

Chapitre I

Rencontres enseignants-chercheurs-étudiants formateurs

Christine Riat
Patricia Groothuis

Dans cet article, nous interrogeons l'image du chercheur seul dans son laboratoire qui expérimente des dispositifs d'ingénierie didactique, et l'implication pour les praticiens. Wirthner (2006) a démontré comment chacun transforme l'outil (séquence d'enseignement ou même moyen d'enseignement) et ce qui lui est prescrit. Parfois, l'enseignant use de stratégies différenciées (Bourgeois, 2005) pour éviter d'entrer véritablement de plein fouet dans une nouveauté. Il n'en va certainement pas autrement pour les étudiants en formation. La question du mouvement transpositionnel (Aeby Daghé, 2009 ; Ronveaux, & Schneuwly, 2007 ; Moro & Chérédame, 2006 ; Chevallard, 1985 ; Verret, 1975) se trouve dans la ligne de mire de cette problématique.

Le chercheur aurait beaucoup à gagner dans une collaboration réelle avec différents partenaires, notamment lorsqu'un changement de plan d'études (PER en Suisse), ou de programme (comme c'est le cas en France), amène son lot de nouveautés. L'équipe de Bednarz (Bednarz, Rinaudo, & Roditi, 2015) a conceptualisé cette nécessaire volonté de rapprochement entre la recherche et le terrain. Mottier Lopez (2015) parle d'une conscientisation critique au service d'un développement professionnel. Goigoux et Cèbe (2009) montrent dans des recherches en didactique du français l'importance de la rencontre entre différents partenaires.

Partant du postulat de départ, et en articulant les différents auteurs, nous souhaitons mettre en visibilité plusieurs expériences de type collaboratif qui ont émergé dans le cadre de notre recherche portant sur l'entrée dans l'écrit en Suisse romande, en particulier à propos de la production écrite émergente des jeunes élèves (4 à 6 ans). Une première partie aborde des tâches dévolues à l'enseignant afin que l'élève puisse rencontrer des savoirs ; une seconde partie se focalise sur les obstacles liés à l'outillage prescrit et la transposition interne ; la troisième partie évoque le constat d'éloignement entre recherche et terrain ; la quatrième partie décrit le contexte de la recherche en cours et explore trois rencontres nuancées. L'impact de l'instauration d'espaces discursifs au sens de Paquay et Sirota (2001) est loin d'être négligeable.

1. Organiser des situations d'enseignement-apprentissage

L'institution scolaire a confié aux enseignants une tâche extrêmement complexe : permettre aux élèves d'apprendre, autrement dit d'organiser des situations au cours

desquelles l'élève construit de nouvelles connaissances. Wentzel (2012) reprend Paquay, qui a dressé un panorama généreusement étoffé qui devrait permettre à ce professionnel de l'enseignement, praticien réflexif de surcroît, d'y parvenir. En effet, il est, ou devrait être, à la fois :

un « maître instruit » maîtrisant des savoirs, un « technicien » ayant acquis des savoir-faire techniques, un « praticien-artisan » ayant acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés, un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable plus ou moins théorisé, un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes, et enfin une « personne » en relation et en développement de soi (2012, p. 148).

L'enseignant n'est pas démuni ; outre une formation de base et continue à partir de laquelle il peut remobiliser des savoirs et des connaissances théoriques, pratiques, réflexives, cette même institution à laquelle il est assujéti (au sens de Chevallard, 1985) a élaboré un certain nombre de moyens pour le soutenir dans sa tâche.

Parmi ces moyens, nommons-en deux : les savoirs savants et les manuels ou supports didactiques. Des savoirs savants ont été déterminés comme savoirs à enseigner, ou comme objets à enseigner (nous y reviendrons). Parmi ceux-ci, l'étude de la langue (orale et écrite), et en particulier du français comme langue de scolarisation dans le contexte étudié, occupe une place importante. Sa présence dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010) est affirmée ainsi :

L'enseignement/apprentissage du français, en tant que langue de scolarisation, occupe une place particulière au sein du domaine : cette langue, en effet, est au cœur de la communication, tant dans la classe que hors de l'école ; elle constitue un vecteur privilégié des apprentissages scolaires et, à ce titre, elle intervient dans toutes les disciplines et joue un rôle crucial dans la formation de l'élève. [...] elle doit être l'objet d'une attention soutenue tout au long de la scolarité obligatoire. (PER/Domaine *Langues/Commentaires généraux/Intentions*/p. 6).

Les manuels ou supports didactiques, prescrits ou non, sont à la disposition de l'enseignant. Notons qu'il est courant que l'enseignant puise dans des ressources externes diverses. Le moyen d'enseignement dont il sera question ici, prescrit par l'institution scolaire au niveau romand, s'adresse aux enseignants des premiers degrés de la scolarité en Suisse romande. Il s'inscrit dans les finalités de l'enseignement du français (CIIP, 2006) et fait suite à un constat de manque d'outils opératoires pour l'enseignement-apprentissage de la langue et de l'entrée dans l'écrit au début de ce cycle primaire¹.

¹ Sur la base d'un rapport du Groupe de référence pour l'enseignement du Français (GREF) en Suisse romande, ainsi que d'un rapport du Groupe d'expertes pour l'évaluation du marché ; cf. aussi Rapport 2005 et 2011 de la CIIP.

