

# **Innovation, recherche, formation, développement professionnel: quels liens? Etude longitudinale de la mise en place d'ateliers d'écriture au cours préparatoire**

***Dominique BUCHETON et Yves SOULE***  
*Lirdef, IUFM, UM2 Montpellier*

## **Résumé:**

*L'étude analyse les conditions d'implantation d'une nouvelle pratique professionnelle. Elle rend compte des transformations professionnelles progressives et corrélées: nouvelles conceptualisations de l'apprentissage du lire écrire, développement des capacités à observer les élèves dans leur singularité, modification des postures d'étayage, transformation de l'identité professionnelle. L'étude montre la modification du langage de l'enseignant dans les gestes professionnels de conduite de la classe comme dans la capacité à analyser, discuter de cet agir. Le modèle des gestes professionnels élaboré par le laboratoire de recherche sert de vecteur central pour l'accompagnement de ces transformations observées*

## **1. Problématique et contexte**

Les chercheurs du LIRDEF<sup>1</sup> conduisent des recherches qui combinent plusieurs niveaux.

1) Celui de la classe en s'intéressant de près aux contenus didactiques enseignés (ici les premiers apprentissages du lire

---

<sup>1</sup> LIRDEF: Laboratoire Interdidactique de Recherche en Education et Formation

écrire), aux dispositifs et gestes professionnels d'enseignement, aux conditions de leur apprentissage par les élèves.

2) Celui de la formation en étudiant l'impact des dispositifs de formation, des contenus de formation, des gestes professionnels des formateurs.

La question de recherche centrale est celle du développement professionnel des enseignants, et des facteurs qui le favorisent et permettent l'évolution des pratiques enseignantes. Notre conception du rôle transformateur de la recherche en éducation nous conduit à accompagner des dispositifs de recherche-action-formation. C'est un tel dispositif que nous présentons maintenant et dont nous analyserons les principaux enseignements.

Il s'agit de la mise en place d'ateliers dirigés d'écriture en Cours préparatoire (première année du primaire). Nous avons observé cette pratique très inhabituelle, chez une enseignante experte. Elle donnait dans sa classe des résultats assez spectaculaires. Non seulement les élèves en fin d'année étaient capables d'écrire seuls de petits textes mais leur niveau de lecture semblait aussi bénéficier de cette pratique hebdomadaire de l'atelier d'écriture. Nous avons filmé cette enseignante, analysé sa pratique, recueilli son point de vue (méthodologie des entretiens d'autoconfrontation). Convaincus de la grande pertinence théorique et pratique du dispositif, nous avons proposé d'en faire un objet de formation continue et initiale et d'en accompagner l'implantation dans de très nombreuses classes de cours préparatoire.

Dans ce dispositif tournant, issu de l'école maternelle, de classe, l'enseignant est amené à accompagner pendant une demi-heure environ le travail d'écriture ou de lecture de cinq à six élèves. Il rompt avec un enseignement strictement collectif voire choral. Pendant que le reste de la classe travaille en autonomie (nous parlons alors de *posture de lâcher-prise*), il est assis parmi les élèves, les écoute, les observe, comprend la nature de leur

facilités ou difficultés. Il les fait parler (nous parlons alors de *posture d'accompagnement*. Il est aussi amené à expliquer, institutionnaliser mais surtout nommer les premières règles phonographiques, textuelles, orthographiques, calligraphiques (cette *posture d'enseignement* survient lorsque le besoin s'en fait sentir). A la fin de l'atelier, il rend compte aux élèves de leurs divers parcours et fait verbaliser les apprentissages. « *On vient d'apprendre que...* ». Le savoir est ainsi essayé, bricolé collectivement, parlé, institutionnalisé plusieurs fois. Le dialogue entre les élèves et avec l'enseignant s'effectue dans une *atmosphère* où chacun peut exister, parler, travailler individuellement. Le postulat d'arrière plan est celui de la co-construction du langage, des savoirs, des dimensions psycho-affectives et identitaires (Bucheton Bautier 1997). L'atelier, sorte de mini classe, favorise cette co-construction.

La mise en place d'un tel dispositif entre en rupture profonde avec des *habitus* professionnels de la grande majorité des enseignants français, tant au niveau de la conception de l'apprentissage de l'écriture quasi inexistante jusqu'au cycle 3, que de celle du rôle de l'enseignant dans sa relation à l'élève. On sait combien la *posture de contrôle* est dominante chez les enseignants (toute la classe suit collectivement le maître qui contrôle en validant constamment l'avancée du savoir (Soulé Bucheton 2009).

