

## **Etude comparative des pratiques des enseignants formés initialement en production écrite, et celles développées dans l'activité**

### **Résumé**

Notre article rend compte d'une étude mettant en évidence l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite. L'objectif est de décrire, d'analyser et de comprendre les effets de similarité ou de distanciation, en comparant (Chnane-Davin & Cuq, 2014) les pratiques des enseignants formés (5/47) à celles des non formés (42/47), développée dans l'activité (Thierno, 2014). Au regard des entretiens, des enregistrements-vidéos, des autoconfrontations et de la trace écrite des élèves, les résultats concluent que les premiers sont plus proches des élèves-scripteurs et efficaces dans l'institutionnalisation du savoir visé (Sensevy, 2007).

**Mots-clés :** Formation initiale, pratique de classe, compétences professionnelles, production écrite, planification.

### **Abstract**

Our paper reports on a study highlighting the impact of initial teacher training on classroom practices in written production. The objective is to describe, analyze and understand the effects of similarity or distancing by comparing the practices of trained teachers (5/47) with those of the untrained (Chnane-Davin & Cuq, 2014) developed in the activity (Thierno, 2014). In terms of interviews, video recordings, self-confrontations and the students' written record, the results conclude that the former are closer to the student-writers and effective in institutionalizing the target knowledge (Sensevy, 2007).

**Keywords:** Initial training, classroom practice, professional skills, written production, planning

## INTRODUCTION

L'école est considérée comme le monde des écrits par excellence. Le lieu où lire, compter et écrire, restent les principales règles du jeu. L'écrit est un outil dont se sert l'enseignant dans sa classe, pour non seulement évaluer ses élèves, mais aussi, apprécier la qualité de son enseignement. Il prépare l'enfant depuis l'école, à intégrer le monde social où l'on écrit également pour apporter une solution au problème à résoudre, qu'il soit personnel, administratif ou d'une autre nature.

Mais, que prévoient les programmes et les curricula à l'école et au collège ? A cette question, Jean Guglielmi cité par Jacques David & Sylvie Plane (2010) souligne que les objectifs liés à l'enseignement du français ne répondent pas à l'apprentissage de l'écriture. Cet enseignement nécessite à la fois, les activités graphiques et celles qui portent sur les processus cognitifs et métacognitifs.

Dans la même lancée, Dominique Bucheton (2014) parle de l'échec de l'école « L'école échoue ou ne cherche pas à prendre en compte dans ses programmes et instructions diverses, l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive et langagière des élèves » (Dominique, 2014 : 9). Son étude relie aux programmes scolaires, la baisse des résultats en production écrite.

Un tour d'horizon a été fait sur les curricula au Gabon. Il a été constaté que la rédaction reste essentiellement le moment pendant lequel, l'enseignant vérifie chez l'apprenant l'acquisition des règles apprises dans diverses disciplines du français (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison). Les savoirs à enseigner en production écrite resteraient dans le contexte traditionnel (Moser, 2010). Ils portent sur l'enseignement des normes de la langue d'apprentissage, plutôt que sur les processus rédactionnels. La réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'organisation et de la mise en forme du texte écrit est à cet effet, au centre des recherches. Elle permet de théoriser des modèles et des stratégies sur les résolutions des problèmes liés à la production écrite.

Nos premiers travaux de recherche sur la didactique de l'écrit, ont relevé que les élèves du CM2 éprouvent des difficultés à écrire un texte, du point de vue de sa cohérence, de sa cohésion et de sa lisibilité (Spiezia, 2011). Pour obtenir ce résultat, les compétences des élèves ont été analysées à partir de quatre variables à savoir : la récupération des idées, la structuration du texte en paragraphe, le retour sur le texte et le registre de langue.

Afin de cerner l'origine de ces phénomènes didactiques, nous avons choisi de poursuivre notre recherche, en analysant les pratiques des enseignants. Le but est d'élaborer un dispositif de formation en termes de savoirs à enseigner, des items et des critères d'évaluation.

Cette seconde étude établit un lien entre la « praxie » et le « logos », le savoir et le savoir-faire. La « praxie » renvoie à la technique et aux types de tâches. Tandis que le « logos » fait appel à la théorie et à la technologie (Aristote ; Kotarbinski, 2008 ; Chevallard, 1985).

Selon Kotarbinski (ibid.), la théorie permet à l'enseignant de contrôler et de repenser son « action ». Ces éléments issus de la théorie anthropologique du didactique de

Chevallard (op.cit), et de l'action conjointe (Sensevy, 2007), nous ont aidé à comparer les transactions didactiques des enseignants qui ont initialement été formés en production écrite, à celles des enseignants sans formation spécifique en la matière. Comment les uns et les autres transforment le milieu didactique ? (mesogenèse) Le rapport que chacun deux entretient avec le milieu, pour faire avancer le savoir (topogenèse) sur le temps alloué aux apprentissages (chronogenèse) est également prise en compte dans cette analyse.

Au cours de nos recherches exploratoires, 42 enseignants sur 47, précisent qu'ils n'ont pas été initialement formés à la didactique de l'écrit. Or, en sortant de l'Ecole Normale des Instituteurs, la mission première de ces enseignants est d'amener les élèves à lire et à écrire. C'est pour répondre à cette préoccupation, que certaines écoles de formation ont intégré ce savoir dans leurs plans de cours. A cet effet, nous avons deux types d'enseignants et deux modes de développement de compétences.