2. Des supports didactiques comme aide pour enseigner au quotidien

Notre propos ici ne vise pas une revue des différents termes potentiellement utilisés et de leur définition. Ces outils, moyens, supports ou encore manuels d'enseignement sont considérés, par les concepteurs du moins, comme des aides pour enseigner au quotidien. Ainsi, le nouveau Moyen d'enseignement romand (ci-après MER) « Dire-Ecrire-Lire » (Auvergne, et al., 2011) a été élaboré par une équipe de recherche sous la direction de Madelon Saada-Robert, en collaboration et partenariat avec des chercheurs-praticiens dans le cadre du Réseau Maison des Petits (Genève)². Il est important de préciser que ce type de partenariat a été initié dès 1913 entre le Département de l'instruction publique du canton de Genève et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, et se poursuit encore à l'heure actuelle (sous la responsabilité de la Professeure Franca Leutenegger).

Néanmoins, quelle que soit la qualité ou la consistance de ces supports, plusieurs auteurs ont montré que l'enseignant va transformer l'outil (Wirthner, 2006). Il le « met à sa main » (Margolinas & Wozniak, 2012), pour répondre notamment aux impératifs contextuels *in situ*. L'enseignant s'appuie sur des manuels, il les adapte, les complète; en effet, « il suit pour cela une logique qui est la sienne en fonction de ses propres usages et convictions concernant l'enseignement en général [...] mais aussi souvent d'une façon implicite, de ses propres conceptions des savoirs. [...] Ces conceptions [issues du début de sa carrière] finissent par se constituer en certitudes » (2012, p. 8).

Les maîtres n'y trouvent-ils pas leur compte? Si la récurrence des modifications et adaptations par l'enseignant tous degrés confondus est avérée, la question se pose certainement encore différemment lorsque les enseignants des degrés concernés se voient imposer pour la première fois un outil de travail pour l'enseignement de la langue. En effet, les enseignants du début de la scolarité en Suisse romande avaient auparavant la responsabilité d'organiser leur enseignement en l'absence d'outils prescrits. Nous avons montré ailleurs les effets, travers ou difficultés (Groothuis, 2013; Groothuis, 2014; Groothuis & Riat, 2013; Riat & Groothuis, 2013) de l'implémentation de l'outil prescrit pour l'enseignement du français au début de la scolarité.

Ceci nous mène à une réflexion plus générale sur ce qu'il est communément admis d'appeler la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2009; Aeby Daghe, 2009; Ronveaux & Schneuwly, 2007; Moro & Chéradame, 2006; Schneuwly, 1995; Chevillard, 1985-1991; Verret, 1975). Il s'agit d'un processus de transformation d'un objet théorique ou savoir savant en savoir à enseigner, puis en savoir enseigné et appris.

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la « transposition didactique » (Chevillard, 1985-1991, p. 39). »

² <http://www.maisondespetits.ch/historique.html> : pour un historique du partenariat entre le Département de l'éducation du canton de Genève et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Et dont nous savons, à la suite de Johsua et Dupin (1993), qu'il existe bien un décalage entre des différents éléments de la chaîne transpositive, autrement dit un écart entre transposition externe (ce qui est dit dans les plans d'études, dans les manuels) et transposition interne (ce qui se fait dans la classe, par l'enseignant, puis par l'enseignant et les élèves). Schneuwly (1995), quant à lui, se posait déjà la question de la légitimité, du point de vue de l'enseignement du français langue maternelle (DFLM) : quel savoir enseigner ? Pour être enseigné, un objet doit posséder une reconnaissance sociale, ou du moins être relié à une pratique sociale de référence. Or, en français ou en langue seconde, d'après Schneuwly (1995), les savoirs savants sont encore trop disparates, les contours de la discipline sont flous, parce que puisant dans des apports pluriels (par exemple la linguistique, la psychologie du développement, la pratique). Il n'empêche que des didacticiens des langues convoquent le concept de transposition didactique.

Nous contournerons l'obstacle de la transposition, sans chercher ici à résoudre le conflit épistémologique amorcé, mais dont nous avons besoin pour comprendre et saisir la nature ce que l'enseignant déclare faire dans sa classe à partir des injonctions qui lui sont assénées. Nous utiliserons ainsi le concept d'objet enseigné, à la suite de Moro et Chéradame (2006), Ronveaux et Schneuwly (2007) ou encore d'Aeby Daghe (2009), qui se préoccupent de la transposition interne. Nous trouvons à la frontière entre la transposition externe et interne, nous intégrons l'idée d'un système tel que défini par Schubauer-Leoni (2002) notamment. Elle ajoute une dimension particulièrement intéressante, en parlant de systèmes connexes de tâches déclinées en trois lieux : le lieu de fabrication et de désignation des objets de savoir par les concepteurs, le lieu de fabrication d'objet à enseigner par les enseignants, et un dernier lieu, celui de la gestion des objets d'enseignement-apprentissage au sein même de la classe (dans une action conjointe maître – élèves).

