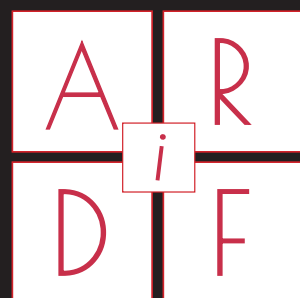


LA LETTRE

de l'AIRDF

DOSSIER

Traces et productions écrites
au primaire



Revue semestrielle de l'Association internationale
pour la recherche en didactique du français

Numéro 73 / Juin 2024

À nos lectrices et à nos lecteurs

La Lettre se veut un lieu d'échange d'informations entre les membres de l'AIRDF, concernant aussi bien les recherches en cours, les publications récentes et les colloques à venir que les comptes rendus de thèses en didactique du français et les nouvelles de l'association elle-même et de ses sections. Quatre rubriques sont ouvertes au sein de la revue pour la diffusion de ces informations :

1. *L'AIRDF : vie et questions vives* vous informe à propos de l'association, des événements qu'elle soutient ou organise au sein des sections nationales ou à l'international, des débats qui l'animent et des questions qui l'occupent. Outre un bref compte rendu du conseil d'administration de l'association (deux fois par an), la rubrique fait place à toute contribution entre 3000 et 8000 signes qui témoigne de la vie, des réflexions et des projets de l'association et des sections.
2. *Le dossier* creuse une question ou explore un thème qui traverse le champ de la didactique du français. Il se compose généralement de 5 à 8 textes de longueur variable (8 000 à 18 000 signes), qui tentent de répondre aux questions posées par les responsables du dossier lors de l'appel à contributions. Est encouragée la participation des membres de chacune des sections de l'association, afin de refléter la vitalité des travaux menés dans les pays membres, tout en dressant un portrait actuel de la thématique abordée.
3. *Échos des recherches et des pratiques* répond au double objectif de valoriser les travaux de recherche actuels des membres de l'AIRDF et de jeter un pont entre la recherche et les milieux de pratiques, par exemple à travers les témoignages, réflexions ou comptes rendus de pratiques d'enseignants participant à des projets menés par les chercheurs membres de l'AIRDF. Les textes de cette rubrique comprennent entre 3000 et 8000 signes.
4. *Épingle pour vous* regroupe un ensemble d'informations afin de maintenir une veille scientifique et intellectuelle. La rubrique comprend des comptes rendus de thèses soutenues en didactique du français, ainsi que des recensions d'ouvrages et des notes de lecture de textes susceptibles d'intéresser les membres de l'association. Les textes qui y sont rassemblés comprennent entre 2000 et 5000 signes.

La Lettre se veut une véritable « correspondance » entre tous ceux et celles qui sont concernés par la didactique du français. Vous êtes donc cordialement invités à y contribuer, en soumettant une contribution pour l'une ou l'autre des rubriques.

Adhésion

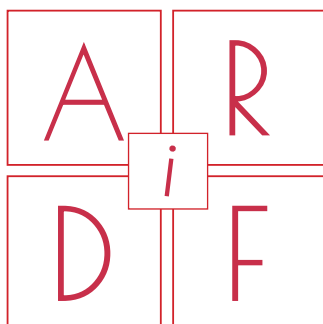
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

Belgique	Séverine De Croix – severine.decroix@duclouvain.be
Suisse	Véronique Marmy – MarmyV@eduf.fr.ch
France	Bernadette Keryn – bernadette.kervyn@u-bordeaux.fr
Québec/Canada	Amélie Lemieux – amelie.lemieux.1@umontreal.ca
Maroc	Anass El Gousairi – a.elgousairi@um5r.ac.ma
Adhésions internationales	Nathalie Denizot – nathalie.denizot@inspe-paris.fr

La cotisation inclut l'abonnement à *La Lettre* de l'association et à l'ouvrage publié annuellement dans la collection « Recherches en didactique du français ».

Les institutions peuvent obtenir *La Lettre* aux mêmes adresses et aux mêmes conditions.