Nous entendons par compétences, l'ensemble des ressources mobilisées par les actants (maîtres et élèves) en vue de la réalisation de l'activité rédactionnelle. Deux types de ressources sont concernés par cette étude à savoir la dimension linguistique (Anctil, 2010 ; Bentolila, 2014 ; Bucheton, 2014 ; Vianin, 2009) et la dimension psychocognitive (Alamargot & Chanquoy, 2002 ; Fayol, 1997 ; Piolat, 2004 ; Hayes et Flower, 1980).

Les compétences professionnelles des enseignants renvoient à leurs pratiques et à leur efficacité d'articuler le savoir et le savoir-faire, le « dire » et le « faire ».

Les pratiques de classe peuvent être définies comme l'ensemble des interactions entre l'enseignant et ses élèves (Altet, 1994 ; Lave, 1998), dans un « jeu didactique » (Sensevy, op.cit.).Elles permettent aux actants de donner du sens au savoir-visé (Sensevy, 2011). Les trois genèses notamment la mesogenèse, la chronogenèse et la topogenèse (Sensevy, ibid.), sont des outils d'analyse qui facilitent la compréhension et l'explication de « ce processus interactif » (Altet, 2002 : 4).

Dans notre étude, les termes pratiques des enseignants et compétences professionnelles (en parlant du maître) renvoient à une même réalité pédagogique. La population étudiée reste les enseignants. Toutefois, la trace écrite des élèves a permis de comprendre l'effet des pratiques des enseignants (formés et non formés). Après correction des copies par le maître, nous avons récupéré pour notre corpus, la meilleure et la moins bonne de la classe. Le but étant de comprendre les critères d'évaluation exploités par les enseignants.

Les résultats montrent que 127 enseignants sur 152, ne sont pas formés en production écrite. Aussi, 83 % des non formés pratiquent pourtant ce module. Comment procèdent-ils ?

Par ailleurs, ces enseignants s'investissent beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit. Les difficultés à faire entrer les apprenants dans les tâches rédactionnelles (Bentolila, 2014) ont été relevés.

Au regard de ce qui précède, notre question de recherche est la suivante ?

En quoi la formation initiale des enseignants peut-elle avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite ? Nous avançons les hypothèses ci-après :

- Si l'on forme les enseignants en production écrite, ils seraient à mesure d'articuler la théorie et la pratique.
- Les pratiques des enseignants initialement formés, ne pourraient être similaires à celles des enseignants sans formation spécifique au domaine.

Pour cerner la question, nous vous présenterons le contexte de l'étude, l'ancrage théorique, la méthodologie utilisée et les résultats obtenus.

## 1. Contexte

Former des enseignants réflexifs, n'est pas un simple slogan pour animer des débats scientifiques. En effet, la question portant sur la formation professionnelle n'est certes pas une question nouvelle dans le monde de la recherche, mais elle y occupe une place prépondérante. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud (1996) pensent que « Former des professionnels de l'organisation des situations, est la visée centrale de la plupart des programmes et de dispositifs de formation initiale et continue des enseignants, de la maternelle à l'université. » (Léopold & alii, 1996 : 2). La formation en production écrite n'est pas en reste.

Or, après une analyse menée au Gabon en 2016, dans le cadre de nos travaux de recherche, la production écrite n'est pas envisagée dans le référentiel de compétences. Ce constat reste le même pour certains plans de cours. Il convient de préciser que le Gabon compte au total cinq (5) Ecoles Normales des Instituteurs (ENI). Chaque formateur, dans son domaine de compétences, présente à la Direction des Etudes et de la Pédagogie (DEP), un projet de plan de cours. Celui-ci est examiné et validé par les techniciens de l'Education Nationale. Ils sont regroupés au sein de l'Institut National Pédagogique, dont la mission première est de produire et d'évaluer les manuels scolaires.

Les résultats exploratoires de notre étude ont montré que la production écrite et la lecture en 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année, font un même et seul savoir. A côté, il y a l'enseignement des disciplines « outils » de la langue française (orthographe, Grammaire, vocabulaire, conjugaison).

Dans ce contexte, certains élèves instituteurs sont formés à la production écrite, d'autres ne le sont pas. Pourtant, face à l'exigence du terrain, tous sont appelés à pratiquer ce savoir. Comment enseignent-ils la production écrite ?

Cette question nous amène vers la méthode utilisée par les enseignants. En effet, depuis les années 2000, l'approche par les objectifs (A.P.P.O) a fait place à l'Approche par les Compétences (APC). L'enseignement de la lecture au cycle 3, plus précisément de la 3<sup>ème</sup> en 5<sup>ème</sup> année, se pratique à partir de la méthode de questionnement de texte (MQT).

Pour tout enseignement en didactique du français (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire), la lecture demeure le « in put » et la production écrite, le « out put ». C'est à partir d'un texte de lecture que l'enseignant aborde avec ses élèves, des questions liées aux outils de la langue.

Les apprenants sont amenés à découvrir au signal de l'enseignant, un texte au départ discret. Ils le lisent silencieusement. Sa longueur varie de 300 mots en

troisième année, à 600 pour les classes de quatrième et cinquième année primaire. A cette étape, il s'agit de prélever des indices sur la base d'une grille a priori décrite par l'enseignant, et en rapport avec le type de texte en étude.