Le chercheur ne peut donc plus se satisfaire de produire une ingénierie didactique, correspondant à des séquences d'enseignement, elles-mêmes composées d'activités. Une collaboration avec l'enseignant, praticien réflexif au sens de Paquay (2012), peut ainsi éviter un applicationnisme démesuré. En effet, même si le moyen d'enseignement a été conçu en collaboration avec des enseignants (voir le partenariat Réseau Maison des Petits et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), au bout de la chaîne, d'autres enseignants n'ayant pas participé à cette collaboration sont concernés par une mise en œuvre dans leur propre classe. La problématique n'est pas près d'être résolue sans une reconsidération de certains paramètres de la collaboration, afin de mettre en lumière de possibles liens entre praticiens et chercheurs.

3. Un constat d'éloignement entre chercheurs et praticiens

Partant d'un constat d'éloignement entre recherche et praticiens, plusieurs auteurs ont proposé des approches impliquant les différents acteurs. Par exemple, selon Desgagné (1997), les connaissances construites à propos de la pratique dans le contexte universitaire peinent souvent à se transposer dans la

pratique. Ainsi, son équipe de recherche s'est penchée sur une approche collaborative par le biais du « savoir exercer » des enseignants, qui explore un aspect qui concerne leur pratique professionnelle. À ce titre, elle clarifie les rôles de chacun dans la participation à la recherche. Pour l'auteur, collaborer « ne signifie pas que tous doivent participer aux mêmes tâches » (p. 380). Les praticiens ne sont pas impliqués dans les tâches formelles de recherche et pour lesquelles ils n'ont pas été formés ; par contre, ce qui lui paraît indispensable, c'est leur participation de coconstructeurs par leur compréhension en contexte du phénomène exploré.

Bednarz, Rinaudo et Roditi (2015) insistent également sur ce paramètre ; pour eux, la visée première de la recherche collaborative n'est pas un changement de pratique mais une meilleure compréhension du phénomène. La terminologie de zone interprétative partagée entre chercheurs et praticiens est utilisée. Dans ce modèle collaboratif (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001), l'activité réflexive occupe une place centrale ; elle est ainsi aménagée pour favoriser une « sorte de conversation » entre la pratique et le retour réflexif sur cette pratique. Son organisation demande des rencontres régulières, histoire de rapprocher deux cultures, celle des « savoirs d'action » et celle des « savoirs savants ». L'enjeu est alors à double dimension, à savoir de recherche et de formation.

Mottier Lopez (2015) partage les priorités précédentes, mais elle les nuance s'agissant de la participation. En effet, elle l'envisage comme une implication totale des partenaires dans l'ensemble des démarches d'une recherche. En termes d'organisation, elle parle d'un espace de sécurité et de communication, mais également d'espaces de dialogues et de coordination à propos d'un projet commun, et pour une mise à distance de l'action. Le postulat est posé : la participation à des activités de recherche « est susceptible de soutenir la construction de savoirs professionnels et d'influencer la transformation de ces pratiques » (p. 123), notamment à travers des niveaux de conscientisation : (1) la conscience précritique ou naïve, (2) la conscience critique et (3) la conscience émancipatrice. La visée de la recherche collaborative est ici triple : le partage de ressources, la mobilisation de compétences individuelles et la coconstruction de savoirs nouveaux.

L'apport de Goigoux et Cèbe (2009) est une réaffirmation du constat d'éloignement. Ils parlent même de gouffre entre résultats et possible mise en œuvre en classe ; ils se questionnent alors sur les obstacles y relatifs et proposent une conception nouvelle : des recherches basées sur l'élaboration collective d'instruments didactiques compatibles avec la pratique réelle des enseignants. En effet, partant des connaissances sur le développement cognitif, il s'agit de trouver un équilibre entre l'avancée des recherches et les valeurs, les croyances, ou encore les appartenances identitaires des enseignants et leurs inscriptions à des genres professionnels. Ainsi, plusieurs étapes constituent la trame de la recherche : (1) étude des usages des outils didactiques existants, (2) élaboration d'un prototype (à partir des connaissances des élèves et des conceptions et pratiques ordinaires des enseignants), (3) étude de la mise en œuvre avec les utilisateurs, (4) élaboration et étude de l'usage d'un second artefact, (5) évaluation et diffusion. La visée est double : changer les pratiques des enseignants pour changer leurs conceptions.

4. Contexte de notre recherche

Dans le cadre de la recherche que nous menons à propos de « L'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture avec des élèves au début du cycle 1 » (2012-2016)³, nous cherchons à décrire et comprendre des pratiques d'enseignement-apprentissage dans cinq classes du début de la scolarité, au sujet de l'entrée dans l'écrit et plus particulièrement de la production écrite des jeunes élèves.

Pour cette contribution, nous avons choisi de croiser plusieurs recueils de données, dont certaines sont invoquées, d'autres provoquées au sens de Van der Maren (2004), pour illustrer et contraster la question de la collaboration.