Site web : <http://airdf.ouvaton.org/index.php>



Directrice de la publication
Équipe éditoriale

Composition
Conception graphique
Impression

Siège social de l'Association AIRDF
Université de Lille - Site Pont de Bois
UFR DECCID - Département Sciences de l'éducation
B.P. 149 - F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

Nathalie Denizot
Séverine De Croix, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère
et Anne Sardier
Abdelghani Elbaidi
Emilie Hamoir / Abdelghani Elbaidi
Numéro disponible en pdf uniquement

SOMMAIRE

/Éditorial/

3

/L'AIRDF : vie et questions vives/

Quand la politique s'invite dans l'agenda des chercheuses et chercheurs en didactique du français – 2^e partie

5

2023, une année riche en événements scientifiques pour la section française

7

Conseil d'administration de l'AIRDF, Bruxelles, 26 janvier 2024

9

Préparation du colloque 2025 de l'AIRDF, Pratiques enseignantes et activité de l'apprenant.e en classe de français : Où en sommes-nous en 2025 ?

11

De belles journées d'étude hivernales à Bruxelles et Namur

12

Une journée d'étude à Rabat, À la recherche des savoirs qui circulent entre recherche et formation en didactique(s)

13

DOSSIER

Traces et productions écrites au primaire

Traces et productions écrites au primaire : introduction au dossier

Vincent Capt et Christine Riat

17

Les représentations initiales d'enseignants engagés dans un projet de recherche sur l'enseignement de l'orthographe et de la langue écrite

Marie Dumont, Véronique Leroy et Marielle Wyls

20

De la conception à la révision du texte : s'appuyer sur un déjà-là ?

Véronique Bourhis

27

Analyse conjointe de brouillons d'élèves et d'explications métagraphiques : comment renouveler la production d'écrits au primaire ?

Jacques David

32

Des régulations interactives externes aux régulations internes

Catherine Tobola Couchepin

39

Quand les élèves du primaire écrivent : quels gestes pédagogiques et didactiques de l'enseignant.e ? Quelques analyses et réflexions exploratoires au service de la formation

Christine Riat

47

Enseigner la production écrite au primaire à partir des nouveaux moyens d'enseignement romands

Claire Detchevery

52

La dictée à l'adulte, une fenêtre ouverte sur les processus d'apprentissage langagier

Sandrine Aeby Daghé et Glaís Sales Cordeiro

58

La dictée à l'adulte ? Témoignage d'un enseignant

Dylan Vermot

62

Quels apports et bénéfices, points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif de dictée à l'adulte ? Témoignage d'une enseignante

Ludivine Sauget

64

Quels apports et bénéfices, points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif de dictée à l'adulte ? Réflexion d'un chercheur

Gilles Tabourdeau

68

/Échos des recherches et des pratiques/

Les erreurs de ponctuation chez les adultes de niveau universitaire : le cas de la virgule

Daniel Bain

75

Enseigner la compréhension de l'écrit.
Retour sur trois expérimentations menées
dans des classes du secondaire en France
Laetitia Agut, Hélène Gicquiaud-Pajolec,
Céline Saluzzo et Solenn Petrucci 77

Modélisation des contributions
d'habiletés cognitives et linguistiques
à la compréhension en lecture : enjeux
méthodologiques et didactiques
Compte rendu de la thèse de Rosalie
Bourdages 91

/Épinglé pour vous/

La préparation de cours dans le domaine
de l'écriture à destination d'élèves de cycle
3 (fin de primaire, début de secondaire)
en France métropolitaine et en Nouvelle-
Calédonie
Compte rendu de la thèse d'Aurélié
Doelarsad 81

Cerner et faire évoluer la compétence
scripturale du sujet-écrivain
Compte rendu de la soutenance
d'habilitation à diriger des recherches de
Maurice Niwese 82

Conception et usage par les enseignants
des supports de classe, entre contraintes
et ressources. Les pratiques des maîtres
de cours moyen en histoire et étude
de la langue : quels potentiels effets
inégalitaires ?
Compte rendu de la thèse de Céline
Camusson 85

Élaboration d'un répertoire de ressources
pour soutenir la planification de
l'enseignement lexical au primaire : une
recherche-développement
Compte rendu de la thèse de Caroline
Proulx 87

La lecture rapprochée au coin lecture
d'une classe de cours préparatoire. Des
gestes de médiation pour les élèves en
retrait des livres.
Compte rendu de la thèse de Lucile
Berthod. 88

