

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Écriture émergente provisoire : Adhésion ou résistance

Formation primaire

L'intervention en écriture, dans les classes de la maternelle, se résume souvent à la copie du prénom et à la transcription de quelques mots sur une carte de souhaits. Cependant, si on considère que l'écriture se développe par approximations successives dans l'interaction avec des scripteurs plus avancés, on permettra aux enfants de faire leurs propres essais d'écriture.

Jocelyne Giasson

Mémoire de Bachelor de : Spycher Joanne

Sous la direction de : Riat Christine

Porrentruy, mars 2015

Remerciements

Je¹ souhaite remercier différentes personnes qui ont permis la réalisation de ce travail de mémoire et qui m'ont accordé de leur temps.

J'adresse mes remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Christine Riat, qui m'a aidée, guidée et orientée dans la bonne direction. Sa disponibilité durant la réalisation de ce mémoire de Bachelor, ses conseils, et ses ouvrages recommandés ont été très précieux.

Un grand merci également aux quatre enseignantes pour leur participation à ma recherche et pour le temps qu'elles ont pris lors des entretiens.

Merci aussi aux personnes qui m'ont fait part de leurs critiques et de leurs commentaires en relisant mon mémoire. Cela m'a permis d'apporter les modifications nécessaires.

¹ Le je est utilisé pour les parties personnalisées (remerciements, résumé, introduction et conclusion) tandis que le nous, montrant l'appui sur des auteurs et leurs apports théoriques et conceptuels sera utilisé pour la problématique, la méthodologie et l'analyse.

Avant-propos

Résumé

Mon travail de recherche traite de l'écriture émergente provisoire, plus précisément de « comment cette dernière est perçue et utilisée par les enseignants dans leur classe ». En effet, une nouvelle conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a vu le jour ces dernières années grâce à de nombreuses recherches effectuées dans des classes. Ces recherches ont démontré que l'enfant apprend à écrire comme il apprend à lire et qu'il doit donc être confronté à l'écrit et pouvoir écrire dès son plus jeune âge, même s'il n'a pas encore connaissance du code alphabétique. L'élève entre progressivement dans ce monde de l'écrit, devient un rédacteur compétent et développe des stratégies d'écriture qui lui seront bénéfiques pour la suite de sa scolarité.

Malgré les effets positifs démontrés par cette approche dans l'apprentissage de l'écriture, il semble y avoir une certaine réticence voir résistance à son égard de la part des enseignants. J'ai donc cherché à découvrir à quoi était lié l'adhésion ou l'éventuelle résistance en questionnant quatre enseignantes des degrés 1-2 actuels de la scolarité selon Harnos (ci-après 1-2P) sur différents éléments comme les représentations qu'elles avaient de l'école enfantine, le rôle qu'elles s'attribuaient et sur leur positionnement face aux changements.

Suite aux discours de ces quatre enseignantes, une analyse a été effectuée afin de comprendre les actions et les représentations de chacune.

Cinq mots clés :

Écriture émergente provisoire, le moyen d'enseignement « Dire, Ecrire, Lire » (DEL), changements, résistance, stratégies

Liste des tableaux

Tableau 1 : informations générales et personnelles des enseignantes	32
Tableau 2 : rôles de l'école enfantine	33
Tableau 3 : rôles des enseignantes	34
Tableau 4 : avis des enseignantes sur le PER	40
Tableau 5: avis des enseignantes sur Harmos	42
Tableau 6: avis des enseignantes sur le DEL.....	44
Tableau 7: avis des enseignantes sur l'écriture émergente provisoire	46

Liste des annexes

Annexe 1 : guide d'entretien

Annexe 2 : contrat de recherche

Annexe 3 : extrait d'une retranscription d'un entretien

Annexe 4 : extrait du traitement des données. Les couleurs correspondent aux thématiques choisies, le numéro en haut de la page à droite correspond au numéro de l'entretien

Sommaire

PROBLEMATIQUE	5
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	5
1.1.1 EXPLICATION DU PROBLEME BRIEVEMENT	5
1.1.2 QUATRE MODELES THEORIQUES ET LA NOUVELLE APPROCHE	5
1.1.3 ÉCRITURE EMERGENTE : PLUSIEURS DEFINITIONS.....	6
1.1.4 NOUVEAUX MOYENS OFFICIELS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : « DIRE, LIRE, ECRIRE » ET « QUE D'HISTOIRES ! »	8
1.1.5 INTERET DE L'OBJET DE RECHERCHE	10
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	10
1.2.1 RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE/ECRITURE	11
1.2.2 CHANGEMENTS STRUCTURELS.....	15
1.2.3 POLES ET CONCEPT D'ACTIVISME	17
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	20
1.3.1 IDENTIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	20
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	21
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	21
2.1.1 TYPE DE RECHERCHE.....	21
2.1.2 TYPE D'APPROCHE.....	21
2.1.3 TYPE DE DEMARCHE	22
2.1.4 RECOLTE DES DONNEES.....	23
2.1.5 PROCEDURE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	25
2.1.6 ÉCHANTILLONNAGE.....	26
2.2 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	27
2.2.1 TRANSCRIPTION	27
2.2.2 TRAITEMENT DES DONNEES	28
2.2.3 METHODES ET ANALYSE	29
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	32
3.1 INFORMATIONS GENERALES ET PERSONNELLES DES ENSEIGNANTES QUESTIONNEES ...	32
3.2 REPRESENTATIONS ET ROLE DE L'ÉCOLE ENFANTINE	33

3.3 POSITIONNEMENT FACE AUX CHANGEMENTS DE MANIERE GLOBALE, LIENS AVEC LES « ANCIENNES PRATIQUES » ET NOUVEAUX MOYENS	37
3.3.1 CHANGEMENTS	37
3.3.2 PLAN D'ETUDE ROMAND	40
3.3.3 HARMOS ET LA SCOLARITE OBLIGATOIRE DES QUATRE ANS	42
3.3.4 DEL	44
3.3.5 ÉCRITURE EMERGENTE PROVISoire	46
3.4 ENTREE DANS L'ECRIT	49
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>56</u>

Introduction

Ces dix dernières années, plusieurs changements structurels ont vu le jour dans le monde de l'enseignement en Suisse : ces changements n'ont donc pas un caractère universel. Plusieurs acteurs sont concernés par ces derniers, dont les enseignants qui sont eux sur le terrain. Ils doivent se positionner face à ces changements et se familiariser avec la nouveauté.

Parmi ces différents changements figurent un nouveau plan d'étude, une entrée obligatoire à l'école enfantine dès quatre ans et un moyen d'enseignement pour le Français dans le premier et le deuxième degré. Ce nouveau moyen s'intitulant « Dire, Ecrire, Lire » (Auvergne et al., 2011) s'inscrit dans une nouvelle manière de concevoir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, où l'enfant apprend à écrire comme il apprend à lire et où il est donc mis dans le rôle de scripteur dès son plus jeune âge. On appelle écriture émergente les premières traces écrites de l'enfant (Saada-Robert et al., 2003 ; Saada-Robert, 2007), quand ce dernier ne maîtrise pas encore le code alphabétique, mais qu'il essaie d'imaginer l'écriture d'un mot. Dans le moyen DEL, on propose à l'enseignant de mettre en place des situations d'écriture émergente en classe.

Cette nouvelle approche, fondée sur de nombreuses recherches, constitue un changement relativement important pour les enseignants, qui doivent repenser leur pratique professionnelle, et qui peut donc faire controverse.

J'ai découvert le moyen DEL et le concept d'écriture émergente dans un premier temps de manière théorique, au travers des cours de Français à la Haute École Pédagogique, puis de manière plus pratique, en réalisant une séquence du DEL comprenant une phase d'écriture émergente lors d'un stage en 1-2P.

J'étais au départ moi-même plutôt sceptique face à cette approche, mais je me suis laissée prendre au jeu tout en essayant de mieux la comprendre. En discutant avec mes Formateurs en établissement tout d'abord, puis avec d'autres enseignantes de 1-2P, j'ai remarqué que le moyen DEL ne leur était pas familier et qu'elles ne l'utilisaient que rarement. De plus, elles ne semblaient pas en totale adhérence avec

cette « nouvelle manière de faire », c'est-à-dire de faire écrire l'enfant dès son plus jeune âge et certaines montraient même une certaine résistance.

Ces différentes discussions et cette apparente divergence entre « théorie » et « pratique » où entre les bases théoriques apprises en cours et l'avis des enseignants m'ont questionnée, et m'ont donné envie d'approfondir ce sujet.

Je me suis interrogée plus spécifiquement sur l'origine de cette éventuelle résistance ou adhésion à l'écriture émergente et ce à quoi elle était liée.

Pour pouvoir répondre à cette première question, il m'a fallu aller questionner des enseignants sur différents éléments : le rôle qu'ils attribuent à l'école enfantine et celui qu'ils s'attribuent en tant qu'enseignants, leur positionnement face aux changements, leur avis sur le DEL et les représentations qu'ils ont de l'entrée dans l'écrit. Ces éléments questionnés, susceptibles de nous aider à comprendre comment ils se positionnent face à l'écriture émergente, nous présentent également l'objet de recherche sous plusieurs aspects.

Mon travail de mémoire débute par la problématique, comprenant deux parties distinctes, la présentation du problème et l'état de la question. Le but est ici de présenter le problème de manière théorique afin de créer des bases solides sur lesquelles s'appuyer dans l'analyse.

La présentation du problème est abordée en trois sous-chapitres. Le premier parle des quatre modèles théoriques sur la question de la progression des stratégies de l'acquisition de la lecture et de l'écriture et de la nouvelle approche, le deuxième des différentes définitions de l'écriture émergente et le dernier des moyens officiels pour l'enseignement du Français.

L'état de la question est abordée également en trois sous-chapitres. Le premier parle des différentes recherches sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et reprendra plus en détail les quatre modèles et l'origine de l'écriture émergente, le deuxième des derniers changements structurels et le troisième des trois pôles et du concept d'activisme.

Dans la partie méthodologie, je présente la manière par laquelle je vais m'y prendre pour récolter mes données, les traiter et ensuite les analyser.

La dernière partie, soit l'analyse des données me permet de répondre à ma question de recherche grâce aux données que j'ai récoltées, à l'interprétation que j'en ai faite et à mon positionnement personnel. La présentation des données et les résultats sont montrés sous forme de tableau, qui sont commentés. Cette présentation visuelle en facilite la compréhension.

Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Explication du problème brièvement

Ces dernières années, diverses recherches concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant ont vu le jour. Elles démontrent que l'enfant apprend à écrire comme il apprend à lire (Ferreiro, 1988) et qu'il doit donc être confronté à l'écrit et pouvoir écrire dès son entrée à l'école. L'enseignant doit donc aider l'élève à entrer progressivement dans ce monde de l'écrit en le laissant devenir rédacteur. En interagissant avec lui, il doit le confronter à une situation qui lui pose problème pour que ce dernier développe par lui-même des stratégies d'écritures et découvre la nécessité du code alphabétique.