Le premier recueil (en 3 phases, cf. Figure 1 ci-après) est issu de la formation d'enseignants en poste à un nouvel outil prescrit pour l'enseignement du français dans les deux premières années de la scolarité obligatoire (élèves de 4 à 6 ans). Saisissant que l'accès au discours d'enseignants à propos de l'introduction d'un nouveau MER était incontournable pour comprendre et décrire des phénomènes transpositifs que nous étudions *in situ*, nous avons récolté :

- a) des données existantes relatives à la mise en œuvre d'une séquence par 335 enseignants entre la phase 2 et la phase 3 ;
- b) des données élaborées pour compléter notre recherche et portant sur la trace écrite synthétisant les discours de 56 groupes composés de 4 à 7 enseignants, le discours oral enregistré de 35 groupes d'enseignants, ainsi que quelques productions d'élèves lors de la phase 3.

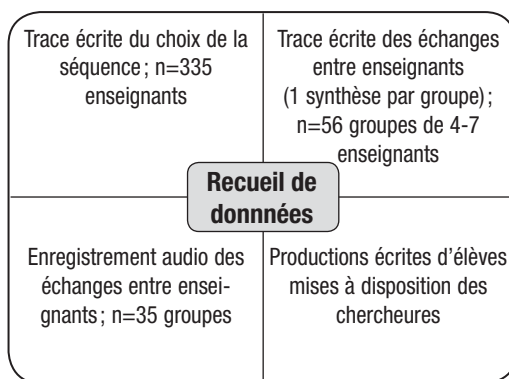


Fig. 1. Recueil de données complémentaires (entre les phases 2 et 3 ; lors de la phase 3)

3 Cf. aussi : notre recherche est inscrite dans l'Unité 2 _Savoirs et didactiques (Département de la recherche HEP-BEJUNE), <http://www.hep-bejune.ch/recherche/unite-2>

La seconde source mène à un colloque⁴ convoquant un public très hétérogène dans le cadre d'ateliers longs. Des étudiants en formation primaire, des étudiants en formation secondaire, des enseignants des cycles 1, 2 et 3, des formateurs des HEP romandes, des formateurs chercheurs, des chercheurs.

La troisième source est issue d'un dispositif de formation présent dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants (filière primaire de la HEP-BEJUNE) nommé *module d'ouverture* que nous préciserons ultérieurement.

4.1 La création d'espaces discursifs comme moyen de rapprochement

Nous ne pouvons prétendre à une recherche collaborative au sens précisé précédemment (Bednarz et al., 2015; Desgagné et al., 2001; Desgagné, 1997; Goigoux & Cèbe, 2009; Mottier Loppez, 2015), leurs modèles présupposant une anticipation de la collaboration. Mais nous souhaitons explorer dans le cadre de cette contribution un aspect spécifique, relevant de l'échange, du partage d'expérience. À la suite de Paquay et Sirota (2001), nous userons de l'expression « espaces discursifs » pour signifier des lieux de parole au service de la réflexion sur la pratique, lieux entendus au sens d'une prise de distance par rapport à la pratique ordinaire, mais dans lesquels cette dernière est bien le centre de la préoccupation. Ces espaces discursifs sont autant de possibles rencontres entre des partenaires très divers et se focalisent sur un sujet précis, situé dans l'enseignement-apprentissage du français (L1, selon la nomenclature du système HarmoS en Suisse romande).

5. Trio d'espaces discursifs : rencontres nuancées

5.1 Lorsque l'institution prescrit

La première rencontre est située dans un contexte de prescription. En effet, au moment de l'entrée en vigueur du Plan d'études (PER, 2010), des nouveaux moyens d'enseignement y sont associés. Les enseignants des premiers degrés de la scolarité sont alors confrontés à une nouveauté sans précédent, puisque auparavant, l'absence de manuels obligeait ces professionnels à organiser eux-mêmes leur enseignement, et par là-même, les contenus y relatifs, sur la base d'un Plan d'études (1992) suffisamment large, mais combien lacunaire, et dont nous avons questionné la pertinence (Riat, 2014). Les enseignants sont ainsi convoqués par les départements cantonaux à suivre une formation obligatoire. La rencontre à venir n'est probablement pas sans heurts. En effet, plusieurs tensions identitaires (au sens de Bourgeois, 2005) demandent à être résolues; entre ce que les enseignants font, voudraient faire et pensent devoir faire, des écarts importants peuvent apparaître.

L'équipe composée de formatrices et formatrices chercheuses appartenant à l'institution de formation (nous en faisons partie), elle-même mandatée par les départements cantonaux pour ladite formation obligatoire, est consciente des réticences prévisibles. Elle propose ainsi différentes phases formatives, en référence à la figure ci-après.

4 13^e colloque AIRDF, collaboration avec HEP-BEJUNE, Bienne, 12 novembre 2014. Les moyens d'enseignement du français. Réflexions et approches didactiques <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/moyensEnseignementFrancais>