Avec l'accord de l'inspection départementale de l'Hérault, nous avons pu conduire des stages de formation pendant trois ans et étudié leurs effets sur le développement de nouvelles pratiques. Les stages s'effectuent sur deux fois deux jours, avec obligation pour les enseignants pendant l'intersession de deux mois de mettre en place des ateliers dirigés dans leur classe. Nous filmons les volontaires, conduisons des entretiens d'autoconfrontation pour analyser avec eux leurs résistances et l'émergence de leurs nouvelles conceptions. Nous ne pouvons ici donner ni le détail de la méthodologie du stage, ni de celle de la recherche mais nous

nous contenterons de simplement tirer les enseignements pour la formation des principaux résultats de la recherche.

## **2. Le rôle d'un cadre théorique accessible aux enseignants**

Cette recherche longitudinale qui nous a amené à reprendre plusieurs fois le même dispositif de formation confirme une hypothèse forte: les enseignants ont besoin pour évoluer d'une formation théorique poussée mais celle-ci doit être didactisée sous la forme de concepts accessibles, cohérents, mis en œuvre dans l'analyse de pratiques réelles.

Les enseignants novices ou plus chevronnés de nos stages se sont s'appropriés relativement rapidement divers termes théoriques pour analyser leur propre pratique ou celles de leurs collègues. Ce gain de réflexivité instrumentée théoriquement sur leur propre pratique est une des conditions de l'évolution de leurs conceptions de la discipline enseignée. Nous utilisons pour cela une modélisation théorique des gestes professionnels de l'enseignant élaborée par le laboratoire: le modèle du *multi-agenda* (Bucheton 2005-2009 ; Bucheton Soulé 2009). Elle est présentée très tôt dans le stage à l'occasion du visionnage et commentaire d'une pratique d'atelier d'écriture. Non seulement, il n'y a pas de rejet d'une telle théorisation de l'action mais encore nous avons constaté à de multiples reprises un vrai désir de développer ce regard réflexif instrumenté. Le modèle du multi-agenda offre en effet des outils d'analyses des pratiques, permettant de rendre compte de l'imbrication des préoccupations didactiques et pédagogiques. Nous le présentons succinctement

Cette modélisation stipule que toute décision ou action dans la classe croise et superpose le plus souvent plusieurs préoccupations relatives 1) à la conduite spatio-temporelle de la classe (*le pilotage*) 2) à la nature de l'*atmosphère* mise en place (types d'interactions langagières, relations psycho-affectives) 3) à la nature des *formes d'étayage* apportées par le maître à l'élève, 4) au *tissage*: la manière dont l'élève relie les questions en travail à d'autres

espaces d'expérience, de culture ou de savoirs scolaires, 5) aux *objets spécifiques de savoirs* travaillés dans la séance. Les appellations des différents concepts ont été choisies avec soin pour leur pouvoir métaphorique. Le but est d'instrumenter les enseignants de termes professionnels qui leur permettent de raconter, décrire, expliquer, nommer ce qui se joue dans la classe.

Nous postulons ainsi l'indissociabilité des préoccupations classiquement appelées didactiques avec celles dites pédagogiques. Un second niveau de modélisation présenté à la deuxième session aux stagiaires est celui du jeu des postures d'étayage des enseignants et des effets corrélés sur les postures d'apprentissage des élèves. Les travaux menés par l'équipe de recherche (thèses en cours) montre comment l'expertise professionnelle est très liée à la capacité des enseignants de diversifier le choix de leurs postures d'étayage en fonction des dispositifs et des élèves

L'atelier dirigé d'écriture au CP, outre ce modèle de l'agir enseignant, s'appuie aussi sur tous les travaux en matière de didactique de la lecture ( Fijalkow 2002, Goigoux, Cèbe 2006, Giasson 2005, Ferreiro 2001), de la didactique de l'écriture: le modèle du sujet écrivant élaboré précédemment par le laboratoire (Bucheton 1997, Bucheton Chabanne 2001).