Les nouveaux moyens d'enseignement et les changements structurels (Plan d'étude romand, concordat Harnos et école obligatoire dès quatre ans) de ces dix dernières années s'inscrivent dans cette nouvelle manière de concevoir l'apprentissage de la lecture/écriture et obligent donc les enseignants à reconsidérer leur pratique. Malgré les résultats positifs de ces recherches, il semble y avoir une certaine résistance chez les enseignants face à cette nouvelle approche. Je vais tenter de comprendre comment se manifeste cette résistance et sous quelle forme.

1.1.2 Quatre modèles théoriques et la nouvelle approche

Les diverses manières de concevoir l'apprentissage de la lecture/écriture et les différents points de vue sur la question se sont confrontés ces dernières années et se confrontent encore aujourd'hui. Actuellement, quatre modèles théoriques (Saada-Robert et al., 2005) peuvent être comparés sur la question de la progression des stratégies de l'acquisition de la lecture et de l'écriture : modèle d'acquisition par stades (Frith, 1985), modèle par étapes avec évolution parallèle de la lecture et de l'écriture (Ehri, 1997), modèle à double fondation (Seymour, 1997), et modèle à dominance (Rieben & Saada-Robert, 1997). Ces quatre modèles mettent en avant le lien entre ces différentes stratégies et la progression dans l'apprentissage de la langue écrite (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurksak, & Veuthey, 2005). Le dernier modèle, présenté par Rieben & Saada-Robert (1997)

appelé « modèle à dominance » retiendra tout particulièrement notre attention. En effet, ce modèle s'est développé grâce aux travaux sur l'écriture émergente et se base sur des recherches empiriques.

Ces recherches poursuivent le travail d'Emilia Ferreiro, chercheuse elle aussi, qui s'est intéressée aux écritures enfantines. Ce modèle décrit une progression par étapes où la lecture et l'écriture évoluent parallèlement.

Ces différentes études (Ferreiro, 1975) ont comme objectif de comprendre comment l'enfant entre dans l'écrit et quels sont les moyens didactiques à mettre en place pour favoriser cette entrée. Grâce à son travail, Ferreiro a pu démontrer que l'enfant apprend à écrire comme il apprend à lire et qu'il doit donc être confronté à l'écrit et pouvoir écrire dès son plus jeune âge, même s'il n'a pas encore connaissance du code alphabétique. L'enseignant doit créer des situations qui confrontent l'élève au monde de l'écrit, il doit lui « léguer sa plume ». L'élève va ainsi se trouver face à une situation qui lui pose problème et développera des stratégies d'écritures qui lui seront bénéfiques pour la suite de sa scolarité.

Auvergne et al., (2011) confirment également ce point de vue:

L'écriture des mots a récemment été reconnue comme centrale pour l'acquisition de la lecture. C'est en effet à travers l'écriture (l'écriture dite « inventée », « émergente » ou encore « provisoire », avant la connaissance des lettres) que l'enfant prend conscience que la langue écrite est constituée de lettres ; pour écrire, les traces graphiques (les « vagues », les gribouillages) sont très vite reconnues par l'enfant comme inadéquates. En se mettant dans la posture du scripteur, ce dernier est ainsi amené à ressentir la nécessité de connaître des lettres, de pouvoir les écrire et les nommer. La composante alphabétique de la langue écrite prend donc racine dans les pratiques d'écriture émergente provisoire chez le jeune élève. (p.58)

1.1.3 Écriture émergente : plusieurs définitions

Auvergne et al., (2011) parlent d'écriture émergente pour définir les prémices de l'écriture chez l'enfant. Cependant, plusieurs termes se réfèrent aux premières traces écrites que l'élève pose sur le papier: écriture inventée, écriture émergente ou émergente provisoire, écriture spontanée et orthographe approchée. Ces diverses

appellations poursuivent le même objectif, celui de faire écrire l'élève, mais se distinguent les uns des autres de manière subtile et se doivent d'être définies.

Fijalkow, J, Cussac-Pomel, J, et Hannouz, D, (2009) définissent l'écriture inventée de cette manière :

« Demander à de jeunes enfants d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable, c'est les placer dans une situation où ils n'ont d'autre choix que de produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture et à l'aide des connaissances dont ils disposent. Ce sont les productions réalisées dans cette situation que l'on appelle écriture inventée » (p.63-97).

Ce terme a été remis en question par Rieben (2003, citée par Groothuis, 2013, p. 132) considérant que l'élève n'invente rien, mais qu'il mobilise ses connaissances littéraciques pour produire de l'écrit.

Saada-Robert (2007) définit l'écriture émergente provisoire de cette manière :

« L'enfant comprend un message écrit et s'investit du rôle de lecteur et de scripteur avant de maîtriser le système alphabétique ». (p.39)

Ce terme est utilisé par les auteurs dans le nouveau moyen d'enseignement pour le Français. L'auteur donne également une précision quant aux termes émergent et provisoire en ces mots :

« La situation de lecture/écriture émergente revêt une double caractéristique. D'une part les connaissances des élèves sur le système de l'écrit émergent progressivement de la situation interactive proposée par l'enseignant ; d'autre part elles restent encore provisoires dans la mesure où la norme orthographique [...] est seulement approchée sans pouvoir encore être formellement systématisée et encore moins maîtrisée ». (p.5)

Giasson (2011) parle de l'écriture spontanée en ces mots :

« Premiers essais d'écriture dans lesquels l'enfant qui ne connaît pas l'orthographe d'un mot tente d'imaginer la façon d'écrire ce mot ». (p. 156)

Morin (2006, cité par Annie Charron et Gabrielle Fortin-Clément, 2010) propose quant à elle le terme d'orthographe approchées. Cette appellation permet de décrire davantage ce que l'enfant fait lors de ses essais d'écriture : il s'approche progressivement de la norme orthographique.

Partant des définitions ci-dessus, c'est le terme d'écriture émergente provisoire que je retiens pour la problématique dans une visée générale. Les autres définitions me permettront par la suite d'affiner mon analyse.

1.1.4 Les nouveaux moyens officiels pour l'enseignement du Français : « Dire, lire, écrire » et « Que d'histoires ! »

Le nouveau moyen d'enseignement pour le Français en 1-2P est entré en vigueur en 2012. La réalisation de ce document tient au fait qu'il n'y avait jusque-là pas de moyen spécifique pour l'enseignement du Français dans les 2 premières années du cycle 1 et que les enseignants faisaient donc « comme bon leur semblait ». De plus, avec l'introduction en Suisse de la scolarité obligatoire dès quatre ans, il semblait nécessaire de combler ce manque (Auvergne et al. 2011).

Ce moyen propose quatre situations problèmes à l'élève pour entrer dans l'écrit dont l'une d'entre elles est : la lecture-écriture provisoire (LEEP), qui comprend tout d'abord une phase de lecture puis une phase d'écriture émergente.

Ce moyen s'inscrit donc dans cette nouvelle manière de concevoir l'apprentissage de la lecture/écriture. De plus, les personnes ayant œuvré à sa réalisation ont pris en compte les résultats positifs et bénéfiques des recherches précédentes en proposant des séquences d'enseignement-apprentissage où l'enseignant donne à l'élève la possibilité de devenir lui-même un véritable scripteur : les rôles sont ainsi inversés.

Cette nouvelle manière de concevoir l'apprentissage de la lecture/écriture, où lecture et écriture s'entretiennent mutuellement et se travaillent conjointement se base sur diverses recherches et semble pertinente. L'enfant entre progressivement dans la culture de l'écrit en étant confronté directement à diverses situations d'écriture et cela dès son entrée en 1-2P. Il n'est plus question ici d'un enseignement formel, qui selon le centre national de ressources textuelles et lexicales se définit comme un enseignement théorique et abstrait de notions et de règles, mais bien d'un dispositif dans lequel l'enseignant accompagne l'élève en interaction constante avec lui et ses pairs dans le monde de l'écrit. Claret-Girard et Balslev (2001) appuient également ce propos en ces termes :

« L'activité de lecture/ écriture est une activité de communication porteuse de sens dans laquelle l'enfant est acteur, narrateur- lecteur et scripteur. Par ailleurs,

le rôle de l'enseignant est moins d'amener un savoir fini que de guider chaque enfant de manière différenciée vers la construction de ce savoir ». (p.5)

Le but visé par la situation d'écriture émergente est d'amener l'enfant à prendre progressivement conscience de la nécessité de la correspondance phonème/graphème.

Ces différentes découvertes sur l'apprentissage de la lecture/écriture bouleversent quelque peu les représentations sociales et questionnent également la pertinence des pratiques « anciennes », soit un enseignement-apprentissage de la lecture où l'élève apprend à lire des mots, des phrases, de courts textes puis de l'écriture orthographique pour finalement introduire de la production de texte allant du simple au complexe. L'élève n'écrivant dans ce cas que lorsqu'il sait lire.

Comme cité ci-dessus, ces recherches ont démontré l'impact positif qu'ont ces pratiques fréquentes de lecture/écriture émergente sur l'appropriation du Français écrit par les élèves. Ces derniers ont plus de facilité dans les années scolaires qui suivent à acquérir des compétences dans le domaine écrit de la langue.

Cependant, malgré ces résultats positifs et l'entrée en vigueur du nouveau moyen officiel, certains enseignants semblent être réticents quant au fait de faire écrire les élèves à leur manière. Cette pratique, que l'on pourrait également qualifier de « nouvelle approche » est relativement peu connue des enseignants. Peu d'entre eux mettent en place des séquences d'enseignement-apprentissage comportant une phase d'écriture émergente dans leur classe.

Le terme d' « approche » est choisi dans ma recherche en référence à la définition que nous donne le Larousse soit : action, manière d'aborder un sujet, un problème. Le terme de « méthode » soit : un ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes, qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat, ne sera quant à lui pas utilisé ; le DEL ne donne pas de recette à suivre, mais propose des pistes que l'enseignant a le choix de suivre ou pas, il est amené à élaborer ses propres manières de faire.

1.1.5 Intérêt de l'objet de recherche

Mon étude se focalise sur l'enseignant et non sur l'élève. Il ne s'agit pas ici de comprendre comment l'enfant entre dans l'écrit et comment il progresse dans son apprentissage de la lecture/écriture ni de démontrer que le fait de pratiquer de l'écriture émergente en classe est bénéfique pour les élèves pour l'apprentissage de la langue, ni même encore de présenter le DEL et les séquences qu'il propose comme un outil indispensable.