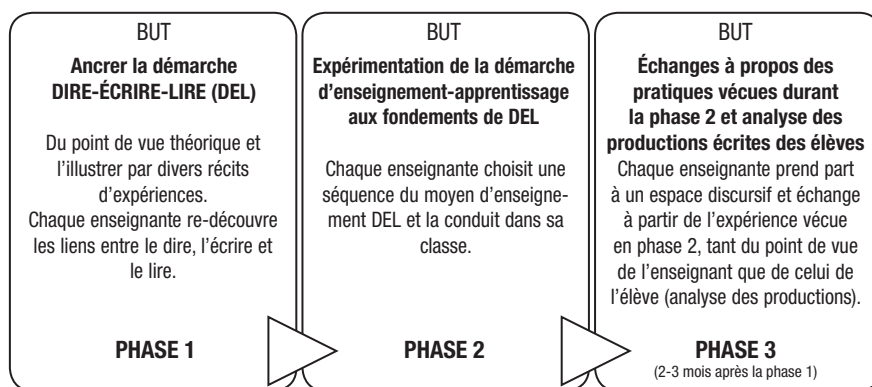


Fig. 2. Les trois phases du dispositif de formation continue

Le concept de formation prévoit des espaces permettant la rencontre (phase 1) avec des chercheurs, des concepteurs, mais également des enseignants sollicités avant la diffusion officielle du MER et ayant mis en œuvre les séquences didactiques proposées dans leur propre classe. Nous les nommons enseignants « intermédiaires » (ci-après E2) pour les différencier des premiers enseignants engagés dans la collaboration initiale Réseau Maisons des Petits et Université de Genève (ci-après E1). Ces enseignants « intermédiaires » ont eu la tâche de collaborer avec les concepteurs une fois le processus d'élaboration du nouveau moyen d'enseignement terminé, juste avant l'implantation au niveau romand. Les enseignants astreints à la formation continue obligatoire sont nommés E3. Nous percevons combien il aurait pu être intéressant d'étudier plus précisément les préoccupations initiales des E2 et la manière dont ils ont eu l'occasion d'échanger avec les concepteurs. Nous ne possédons néanmoins aucune donnée spécifique à même d'être discutée, ce qui n'était pas l'objet de notre recherche à ce moment-là. De notre point de vue, la collaboration concepteurs et E2 peut être considérée comme une forme de collaboration où des rôles sont différents, tous ne devant pas participer aux mêmes tâches de recherche (Desgagné, 1997; Goigoux & Cèbe, 2009; Bednarz et al., 2015).

5.2 Lorsque les enseignants prennent en main le nouveau MER

De la phase 1, nous observons, à travers les discours des E3, que certains perçoivent cette obligation d'un nouveau moyen d'enseignement comme une entrave à leur liberté ou ingéniosité didactique. D'autres y voient une volonté de modifier les enjeux dévolus jusque-là aux premiers degrés de la scolarité, préconisant alors la primauté d'une socialisation difficile à définir, ou du moins une socialisation qui ne se voudrait pas scolaire.

En quelque sorte, les rencontres entre E2 et E3 auraient pu favoriser des réflexions fécondes. Cependant, nombre d'E3 sont d'abord confrontés à une nécessité : celle d'explorer personnellement le nouveau MER dans leur classe, phase 2 prévue dans le dispositif. En effet, à la suite de Goigoux et Cèbe (2009), nous pouvons admettre et postuler que « la prise en main de [ce nouvel outil] est le vecteur de la transformation et de leur pouvoir d'agir » (p. 2), même s'ils le transforment d'une manière ou d'une autre.

Juste avant la phase 3, et sur notre sollicitation, sur un total de 335 enseignants concernés, 79 % annoncent la séquence explorée, ce qui nous a permis de répartir les enseignants dans des groupes de réflexion selon une unité séquentielle lors de la phase 3 (cf. Figure 1). De plus, il était suggéré aux enseignants de se munir des productions de leurs élèves en vue d'en discuter. Utiliser les productions de leurs élèves comme outil dans la formation de la phase 3 ne relevait pas d'une intention de contrôle de l'activité enseignante. Nous avons postulé que le fait de les placer en situation de discourir à propos des productions des élèves les amènerait à parler de leurs propres pratiques, ainsi que des obstacles éventuels rencontrés. Ainsi, pour l'ensemble des cours dispensés, nous avons eu accès à 35 enregistrements recueillis au sein de groupes composés de 4 à 7 enseignants (cf. Figure 1). En ce sens, nous avons accès, à travers la pratique déclarée, au lieu de « fabrication d'objet à enseigner par les enseignants » et à quelques bribes du lieu de « gestion des objets d'enseignement-apprentissage au sein de la classe », selon le concept de Schubauer-Leoni (2002).

Globalement, ces espaces discursifs ont permis de mettre en évidence trois stratégies différentes d'exploration du nouveau moyen d'enseignement. Certains enseignants l'ont exploré et mis en œuvre selon les propositions des concepteurs, d'autres ont quelque peu contourné certaines dimensions, d'autres enfin ont supprimé l'une ou l'autre dimension. Nous avons précisé ces comportements en termes de stratégies, respectivement d'*approche*, de *contournement*⁵ et d'*évitement* (Groothuis, Riat & Saada-Robert, 2015; Riat & Groothuis, sous presse), en référence notamment à Bourgeois (2005) pour une recherche d'équilibre entre « ce que je fais/ce que je voudrais faire/ce que je devrais faire ».

Dans tous les cas, les enseignants ont évoqué des obstacles, des difficultés, mais également des découvertes. Partant de ces espaces de dialogue, les enseignants ont pu mettre leur pratique à distance, sans forcément avoir une tâche de recherche formalisée, au sens de Desgagné, (1997). Néanmoins, nous avons accès à une forme de prise de conscience sur un sujet en particulier : la production écrite émergente de leurs élèves. Nous percevons des prises de position qui éclairent sur la manière dont les enseignants déclarent s'y être pris. Le tableau ci-après donne plusieurs exemples illustratifs catégorisés par trois temporalités : avant la production de l'élève, pendant la production, après la production.