Ensuite, ils analysent les caractéristiques du texte. La dernière étape de l'enseignement/apprentissage permet de vérifier les connaissances déclaratives et procédurales qui ont été retenues au cours du travail en atelier par une compréhension générale du texte. Après la construction de la boîte à outils, il revient à l'enseignant de vérifier ces indices, au cours d'une tâche rédactionnelle de quelques lignes (10 lignes au maximum).

D'où la question « comment écrire ? » se pose souvent chez les élèves-scripteurs. Car, les enseignants pour la plupart n'ont pas reçu cet enseignement pendant leur formation initiale.

Il revient au chercheur de comprendre les besoins des enseignants en termes de formation dans ce domaine.

La méthode de questionnement de texte (MQT) par laquelle la production écrite est enseignée aux élèves du CE2 au CM2, repose sur la lecture, comme nous venons de le souligner.

Le lien entre la lecture et l'écriture est largement abordée par Tauveron et Sève (2005). Comment peut-on passer de la lecture à l'écriture ? Le transfert de la lecture à l'écriture s'effectue par l'imprégnation et l'imagination des mots et de bonnes tournures idiomatiques (Tauveron & Sève, 2005). Toutefois, l'apprentissage des processus rédactionnels resterait problématique, aussi bien chez les enseignants non formés en production écrite qu'initialement formés en la matière.

Pour cerner la problématique de l'écrit, il s'avère nécessaire de consulter les travaux antérieurs.

## **2. Cadre théorique**

Notre étude aborde une approche comparative. Il s'agit de comparer les pratiques des enseignants formés à celles des enseignants non formés à la production écrite. Nous réfléchissons sur la question : En quoi la formation initiale des enseignants peut-elle avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite. Nous estimons, que si l'on forme les enseignants en production écrite, ils seraient à mesure d'articuler la théorie et la pratique. Nous supposons aussi que, les pratiques des enseignants formés ne seraient pas similaires à celles des non formés.

De nombreux chercheurs à l'instar de Ly Thierno (op.cit.), ont vérifié l'articulation entre la théorie et la pratique.

A partir d'une approche comparative, il a réfléchi sur le thème intitulé *politique éducative, développement et compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France*. Son objet d'étude a porté donc sur les compétences professionnelles des enseignants qui n'ont pas été initialement formés, mais exercent le métier d'enseignement dans les mêmes conditions que les enseignants titulaires. La question était de savoir, s'il est possible de développer des compétences professionnelles étant déjà dans l'activité. Son hypothèse portait l'idée selon laquelle, les enseignants non titulaires développeraient

les compétences qui seraient semblables à celles des enseignants titulaires. Cependant, il reste à dire que les compétences professionnelles des enseignants titulaires sont considérées a priori comme des compétences « légitimes » (Ly, 2014 : 2). Les résultats de cette étude ont validé son hypothèse : les enseignants non titulaires développent des compétences professionnelles dans l'activité, similaires à celles des enseignants titulaires au Sénégal. Toutefois il a noté qu'en France, la similarité n'était pas significative. Au regard de ces résultats, le chercheur présente l'intérêt de former initialement, ceux qui inspirent au métier d'enseignement. Par ailleurs, il propose la formation continue ou la validation des acquis de l'expérience (VAE) comme moyen de professionnaliser les enseignants non titulaires. Ceci, dans le but de formaliser les compétences professionnelles qu'ils développent dans l'activité.

La formation de l'élève instituteur concerne toutes les disciplines enseignées à l'école primaire. La production écrite en est une. C'est pourquoi, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la conception des modèles des théories d'apprentissage de l'écrit.

Nous traitons cette question sous deux approches : linguistique (Vianin, 2009) et psychocognitive (Baddley, 2000).

Selon les recherches menées par Pierre Vianin (ibid.), le travail de rédaction devra comporter trois parties principales : l'introduction, le développement et la conclusion. Dans l'introduction, le rédacteur pourra se poser des questions telles que : De qui vais-je parler dans mon histoire ? A quel moment vais-je la situer ? Où se déroulera-t-elle ? Quel est le problème qui se pose aux personnes de l'histoire ? La partie du développement attirera l'attention du scripteur sur la réaction des personnages du récit par exemple, ou sur comment le problème qui y est posé, sera réglé. En fait, cette étape permet au rédacteur, de structurer et présenter de manière détaillée, les idées conçues au brouillon.

La conclusion présente le dénouement du problème posé dans l'introduction. Elle revient succinctement sur les différentes idées développées pour fixer le lecteur sur ce qu'il doit retenir du message véhiculé dans le texte. Une fois la rédaction terminée, il revient au rédacteur de revenir sur son texte, afin de le corriger et de le comparer avec celui prévu au départ. La qualité finale du texte, selon plusieurs recherches, dépend de la qualité de la correction autrement dit, de la manière dont le rédacteur relit son texte. L'auteur propose la relecture à haute voix qui selon lui, aiderait au mieux l'élève à autoévaluer sa production. Pour y arriver correctement, il suggère également qu'une pause soit observée entre le moment de rédaction et celui de la correction : « l'écrivain et le texte ont besoin de se reposer » (Vianin, ibid. : 284). Le repos permettrait de lire le texte avec une certaine distance, comme si l'auteur était une personne autre que le rédacteur du texte. Car il relira avec un regard nouveau, distant de celui du concepteur du texte, alors qu'il l'est lui-même.