Il s'agit tout d'abord de déceler si une éventuelle résistance des enseignants face à cette approche existe réellement et, si tel est le cas, d'essayer de comprendre les raisons apparentes de cette résistance. J'y reviens dans la partie méthodologie.

L'hypothèse d'une quelconque opposition à pratiquer avec l'élève ce genre d'activité va m'amener à questionner plusieurs éléments : le rôle de l'école enfantine de nos jours, le rapport au savoir qu'entretiennent les enseignants de 1-2P, le geste graphomoteur et le concept d'activisme (privilégier la tâche au dépens de l'activité intellectuelle). Ces divers éléments interrogés, susceptibles d'influencer les enseignants quant à l'adhésion/résistance à l'écriture émergente, vont nous aider à comprendre l'opinion de ces derniers sur cette nouvelle approche.

Notons que le terme d'école enfantine sera privilégié par rapport à celui d'école maternelle dans ma recherche, cette dernière se déroulant en Suisse.

Pour ma pratique professionnelle personnelle, cette étude me permettra de me créer ma propre opinion sur cette méthode et sur le DEL, en me questionnant et en prenant en considération l'avis d'autres enseignants. Cette recherche me donnera l'occasion de me positionner face à l'approche prescrite et de m'interroger quant aux futures situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture que je mettrai en place dans le futur.

1.2 État de la question

Comme mentionné ci-dessus, l'objet de ma recherche contient plusieurs aspects et peut être considéré et interrogé sous différents angles. Afin de cerner au mieux le problème qui se pose, il est impératif de compléter les quatre modèles déjà évoqués

en les restituant dans la classe, les recherches les sous-tendant ayant été menées en laboratoire. un bref rappel des origines est essentiel quant à l'éventuelle résistance dont il est question ici.

1.2.1 Recherches sur l'apprentissage de la lecture/écriture

Aujourd'hui, quatre modèles rendent compte du développement de la littéracie (apprentissage de l'écrit, Barré de Miniac, 2003) chez le jeune enfant. Ces différents modèles présentent premièrement diverses manières de concevoir la progression de l'enfant dans l'appropriation de la langue écrite et deuxièmement nous aident à comprendre l'origine de l'écriture inventée.

Le premier modèle est celui de Frith (1985, cité par Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurksak, Veuthey, 2005), appelé « modèle d'acquisition par stades ». Il nous présente un apprentissage de la lecture et de l'écriture qui s'effectue par étape différenciée. C'est la lecture qui va tout d'abord permettre à l'enfant d'entrer dans l'écrit. Ce dernier va commencer par reconnaître quelques mots familiers dans leur globalité, sans pour autant avoir conscience des lettres. La reconnaissance du mot est essentiellement visuelle à ce moment-là. La phase d'écriture, dans un deuxième temps, va permettre à l'enfant de prendre conscience de la nécessité des lettres. En écrivant à sa manière, en comparant sa production à d'autres écrits et en lisant divers messages présents dans son quotidien, l'enfant va se rendre compte que la communication se fait grâce à un ensemble de lettres conventionnel et bien défini. Ce modèle met en lumière le processus d'influence entre l'écriture et la lecture : l'un fait émerger l'autre et vice versa. Ce modèle est à nos jours remis en question malgré le fait que l'impact de l'écriture sur la découverte du code alphabétique soit partiellement reconnu.

Le deuxième modèle « modèle par étapes avec évolution parallèle de la lecture et de l'écriture » est présenté par Ehri (1997, cité par Saada-Robert et al.). Il décrit l'évolution parallèle de la lecture et de l'écriture : la progression simultanée des deux, l'une s'appuyant sur l'autre. L'entrée dans l'écrit est prélinguistique, pour la lecture comme pour l'écriture. Il s'agit alors plus de devinements de mots et de gribouillage. Dans une deuxième étape, l'enfant entre dans des stratégies de « lecture/écriture partielle » et commence à établir des correspondances graphème-phonème pour

finalement construire le principe alphabétique intégral. Dans ce modèle sont également présentées les stratégies que les élèves mettent en œuvre pour apprendre à lire (logographique, alphabétique et finalement orthographique).

Le troisième modèle élaboré par Seymour (1997, par Saada-Robert et al.), « Modèle à double fondation » se différencie des deux autres : en effet, nous n'avons plus affaire ici à un apprentissage différencié. L'étape orthographique, aboutissement de l'apprentissage, repose sur une double fondation : l'enfant, dès le départ, utilisera un système logographique et alphabétique à la fois pour reconnaître et produire des mots.

Le dernier modèle, présenté par Rieben & Saada-Robert (1997, cité par Saada-Robert et al.) est celui du « modèle à dominance ». Ce modèle s'est développé grâce aux recherches sur l'écriture émergente et est le seul à se baser sur des recherches empiriques : en effet, ces recherches se sont déroulées dans le contexte même de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle décrit une progression par étapes où la lecture et l'écriture évoluent parallèlement, et où chaque étape est définie par une dominance de stratégie, confirmant ainsi en partie le modèle d'Ehri et de Seymour. Au tout début de sa progression, lors de son entrée dans le monde de la lecture/écriture, l'enfant utilise déjà des stratégies logographiques, alphabétiques voir même orthographiques. La dominance de l'une ou l'autre des stratégies variera en fonction de l'étape où l'enfant se situe.

Ces recherches sur l'apprentissage de la lecture/écriture nous amènent à parler d'Emilia Ferreiro. Cette femme est l'une des premières chercheuses à avoir étudié les écritures enfantines. Elle voulait par ses recherches essayer d'établir une psychogenèse de la lecture/écriture, soit définir comment l'enfant conceptualise progressivement le système alphabétique et cela à travers l'écriture inventée. Ses résultats ont montré que le jeune enfant est déjà inscrit dans un processus de littéracie et cela bien avant qu'il n'entre à l'école. Ferreiro (1986) appuie cela :

« Les enfants qui commencent leur instruction formelle en lecture et écriture ne partent pas de zéro ; comme dans d'autres domaines, ils ont déjà acquis un certain nombre de connaissances à propos desquelles, jusqu'à présent, nous ne savons presque rien ». (p.12)

L'enfant est confronté à deux grandes découvertes : la découverte du langage écrit et celle du code écrit qui se fait par étapes successives et distinctes à savoir le stade présyllabique où l'enfant trace des pseudolettres, le stade syllabique où cette fois l'enfant établit une correspondance entre l'aspect graphique et sonore de ces traces écrites, le stade syllabico-alphabétique, où l'enfant analyse son mot au niveau phonétique et syllabique et le stade alphabétique où ce dernier établit correctement la correspondance graphème phonème. Cette nouvelle approche, s'inscrivant partiellement dans le modèle à dominance, se centre principalement sur le sujet apprenant tout en mettant également l'accent sur l'enseignant qui doit concevoir des situations didactiques permettant à l'élève d'entrer dans ce monde de l'écrit. L'enseignant doit engager l'élève dans des actions autographiques le plus souvent possible. Des études (David et Fraquet, 2011) ont montré que l'enseignant apporte à l'élève une aide importante du point de vue psycholinguistique (découverte de la langue écrite par l'enfant) et cognitif (l'enfant saisit la fonction de l'écrit), quand il lui propose des situations d'écriture alors que ce dernier ne sait ni lire ni écrire. De plus, ces recherches ont démontré que l'élève pratiquant régulièrement des activités d'écriture émergente obtient de meilleurs résultats pour la lecture et l'écriture dans la suite de sa scolarité (Auverge et al., 2011).

L'écriture émergente provisoire consiste à faire écrire à l'enfant un commentaire correspondant à un dessin, alors qu'il n'a pas encore conscience du code alphabétique et qu'il ne le maîtrise pas. L'enfant doit écrire comme il pense, comme il sait. Ces activités d'écriture émergente poursuivent trois buts : la prise de conscience que la lecture et l'écriture passe par les propriétés de l'écrit, constitué de signes graphiques différents des symboles picturaux du dessin et de l'image, la prise de conscience de l'insuffisance de la dimension textuelle et sémantique pour lire et écrire, et du passage obligé par la dimension scripturale du langage écrit et la prise de conscience de la nécessité de la correspondance phonographique, celle de faire correspondre au moins une lettre à un son (Saada-Robert, 2011). Selon l'hypothèse émise par Frith (1985), l'activité d'écriture émergente provisoire pousse les enfants à s'intéresser et à utiliser des lettres, donc à les connaître, alors qu'ils peuvent rester, pour la lecture, sur des stratégies narratives reposant sur la mémoire de l'histoire lue par l'enseignant, sans entrer encore dans le décodage. C'est dans ce sens que

l'écriture sert à la lecture, du moins au début de l'apprentissage.

Ces différentes recherches ainsi que ces modèles théoriques ont aisément influencé le nouveau Plan d'étude romand ainsi que la création du nouveau moyen d'enseignement pour le Français en 1-2P. DEL s'appuie en partie sur le modèle à dominance pour créer ses dix séquences d'enseignement-apprentissage qui laisse une large place à l'élève scripteur. Auverge et al., (2011), confirment cela dans leur ouvrage intitulé « Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande » par ce propos :

« Deux éléments transposables aux plans d'étude et aux dispositifs didactiques ressortent de ce modèle, qui confirment en partie certains des autres : l'écriture comme la lecture, participe à l'entrée dans l'écrit et peut donc constituer un objet d'enseignement-apprentissage au premier cycle ». (p.64)

Deux autres auteures (Riat & Groothuis, 2014) appuient également ce point de vue en ces termes:

« L'appropriation de l'écrit doit donc occuper une place importante dans la scolarité, et ceci, dès les premiers degrés [...] il s'avère donc important, en classe, de proposer des situations en vue de mettre en articulation la lecture et l'écriture simultanément. Le passage à l'écrit devient une tâche, un objet d'enseignement » (p.3).

La manière de considérer l'écriture dans les deux premières années du cycle 1 peut être un élément susceptible d'influencer l'attitude des enseignants face à l'approche. En effet, différents changements structurels, dont le DEL, ont vu le jour ces dernières années, changements qui obligent une certaine réadaptation de la part des enseignants qui doivent apprendre à utiliser de nouveaux outils. Riat et Groothuis, (2013) confirment ce propos en ces termes :

« Les enseignantes sont amenées à reconsidérer leurs pratiques d'enseignement tant du point de vue des objets enseignés que des interactions maître-élèves qui en découlent ». (p.1)

Parmi ces différents changements figure un nouveau Plan d'étude romand mis en fonction en 2010 qui a remplacé celui de 1992, un concordat Harmos visant l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses (mis

sur pied en 2010), un moyen officiel pour l'enseignement du Français en 1-2P et une scolarité devenue obligatoire dès quatre ans.