5 Bourgeois (2005) utilise les concepts : stratégies d'approche et d'évitement. Nous avons complété par une stratégie de contournement : (Groothuis, Riat, & Saada-Robert, Les rapports à l'écriture au cycle 1 de l'école romande : frein ou levier pour la formation ? 2015).

Avant la mise en œuvre	Pendant l'activité de production écrite émergente provisoire du jeune élève		Après la mise en œuvre
	Pendant qu'il produit	Juste après sa production	
<p>S'approprier préalablement le moyen et ses différentes étapes</p> <p>Se convaincre soi-même et s'autoriser à entrer dans la démarche</p> <p>Choisir/décider de reporter l'utilisation du moyen vers une période plus propice</p> <p>Accepter ou non d'entrer en matière</p>	<p>Donner l'autorisation de produire « à sa façon »</p> <p>Proposer des modèles en vue de recopier</p>	<p>Corriger le texte des élèves</p> <p>Traduire l'écriture émergente</p>	<p>La gestion des traces des élèves (« Que faire des traces produites ? Les insérer ou non dans le classeur personnel ? »)</p> <p>L'explicatif à devoir fournir ultérieurement aux parents</p>

Tableau 1. Extraits illustratifs de la mise en œuvre avec les élèves

De notre point de vue, nous pouvons catégoriser ces discours comme une forme de conscience critique (à la suite de Mottier Lopez, 2015) générée par la rencontre organisée durant la phase 3 du dispositif de formation continue. Les résultats issus des enregistrements abondent dans un questionnement encore non résolu à propos de la production écrite émergente des jeunes élèves, qui se décline par exemple en « Comment motiver un élève qui ne souhaite pas écrire, ou qui a peur de faire faux ; quelle est ma place ; les élèves évoluent-ils, quelles sont les stratégies pouvant préciser cette évolution... ».

De plus, les espaces discursifs mettent en lumière plusieurs formes d'entrée en matière à propos de l'enseignement-apprentissage de la production écrite des jeunes élèves. Des enseignants disent renoncer (momentanément ou non) à les faire produire, d'autres donnent une modalité différente (par exemple une dictée à l'adulte ou un texte à recopier). Les E3 ont utilisé le nouveau MER, même de manière détournée (ou stratégie de *contournement*). En suivant la logique de l'équipe de recherche de Goigoux et Cèbe (2009), nous pouvons dire que les E3 ont exploré un moyen d'enseignement « évalué et diffusé », sans exploration du prototype ni du second artefact, au contraire des E1 qui ont eu une partie prenante dans la collaboration avec les chercheurs. Dans la chaîne transpositive, les liens souhaités en termes de rapprochement entre recherche et terrain semblent perdre consistance, notamment à propos de l'objet à enseigner « production écrite du jeune élève ». Déclaré comme objet à enseigner depuis une trentaine d'années par différentes recherches (Ferreiro, 1988 ; Saada-Robert et al., 2003 ; David, 2006 ; David & Morin, 2008), il reste source de tensions.

Il nous apparaît dès lors que pour renforcer l'appropriation demandée, à savoir l'intégration d'un savoir à enseigner démontrée par des recherches, une situation de formation pourrait/devoir être proposée afin de poursuivre la réflexion au sujet de la production écrite provisoire des jeunes élèves. En ce sens, les préoccupations du quotidien sont prises en compte et nous postulons que d'autres formes de rencontre existent pour y parvenir.

5.3 Lorsque la formation propose

Nous partageons ici une expérience innovante. Dans le cadre du 13^e colloque coordonné par l'AIRDF et la HEP-BEJUNE, qui traite des moyens d'enseignement du français en Suisse romande, nous organisons, en collaboration avec l'une des chercheuses/conceptrices, la professeure Madelon Saada-Robert, un atelier offrant la possibilité d'échanger à propos de la production écrite des élèves au cycle 1. L'atelier est ouvert à un public varié : enseignants, chercheurs, étudiants, acteurs de l'éducation. L'enjeu de l'atelier est d'amener les participants à échanger leur point de vue, leurs pratiques, leurs conceptions, mais également à poser leurs nouveaux questionnements, à partir de productions réelles d'élèves et de résultats de recherche.

En ce sens, la rencontre organisée permet « le croisement entre deux regards, entre différentes formes de connaissances, entre diverses expériences des chercheurs et des enseignants, entre des compréhensions différentes » (Mottier Lopez, 2015, p. 174). Elle se trouve également à l'intersection de deux logiques, celle du questionnement pratique et celle de la recherche (Desgagné et al., 2001).

En termes de compréhension, la logique du questionnement pratique peut renseigner le chercheur sur le phénomène transpositif et les obstacles que l'enseignant rencontre, voire les stratégies « d'évitement, de contournement, d'approche » dont il use. Et ainsi, du point de vue de la logique de la recherche, elle peut donner des indices en vue de collaborations ultérieures entre enseignants et chercheurs.