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser
la consolidation du vocabulaire rencontré
en lecture chez les élèves à risque du 1er
cycle du primaire
Compte rendu de la thèse de Claudine
Sauvageau 90

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tabourdeau, G. & Vergez-Couret, M. (2021). Étude exploratoire des productions écrites en dictée à l'adulte dans les classes multiâges en maternelle : regards croisés en sémantique et didactique. In A. Brunet, P. Caron, G. Kleiber, R. Nita & Vergez-Couret (Ed.). *Cohérence et cohésion textuelles* (pp. 149-174). Limoges : Lambert-Lucas.

Tobola Couchepin, C., Dolz, J. & Mabillard, J-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 61, 27-32.

Tobola Couchepin, C. (2021). Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des soutiens à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 60, <https://journals.openedition.org/edso/14739>

Thévenaz-Christen, T. (2012). La dictée à l'adulte : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. *Forum Lecture*, 2, 1-14.

Thévenaz-Christen, T. & Cordeiro, G. (2008). Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte. In J. Dolz & S. Plane (Ed.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherche sur les pratiques* (pp. 95-129). Namur : Presses universitaires de Namur.

LES REPRÉSENTATIONS INITIALES D'ENSEIGNANTS ENGAGÉS DANS UN PROJET DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE ET DE LA LANGUE ÉCRITE

Marie Dumont, Haute École Louvain en Hainaut, Véronique Leroy et Marielle Wyns, Haute École Léonard de Vinci

Introduction

En matière de formation, tenir compte du rapport à l'orthographe des enseignants peut s'avérer une piste intéressante. En effet, les pratiques des enseignants y sont liées de manière inconsciente. Ainsi, « les connaissances que ces derniers ont ou n'ont pas, autant que leurs représentations, influencent la façon dont ils vont enseigner et celle dont ils voudraient voir les élèves évoluer » (Cohen-Azria, 2007, p. 199). Pour contribuer au développement professionnel des enseignants, un accompagnement semble être la voie à privilégier et serait « un facteur clé dans l'expérience d'ajustements et/ou de modifications de pratiques » (Savoie-Zajc, 2010, p. 10). La présente étude analyse le rapport à l'écrit de 52 enseignants participant à une recherche collaborative. Ces enseignants se sont portés volontaires et semblent soucieux de la qualité de leur enseignement de l'orthographe et de l'écrit. L'objectif de cet article est de dresser un bilan de leur rapport à l'écrit et de décrire leurs pratiques initiales d'enseignement.

Cadrage théorique

Le rapport à l'écrit des enseignants

Le rapport à l'écrit se définit comme « la relation évolutive et complexe qu'un individu entretient avec l'écrit, son enseignement, son apprentissage et ses usages » (Blaser, Lampron & Simard-Dupuis, 2015, p. 56). Toutes les expériences vécues influencent en positif ou en négatif, et ce dès le plus jeune âge, le rapport à l'écrit.

En général, les représentations scolaires, quelles qu'elles soient, guident les professeurs dans leur enseignement. En effet, de manière implicite, ils confrontent leurs élèves à leur rapport à la norme. Ainsi, les élèves se représentent souvent l'orthographe comme « un code unique, indivisible et solide » (Sautot, 2008, p. 1). Or, ce n'est qu'une manière de transcrire l'oral parmi d'autres, érigée parfois en surnorme par la société et par l'école. L'élève est alors confronté à un enseignement « moralisateur » de l'orthographe, ne comprenant pas toujours la rationalité des règles à apprendre.

En définitive, tout scripteur, y compris les enseignants, possède une sensibilité qui lui est propre vis-à-vis de l'orthographe. Sa tolérance, qui peut être plus ou moins grande face aux erreurs, aux variations, dépend de trois facteurs.