1.2.2 Changements structurels

1) DEL en 1-2P

Le moyen propose quatre situations problèmes pour entrer dans l'écrit qui s'emboîtent les unes avec les autres, à savoir la lecture/écriture provisoire, la dictée à l'adulte, le texte de référence et la production textuelle orthographique (Auverge et al., 2011, p.82). La situation d'écriture émergente, qui nous intéresse pour notre question de recherche se déroule de la manière suivante : l'enfant est amené à illustrer un passage de l'album et écrire comme il pense, comme il sait un commentaire à ce sujet.

Dans ce moyen, une place importante est laissée à l'écriture émergente, en concordance avec le nouveau plan d'étude romand (2011) qui invite également à faire de l'écriture provisoire en classe. C'est l'élève qui prend la place de l'enseignant, en se mettant avec l'aide de celui-ci dans le rôle de scripteur.

2) Que d'histoires ! en 3-4P

Le DEL peut être mis en perspective avec le moyen d'enseignement pour la deuxième partie du cycle 1 (3-4P) « Que d'histoires ! ». Dans le moyen, les activités de lecture et d'écriture sont toujours menées en parallèle. De plus, une place importante est donnée à la production d'écrits. L'enfant est invité chaque jour à découvrir des textes nouveaux, mais il est également amené dès le départ à en produire, et ceci avant d'être familiarisé avec l'orthographe. Nous observons donc une continuité dans le cycle 1 en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture/écriture.

3) Plan d'étude romand

Les orientations pédagogiques générales traduites dans les visées et objectifs de l'ancien programme de 1992 sont de type global. L'origine de cette approche se trouve dans l'histoire de la création de l'école enfantine et se base sur d'anciens pédagogues prônant une instruction où une grande place est laissée à l'expérience personnelle et au jeu. Le programme de 1992 contient des buts généraux qui concernent les domaines du socioaffectif, de la psychomotricité et du cognitif, et est complété par une description d'objectifs globaux et d'activités de socialisation, langagières, artistiques, d'exploration de l'environnement, mathématique et corporelle. Une brochure accompagne le programme et apporte différentes définitions concernant ce que l'école enfantine devrait être et permettre. C'est-à-dire être une phase de transition entre la famille et l'école sous-entendant des relations avec les familles plus proches et plus fréquentes. Mais aussi un lieu de développement individuel et collectif (grande importance accordée à la socialisation et au comportement), un lieu d'observation formative et non d'évaluation sommative et un espace classe organisé par ateliers, éloigné d'un agencement traditionnel du primaire. Elle devrait également permettre une sensibilisation aux apprentissages scolaires au travers du jeu, un enseignement peu dirigiste laissant une large place à la part active de l'élève et à sa part de liberté et des apprentissages interdisciplinaires autour de thèmes et de projets. Les deux documents du début des années 90 positionnent clairement l'école enfantine comme un moment à part, distinct de l'école primaire (Gilliéron Giroud, & Meyer avec la collaboration de Carole Veuthey, 2014).

Le nouveau Plan d'étude romand (PER, 2010) constitue l'un des piliers de l'harmonisation scolaire et s'applique aux onze années d'école obligatoire. Il parle du développement global de l'enfant, mais fait également une présentation détaillée des objectifs devant être atteints au cours des deux premières années d'école, formulés en objectifs spécifiques. On parle maintenant dans le PER de domaines disciplinaires, ce qui ne figurait pas dans l'ancien plan de 1992. Ces domaines disciplinaires sont répartis de la façon suivante : Langues, Mathématiques et Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Arts, Corps et mouvement. De plus, des thématiques de formation générale ainsi que cinq capacités

transversales (Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice, Démarche réflexive) apportent des précisions quant aux apports éducatifs de l'école. Notons cependant la précision que nous apporte le PER au niveau des disciplines en 1-2P :

« Bien que les connaissances et compétences précisées dans le PER soient associées à des domaines disciplinaires spécifiques, cela n'induit aucune contrainte organisationnelle. En effet, le travail très intégratif, souvent autour d'un thème, et largement répandu dans les classes de 1re et 2e années du cycle 1, a montré tout son intérêt et son adéquation aux élèves de cet âge. C'est par ce biais que la première partie du cycle va pleinement remplir sa mission et permettre de construire les apprentissages fondamentaux et fondateurs de la scolarité. » (Plan d'étude romand, rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1).

4) Harmos

Le concordat Harmos se démarque en partie de l'ancienne approche pédagogique. Le texte parle d'une approche curriculaire globale, mais parallèlement, il oriente l'enseignement vers des démarches plus transmissives des connaissances et des compétences (Gilliéron Giroud & Meyer avec la collaboration de Veuthey, 2014). Avec ce concordat, la scolarisation dès quatre ans devient obligatoire. Selon la CDIP (2011), le début de la scolarité doit permettre à l'enfant de progresser sur la voie de la socialisation tout en se familiarisant avec le travail scolaire, complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux.

1.2.3 Pôles et concept d'activisme

Les différents changements explicités ci-dessus nous amènent à nous questionner sur le rapport au savoir qu'entretiennent les enseignants en 1-2P ainsi que sur les représentations du rôle de l'école enfantine chez ces derniers. Ce questionnement pourrait également donner un éclairage quant à l'adhésion ou la résistance de ceux-ci envers l'écriture émergente provisoire.

Bautier (2006, cité par Caffieaux, 2011), à ce propos, a entrepris des recherches en interrogeant des enseignants concernant leurs représentations de l'école enfantine. Les résultats de ses recherches ont permis de mettre en évidence trois logiques qui

expliquent quelque peu ces représentations. Le premier pôle extrême se caractérise par une vision de l'école enfantine comme un lieu d'apprentissage du « vivre ensemble ». La socialisation prédomine et une grande importance est donnée au plaisir, à la créativité, à l'expressivité et à l'autonomie. L'intégration de l'école enfantine dans un dispositif de cycle est vue comme une menace de disparition de son identité, l'élémentarisation de l'école maternelle est vécu comme un danger. Pour ces enseignants, l'école maternelle est vue comme un lieu « à part », une école sans contrainte disciplinaire, qui doit favoriser le développement de l'enfant avant d'inculquer les savoirs fondamentaux et où le souci éducatif prime (Bautier, 2006, p. 65, cité dans Caffieaux, 2011).

Au deuxième pôle extrême, à l'opposé, l'école enfantine se confond avec l'école primaire. Les apprentissages scolaires se font en partie de manière identique à l'école primaire et l'enfant est vu comme un élève avant tout. On trouve dans ce pôle une prédominance de l'évaluation normative et de l'écrit. Cette deuxième partie des enseignants voit l'école maternelle comme une école dont le rôle est d'anticiper l'école élémentaire et de préparer les élèves à la suite de leur cursus sur le plan des contenus disciplinaires et des attitudes cognitives et scolaires. Cette idée de continuité avec l'école élémentaire qui caractérise cette deuxième conception est en totale opposition avec la première.

Entre ces deux pôles extrêmes se trouve une troisième logique. Caffieaux (2011) nous la définit de cette manière :

« Une école maternelle qui prend en compte l'enfant dans son développement, mais qui s'intéresse également à l'élève confronté aux formes scolaires [...] On pourrait envisager cette logique comme une forme d'équilibre entre une conception de l'école maternelle comme un lieu de protection, d'éducation et d'épanouissement et une conception de l'école maternelle comme lieu destiné à préparer à la scolarité ultérieure ». (p.34)

Ces différentes représentations sur l'école enfantine, sur son rôle et sur le rapport qu'entretiennent les enseignants au savoir nous amènent à parler du concept d'activisme, concept développé par Bautier (2006) et Caffieaux (2011), pouvant lui aussi nous aider à cerner l'opinion des enseignants, et de comprendre l'adhésion ou la résistance.

Caffieaux (2011) nous dit cela :

« Il faut faire attention à ne pas tomber dans le piège de l'activisme à l'école enfantine en privilégiant la réalisation de la tâche au dépens de l'activité intellectuelle visée ». (p.54)

Pour cette auteure, mettre les élèves en activité ne se résume pas à amener les élèves à avoir une activité physique observable, mais bien de favoriser une activité intellectuelle mentale.

Son hypothèse est la suivante : les pratiques enseignantes en 1-2P orienteraient plus les élèves vers le « faire » ou le « faire-faire » au dépens d'une véritable prise de conscience métacognitive de l'élève sur son activité.

Ce phénomène rassure les enseignants, car il leur permet de voir leurs élèves actifs et participants en classe plutôt que de devoir faire face à des moments de « flottement » pendant lesquels les élèves tâtonnent, élaborent eux-mêmes et cherchent.

Bautier (2006) appuie ce point de vue en donnant la définition de l'activité suivante :

« L'activité c'est ainsi l'ensemble des actions mises en œuvre pour un mobile et qui visent un but. Elle ne se limite donc pas à l'acte, à son expression extériorisée, au mouvement du corps, l'activité est mouvement de pensée, réflexion, manière d'investir la tâche et peut se traduire par des actes ». (p.91)

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Mon objectif de recherche est de comprendre les ressentis, l'opinion des enseignants face à l'écriture émergente provisoire et au DEL. Les différentes questions ci-dessous vont me guider dans mon étude, pour finalement m'aider à pouvoir répondre à ma question de recherche qui est la suivante : Ma question de recherche est la suivante : qu'est ce qui influence l'attitude des enseignants face à l'écriture émergente provisoire et quelles en sont leurs représentations ?

- Par quelles stratégies, approche, évitement, ou contournement (Riat & Grothuis, 2013) les enseignants vont-ils surmonter les différents changements apparus récemment ?
- Qu'en est-il de l'écriture émergente provisoire et comment cette pratique est-elle mise en place dans les classes de 1-2P.
- Y a-t-il réellement une forme de résistance des enseignants face à cette nouvelle approche? Et si tel est le cas, sous quelles formes se manifeste-t-elle?
- Quel est le rapport au savoir qu'entretiennent les enseignants en 1-2P et quelles sont les représentations de ces derniers concernant l'école enfantine?

Ma question de recherche est la suivante : Qu'est ce qui influence l'attitude des enseignants face à l'écriture émergente provisoire et quelles en sont leurs représentations ?

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Une recherche qualitative consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. Elle permet de cerner les ressentis, l'opinion, les sentiments de la personne questionnée, met l'accent sur l'expérience personnelle et contribue à une meilleure compréhension du comportement des sujets et des interactions entre eux (Aubain-Augier, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert, Letrillart, 2008) : elle cherche à répondre aux questions « pourquoi » et « comment ».