Aucune donnée n'a été recueillie lors de cette rencontre. Cependant, la forme initiée a laissé une impression d'une approche de collaboration intéressante à poursuivre ou à renouveler dans la visée de rapprochement entre enseignants et chercheurs⁶.

5.4 Lorsque la formation intègre

Nous avons ainsi souhaité une nouvelle forme de rencontre, à visée collaborative au sens de Bednarz (2015) mais également de Mottier Lopez (2015), partant des préoccupations encore non résolues au sujet de la production écrite émergente des jeunes élèves. La finalité de ce dispositif collaboratif vise avant tout la formation. En effet, les étudiants de la HEP-BEJUNE peuvent choisir un module de formation au cours des 2^e et 3^e années de formation initiale. L'organisation générale de ce module, dit d'ouverture, ne nous permet cependant pas d'intégrer totalement un ou plusieurs étudiants dans la recherche en cours. En ce sens, la forme collaborative est partielle (Desgagné et al., 2001). Néanmoins, les heures à disposition de l'étudiant peuvent lui permettre de s'impliquer activement dans une partie spécifique de la recherche.

6 Une rencontre de type similaire est actuellement en cours, à dimension internationale, dans une collaboration entre la HEP-BEJUNE et ESPE_Université de Besançon.

La première expérience (2014-2015) dont nous faisons état nous a laissé une impression d'inachevé, parlant de la collaboration. En effet, notre souhait de faire participer les étudiants à l'analyse à partir des données recueillies pour la recherche de base (2012-2016, observations de l'action conjointe dans 5 classes) n'a pas complètement abouti. Le croisement des deux logiques (« questionnement pratique » et « questionnement formel ») a nécessité une recherche de compréhension commune. Les deux étudiantes inscrites dans le cadre de ce module d'ouverture ont montré un intérêt marqué à comprendre les tenants et les aboutissants de la démarche de recherche à propos de la production écrite des jeunes élèves, puisqu'elles-mêmes avaient mené ce type d'activités dans leur classe de stage. Ainsi, et outre l'enjeu premier de notre recherche (2012-2016), nous avons pu partager les résultats issus de la partie de la recherche et décrits dans le sous-chapitre « Lorsque l'institution prescrit ». Notre intention de les impliquer directement dans l'analyse était démesurée. Et nous saisissons que les compétences différentes des uns et des autres ne doivent pas impérativement coïncider avec une participation totale de chacun à chaque étape de la recherche, suivant les principes de Desgagné (2001), Bednarz (2015) ou encore Goigoux et Cèbe (2009).

Néanmoins, nous avons pris conscience que la forme de collaboration donnait sens aux yeux des deux étudiantes et aux nôtres selon deux aspects : le premier pour la formation « à et par la recherche » (Wentzel, 2012), les étudiants ayant un mémoire de Bachelor à réaliser l'année suivante ; le second pour la mise en œuvre du MER dans leur classe de stage (autrement dit en relation avec le phénomène transpositif). Les différents éléments abordés ont permis d'ancrer ou de revisiter des aspects relatifs aux modules de formation « Recherche » et « Didactique de français », modules dans lesquels nous sommes également inscrites en tant que formatrices/chercheuses.

Cette conscientisation nous a amenées à proposer une nouvelle forme de rencontre pour le module d'ouverture (2015-2016)⁷. Dans la mesure où elle est en cours, nous la décrivons brièvement : notre intention est similaire, à savoir permettre à l'étudiant de participer à l'analyse. Elle est focalisée sur le pointage des stratégies de production des élèves, car nous postulons que si l'étudiant a réalisé cette analyse, il abordera autrement (peut-être avec plus de connaissances) le MER. Autrement dit, il pourra s'engager avec une stratégie d'approche plus consciente, voire opter pour une conscience critique (au sens de Mottier Lopez, 2015) au sein de sa classe de stage, dans un échange avec son formateur en établissement (ou maître de stage) à partir du MER et de ses prescriptions.

⁷ Procédure également reconduite pour l'année académique 2016-2017, dans le cadre d'un autre projet en didactique comparée (http://www.hep-bejune.ch/recherche/pageschercheurs/christine-riat/riat_christine_recherche-2016-2017).

Pour ne pas conclure

Les trois rencontres ont été l'occasion d'échanges, mais surtout de mise à distance de l'action, pour reprendre la terminologie de Mottier Lopez (2015). La première rencontre, avec les enseignants (E3), a montré que la prescription peut déclencher un processus de mise en réflexion entre praticiens, chercheurs et concepteurs. Sans que la collaboration soit le point de mire, les espaces discursifs ainsi créés donnent accès aux chercheurs à la chaîne transpositive, tout en créant un espace de dialogue pour que les enseignants puissent déclarer leurs questionnements et leurs conceptions à propos d'un objet de savoir déclaré comme objet à enseigner. Néanmoins, nous observons toute la fragilité de rencontres qui sont imposées et qui ne sont que ponctuelles, alors que les chercheurs convoqués montrent la nécessité d'un prolongement ou d'une continuité, dans le but d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène (Bednarz et al, 2015), voire d'un changement de pratique pour un changement de conception des enseignants au service de l'apprentissage des élèves (Goïgoux & Cèbe, 2009).