1. La **construction du système orthographique** que s'est faite le scripteur est influencée, façonnée, notamment par la manière dont les savoirs ont été transmis et est souvent constituée de dogmes tels que : on met toujours /s/ au pluriel, dogmes parfois erronés, car surgénéralisés.
1. La **charge « socioculturelle et normative »** (Ibid., p. 4) est le rapport à certaines valeurs que la société accorde à l'orthographe. Très souvent, on entend parler de respect des traditions, du culte de l'effort, de l'esthétique.
1. Le rapport à l'orthographe est aussi fortement influencé par **l'enseignement vécu**. Si l'apprentissage reçu s'est déroulé sans heurts, les sujets auront tendance à développer un bon rapport à l'orthographe, et inversement (Bronckart & Gagnon, 2017). Une fois diplômés, les enseignants ne mettent pas forcément en pratique les méthodes auxquelles ils ont été formés (Elalouf & Péret, 2008 ; Paolacci & Garcia-Debanc, 2009) et proposent souvent des exercices décontextualisés (Schneuwly & Dolz, 2009).

Il semble donc essentiel de tenir compte du rapport à l'écrit des enseignants, celui-ci ayant une influence sur leurs pratiques et leur développement professionnel.

Des pistes pour interroger le rapport à l'écrit des enseignants

Les enseignants, riches d'un passé scolaire, se sont forgé des représentations sur l'orthographe. Afin de favoriser l'observation de leurs élèves dans toutes leurs dimensions, Barré-De Miniac (2015) les encourage à interroger leur propre rapport à l'écrit. Elle propose d'en dresser le bilan, en contexte de formation, à différents niveaux : l'investissement personnel, les opinions, les attitudes, et les conceptions.

Concernant **l'investissement**, il s'agit de faire le point sur ce que l'enseignant écrit, sur le fait d'y prendre du plaisir ou pas, de connaître des difficultés ou des facilités à écrire et ce afin de pouvoir se décentrer et anticiper les réactions de ses élèves.

À propos de la dimension des **opinions** et **attitudes**, le fait d'avoir développé une relation positive avec l'orthographe pousserait les enseignants à employer des méthodes plus « traditionnelles », à l'instar de celles qu'ils ont connues. Par exemple, ils peuvent être convaincus de l'utilité des dictées traditionnelles. À l'inverse, ceux ayant connu des difficultés opéreraient une « prise de distance avec l'enseignement reçu » (Sautot & al., 2006, p. 142), et orienteraient également les contenus enseignés vers des points de grammaire qui leur posent généralement difficulté. Donc, la prise de conscience de leurs attentes, jugements et valeurs permettrait aux enseignants de « gérer de manière plus consciente et plus explicitement liée à des objectifs proprement didactiques, les activités d'écriture de classe » (Barré-De Miniac, 2015, p. 160).

Enfin, la dimension liée aux **conceptions** autour de l'écriture et de son apprentissage est cruciale. Les enseignants doivent par exemple connaître les fonctions de l'écrit, son rôle dans la reproduction des inégalités scolaires, les pratiques efficaces d'enseignement de l'écrit. Si les conceptions initiales sont inadéquates, elles seront mises en parallèle avec les connaissances acquises en formation. « S'assurer que les conceptions initiales n'inhibent pas les nouvelles connaissances éviterait les erreurs didactiques dans les pratiques de classe » (Ibid.).

En définitive, il semble primordial, dans une recherche collaborative portant sur l'enseignement de la langue, de s'intéresser au rapport à l'écrit des enseignants, car celui-ci influence leurs pratiques (Barré-De Miniac, 1992 ; Sautot & al., 2006).

Méthodologie

La recherche VOLE

La recherche « Vers l'orthographe et la langue écrite (VOLE) » s'interroge sur les effets de dispositifs didactiques coconstruits avec les enseignants pour favoriser les apprentissages des élèves de la 1^{re} à la 3^e primaire et le développement professionnel des enseignants. Cette recherche collaborative s'articule autour de l'accompagnement, pendant deux ans (2022-2024), d'enseignants dans la modification de leurs pratiques d'enseignement de la langue écrite, à partir d'une réflexion en contexte sur leurs besoins. Ainsi, les enseignants sont accompagnés mensuellement par une chercheuse de référence dans l'appropriation d'un dispositif et dans le respect des principes didactiques qui le sous-tendent. Durant cette période, les dispositifs choisis sont adaptés en concertation, afin de s'ajuster au contexte, puis ils sont expérimentés en classe et analysés avec la chercheuse, de manière à réguler progressivement la mise en œuvre et les gestes professionnels.