Avant de relire le texte, l'élève-rédacteur, devrait repartir au thème proposé et à l'objectif de l'écriture. Ce qui lui permettrait de comparer les attentes de l'enseignant et le texte rédigé, puis, de vérifier si la production convient au destinataire. Plusieurs étapes ponctuent cette phase qui est la correction du texte écrit, à savoir : lire le texte plusieurs fois, en se focalisant sur un point bien précis. Ainsi, le rédacteur pourra

progressivement vérifier si le texte comporte un thème, quel est le type de ce texte ? A-t-il un destinataire ? Il est écrit dans quel contexte ? Répond-t-il à la demande du destinataire ? La syntaxe et l'orthographe sont-elles correctes ? La présentation générale du texte est-elle agréable ? Aurait-il des répétitions à supprimer ? Etc. Le travail effectué dans le cadre d'autres disciplines du français, devrait trouver son sens.

Pour conclure, l'auteur reconnaît que la composition écrite est une activité hypercomplexe qui exige de développer des compétences de « chef d'orchestre », avant de devenir le « Karajan de l'écrit » (Vianin, *Ibid.* : 285). L'élève est amené à maîtriser chaque compétence séparément. Les élèves instituteurs devraient recevoir ces cadres théoriques lors de leur formation initiale.

Sur le plan cognitif, il est important d'apprendre aux futurs enseignants, la place de la mémoire dans la réalisation des tâches rédactionnelles. A l'exemple du modèle heuristique de Baddley (*op.cit.*).

Le modèle heuristique de Baddley (*ibid.*), présente des composantes de la mémoire, impliquées dans la rédaction de textes : L'administrateur central (système de supervision) ; le calepin visuo- spatial, le buffet épisodique et la boucle phonologique.

L'administrateur central son rôle est de coordonner, de sélectionner et de contrôler les informations : inhiber les informations non pertinentes à l'action présente ; activer des informations dans la mémoire à long terme ; Redistribuer des ressources (entendons par ressources, des informations nécessaires à la rédaction d'une tâche donnée).

Le buffet épisodique qui a une capacité temporelle, de déferer une représentation intégrée des informations conceptuelles, sémantiques, visuo-spatiales, et phonétiques, en provenance de la mémoire à long terme. La boucle phonologique est impliquée dans le stockage et le rafraîchissement de l'information verbale. Le calepin visuo-spatial est responsable du maintien des informations visuelles et spatiales, ainsi que de la formation et de la manipulation d'images mentales. (Baddley, *ibid.*) ; (Kellogg, 1996) ; (Fayol, 1996).

La production de textes met en jeu, trois niveaux de traitement allant d'un niveau initial d'élaboration d'un plan de texte ou planification du contenu général, à la rédaction du message, en passant par la programmation des informations utiles à l'activité rédactionnelle. Ces niveaux dépendraient des caractéristiques du rédacteur et des contraintes relatives à la tâche et à son contexte. Entendons par caractéristiques du scripteur, son âge, son sexe, son niveau d'expertise ou son niveau d'étude.

En revanche, les contraintes font appel au type de texte à produire, aux consignes, à l'environnement de la tâche (Hayes & Flower, *op.cit.*). Au cours de la production, les processus de traitement s'enchaînent de manière à ce que leurs actions soient coordonnées en fonction des buts et des sous-buts de l'activité. A cet effet, la complexité de l'activité nécessiterait une fonction précise de chaque processus. Ces cadres théoriques aident-ils les enseignants initialement formés ? Comment procèdent les non formés ?

Pour comprendre les pratiques des uns et des autres, nous avons construit un cadre méthodologique.

### 3. Méthodologie

La comparaison entre les pratiques des enseignants initialement formés et celles des non formés, nécessite bien une méthode adaptée à la nature des outils que nous utilisons. En effet, le fait d'aller « observer » les enseignants dans leur lieu de travail nous a amenés vers l' « observation » comme méthode de recherche.

De quelle « observation » s'agit-il ? Notre travail s'inscrit dans une approche clinique des situations de classe (Brousseau, 1998 ; Vial, 2007: 6). L'étude se déroule dans les classes du CM2. Deux enseignants sont concernés : l'un est initialement formé et l'autre ne l'est pas. Notre corpus est composé des vidéos, des autoconfrontations et des entretiens.

Dans la phase exploratoire, nous avons interrogé 47 enseignants sur la question : « *Avez-vous été initialement formés en production écrite ?* » 42 ont répondu par « *non* »

Au cours des deux derniers recueils des données, nous avons dénombré 85 enseignants non formés sur un total de 105. Ils étaient également amenés à répondre aux questions du chercheur (CH), dont voici une illustration :

CH « *Comment enseignez-vous la production écrite au CM2 ?* »

ES : « *On enseigne comme on enseigne le cours de l'orthographe* »

CH : « *Comment évaluez-vous les activités de l'écrit ?* »

ES : « *On évalue en fonction des mots mal orthographiés* »

Les autoconfrontations ont permis de recueillir le ressenti des enseignants, sur leurs propres pratiques.