La deuxième rencontre, entre étudiants, enseignants, chercheurs et concepteurs a tenté un rapprochement entre deux cultures, celle des « savoirs d'action » et celle des « savoirs savants » (Bednarz et al., 2015). Néanmoins, sa temporalité (un atelier de quelques heures) est trop brève pour en attester une visée de formation et/ou de recherche. Cependant, comme nous l'avons précisé précédemment, une rencontre d'un type similaire est en cours avec l'ESPE de Besançon. Il sera intéressant, dans une visée comparative, de mettre en parallèle les questionnements des participants français⁸ et suisses, dans un contexte de modification des programmes de formation.

Quant à la dernière rencontre, l'intégration d'étudiants dans le processus de recherche nous paraît être pertinente dans une visée de conscience émancipatrice (Mottier Lopez, 2015). En effet, l'étudiant qui choisit une recherche, par les objets qui y sont traités, annonce peut-être les préoccupations qui sont les siennes à un moment χ et son intention de mettre sa pratique à distance pour porter une réflexion différente et avec d'autres acteurs. Par voie de conséquence, la forme de rencontre dans le module d'ouverture engage un développement à propos d'un nouveau pouvoir d'agir (Lechopier, 2013, cité dans Mottier Lopez 2015), qu'il soit relatif à l'étudiant en formation ou au chercheur en vue des cours qu'il assume.

8 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S. (2009). Décrire et comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture : une approche par les genres d'activité scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 521-539.
- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2011). *Des albums pour Dire écrire lire, séquences didactiques*. Neuchâtel : CILP.
- Bednarz, N., Rinaudo, L., & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 171-184.
- Bourgeois, E. (2005). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CILP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations*. Conférence intercantonale de l'instruction publique.
- CILP. (2010). *PER, Plan d'Etudes Romand*.
- David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle. *La Lettre de l'AIRDF*, 39 (2), 23-27.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXIII, no 2, pp. 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, 1, 33-6.
- Ferreiro, E. (1988). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009, Juin). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés à des difficultés d'apprentissages des élèves*. Nantes, Archives ouvertes, France.
- Groothuis, P. (2013). Les tâches de production écrite enseignées en deuxième année d'école enfantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés. Dans J. David, & M.-F. Morin (Eds.), *Premières pratiques d'écriture : état de recherches francophones* (Repères, 47, pp. 131-147). Lyon : ENS Editions.
- Groothuis, P. (2014). De l'absence de moyen d'enseignement prescrit pour l'école enfantine à l'insertion de la démarche Dire Ecrire Lire. Dossier Implémentation du Plan d'études. *Enjeux pédagogiques*, 23, 19-20.
- Groothuis, P., & Riat, C. (2013). Production écrite dès 4 ans : constats et changement dans les pratiques enseignantes. *Educateur*, 10,12-15.
- Groothuis, P., Riat, C., & Saada-Robert, M. (2015). Les rapports à l'écriture au cycle 1 de l'école romande : frein ou levier pour la formation ? Dans P. Schillings, A. Baye, & F. Neuberg, *Coconstruire le rapport à l'écriture*. site web : <http://www.ablf.be/lettrure/la-revue>. Récupéré sur <http://www.ablf.be/lettrure/la-revue>.
- Johsua, S., & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Margolinas, C., & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle. Une approche didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Moro, C., & Chéradame, C. (2006). Quel objet oral s'enseigne dans une activité de lecture-compréhension d'album en petite section de maternelle ? Dans B. Schneuwly, & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 19-36). Bruxelles : de Boeck.

- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Revue Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, 36, 113-122.
- Riat, C. (2014). Le PER 2010 a-t-il chassé le Plan de 1992? *Enjeux pédagogiques*, 23, 16-18.
- Riat, C., & Groothuis, P. (2013). Le mésusage ou mes usages. Dans C. Ronveaux, *Le travail de l'outil et les outils au travail dans l'enseignement et la formation. Atelier : les moyens d'enseignement. Colloque Conseil académique des Hautes écoles romandes (CAHR)*. Saint-Maurice, 26 avril 2013, communication.
- Riat, C., & Groothuis, P. (2016). La production écrite des élèves de 4 ans : un levier pour transformer les pratiques d'enseignement? Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Education et didactique*, vol 1, no 1, 55-72.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, no 100, Université de Genève, FPSE.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. Davide, & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 47-62). Paris : Nathan.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2002). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. Introduction à la problématique du symposium. Dans B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen, & M. Wirthner (Eds.), *Actes du 8e Colloque international de la DFLM (26-28 sept. 2011)*. Neuchâtel : DFLM/AIRDF.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2009). Implicites dans l'étude des processus transpositifs. Comparaison de textes officiels pour l'enseignement des mathématiques et du français dans les premières années de scolarité. Dans C. Cohen-Azriac, & N. Sayac (Eds.), *Questionner l'implicite. les méthodes de recherche en didactique. Tome III* (pp. 243-259). Lille : Septentrion.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Education et formation. Fondements*. Montréal : PUM. De Boeck Université, 2e édition.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Wentzel, B. (2012). Intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Dans B. Wentzel, & E. Pagnossin (Eds.), *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants* (Revue des Hautes écoles pédagogiques) no 14, pp. 61-82. Neuchâtel : CDHEP.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat Université de Genève : archives ouvertes UNIGE.