Connaitre les représentations préalables des enseignants

Afin de dresser un bilan du rapport à l'écrit et à son enseignement des participants au début de l'expérimentation, un questionnaire (Forms) de 27 items a été diffusé, dont 6 questions portent sur le profil des enseignants, 5 sur leur rapport à l'écrit, 13 sur leurs pratiques habituelles et 3 sur les difficultés rencontrées avec leurs élèves. Ces questions s'articulent autour de trois critères : l'investissement, les opinions et la conception (Barré-De Miniac, 2015).

Sur 61 participants, 52 ont répondu, ce qui constitue un taux de réponse de 85,24%. Les enseignants sont, de manière générale, assez expérimentés : 10 ont entre 0 et 5 ans d'ancienneté ; 14 enseignent depuis 6 à 10 ans et enfin 28 possèdent plus de 11 ans d'ancienneté. Toujours concernant la description de l'échantillon, 71% enseignent dans le fondamental ordinaire francophone, tandis que 15% des enseignants professent dans des écoles en immersion. Enfin, 14% de l'échantillon provient d'écoles comportant une majorité d'élèves allophones.

Résultats

L'investissement dans l'écrit

Afin de déterminer les pratiques scripturales des enseignants, nous leur avons demandé quel type d'écrit ils produisent en dehors de la classe. 84% déclarent produire des écrits fonctionnels (listes de courses, de tâches, recettes de cuisine...). 4% produisent des écrits intimes (carnets de souvenirs, journaux intimes...). 4% écrivent, quant à eux, des écrits réflexifs (synthèses de lectures, tableaux décisionnels...). Enfin, 4% des enseignants déclarent ne pas écrire. Notre public semble donc écrire dans la vie de tous les jours et il peut être considéré comme un modèle de scripteurs pour ses élèves.

Sur le plan de l'enseignement de la langue, nous avons proposé une liste d'activités menées habituellement en contexte de classe et nous leur avons demandé d'indiquer la fréquence à laquelle ils les mènent (Fig. 1 ci-après).



Figure 1: Taux de fréquence des activités autour de l'orthographe et la production d'écrits

Les activités les plus récurrentes sont les dictées de mots (préparées en classe), les exercices de calligraphie, suivis d'exercices de copie. Ces activités relèvent essentiellement du domaine de l'orthographe. Les activités relatives à la production d'écrits (écriture libre, avec contrainte, ateliers d'écriture) et à l'enseignement du processus d'écriture semblent moins fréquentes. Aussi, à l'entrée dans le projet, les pratiques déclarées par les enseignants restent traditionnelles et proposent essentiellement des exercices décontextualisés. L'activité la moins fréquemment dispensée est la dictée de phrases non préparée, ainsi que les dictées métacognitives qui peuvent sembler plus complexes à gérer avec de jeunes scripteurs.

Les opinions des enseignants sur la langue écrite

Concernant les opinions des participants sur l'écrit et l'orthographe, nous leur avons demandé dans un premier temps de qualifier leur rapport personnel à la langue dans la vie de tous les jours. Ainsi, 29% de l'échantillon déclare se sentir très à l'aise avec l'orthographe, alors que 50% se sent plutôt à l'aise. Un cinquième de l'échantillon, par contre, déclare se sentir moyennement à l'aise (dont 4% se sent peu à l'aise).

Ensuite, nous leur avons demandé de déterminer leur satisfaction à propos des effets de leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe sur les apprentissages des élèves. Seuls 2% des participants sont très satisfaits ; 25% sont satisfaits. Selon leurs dires, ils ont plutôt un bon sentiment de compétences sur leurs pratiques enseignantes. À l'inverse, un total de 73% des enseignants démontrent un moins bon sentiment d'efficacité : 58% se déclarent moyennement satisfait, 13% peu satisfait et 2% pas du tout satisfait. De manière plus qualitative, quand on leur demande de déterminer quelles sont les difficultés rencontrées, 12 enseignants évoquent les difficultés des élèves à transférer leurs connaissances linguistiques d'un contexte à l'autre (« *Les enfants n'appliquent pas ce qu'ils apprennent, à savoir des*

“règles” apprises par cœur »). Quatre enseignants déclarent que les productions de textes des élèves sont en dessous de leurs attentes (« *Écriture souvent phonétique, mauvaise construction de phrases, les accords sont souvent oubliés et la conjugaison mal utilisée* »). Quatre enseignants déplorent le fait que les élèves oublient systématiquement les mots appris lors de séances d’orthographe lexicale (« *Ils ne mémorisent pas malgré les répétitions ou différents exercices mis en place* »).

