève possède un carnet mémoire de lecture, dans lequel il peut relever les titres des livres lus et recopier des passages dont ils souhaitent garder une trace.
- Julie incite ses élèves à analyser les livres de jeunesse qu'elle leur lit et à s'en inspirer pour écrire à la manière de tel ou tel auteur.
- Julie demande tous les jours à un élève de la classe de dicter une phrase qu'il a lui-même sélectionnée et tirée d'une œuvre de son choix.

Enfin, en matière de gestion de classe, elle alterne des moments de mini-leçons et des « périodes d'autonomie consacrées à la lecture et l'écriture qui, tout en favorisant l'autorégulation des élèves, libèrent l'enseignante afin qu'elle se consacre au guidage avec des petits groupes de besoins (lecture guidée, écriture guidée, analyse d'œuvres, discussion d'appréciation) » (Montésinos-Gelet *et al.*, 2010, p.221).

Annexe 2 : Guide d'entretien

Les questions sont les mêmes pour toutes les personnes interrogées, les relances peuvent être différentes en fonction des réponses reçues.

Thème 1. Organisation de l'enseignement du français en général	
Questions	Relances éventuelles (<i>être attentive à obtenir ces informations</i>)
Comment organisez-vous vos leçons de français de manière générale sur la semaine et sur l'année?	a priori aucune relance, question très ouverte pour lancer la discussion.

Thème 2. Organisation de l'enseignement de la production de l'écrit	
Questions	Relances éventuelles (<i>être attentive à obtenir ces informations</i>)
Comment organisez-vous plus précisément le travail relatif à la production de l'écrit ?	<ul style="list-style-type: none">- didactique particulière : sur la base de la littérature, en lien avec la lecture, pédagogie de projet,...- à l'aide de quels moyens d'enseignement (moyens officiels, MMF, s'exprimer en français, autres manuels --> ateliers d'écriture ?)- sous quelle forme ? individuelle tout au long de la séquence, par ateliers,...- prise en compte du PER ?
Que travaillez-vous exactement ?	<ul style="list-style-type: none">- quels genres de texte ? uniquement les genres prescrits par le PER ou conception plus large de l'écriture : en lien avec la question sur la conception de l'écriture, thème 3.- quelles composantes de la tâche d'écriture ?

Quels liens faites-vous avec l'étude du fonctionnement de la langue ?	Le fonctionnement de la langue est-il la priorité ou est-ce par le biais de la production de l'écrit (ou de la compréhension de textes) que vous travaillez le fdl ?
---	--

Thème 3. Difficulté de l'enseignement de la production d'écrit	
Questions	Relances éventuelles (<i>être attentive à obtenir ces informations</i>)
Comment concevez-vous l'apprentissage de l'écriture ?	Pensez-vous que l'écriture peut se travailler : <ul style="list-style-type: none"> ✓ en dehors des leçons de français (capacité transversale) ? ✓ ou autrement que par l'étude de genres textuels ? (outil de métacognition, outil heuristique, résumé de leçons, journal de classe...)
Quelles sont les principales difficultés pour enseigner la production de l'écrit ?	- en termes de définition des objectifs d'apprentissage et de leur planification, - en termes d' évaluation , - du côté des élèves , de la didactique , de l'enseignant ?
Comment, d'après vous, les enseignants pourraient travailler davantage cette compétence à l'école ? (à l'intérieur de la grille horaire actuelle) <i>En fonction de la personne interrogée :</i> Comment expliquez-vous vos réussites (en matière d'enseignement de la production écrite) ?	- Pourriez-vous imaginer un moyen, une aide, un outil pour développer cette compétence ?

Annexe 3 : Contrat de recherche

Contrat de recherche

L'enquêtrice :

Céline Delorme-Ehmer
Etudiante 3^{ème} année
Formation à l'enseignement primaire
Haute École Pédagogique – BEJUNE

L'interviewé/e :

Prénom Nom
Ecole primaire de ...

Par leur signature, les parties acceptent les conditions suivantes de l'entretien :

- L'entretien sera enregistré sur une bande audio et retranscrit par la suite.
- Les données seront traitées de manière strictement confidentielle.
- Les données seront utilisées seulement à des fins scientifiques dans le cadre de ce travail de recherche.
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés.

Date et signature de l'enquêtrice : _____

Date et signature de l'interviewé/e : _____

Annexe 4 : Lettre à l'intention des personnes interviewées

Céline Delorme-Ehmer
Vierthauen 23
79576 Weil am Rhein
Tél. 076 384 36 28

Prénom Nom

Ecole primaire ,

Delémont, le 2016

Travail de recherche

Madame/Monsieur,

A la suite de nos différents contacts, je me permets de vous adresser cette lettre pour vous préciser le sens de mon travail de recherche et vous remercie d'ores et déjà d'avoir accepté de participer à cette étude.

Dans le cadre de ce travail, je m'intéresse à la didactique du français, et plus particulièrement à l'enseignement-apprentissage de la production de l'écrit.

Je mènerai ma recherche au moyen d'entretiens auprès de plusieurs enseignants. Par ce biais, je vous inviterai à vous exprimer sur différents sujets en vous posant plusieurs questions.

Les trois thèmes que j'aborderai pendant l'entretien sont les suivants :

- organisation de l'enseignement du français en général ;
- organisation de l'enseignement de la production de l'écrit plus particulièrement ;
- difficultés de l'enseignement de la production de l'écrit.

Cet entretien aura une durée comprise entre 30 et 40 minutes environ. Il sera enregistré et les données seront traitées de manière confidentielle selon le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques.

Madame Emilie Schindelholz Aeschbacher, formatrice à la HEP Bejune, suit mon travail de recherche.

Je vous remercie très sincèrement de votre aide et votre engagement et me réjouis de vous rencontrer le... (au cas où le rendez-vous est déjà fixé).

Je vous prie d'agréer, Madame/Monsieur, mes salutations les meilleures.

Céline Delorme-Ehmer