Les outils d'analyse ont été empruntés à la théorie de l'action conjointe (TAC). Le triplet de genèse notamment la mesogenèse servira à l'analyse des pratiques enseignantes. Notons qu'il s'agit d'une analyse à la fois quantitative et qualitative. Pour cet article, nous ne vous présenterons que quelques résultats portant sur des séances vidéo et des entretiens.

## 4. Résultats

### 4.1. Les entretiens

Après le dépouillement des entretiens, nous obtenons un total de 127 enseignants non formés (ENFPE), contre 25 initialement formés à la production écrite (EFPE).

### 4.2. Synopsis des séances-vidéo des EFPE/ ENFPE

*EFPE a fait une leçon sur le texte descriptif aux élèves du CM2 A. Par ailleurs, la séance d'ENFPE a porté sur les différentes parties d'une rédaction chez les élèves du CM2 C.*



<b>Actants</b>	<b>Situations didactiques (SD)</b>	<b>Observations</b>
EFPE	<p>SD1 : Discussion autour des images</p> <p>ES : « <i>Prenez vos livres à la page 37. On observe l'image, la première image. Que voyez-vous sur l'image ?</i> »</p> <p>E5 : « <i>une girafe</i> ».</p> <p>SD2 : Un moment d'écriture en groupe</p> <p>ES : « <i>On décrit la girafe à l'écrit.</i> ».</p> <p>E15 : « <i>la girafe a un long cou</i> »</p> <p>ES : « <i>ok, quoi encore ?</i> ».</p> <p>E18 : « <i>La girafe a des sabots</i> ».</p> <p>ES : « <i>Vas écrire une girafe au tableau</i> ».</p> <p>E18 : « <i>une girafé</i> ».</p> <p>ES : « <i>: Désiré, vas corriger</i> ».</p> <p>SD3 : l'écriture finale</p> <p>ES : « <i>prenez une feuille, décrivez le 2<sup>ème</sup> poisson.</i> »</p> <p>E26 : « <i>il est rouge. il a des nageoires rouges</i> »</p> <p>ES : « <i>Enlève le (j) de nageoires. C'est bien, mais regarde la première lettre de la phrase !</i> ».</p>	<p>Nous avons analysé le synopsis de l'EFPE, qui a porté sur la production d'un texte descriptif. La séance a duré 61 minutes (dont 13 à l'oral et 48 à l'écrit).</p> <p>Dans le lieu didactique, nous avons pu noter les difficultés des enseignants à formuler des questions ouvertes, pouvant développer chez les élèves l'expression libre, du type Freinet. En effet, la quasi-totalité des questions posées par l'EFPE, sont orientées vers un terme bien précis. Souvent, elles laissent apparaître la réponse. Si l'oral est un dispositif de l'écrit, des difficultés liées à l'expression orale pourraient émailler le texte rédigé. Ainsi, dans les copies conçues par les élèves et qui ont été corrigées au tableau, des fautes d'orthographe et de syntaxe ont été relevées.</p> <p>En revanche, l'enseignant a construit trois situations didactiques (1 à l'oral et 2 à l'écrit) autour de la description d'une girafe, observable sur la première image, puis celle des poissons 1 et 2, situés sur l'image n° 2. Mais avant de les aborder, elle a conduit les élèves vers le savoir visé à l'aide des prérequis exploités oralement. Après chaque moment d'écriture, elle a procédé à la régulation, d'abord individuelle, ensuite collective.</p> <p>Le jeu didactique a été mené beaucoup plus à l'écrit qu'à l'oral.</p>

ENFPE	<p>SD1 : Une amorce difficile</p> <p>ES : « <i>Vous n'avez jamais entendu parler de l'introduction ?</i> »</p> <p>.</p> <p>SD2 : A la recherche d'une expression juste</p> <p>ES : « <i>Eh bien, après l'introduction c'est le développement</i> »</p> <p>SD3 : <i>Institutionnalisation du savoir : une épreuve difficile</i></p> <p>ES : « Si l'on essaie un peu de récapituler. Humm, on va dire, une rédaction a combien de parties, selon vous ? ».</p> <p>E136 : « Une rédaction a trois parties ».</p> <p>ES : « Très bien ! Une rédaction a trois parties. Lesquelles, qui peut me les citer, Oui ? »</p> <p>E137 : « Le groupe-sujet »</p> <p>ES : « Non, non, on n'a pas parlé ici de groupe-sujet. Une rédaction a trois parties, lesquelles mon ami ? ».</p>	<p>Il ressort de la séance-vidéo de l'ENFPE que :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- L'enseignant a eu du mal à établir un contrat didactique entre ses élèves et lui. Ainsi, au cours des deux premières situations didactiques (SD1 et SD2), le maître est resté dans l'esprit des prérequis, sans annoncer l'intention pédagogique, pouvant lui permettre d'attirer l'attention des élèves sur les enjeux de la leçon du jour.</li> <li>2- Nous avons assisté à un dialogue « monologue », où l'enseignant reprenait à chaque fois la parole, pour répondre à ses propres questions.</li> <li>3- Toutes les trois situations d'enseignement/apprentissage ont été dominées par l'oral. En effet, toutes les fois que les élèves se sont impliqués dans le jeu, les problèmes, ont été résolus oralement. Le seul scripteur de la séance a été le maître, qui de temps à autre, était tenu de mentionner, dans un coin du tableau, les bonnes réponses des élèves.</li> <li>4- Les apprenants n'ont pas planifié avant la mise en texte.</li> </ol>
-------	--	--