Par ailleurs, huit enseignants avancent que ce sont leurs propres méthodes pédagogiques qui posent des difficultés. Ils les estiment répétitives, peu motivantes et ne respectant pas les étapes de développement des élèves (« *Selon moi on grille des étapes, on passe du peu au beaucoup en peu de temps/peu d’idées pour amener l’orthographe aux enfants, toujours les éternelles dictées mais est-ce suffisant ? Travail de l’Eurêka avec les enfants mais pas toujours ludique et efficace pour tous les élèves* »).

Plus précisément, quand on leur demande s’ils se sont déjà sentis démunis face aux difficultés rencontrées par les élèves présentant des difficultés en orthographe, 90% des enseignants l’affirment. Différentes difficultés sont évoquées (le nombre d’enseignants les ayant citées est indiqué entre parenthèses) :

- Les élèves à besoins spécifiques (voire souffrant de troubles) (10)
- Les élèves rencontrant des difficultés graphophonétiques (10)
- Le manque d’efficacité des pistes de différenciation mises en œuvre (8)
- Le manque de connaissances sur des pistes pouvant aider les élèves (6)
- Les difficultés de mémorisation et de transfert des élèves et ce à court comme à long terme (5)
- La méconnaissance de la langue de l’école, dans le cas des élèves allophones (3)
- Le non-investissement des parents (3)
- Le manque de temps et les classes trop nombreuses (1)
- La difficulté de garder la confiance en eux des élèves en difficulté (1).

Les enseignants ne se sentant pas démunis (10%) évoquent la facilité des apprentissages à réaliser en première primaire (2) ; ainsi que la collaboration et les conseils qu’ils vont chercher chez les partenaires éducatifs : logopèdes, psychologues (2).

Les conceptions sur l’écrit

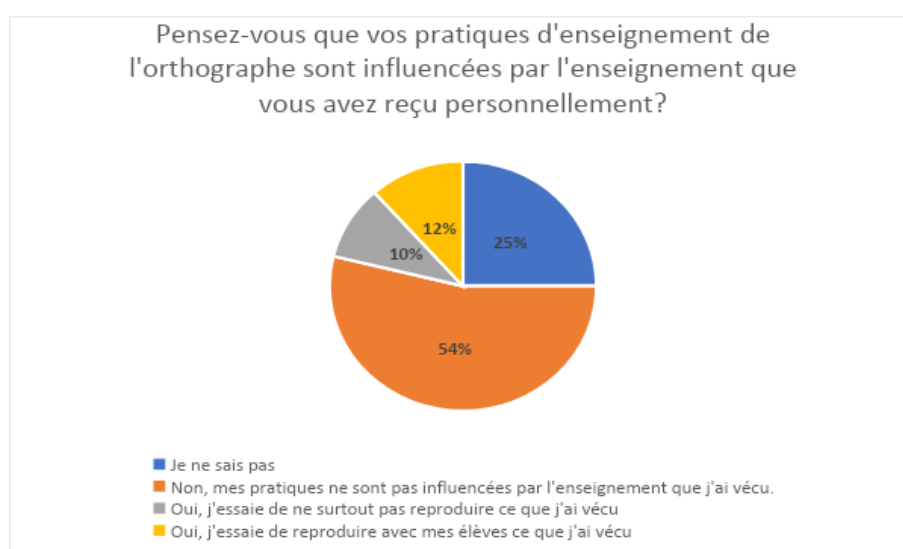


Figure 2 : Influence de l’enseignement reçu

Afin de permettre une éventuelle prise de conscience de l'influence de l'enseignement reçu, nous avons demandé aux enseignants de se situer face à cette question (Fig. 2 ci-dessus). 54% déclarent que leurs pratiques ne sont pas influencées par l'enseignement qu'ils ont vécu. Seuls 10% déclarent être influencés. Pour le reste de l'échantillon, 10% semblent ne pas être satisfaits de l'enseignement qu'ils ont vécu, car ils énoncent vouloir ne surtout pas le reproduire. Enfin, 25% des répondants ne savent pas répondre à cet item et enseignent sans doute sans avoir pris conscience des biais qui peuvent influencer leurs pratiques.