Giroux (1998) confirme cela en définissant l'approche qualitative ainsi :

« Manière d'aborder l'étude des phénomènes qui met l'accent sur la compréhension ». (Cité par Pasche Gossin, 2013)

Puisque ma recherche se focalise sur l'expérience personnelle, les ressentis et les représentations des enseignants que j'ai questionnés, tout en cherchant à comprendre la réalité de ces derniers, elle peut être qualifiée de qualitative.

2.1.2 Type d'approche

Une approche déductive peut être définie ainsi : le chercheur formule des hypothèses, qu'il valide ou non par la suite. Une approche déductive a pour point de départ des concepts, des définitions, des principes, des règles à appliquer, et a pour but de les mettre en pratique par des applications concrètes. Le chercheur va sur le terrain en ayant un cadre d'analyse préétabli.

L'approche inductive procède par un cheminement inverse. Elle part de situations concrètes pour ensuite en dégager des concepts, des principes et des règles. Le chercheur va s'intéresser à un fait spécifique pour en tirer une loi générale. Blais et Martineau (2006) confirment cela en définissant l'induction de la manière suivante :

« Type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.) le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique préétabli ». (p.3-4)

Ma recherche se situe entre les deux approches. Elle ne débute pas uniquement sur une observation de faits puisque le chercheur, grâce à sa problématique définit et choisit quelle portion il va observer puis analyser (Beaugrand, 1988, cité par Balslev & Saada.Robert, 2002). Je n'émet pas d'hypothèse au préalable, mais je ne pars pas de zéro puisque ma problématique cible certains aspects à observer. Je vais recueillir le discours de plusieurs enseignants sur l'écriture émergente provisoire pour pouvoir ensuite, dans la phase d'analyse, faire émerger des principes et des concepts.

2.1.3 Type de démarche

Ma recherche, comme cité ci-dessus, est de type qualitatif ; elle cherche à comprendre la réalité et les actions des intervenants. Elle s'inscrit donc dans une démarche compréhensive.

Le type de démarche dans laquelle s'inscrit ma recherche m'a longuement interrogée. Ne sachant plus exactement où j'allais, je me suis questionnée sur les termes « expliquer » et « confirmer ». En effet, j'avais un doute concernant l'objectif de ma recherche et je ne savais plus exactement ce à quoi elle devait aboutir. J'avais au départ mentionné dans ma problématique diverses hypothèses susceptibles d'expliquer l'adhésion ou la résistance des enseignants face à la nouvelle approche de l'enseignement de l'écriture et je me trouvais donc dans une approche déductive. Cependant, après réflexion, j'en suis venue à la conclusion que des hypothèses devaient être confirmées et que ma recherche s'inscrivait donc davantage dans une visée explicative avec vérification d'un fait sur le terrain. J'ai donc dû faire un choix à ce moment là et décider quelle direction allait prendre ma recherche.

J'ai opté pour une démarche compréhensive, qui n'essaie pas de confirmer ou de prouver des hypothèses établies préalablement. Le type de démarche est donc de chercher à comprendre et non pas de prouver quelque chose. Je ne cherche pas à vérifier les pratiques d'enseignement ni même à les changer. Je cherche à cerner d'une part l'opinion et les ressentis des enseignants sur cette nouvelle approche et sur le moyen d'enseignement, et d'autre part à saisir les représentations qu'ils ont de l'école infantine. Les représentations vont émerger naturellement de leurs discours contrairement aux ressentis, qui devront quant à eux être recherchés plus méticuleusement. Je rappelle brièvement ci-dessous les différentes questions qui vont déboucher sur ma question de recherche.

- Par quelles stratégies les enseignants vont-ils surmonter les différents changements apparus récemment ?
- Qu'en est-il de l'écriture émergente et comment cette pratique est-elle mise en place dans les classes de 1-2P.
- Y a-t-il réellement une forme de résistance des enseignants face à cette nouvelle approche? Et si tel est le cas, sous quelles formes se manifeste-t-elle?
- Quel est le rapport au savoir qu'entretiennent les enseignants en 1-2P et quelles sont leurs représentations concernant l'école infantine?

2.1.4 Récolte des données

Le moyen que j'ai choisi pour ma collecte de données est l'entretien. L'entretien est un tête-à-tête qui établit un échange entre le chercheur et la personne questionnée. Il est unique et implique un rapport interpersonnel intense. Lamoureux (2000) le définit de la manière suivante :

« Outils de collecte de donnée qui sert à recueillir le témoignage verbal de personne ; ses questions abordent des réalités plus personnelles que ne le fait un questionnaire. » (Cité par Pasche Gossin, 2013)

L'entretien enregistre un réseau d'idées, il vise à comprendre la vision subjective d'un sujet sur un thème et principalement l'expérience vécue. L'entretien de recherche peut être de trois types : directif, semi-directif et non directif.

Dans l'entretien directif, toutes les questions sont définies à l'avance et les réponses sont brèves. Il permet une comparaison aisée et efficace des réponses et facilite ainsi l'analyse des données. Cependant, il limite quelque peu la spontanéité et impose un cadre bien défini au sujet questionné qui peut être freiné dans son discours.

L'entretien non directif contient des questions plus larges qui ne sont pas définies auparavant : elles se présentent dans le contexte immédiat et sont posées de manière spontanée. Le sujet s'exprime sur un sujet de manière générale sans que le chercheur n'intervienne. Des informations différentes sont donc recueillies chez chaque personne, ce qui peut rendre l'organisation et l'analyse des données difficiles.

L'entretien semi-directif contient d'une part des questions fermées et d'autre part des questions ouvertes. L'attitude du chercheur est à la fois directive et non directive. De cette manière, ce dernier peut récolter des données dont certaines variables sont définies à l'avance tout en se laissant la possibilité de relancer le sujet interrogé et d'interagir avec lui en fonction de son discours. Pour cet entretien, il est nécessaire d'établir préalablement un guide d'entretien (Annexe 1, p. I), afin de garder un « fil rouge » lors du tête-à-tête. En effet, la « souplesse » des questions engendre des réponses différentes, ce qui peut compliquer l'analyse. Pour comparer des réponses par exemple, il est essentiel d'avoir des questions précises et définies à l'avance afin de ne pas prendre le risque d'oublier certain thème (Pasche-Gossin, 2013).

Pour ma recherche, j'ai décidé de choisir l'entretien semi-directif. Je ne souhaitais pas prendre le risque que le sujet s'exprime uniquement sur un thème global ni qu'il se sente « enfermé » dans des questions trop précises qui engendrent souvent des réponses brèves. Pour cette raison, l'entretien semi-directif m'a semblé pertinent : il me permet de cibler certains thèmes à l'aide du guide d'entretien sur lesquels le sujet s'exprimera, et me laisse également une certaine liberté à m'adapter au discours de l'enseignant interrogé. Ma recherche s'inscrivant dans une démarche compréhensive, il me paraît essentiel de donner à l'enseignant l'occasion de s'exprimer de manière globale.

Mes entretiens se sont composés de cinq étapes. Premièrement, une brève discussion d'accueil se fait où nous nous présentons et où nous échangeons un peu.

C'est également à ce moment-là que je fais un rappel des éléments figurant dans le contrat de recherche. Ensuite vient l'entretien à proprement parlé, qui débute par des questions d'ordre général, par exemple depuis combien de temps enseignez-vous. La troisième étape comprend le corps de l'entretien ; c'est à ce moment là que nous entrons dans le sujet de la recherche et que les questions sur les thèmes principaux sont posées. Le guide d'entretien est essentiel à cette étape. La dernière étape, se compose de la préclôture, où je demande si l'enseignant à encore quelque chose à ajouter, et de la clôture, où je lui adresse mes remerciements pour le temps accordé et finalement prends congé. (Pasche-Gossin, 2013).

Un guide d'entretien est nécessaire si je veux aborder certains thèmes avec chaque enseignant que je questionnerai. Pour l'analyse qui suivra ensuite, il me sera ainsi plus facile de comparer les réponses de chacun et de faire des liens avec la théorie de ma problématique. Mon guide d'entretien comprend trois types de questions en plus des questions de démarrage : les questions principales qui me permettent d'aborder les thèmes spécifiques, les questions d'investigation pour compléter les réponses floues et les questions d'implication, en cas de besoin de précision concernant son discours sur une idée ou un concept.

2.1.5 Procédure et protocole de recherche

Après la finalisation des questions de mon guide d'entretien et la validation par ma directrice, j'ai pris contact avec les quatre enseignantes avec lesquels je me suis entretenue.

J'ai joint ces quatre enseignantes par téléphone et leur ai expliqué la raison de mon appel, en mentionnant le fait que j'étais en dernière année de HEP et que je réalisais un mémoire (les critères de sélection pour les enseignantes choisis sont expliqués dans la partie « échantillonnage »). Je leur ai ensuite présenté ma recherche en leur précisant le moyen que j'utiliserai pour la récolte de donnée, soit l'entretien semi-directif qui allait être enregistré. La personne a pu ensuite accepter ou non cette entretien et nous avons fixé un rendez-vous si la réponse était positive.

J'ai créé un contrat de recherche (Annexe 2, p. II) que les personnes interviewées et moi même avons signé avant le démarrage de l'entretien. Il se présente de cette manière : le cadre ainsi que les intentions de recherches y sont décrits et les règles

de confidentialité sont mentionnées (données utilisées uniquement à des fins professionnelles, anonymat assuré). Il est signé entre le questionné et le chercheur au début de l'entretien, puis rappelé de manière orale durant l'étape « démarrage de l'entretien ».

Les quatre entretiens réalisés se sont déroulés durant la période d'octobre à décembre 2014. Afin de bien gérer mon temps et d'avoir une certaine continuité dans ma collecte de données, j'ai fait les entretiens dans un laps de temps relativement court. Ils ont duré entre vingt et trente-cinq minutes.

2.1.6 Échantillonnage

Lamoureux (2000) définit l'échantillonnage en ces termes :

« Ensemble de la population de référence à laquelle le chercheur souhaite s'intéresser ». (Cité par Pasche Gossin, 2013)

Le choix de l'échantillonnage pour une recherche se fait en quatre étapes. En premier lieu, il s'agit de sélectionner la population de référence, ensuite de définir les critères de sélection (sexe, âge, nombre de personnes etc.), puis de définir quel type d'échantillonnage choisir et pour terminer de recruter concrètement les personnes concernées.

Comme ma recherche se déroule dans le contexte même de l'enseignement apprentissage, la population de référence a donc été les enseignants. Concernant mes critères de sélection, j'ai décidé d'interroger quatre enseignants de différents âges. Le sexe ne m'a quant à lui pas importé. Les entretiens demandent du temps et de l'organisation et pour cette raison, j'ai décidé de limiter le nombre d'enseignants questionnés à quatre. De plus, ma recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive et ce n'est donc pas la quantité qui importe (pas de nécessité à chiffrer les données), mais bien la qualité. Le nombre de quatre entretiens m'a paru adéquat également car il me permet de récolter plusieurs avis sur mon sujet et de les comparer ensuite.