## 5. Analyse des données

### 5.1. L'enseignant formé à la production écrite

L'enseignant initialement formé à la production écrite, a débuté son cours par des questions de compréhension : « *Que voyez-vous sur l'image ?* ». La question posée est ouverte, favorisant des échanges entre les transactants, avec la possibilité de produire des réponses susceptibles d'alimenter un débat contradictoire, pour faire avancer le savoir. Nous avons ainsi observé des élèves actifs. Chacun deux est animé du désir de participer au prélèvement des indices. Les élèves citent pêle-mêle, tout ce qu'ils observent sur l'image. Il s'est agi pour ces scripteurs, de citer des objets en tenant compte de leur couleur, de leur taille ou de leur forme. L'objectif visé par l'enseignant reste, celui de faire acquérir aux élèves, les techniques de la description.

Après la première étape de la séance, les actants sont très vite rentrés dans l'écrit. Parmi les objets à décrire, il y a eu un animal et deux poissons. Ainsi, dans la deuxième situation didactique, l'enseignant a demandé aux élèves de décrire l'animal (la girafe) :

«...ok, on va regarder notre deuxième image. Nous avons fini de décrire notre animal à l'oral, nous allons passer à l'écrit. ».

Une troisième situation didactique a conduit l'enseignant et ses élèves à la description du 2<sup>ème</sup> poisson identifié sur l'image. Cette étape a été réalisée une fois de plus à l'écrit.

A la fin de la séance, on note l'avancement des fonctions mesogénétiques, dans la mesure où, les quatre descripteurs du quadruplet de jeu, sur lesquels se repose notre analyse, ont été vérifiés. Autrement dit, l'enseignant a défini les buts de l'activité, comme nous pouvons le constater dans cet énoncé : « prenez une feuille, décrivez le 2<sup>ème</sup> poisson. ».

Les moments de régulation des actions ont été relevés ; ainsi, l'enseignant a procédé à la correction des erreurs, dont voici des exemples :

- 1- « Enlève le (j) de nageoires. C'est bien, mais regarde la première lettre de la phrase ! ».
- 2- «On dit les écailles, donc beaucoup d'écailles ; « écailles » prend (s) ».

Aussi, pendant la réalisation des activités, les élèves ont réussi à prendre l'autonomie du jeu, avant l'institutionnalisation des connaissances, qui ont émergé des transactions didactiques.

Par ailleurs, la production écrite même chez l'enseignant formé dans ce domaine, ne tient beaucoup compte que des aspects liés au texte, plutôt qu'aux processus rédactionnels. En d'autres termes, la planification qui fait appel aux ressources cognitives, a été pratiquée une fois sur trois. Toutefois, comparativement à l'enseignant non formé, l'EFPE accorde une place au brouillon, comme dispositif de l'écrit.

## 5.2. L'enseignant non formé à la production écrite

L'enseignant non formé en production écrite, a également amorcé sa séance par un questionnement oral. Ses questions étaient au départ très fermées. Par exemple : « Qui a déjà passé les vacances au village ? ». Voici la réponse d'un élève : « Moi monsieur ». De la même manière, il pose une autre question, puis une autre encore, aucune réponse proche de ses attentes. Il a du mal à ouvrir le débat sur les différentes parties de la rédaction. C'est face à ces difficultés, que l'enseignant a opté pour des questions ouvertes à l'instar de celle-ci : « Que disent les grands-mères quand elles commencent à raconter les histoires ? Un élève répond : « Il était une fois... ».

Le maître a rencontré des obstacles méthodologiques et même linguistiques, en voulant faire découvrir aux élèves le mot « introduction ». Ce qui l'oblige à poser la question ci-après : « Vous n'avez jamais entendu parler de l'introduction ? ». Nous avons noté, à cet effet, un manque de patience de la part de l'enseignant. La posture devient haute (Bucheton, op.cit).

En effet, dans la situation didactique SD2, le maître prend la place des élèves. Nous pouvons le constater à travers cette phrase exclamative : « Eh bien, après l'introduction, c'est le développement ! ». L'enseignant lui-même trouve des

réponses à ses interrogations. Cela suppose que les transactions didactiques ont du mal à avancer sur l'axe du temps.

En fait, le maître attend des élèves, une mobilisation des ressources langagières, planifiées lors de la préparation des intentions pédagogiques. Il s'agit des mots ou des expressions, pouvant servir de solutions, dans des situations didactiques bien précises.

Or, le maître utilise pour la plupart de temps, des questions fermées, qui l'amènent à prendre une position de contre étayage (Bucheton, *ibid.*).

Nous notons au terme de cette séance, que le savoir n'a pas été institutionnalisé. Car, à la question : « *Qu'avez-vous retenu ?* » Les élèves ne sont pas parvenus à ressortir l'essentiel du cours. C'est-à-dire, les trois parties de la rédaction. C'est face à cette difficulté, que l'enseignant décide de s'appuyer sur un sujet du type narratif, afin de mieux expliquer les notions enseignées. Nous pouvons illustrer ce comportement didactique, par les transactions ci-dessous :

ES : « *On va mettre un exemple de sujet : Vous avez assisté à un accident, racontez.* ». Afin de gagner du temps, l'enseignant (ES) prend le potos des élèves, en racontant l'accident auquel il aurait assisté.