Conclusion

Réaliser un bilan du rapport à l'écrit nous a paru opportun avant d'entamer notre recherche collaborative sur l'enseignement de la langue écrite. Ainsi, nous observons que les enseignants de l'échantillon semblent être relativement à l'aise avec la langue et écrivent dans leur vie de tous les jours, essentiellement des écrits fonctionnels. À l'instar de Sautot (2008), d'Elalouf et Pérez (2008) et de Paolacci et Garcia-Debanc (2009), nous constatons que la plupart des enseignants, ayant vécu un apprentissage de l'orthographe sans heurt, ne transfèrent pas les acquis didactiques de leurs diverses formations et proposent essentiellement des exercices décontextualisés. Cependant, ils sont 54% à déclarer ne pas être influencés par l'enseignement de l'orthographe qu'ils ont eux-mêmes reçu. Une minorité de l'échantillon semble être consciente de cet impact : 10% déclarent être influencés et 10% ne veulent surtout pas le reproduire. Par ailleurs, 25% déclarent ne pas savoir répondre à la question. Il est vrai que les pratiques vécues peuvent avoir une influence de manière inconsciente.

Le jeune âge des élèves renforce peut-être cette tendance aux exercices décontextualisés, les enseignants ayant souvent tendance à ne pas considérer leurs élèves capables de produire des textes à l'entrée de l'apprentissage de l'écrit. Or, la finalité de toutes les activités d'orthographe est le développement, chez l'élève, d'une capacité de mise en texte, de relecture et de correction de ses propres écrits. Dès lors, dès le plus jeune âge, les apprentissages linguistiques gagnent à être développés en articulation étroite avec des situations d'écriture authentiques, qui lui donnent du sens et favorisent le transfert (Goigoux, 2016).

D'ailleurs, la grande majorité (73%) des enseignants ne semblent pas satisfaits de l'efficacité de leurs méthodes et se sentent démunis (90%) face aux élèves en difficulté.

Nous émettons donc l'hypothèse que travailler le rapport à l'écrit des enseignants au cours de la recherche collaborative permettrait de mieux implémenter les dispositifs et de répondre à leurs difficultés à aider les élèves, notamment les plus fragiles.

Les résultats sont à analyser avec prudence, car il s'agit de pratiques déclarées. Il s'agira de déterminer, par la passation du même questionnaire en fin de projet, si l'accompagnement et la prise en compte du rapport à l'écrit des enseignants leur permettent de le faire évoluer en même temps que leurs gestes professionnels.

Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication*, 13, 99-114.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Blaser, C., Lampron, R. & Simard-Dupuis E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.
- Bronckart, E. & Gagnon, R. (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Cohen-Azria, C. (2007). Représentations. In Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 197-202). Bruxelles : De Boeck.

- Elalouf, M.-L. & Péret, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : Quelles évolutions ? Quels obstacles ? In J. Dolz & C. Simard (Ed.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 49-72). Québec : AIRDF et PUL.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages. Synthèse du rapport de recherche*. Consulté à l'adresse : <https://ife.ens-lyon.fr/recherche/thematiques-de-recherche/projets/la-recherche-lire-et-ecrire-cp>
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Montrouge : ESF.
- Paolacci, V. & Garcia-Debanc, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? *Repères*, 39, 83-101.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, 293, 9-20.
- Sautot, J.-P. (2008). Le rapport à l'orthographe, qu'est-ce que c'est ? *Lire au lycée professionnel*, 56. Consulté à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/LLP/AffichageDocument.aspx?iddoc=37233>
- Sautot, J.-P., Péret, C. & Brissaud, C. (2006). Enseignement de l'orthographe – Entre reproduction et innovation... Dis-moi quel élève tu étais, je te dirai quel prof tu seras ! *Québec français*, 141, 76-77.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.