Le type d'échantillonnage que j'ai choisi est basé sur le volontariat. En effet, les enseignantes que j'ai contactées sont toutes des connaissances (anciennes places de stage par exemple) ou des personnes que j'ai pu joindre grâce à ces dernières.

Le seul critère quant à ma sélection était le suivant : je voulais questionner, parmi les quatre interviewées, une enseignante ayant été récemment diplômée.

2.2 Méthodes et techniques d'analyse des données

Après la phase de collecte des données vient une phase d'analyse décrite par Giroux (1998) en ces mots :

« Section du rapport de recherche où le chercheur scrute les particularités de l'ensemble des données recueillies, établit des liens avec les données de recherche antérieures mentionnées dans section Problématique et, à la lumière des nouvelles informations qu'il a recueillies, pose un regard critique sur l'ensemble des explications offertes dans la documentation ». (Cité par Pasche Gossin, 2013)

Cette analyse se fait en trois étapes qui s'enchaînent les unes après les autres : la préparation du corpus, la condensation et la présentation des données. Les deux dernières étapes font partie du traitement des données (transformer des données brutes en données élaborées).

Ces différentes phases de l'analyse permettent ensuite d'interpréter les données : le chercheur donne du sens aux résultats et les relie au cadre théorique de sa problématique.

2.2.1 Transcription

La transcription des données fait partie de l'étape de la préparation du corpus et consiste à mettre par écrit les informations reçues afin de faciliter la lecture dans un premier temps, puis l'analyse. Elle implique que le chercheur fasse des choix. Les miens sont présentés ci-dessous.

J'ai écouté un interview après l'autre et l'ai retranscrit de manière quasi intégrale dactylographiée. J'ai dû écouter certaines parties plusieurs fois pour être sûre d'avoir bien compris ce que l'enseignant voulait transmettre. J'ai veillé à indiquer les pauses, susceptibles ou non d'être interprétées et de nous donner de plus amples informations, en mettant « (...) ». Toutefois, pour faciliter la relecture, j'ai supprimé les redondances et corrigé les « tournures orales » de la langue française. J'ai écrit

également au début de chaque entretien la date à laquelle il a été réalisé, le nom, prénom et l'âge de la personne, ainsi que le nombre d'années d'enseignement.

J'ai étiqueté les entretiens et numéroté chaque ligne comme le démontre l'extrait mis en annexe (Annexe 3, p. III). De cette manière, j'ai pu très rapidement rechercher des informations dans les textes.

2.2.2 Traitement des données

Comme cité en amont de ma méthodologie, le traitement des données comprend deux phases. La première est la condensation des données : le chercheur lit les entretiens plusieurs fois pour s'en imprégner, coupe le texte en unités de base et les regroupe ensuite pour créer des dossiers par thèmes. La deuxième phase consiste à présenter et organiser les données : le chercheur choisit de quelle manière il veut montrer ses données (tableaux, figure, verbatims, etc.).

Pour ma phase de condensation des données, j'ai décidé de procéder par une lecture flottante dans un premier temps, afin de réellement m'imprégner du discours des enseignants et d'essayer de cerner ce que ces derniers voulaient dire. J'ai ensuite mis une couleur pour chacun des thèmes principaux (informations générales, représentations et rôle de l'école enfantine et de l'enseignant, changements structurels, entrée dans l'écrit et écriture émergente provisoire) et relu ces entretiens de manière plus détaillée, en mettant en couleur les différentes parties du texte s'y rapportant (Annexe 4, p. IV). J'ai ensuite inséré ces différentes parties sous chaque grand thème et mis une nouvelle couleur pour chaque enseignante. J'ai lu les réponses de chaque enseignante, les ai résumées en quelques mots pour ensuite refaire la même chose, mais cette fois-ci de manière plus générale, en prenant l'entier des réponses des enseignantes pour chacun des thèmes en essayant de dégager l'idée globale.

Ces dossiers, contenant les réponses des enseignantes répertoriées par thèmes, m'ont permis de comparer les réponses de chaque enseignante et de retrouver rapidement les informations quand il a fallu faire des liens avec la théorie de la problématique.

Pour la présentation et l'organisation des données, j'ai décidé d'utiliser des verbatim, soit de courts extraits d'interview. J'ai donc relu plusieurs fois mes dossiers par

thèmes attentivement, dans le but d'en retirer des éléments faisant sens dans ma recherche d'interprétation des données en lien avec la théorie.

2.2.3 Méthodes et analyse

Dans un premier temps, ma méthode d'analyse peut donc être qualifiée d'analyse de contenu puisqu'elle s'intéresse à l'ensemble du discours de l'enseignant et qu'elle essaie de comprendre ce que celui-ci veut transmettre et dans un deuxième temps, elle peut être qualifiée d'analyse thématique puisqu'elle reprend chaque dossier de manière détaillée pour essayer d'en dégager le sens.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

J'explique ici brièvement comment j'ai procédé pour présenter mes données. Il y a tout d'abord un tableau dans lequel figurent les informations générales et personnelles des quatre enseignantes interrogées (prénoms d'emprunt), (tableau 1).

J'ai repris ensuite chacune des grandes thématiques présentes dans ma problématique et ayant guidé mes entretiens (les représentations sur l'école infantine, l'attitude face aux divers derniers changements, l'entrée dans l'écrit et l'écriture émergente), afin de comparer les différentes réponses des enseignantes (tableau 2 à 7), de faire des liens avec le cadre théorique élaboré dans la première partie de mon mémoire et d'ainsi pouvoir tirer certains constats. C'est également dans cette phase que je parle de résistance et d'obstacles.

Pour terminer, j'ai réalisé une courte synthèse en reprenant le discours de chaque enseignante en essayant de percevoir les éventuels liens entre ses différentes réponses.

3.1 Les informations générales et personnelles des enseignantes questionnées

Tableau 1 : informations générales et personnelles des enseignantes

	Age	Nombre d'années d'enseignement
Enseignante 1 : Anaïs	23	1 ½
Enseignante 2 : Rebecca	50	24
Enseignante 3 : Chloé	44	25
Enseignante 4 : Chrystelle	41	20

Les quatre enseignantes ont été choisies aléatoirement, exceptée Anaïs qui a été nommée pour son jeune âge et ses années d'expérience. Elle fait donc partie de la « nouvelle génération ». Les trois autres enseignantes se situent toutes dans la même tranche d'âge et ont également toutes entre vingt et vingt-cinq ans d'expérience. Le fait d'avoir le discours d'une jeune enseignante et d'avoir trois

autres d’enseignantes environ du même âge et du même nombre d’années d’enseignement, est une variable pouvant se révéler intéressante dans mon analyse.

3.2 Représentations et rôle de l’école enfantine

Présentation des données

Sur les quatre enseignantes questionnées, trois d’entre-elles ont fait une différence dans leurs réponses entre les représentations qu’elles avaient de l’école enfantine aujourd’hui et le rôle qu’elles lui attribuaient. Cependant, même si une nuance a été faite à ce niveau-là pour ces trois dernières, les réponses des quatre enseignantes, que ce soit concernant les représentations ou le rôle de l’école enfantine, s’entremêlent et se rejoignent de manière assez distincte.

Tableau 2 : rôles de l’école enfantine

Socialisation	Préparer aux domaines scolaires
Accueillir vivre en groupe s’autonomiser, se débrouiller Éduquer aux règles de vie	Français Mathématiques Sciences EPS AVCM Chant

Pour ces quatre enseignantes, l’école enfantine a deux rôles primordiaux à jouer dans la vie d’un élève. Le premier rôle est celui de la socialisation, qui semble extrêmement important pour les quatre enseignantes qui l’ont toutes mentionné en premier. Deux enseignantes parlent aussi à ce sujet de fondations importantes et de bases solides à créer en ce début de parcours scolaire de l’enfant, bases sur lesquelles les prochains enseignants travailleront. Le deuxième rôle de l’école enfantine est celui de préparer aux différents domaines scolaires, d’entrer progressivement dans des apprentissages. Pour ces quatre enseignantes, l’école enfantine a ce côté humain et éducatif en même temps.

Nous illustrons cela en mentionnant le propos d’une enseignante uniquement à ce sujet, mais nous précisons que cet avis est partagé par les quatre :

« Alors c'est accueillir les enfants dans un premier lieu d'école, de leur apprendre à vivre ensemble, à créer un groupe et puis d'entrer peu à peu dans les apprentissages scolaires je dirais. Mis à part la vie de groupe que je trouve vraiment importante, la socialisation qui se met en place gentiment, c'est préparer les enfants à entrer dans la lecture, dans l'écriture, à mettre des stratégies en place au niveau des mathématiques, apprendre à être autonome et puis il y a tout ce qui est plus artistique, qui prend une grande place à l'école enfantine, que ce soit les ACM, le chant, le dessin, la découverte de la nature, enfin c'est ces choses-là ». (Chloé, 8-10 et 12-17)

Tableau 3 : rôles des enseignantes

Anaïs	Éducatrice, animatrice, conseillère
Rebecca	Accueillir, sécurité, apprendre à vivre en groupe, donner envie d'apprendre, transmettre des apprentissages
Chloé	Varié les cours, maintenir une bonne ambiance
Chrystelle	Ouvrir les élèves à différentes choses comme l'écriture et les mathématiques

Concernant les rôles que chacune s'attribue, nous pouvons observer une grande diversité dans leurs réponses. Deux enseignantes sur les quatre questionnées (Rebecca et Chrystelle) mentionnent le fait de transmettre des apprentissages. Il y a donc une différence visible entre le rôle qu'elles attribuent à l'école enfantine et le rôle qu'elles s'attribuent en tant qu'enseignante.

Analyse et discussion des données

Dans cette discussion des données, nous allons aborder trois points : les domaines du PER, l'entrée dans les apprentissages et la différence entre le rôle de l'école enfantine et le rôle que l'enseignante s'attribue.

Si nous reprenons les domaines scolaires que les enseignantes mentionnent, nous observons qu'ils se rapportent aux cinq domaines disciplinaires du PER. Tous sont représentés, même si le terme de « sciences » semble utilisé dans une visée globale et qu'il n'y a pas de distinction entre sciences de la nature, humaines et sociales. Il est donc intéressant d'observer un certain décalage : les quatre enseignantes enseignent les cinq domaines disciplinaires du PER mais elles semblent mitigées quant à son utilisation même et le trouvent très théorique.