### **3. Un développement professionnel sur plusieurs axes.**

#### ***3.1. Axe identitaire: un autre regard sur le soi professionnel***

L'analyse de situations de classes filmées, celles de pairs comme les leurs lors de la deuxième session de stage produit des déplacements identitaires chez les enseignants concernés. Ils prennent conscience de la dimension professionnelle de leur travail. Ils voient « de l'extérieur » la classe, les élèves, les savoirs manipulés, leurs propres décisions dans l'action, et réalisent qu'enseigner est un métier et non un sacerdoce ou une vocation. Certes un métier ou l'engagement, les valeurs jouent un rôle de premier ordre mais un métier qui demande aussi un véritable

savoir professionnel. Ils découvrent la densité et la complexité de gestes professionnels précis, très spécifiques des premiers enseignements du lire écrire, par exemple la sur-articulation des sons, le rôle des abécédaires de référence mis à portée immédiate des yeux des élèves, etc. Ces gestes, une fois nommés, peuvent alors être partagés, questionnés et parfois modifiés. On assiste alors à des processus de réassurance. Ces déplacements identitaires sont d'autant plus importants qu'ils sont vécus collectivement. C'est le collectif professionnel qui se donne de nouvelles règles de travail (Clot 2004)

### ***3.2. La transformation des gestes professionnels: un autre regard sur les élèves***

L'atelier dirigé se révèle doublement efficient. La grande proximité avec l'enseignant et quelques pairs ouvre un espace protégé aux élèves pour oser parler, questionner, oser essayer. Il leur est alors impossible de rester passifs, inactifs. Ils reçoivent immédiatement de l'enseignant ou des pairs l'aide individualisée dont ils ont besoin. Ils sont en quelque sorte obligés de réussir et du coup de faire réussir l'enseignant. L'atelier permet ainsi à l'enseignant de vérifier en direct les effets de ses explications. Le polylogue qui s'instaure avec les élèves modifie profondément les gestes pédagogiques employés habituellement dans le collectif de la classe. Dans l'atelier l'enseignant est obligé de modifier son rapport au temps comme son rapport aux élèves. Il prend le temps des explications plus longues, il renforce les gestes de tissage avec le déjà vu, déjà rencontré, il favorise la posture de recherche de l'élève. Sa posture principale d'étayage est alors une posture d'accompagnement car il est obligé de voir les élèves dans leur singularité et leurs différences. Il est amené à réaliser que les élèves avancent dans la conceptualisation de la langue écrite à des vitesses différentes: ils ne comprennent pas tous en même temps, ils ne comprennent pas tous la même chose, ils n'ont pas tous entendu le même son, vu la même forme scripturale, retenu le

même mot référent. Les auto-confrontations que nous avons menées avec les enseignants montrent un réel processus d'auto-formation provoqué par le dispositif.

### ***3.3. La lente re-conceptualisation du savoir à enseigner: un autre regard sur la langue***

Le bénéfice le plus flagrant de la conduite d'ateliers mais aussi le plus lent à advenir est la prise de conscience de la nature complexe des savoirs linguistiques enseignés. Enseigner le système de la langue à des enfants de six à huit ans nécessite pour l'enseignant une sorte de « dénaturalisation » de la langue pour re-percevoir la diversité des pièces du mécano qu'elle fait fonctionner. La proximité des enfants en train d'essayer d'écrire leurs premiers mots, premières phrases conduit les enseignants à redécouvrir des difficultés de la langue: par exemple que les enfants n'entendent pas certaines consonnes en début de mots, que les enfants d'origine maghrébine ne distinguent pas le « on » et le « en », que le passage de la chaîne sonore de l'oral à la segmentation de l'écrit est une difficulté majeure, que le b et le d sont pour bien des enfants la même lettre ou que le sens de la lecture n'est pas pour eux forcément de droite à gauche, etc. Ces évidences ne le sont pas pour les élèves. Il faut aux enseignants voir de très près les rationalités enfantines à l'œuvre pour réaliser les obstacles qu'il va falloir lever, les remédiations à mettre en place.

Le développement professionnel s'évalue selon nous à cette capacité à analyser didactiquement la tâche proposée aux élèves, c'est-à-dire à anticiper toutes les difficultés qu'elle risque de provoquer. La mise en écriture très précocément (des septembre) des élèves de CP dans un dispositif qui devient alors un vrai observatoire de la langue écrite en train de s'apprendre permet aux enseignants de réinterroger leurs conceptions de l'enseignement du lire écrire Cette re-conceptualisation de l'objet à enseigner dépasse de très loin les querelles de méthodes. Mais il faut de nombreux

ateliers d'écriture pour que ce réapprentissage professionnel s'opère. Un suivi après le stage est fréquemment nécessaire.