ES : « *En 2005, j'ai assisté à un accident au quartier Ossengué. Vous avez dit le lieu et la date, c'est déjà bon pour une introduction. L'introduction n'est pas forcément longue.* », précise l'enseignant. Puis, il poursuit son récit :

ES : « *C'était un taxi qui roulait à vive allure et qui avait renversé une petite fille. Quelle peut être la suite ? Elle s'était par exemple cassée le pied, n'est-ce pas ? Voilà, non, on ne va pas être fataliste, on ne va pas dire qu'elle était morte ! On va dire qu'elle s'était blessée. Maintenant, comme conclusion on va dire, cette histoire m'avait beaucoup touché ou j'étais triste. Est-ce que vous êtes d'accord ?* ».

L'objectif de l'enseignant est d'amener ses apprenants vers la découverte des différentes parties d'une rédaction. Pour y arriver, le texte narratif semble l'intéresser. Les questions tendent vers le schéma quinaire. En ressortant les différents moments de la narration, le maître pourrait donc retrouver rapidement les parties principales d'une activité scripturale. Cet exemple aurait peut-être permis aux transactants de construire le milieu didactique, s'il avait été considéré comme corpus dès la première situation d'enseignement/ apprentissage.

L'enseignant, au son de la cloche, se presse de donner quelques derniers conseils. Les élèves sont prêts pour la récréation :

ES : « *On peut sauter 1, 2, 3, lignes et dire, cette histoire était très triste pour moi. Voilà comment se présente une dissertation. Vous verrez que toutes les parties dont on a parlées, se trouvent là. La prochaine fois, je vous donnerai un sujet.* ».

Retenons enfin, que les trois situations didactiques (SD1, SD2, SD3), ont été résolues oralement.

## 6. Discussion

Les résultats de notre étude montrent que 127 sur 152 enseignants interrogés, ne sont pas initialement formés en production écrite. Pourtant, 83 % pratiquent ce savoir. Parallèlement, certains enseignants formés, refusent de construire ces connaissances avec leurs élèves. Comment comprendre ce contraste ?

Notre discussion porte également sur la méthode de questionnement de texte (MQT). Quand on sait que les situations didactiques qui précèdent la production écrite, ne portent que sur le prélèvement des indices, la MQT peut-elle aider les élèves à s'approprier les processus rédactionnels ? S'agirait-il de construire une boîte à outils (Gourvez, 2012) ou de faire entrer les élèves dans l'écrit (Bentolila, 2014) ?

Au regard du cadre théorique, l'enseignement de la production écrite ne pourrait se limiter aux outils linguistiques (grammaire, conjugaison, etc.). D'où l'intérêt des référents théoriques que proposent les chercheurs (Vianin, op.cit.).

Sur le plan psycho-cognitif, plusieurs modèles impliquent la mémoire dans la planification des idées (Hayes & Flower, op.cit. ; Baddley, op.cit.). Cet intérêt n'est pas perçu chez l'enseignant non formé. Par contre, l'enseignant formé a utilisé le brouillon, comme dispositif de planification. Les élèves ont travaillé en atelier, en discutant autour des items proposés par le maître. Puis, chacun a procédé à la mise en texte.

Il a été souligné dans certains travaux de recherche, que l'oral prépare l'écrit. C'est donc le cas de l'enseignant formé. Il a commencé sa séance par des questions de compréhension. La suite des activités a été réalisée à l'écrit. Ce qui n'a pas été le cas chez l'enseignant non formé. Toutes ses trois situations didactiques ont été exploitées à l'oral.

A la suite de ces observations, la question du référentiel et des plans des cours que nous abordons dans notre contexte, reste une préoccupation majeure. En analysant ces documents essentiels à la formation des enseignants, nous nous sommes aperçus des manquements en termes des savoirs prioritaires et de la méthode d'enseignement en didactique de l'écrit. En effet, nous notons l'absence d'une démarche méthodologique propre à cette discipline. C'est la raison pour laquelle, la méthode de questionnement de texte (MQT) produite pour enseigner la lecture, devient fédératrice. Car, les enseignants l'utilisent pour dispenser toutes les disciplines-outils de la langue française, au second cycle primaire.

Un autre point sur lequel pourrait se focaliser notre discussion, reste la nature des tâches données aux élèves-scripteurs, au cours de la leçon. En effet, nous avons fait le constat selon lequel, il n'y a pas de relation étroite entre les activités d'enseignement et celles d'apprentissage. Prenons l'exemple de l'enseignant qui demande aux élèves de rédiger une lettre à forme personnelle, alors qu'il n'a pas entraîné les élèves sur la structure d'un tel type d'écrit. Pendant les séances d'enseignement, il s'est appesanti sur la compréhension du message véhiculé dans la lettre, plutôt que sur les caractéristiques d'une lettre à forme personnelle.

La dernière préoccupation porte sur la suprématie de l'oral sur l'écrit. Il est vrai que l'oral est un dispositif de l'écrit, mais il s'agit tout de même d'apprendre à écrire.