Concernant les domaines scolaires, Noémie et Chrystelle citent le Français en premier quant à Madeleine et Chloé, c'est les mathématiques. Nous verrons dans la suite de notre analyse qu'il ne semble pas y avoir de lien entre les réponses ci-dessus et la position qu'elles adoptent face à l'écriture émergente provisoire.

Nous relevons également les termes utilisés par les quatre enseignantes pour parler de l'entrée dans les apprentissages : débiter dans les apprentissages (Anaïs), entrer peu à peu dans des apprentissages scolaires (Chloé), préparer à l'école primaire (Rebecca), entrer dans le domaine scolaire « un peu doucement » (Chrystelle). Ces propos se rejoignent malgré les fines nuances que l'on peut faire et nous donnent aussi des indications sur comment chacune de ces enseignantes se situe par rapport au de « préparation aux domaines scolaires » qu'elles attribuent à l'école enfantine.

Comme cité dans la présentation des données, il semble y avoir un certain décalage entre les rôles que les enseignantes donnent à l'école enfantine et les rôles qu'elles s'attribuent en tant qu'enseignantes. Nous retenons dans notre discussion le rôle d'animatrice d'Anaïs, le rôle de « maintenir une bonne ambiance » que s'attribue Chloé et le rôle de transmettre des apprentissages de Rebecca.

Chloé et Anaïs sont les deux enseignantes qui ne s'attribuent pas un rôle de transmettre des apprentissages. Il est intéressant de constater qu'elles donnent cependant à l'école enfantine le rôle de préparer aux domaines scolaires. Cette observation nous amène donc à nous questionner sur les représentations que les

enseignants ont de ce qu'ils font concrètement dans leur profession. En effet, il se pourrait qu'Anaïs et Chloé aient mentionné ces deux rôles-là, car c'est cette facette là de leur travail qu'elles ont le plus l'impression d'exercer au quotidien.

Rebecca se donne quant à elle le rôle de transmette des apprentissages : le décalage semble donc moins visible que dans le cas d'Anaïs et de Chloé. Cependant, nous observons qu'elle ajoute une nuance intéressante dans son discours puisque ce rôle est cité en dernière position. Voici les propos de son entretien que j'ai retranscrit :

« J'ai un rôle d'accueil, j'accueille l'enfant pour la première fois dans tout ce parcours, j'ai un rôle de sécurité à amener dans la classe, j'ai un rôle de leur apprendre à vivre en groupe et de leur apprendre à vivre en groupe encore et encore ! Ça, c'est quelque chose qui prend beaucoup de temps parce qu'ils sont très individualistes. Et puis j'ai un rôle de leur donner envie d'aller à l'école, de leur donner envie d'apprendre, de trouver le ressort voilà ! Et puis un rôle de leur transmettre des apprentissages, je le mets en dernier ! » (Rebecca, 31-37)

Il se pourrait que Rebecca ait mis ce rôle en dernière position, car cet aspect-là du métier n'est pas celui qu'elle a le plus l'impression d'exercer. Comme dans le cas d'Anaïs et de Chloé, ce sont les représentations que nous avons de ce que nous faisons qui sont ici questionnées. De plus, cette indication nous donne des informations plus détaillées sur les représentations et le rôle que Rebecca attribue également à l'école enfantine, susceptibles d'expliquer son attitude face aux changements, qui sera quant à lui abordé dans le prochain chapitre.

3.3 Positionnement face aux changements de manière globale, liens avec les « anciennes pratiques » et nouveaux moyens

3.3.1 Les changements

Présentation des données

Les quatre enseignantes ont dû se positionner face aux différents changements parvenus ces dix dernières années (le PER, Harmos et la scolarité obligatoire dès quatre ans , les nouveaux moyens d'enseignement plus précisément le DEL), tout d'abord d'une manière globale puis de manière plus détaillée.

Nous pouvons observer une certaine homogénéité dans leurs réponses, excepté celle de la plus jeune enseignante, qui elle n'a pas eu l'expérience de « ce qu'il y avait avant » et qui n'a donc pas vécu ces changements comme de véritables changements nous dit-elle.

Les trois enseignantes avec plus d'années d'expérience se rejoignent sur le fait que pour elles, l'école enfantine perd un peu son identité et devient de plus en plus scolaire en devenant gentiment le début de l'école primaire. Nous illustrons cela en prenant le propos de l'une d'entre elles en mentionnant le fait que cet avis est partagé par les trois autres.

« Globalement je pense que l'école enfantine perd un peu de son identité et puis qu'on devient gentiment le début de l'école primaire, d'ailleurs maintenant il n'y a plus d'école enfantine, c'est école primaire un et deux [...] il n'y a plus ce côté petit monde à part en faite, un monde encore un petit peu protégé où l'enfant est au centre ». (Chloé, 25-27 et 121-122)

Analyse et discussion des données

Nous allons aborder dans la partie discussion deux points, à savoir la logique dans laquelle chaque enseignante se situe et la peur du changement.

L'ancien plan de travail des années 90 positionne clairement l'école enfantine comme un moment à part, distinct de l'école primaire, comme nous le disent Gilliéron Giroud et Meyer (2014). De plus il laisse une grande place à la socialisation et promeut un enseignement peu dirigiste.

En observant les réponses des trois enseignantes sur leurs représentations de l'école enfantine ainsi que leur positionnement face aux changements, nous pouvons donc penser qu'elles se situent encore toutes globalement dans l'ancien plan d'étude qui est moins scolaire. De plus, leurs réponses nous permettent de les situer dans les différents pôles mis en avant par Caffieaux (2011). Cette dernière a en effet proposé trois logiques permettant d'expliquer les représentations des enseignants sur l'école enfantine.

D'une manière globale, nous pouvons situer les quatre enseignantes dans le premier pôle extrême qui se caractérise par une vision de l'école enfantine comme un lieu de socialisation, de créativité et d'apprentissage de l'autonomie. Nous reprenons ici le discours de Beautier (2006), qui nous donne encore cette précision quant aux caractéristiques de ce pôle :

L'intégration de l'école enfantine dans un dispositif de cycle est vue comme une menace de disparition de son identité, l'élémentarisation de l'école maternelle est vécu comme un danger. Pour ces enseignants, l'école maternelle est vue comme un lieu « à part », une école sans contrainte disciplinaire, qui doit favoriser le développement de l'enfant avant d'inculquer les savoirs fondamentaux et où le souci éducatif prime. (p. 65)

Toutefois, si nous reprenons les réponses des enseignantes sur les représentations qu'elles ont de l'école enfantine, nous observons qu'elles parlent toutes d'apprentissages scolaires et du rôle de l'école enfantine également à ce niveau-là. Elles pourraient donc également se situer dans la troisième logique de Caffieaux dont la conception de l'école est la suivante : un lieu de protection, d'éducation et d'épanouissement et une conception de l'école maternelle comme lieu destiné à préparer à la scolarité ultérieure.

Il est intéressant de remarquer qu'une enseignante (Chloé) a relevé le positif de ces nouveaux moyens, tout en parlant également de sa peur du changement. Nous retranscrivons ici son propos :

« Je pense que les moyens d'enseignement qu'on nous a mis à disposition sont bien. Honnêtement, les moyens de Français, de maths avec tous les jeux proposés, et puis ça fait une base commune pour tous les écoliers et puis je pense que ça c'était peut-être nécessaire. Mais après il y a d'autres choses qui me font peur comme par exemple le bulletin à l'école enfantine ou la conférence du SEJ vendredi passé où on nous dit que ça sert plus à rien d'apprendre à écrire que de toute façon on va tous travailler sur des tablettes, moi ça me fait vraiment peur et j'espère que ça ne sera pas très rapide comme évolution, que j'aie le temps de m'y faire, mais franchement ça, ça ne me plairait pas du tout ». (Chloé, 126-134)

Une deuxième enseignante (Rebecca) a elle aussi mentionné le fait qu'elle avait peur de ces nouveaux moyens. Elle nous dit ceci :

« C'est ces nouveaux moyens d'enseignement, ces belles phrases qui me font peur, j'ai l'impression qu'il y a des choses qui sont grignotées, des petits détails, mais ça fait un peu peur ! » (Rebecca, 71-72)

Deux enseignantes (Rebecca et Chrystelle), face à cette peur du changement et des nouveaux moyens, mettent en avant le fait que le plus grand changement pour elles, c'est les enfants. Ils sont moins concentrés, plus dissipés et plus souvent devant les écrans : il y a donc un plus gros travail à faire au niveau relationnel. Les changements structurels, avec cette remarque, peuvent donc sembler moins dignes d'importance pour les enseignantes.

Face à ces nouveaux moyens, les enseignantes vont élaborer diverses stratégies : stratégie d'approche, de contournement ou d'évitement (Groothuis, Riat & Saada-Robert, 2014). En analysant de manière plus détaillée leurs réponses quant au nouveau moyen DEL, nous parviendrons à définir la posture que chaque enseignante va adopter.

3.3.2 Le plan d'étude romand

Présentation des données

Les quatre enseignantes ont toutes un avis sur le PER qui se rejoint sur certains aspects et qui diffère sur d'autres points. D'une manière générale, nous pouvons observer que leurs réponses concordent avec leur façon d'appréhender les changements globaux.

Tableau 4 : avis des enseignantes sur le PER

	Ce qu'elles disent du PER	Comment elles l'utilisent
Anaïs	Quelque chose de riche, d'ouvert	L'aide à préciser ses objectifs et ses attentes en collaboration avec les collègues
Rebecca	Très intellectualisé, côté scolaire trop important. Se dit rassurée de voir qu'elle fait le 90% de ce qui est dit dans le PER.	À pris chaque « points » et a relevé ce qu'elle avait déjà fait ou pas fait
Chloé	Met par écrit ce qu'elle faisait déjà avant	Ne l'utilise pas pour préparer ses cours pour savoir ce qu'elle travaille. Se base sur l'expérience et sur les moyens d'enseignements. L'utilise quand il y a des stagiaires. A sorti les points qu'un enfant doit maîtriser
Chrystelle	Indigeste, très intellectualisé, pas convaincue du nouveau système d'enseignement donne de la crédibilité à ce qu'elle faisait déjà avant	L'utilise parce qu'elle doit l'utiliser, mais ça ne l'empêche pas de faire plein d'autres choses à côté et de ne pas se limiter. Le regarde pour ses préparations un petit peu, mais ne s'y limite pas.

Analyse et discussion des données

Nous nous intéresserons dans la partie discussion à deux éléments : la manière qu'ont les quatre enseignantes d'utiliser le PER et le lien que font les trois enseignantes qui ont plus d'expérience avec leurs anciennes pratiques.