### ***3.4. Une modification des usages professionnels de la langue***

Un indicateur fort du développement professionnel est pour nous l'observation des pratiques langagières des enseignants d'une part pour faire la classe, la préparer, s'ajuster dans l'action aux imprévus, et d'autre part pour parler de la classe, des élèves, des savoirs travaillés, des problèmes rencontrés. Un des problèmes du métier enseignant est qu'il est peu parlé parce que difficile à dire. On constate que les enseignants ont très peu de mots pour nommer ce qu'ils appellent « leurs petites méthodes ». Elles restent de ce fait très idiosyncrasiques. Le langage est pourtant l'instrument de travail principal de l'enseignant. Il y est cependant relativement peu attention en formation habituellement (Bucheton et al 2007).

Nous avons pu aussi constater chez les stagiaires concernés une augmentation sensible pendant l'atelier de l'usage d'un certain nombre de termes métalinguistiques (on sait qu'ils sont habituellement très peu utilisés avant le CE1). Les enseignants osent nommer très tôt les savoirs: *syllabe, son, lettre, mot, phrase, point, majuscule, écriture en attaché, pluriel*. Ce sont des termes qu'on voit progressivement apparaître. Les élèves sont très capables alors de les réutiliser dans le dialogue didactique qui se met en place. De même, diverses formes énonciatives, ou formes de rappel du type « *vous vous souvenez on l'avait vu dans..* » ou « *on va réveiller les mémoires* » sont directement reprises de vidéos analysées et s'échangent entre les collègues. Une autre évolution sensible est un nouvel art du silence. Les enseignants apprennent enfin à se taire, à lâcher –prise pour laisser un peu d'espace aux élèves pour penser.

### **Quelques conclusions:**

Le développement professionnel constaté s'opère sur plusieurs axes corrélés. Il est inégal selon les enseignants en

fonction des résistances profondes qu'il leur faut surmonter. Un des résultats importants est d'avoir réalisé la force du langage en formation: pour se donner une grammaire commune de l'agir dans la classe et pouvoir en parler, pour inventer collectivement des gestes professionnels plus précis et plus ajustés, pour réinterroger le rapport aux savoirs enseignés. La didactique du français, didactique des enseignants qui la font, la discutent, la réinventent en sort gagnante. La recherche n'y est pas donneuse de leçon mais joue un rôle central dans l'accompagnement de ces formes nouvelles de réflexivité professionnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- BUCHETON, D., DEZUTTER, O. (2008) [Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français](#), Un défi pour la recherche et la formation, Bruxelles, De Boeck..
- BUCHETON, D. et CHABANNE, J.-C. (2002) *Ecrire en ZEP*, Paris, Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles
- BUCHETON D.(2008) *Didactique professionnelle, didactiques disc: le rôle intégrateur du langage*, pp. 285-310, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, sous la dir Y. LENOIR et P PASTRE, Octares, Toulouse
- BUCHETON, D. (2006). *Les postures d'écriture et de lecture: la diversité des modes de penser-parler-apprendre* Langage et Pratiques, *ARLD*, revue des logopédistes suisses)
- BUCHETON, D. BRUNET, L.M., LIRIA A. (2005). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*, Colloque Nantes (CD-Rom) *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*.

- BUCHETON D., BRONNER, A., BROUSSAL, D., JORRO, A. LARGUIER, M. (2004) « Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation »33-53, in *Repères* N° 30 INRP
- BUCHETON D. (2009) ( dir) L'agir enseignant, une question d'ajustements, Octares Toulouse
- BUCHETON D., SOULE Y. (2009) L'atelier dirigé d'écriture en CP: une réponse à l'hétérogénéité des élèves, Delagrave, Paris,. à paraître en octobre
- CLOT, Y. (2004) La fonction psychologique du travail, Paris, PUF.
- FERREIRO, E. GOMEZ, PALACIO et alii (1998) « Lire, écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? » Lyon, CRDP.
- FERREIRO, E. (2001) Comment les enfants s'approprient l'écriture ? Paris, Retz.
- GIASSON, J. (2005) La lecture - De la théorie à la pratique, Bruxelles, De Boeck
- GOIGOUX, R. et CEBE, S. (2006) Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il fait savoir pour accompagner l'enfant Paris, Retz.
- FIJALKOW, J et NAULT, T. (2002) «La gestion de la classe » de Boeck Université
- GIASSON, J. (2005) « La lecture - De la théorie à la pratique », Bruxelles, De Boeck