## CONCLUSION

L'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite, est l'intitulé de notre étude. Il s'agit d'une approche clinique des situations de classe. Elle concerne les enseignants formés en production écrite (EFPE) et ceux qui n'ont pas reçu de formation spécifique en la matière (ENFPE). Cette approche comparative est à la fois qualitative et quantitative.

La question qui est soulevée vise l'articulation entre la théorie et la pratique. Pour Aristote cité par (Goyette & Lessard-Hebert, 1987 ; Kotarbinski, 2008), il n'y a pas de « praxie » sans « logos ». C'est-à-dire, il n'y a pas de pratique sans théorie. Ainsi nous avons formulé notre question de recherche de la manière suivante : En quoi la formation initiale des enseignants peut-elle avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon ? Le but est de comprendre comment les enseignants, dans leurs diverses pratiques, aident les apprenants à s'appropriier les processus de l'écrit.

Notre hypothèse est que si l'on forme les enseignants à la production écrite, ils seraient à mesure d'articuler la théorie et la pratique. Aussi, nous supposons que les pratiques des EFPE ne pourraient être similaires à celles des ENFPE.

Pour mener cette comparaison, nous nous sommes servis du triplet de genèse (Sensevy, op.ci.), notamment la mesogenèse.

En définitive, les résultats montrent que les transactions didactiques de l'enseignant initialement formé en production écrite, ont aidé les apprenants à institutionnaliser le savoir (Sensevy, op.cit.). Toutefois, plusieurs axes de réflexion pourraient faire l'objet d'une discussion. En effet, nous nous interrogeons sur le fait que certains enseignants, pourtant formés, ne s'investissent pas dans ce domaine de compétences. En outre, il est surprenant que l'institution qui a programmé l'enseignement de la production écrite au primaire, de façon systématique, ne puisse pas inscrire des savoirs prioritaires dans le référentiel de formation, destiné aux élèves instituteurs.

Dans la même perspective, la didactique de l'écrit est enseignée aux élèves du second cycle primaire, selon la méthode de lecture (MQT). Celle-ci n'est pas la même pour tous les cycles d'études. Or, la répartition des cycles diffère d'une école de formation à une autre. Dans certains plans de cours, le premier cycle commence au pré primaire et se termine en troisième année primaire. Dans d'autres par contre, il va du pré-primaire, en deuxième année primaire. Il se pose à cet effet, la question des méthodes d'enseignement. Si l'on considère le premier cas, les élèves de la troisième année ne bénéficieraient pas de la MQT, basée sur la compréhension du type de texte à produire. Car, ils font désormais partie du premier cycle. Ainsi, leurs enseignants utiliseraient d'autres méthodes à l'instar de la méthode mixte à point de départ globale, qui s'appuie sur le déchiffrement et la combinatoire des lettres-sons.

En revanche, les élèves de troisième année qui figureraient dans le second cas, seraient enseignés à l'aide de la MQT, à partir de l'instant où, cette classe est classée dans le second cycle. Compte tenu de la mobilité des élèves et des enseignants, les difficultés liées aux méthodes d'enseignement de la production écrite, pourraient intéresser tout le système scolaire gabonais.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baddley, A. (2000). The épisodique buffer: a new component of working memory? In *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 4- 13
- Beucher, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de Nouvelles et de Fables dans l'enseignement primaire et secondaire*. Etude de pratiques françaises et Belges. (Thèse de doctorat). Toulouse. (Original work published).
- Bentolila, A. (2014). *La production écrite*. Paris: Ed. Nathan
- Brousseau, G. (1998). Introduction à la théorie des situations didactiques : *Didactique des mathématiques, 1970-1990*. Grenoble. La pensée sauvage.
- Chnane-Davin, F., Cuq, J-P. (2014). *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*. Paris : Ed. Rive neuve.
- Chnane-Davin, F., Félix, C. & Roubaud, M-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français*. Grenoble. Presse Universitaire de Grenoble.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : Ed. Presse Universitaire de France.
- Groux, D. & Chnane-Davin, F. (2009). Méthodologie de la comparaison en éducation. *Revue française d'éducation comparée*. 5, 11-68.
- Makaya, A. (2013). *La formation initiale des enseignants au Gabon : quels effets sur les conceptions des futurs enseignants de trois cohortes successives*. Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation non publiée. Louvain-La-neuve.
- Moser, A-C. -2010). *L'enseignement de la production écrite à l'école primaire genevoise : Gros plan sur la mise en situation dans les séquences didactiques*. (Mémoire de Master). Genève.
- Pambou, J-A. (2003). *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants du français langue seconde au Gabon : Etude didactique* Thèse de doctorat en sciences du langage non publiée. Aix-Marseille en Provence.
- Paquay, P., Alter, M. ; Charlier, E. et al (2001). *Former les enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-La neuve. De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Formation des enseignants : Entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Tauveron, C (2005). *Vers une écriture littéraire : Comment construire d'auteur à l'école, de la grande section au CM*. Paris : Hatier
- Plane, S., Alamargot, D. & Le brave, J.L. (2010). *Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle*. Paris. Harmattan
- Thierno, L. (2014). *Politique éducative, développement et compétences professionnelles des enseignants titulaires et non titulaires de français au Sénégal et en France*. Thèse de doctorat en sciences du langage non publiée. Aix-Marseille en Provence.
- Vianin P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles: Ed. Boeck.