Les quatre enseignantes utilisent le PER d'une manière différente les unes des autres. De façon générale, nous remarquons que pour les trois enseignantes avec plus d'expérience (Rebecca, Chloé et Chrystelle), le PER ne semble pas être un outil de travail quotidien ; Chloé l'utilise uniquement quand il y a des stagiaires et Chrystelle mentionne le fait « qu'elle ne se limite pas qu'à ça ». La première remarque pourrait être liée au fait que Chloé ne s'est pas réellement approprié le moyen et que ce dernier est associé à des éléments externes, comme les stagiaires ou la HEP. La remarque de Chrystelle quant à elle pourrait nous faire penser à une volonté de se distancer du moyen au profit de ce qui était fait avant.

Ces trois mêmes enseignantes (Rebecca, Chloé et Chrystelle) créent également toutes un lien entre le nouveau plan d'étude et ce qu'elles faisaient déjà avant. Cette observation est digne d'intérêt, car, même s'il semble y avoir un certain détachement de leur part face au PER quant à son utilisation, elles semblent tout de même vouloir créer un lien entre leurs anciennes pratiques et le PER, pour donner du sens à ce dernier et à ce qu'elles faisaient avant.

Nous illustrons cela en prenant l'exemple de Rebecca, qui se dit rassurée de voir qu'elle fait le 90% des activités proposées dans le PER. Ce propos peut être mis en lien avec ce que cette enseignante a répondu face aux changements : comme elle le dit dans son interview, elle se sent tiraillée entre les attentes et la réalité de la classe.

Malgré quelques petites différences, nous pouvons observer que de manière générale, les trois enseignantes avec plus d'expérience s'accordent dans leur manière d'appréhender et d'utiliser le plan d'étude. Nous pouvons penser que cela est en lien avec leurs années d'expérience et leur âge, tout en sachant que nous ne pouvons tirer des généralités et des constats en nous basant sur quatre entretiens.

La plus jeune enseignante (Anaïs) adopte quant à elle une position différente face au PER. Cette manière de fonctionner pourrait être liée au fait que cette enseignante a

été formée pour travailler avec cet outil dès ses premières expériences sur le terrain. Mais, comme pour les trois enseignantes précédentes, ceci reste une supposition.

3.3.3 Harmos et la scolarité obligatoire dès quatre ans

Présentation des données

Les réponses des quatre enseignantes se rejoignent très largement pour cette question malgré quelques divergences.

Tableau 5: avis des enseignantes sur Harmos

	Éléments positifs	Éléments négatifs	Remarques
Anaïs	Même enseignement pour tous donner les mêmes chances à chaque enfant, pour les aider à entrer plus facilement dans la suite des apprentissages.	Certains enfants encore très petits, n'ont pas toute la maturité nécessaire pour entrer à l'école, auraient besoin de temps supplémentaire pour que leur entrée à eux soit plus facile plus agréable pour eux aussi	N'a pas vécu ces changements comme de réels changements
Rebecca		Complicé pour les parents de faire les démarches C'est dommage que certains enfants soient déjà à l'école et dommage que cette école soit devenue obligatoire	Avant ça se passait très bien, il n'y avait pas de problème, les quelques pour cent dont les parents ne les mettaient pas à l'école c'est parce que l'enfant avait besoin de plus de maturité, les parents avaient de bonnes raisons
Chloé	Avoir deux après-midi de congé	Rude au niveau du temps scolaire le matin, difficile avec les petits	Les élèves s'y font, ils n'ont pas le choix

Chrystelle		<p>Pour les petits qui viennent d'avoir quatre ans, c'est dur, ils sont trop petits, trop jeunes</p> <p>Maintenant c'est assez poussé, on leur en demande beaucoup</p>	<p>Pouvoir commencer l'école à cinq ans est un cadeau, l'enfant peut vivre avant</p>
------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

Analyse et discussion des données

Dans cette partie de discussion, nous aborderons deux éléments, à savoir les points négatifs concernant Harmos et les liens avec les pratiques antérieures.

Comme mentionné ci-dessus, nous n'observons ici pratiquement aucune divergence dans les différents avis sur Harmos. Les quatre enseignantes questionnées sont d'avis que certains élèves sont « trop petits » à quatre ans pour entrer à l'école, trois enseignantes (Anaïs, Chloé, Chrystelle) sur quatre utilisent en effet ce terme. Les élèves sont selon elles trop petits au niveau de leur maturité, par rapport aux horaires et à ce qu'on attend d'eux.

Rebecca est la seule qui, dans son propos concernant les éléments négatifs d'Harmos, parle d'école devenue obligatoire, ce qu'elle trouve dommage. Il serait intéressant de nous poser la question de savoir si c'est l'obligation ou l'âge des enfants qui la dérange. Nous ne nous permettrons cependant pas de nous arrêter sur cet élément ici, car nous ne disposons pas d'assez d'informations pour en parler de manière objective.

La plus jeune enseignante, partageant également l'avis des trois autres sur les élèves trop jeunes à leur entrée à l'école enfantine, a quant à elle mentionné deux éléments positifs dans le fait de commencer l'école enfantine à quatre ans, d'où la divergence entre son propos et celui des quatre autres enseignantes. Cette manière « positive » de concevoir aussi ce changement concernant l'entrée à l'école enfantine pourrait être lié au fait que cette enseignante n'ait pas connu ce qu'il y avait avant.

Rebecca et Chrystelle font allusion dans leurs remarques au passé, soit à « comment c'était avant le changement ». Le fait qu'elles mentionnent cela nous donne une indication sur la position qu'elles adoptent face au changement de manière générale

et dans le cas présent, nous pourrions penser que ces deux enseignantes résistent à ce changement. En effet, elles semblent nostalgiques quant au passé qu'elles décrivent comme très positif, mais qui est maintenant révolu.

3.3.4 DEL

Présentation des données

Les avis des quatre enseignantes interrogées sur le nouveau moyen d'enseignement DEL sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6: avis des enseignantes sur le DEL

	Éléments positifs	Éléments négatifs	Remarques
Anaïs	Donne un cadre, des pistes pour travailler le Français Centre les apprentissages autour d'un élément connu : le livre	Répétitif	Pas pertinent en début d'année à cause des élèves allophones. L'enseignant doit faire un tri de ce qui lui semble approprié
Rebecca	En couleur	Toujours la même démarche Manque d'autres approches fiches	C'est un outil et il ne faut pas que ça devienne uniquement celui-là Fais son propre matériel
Chloé	Livres variés	Fiches	Il faut faire un tri et ne pas faire tout pour tous les livres Fait les douze livres sur l'année

Chrystelle		Fiches	<p>Il ne faut pas se limiter à ça, ne pas se focaliser</p> <p>S'inspire du DEL, mais continue de faire ce qu'elle faisait avant</p>
------------	--	--------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Analyse et discussion des données

C'est la posture que chaque enseignante va adopter qui sera discutée dans cette partie de l'analyse.

Riat, Groothuis et Saada-Robert (sous presse) ont défini trois attitudes que l'enseignant adopte quand il est confronté à « quelque chose de nouveau » comme un nouveau moyen dans le cas présent ou une nouvelle pratique dans le cas de l'écriture émergente provisoire dans le prochain tableau.

La première posture, appelée « stratégie d'approche » consiste à s'engager dans la nouvelle démarche. La seconde, appelée stratégie de contournement réside dans le fait de rendre la démarche le plus proche possible des anciennes pratiques. La troisième posture quant à elle, consiste à éviter la nouvelle démarche tout en maintenant ses propres activités : on parle ici de stratégie d'évitement.

Si nous analysons de manière détaillée les discours des quatre enseignantes nous pouvons identifier la position et la stratégie que chacune d'entre-elles va adopter face à ce nouveau moyen d'enseignement. Cependant, nous mentionnons le fait que cette catégorisation reste un essai pour le moins subjectif : certaines informations plus précises nous manquent pour pouvoir classer ces réponses de manière aussi précise.

Anaïs et Chloé semblent adopter les deux la première posture soit celle de l'approche. En effet, elles ne mentionnent pas leur quelconque utilisation d'ancien matériel, mais s'engagent de manière spontanée dans cette nouvelle démarche que propose le Dire, Ecrire, Lire.

Rebecca et Chrystelle semblent se situer dans une stratégie d'évitement. La raison principale nous faisant pencher pour cette catégorisation réside dans le fait qu'elles disent utiliser, voir préférer leur ancien matériel et leurs anciennes manières de faire.

Toutefois, si nous prenons l'ensemble de leurs discours, nous pouvons également penser qu'elles adoptent de manière plus générale une stratégie de contournement en s'inspirant du DEL pour leurs propres activités.

3.3.5 Écriture émergente provisoire

Nous avons demandé aux enseignantes de donner leur propre définition de l'écriture émergente provisoire et de nous expliquer ensuite comment elles mettaient de telles situations en place dans leur classe. Leurs réponses seront ensuite comparées avec celles concernant le moyen DEL.

Tableau 7: avis des enseignantes sur l'écriture émergente provisoire

	Définition	Mise en place	Remarques
Anaïs	L'écriture émergente je pense que c'est un moyen qu'à l'enfant de faire un commentaire sur un dessin qu'il a fait par exemple, en essayant d'écrire comme il sait, comme il pense. Voilà moi je dirais que c'est le début de l'expression écrite chez l'enfant, sa manière qu'il a de mettre par écrit quelque chose qu'il a dans la tête, mais qui n'est pas soumis à des règles et puis qui n'est pas correct entre guillemets pour l'adulte.	Régulièrement avec des albums de DEL et avec d'autres albums	
Rebecca	C'est l'écriture émergente de la HEP là que chaque stagiaire arrive et doit faire, où l'enfant doit écrire comme il pense, avec son dessin, avec les cartes postales et les choses qu'on fait en début d'année	Outils de temps en temps, mais pas systématique où tous les élèves passent.	À d'autres priorités Ne fait pas faire ça aux élèves de quatre ans

Chloé	De l'écriture spontanée, l'envie d'écrire des enfants qui s'expriment un petit peu n'importe comment au début et qui se construit peu à peu	Activités proposées par DEL ou de manière plus spontanée après une visite par exemple	N'a pas découvert l'EE avec le DEL, mais bien avant avec les stagiaires de la HEP
Chrystelle	C'est la façon dont les enfants ont envie de transmettre un message, mais de leur manière	De manière spontanée après une activité	Maintenant c'est à la mode, mais ce n'est pas quelque chose de nouveau pour moi

Analyse et discussion des données

Deux éléments principaux seront abordés dans cette partie d'analyse : les définitions des enseignantes sur l'écriture émergente et les stratégies qu'elles vont adopter face à cette dernière.

Plusieurs auteurs ont défini les prémices de l'écriture et se distinguent les uns des autres par diverses nuances subtiles. Nous rappelons que dans le cadre de notre mémoire, nous avons décidé de prendre le terme d'écriture émergente provisoire dans une visée globale. Il est cependant intéressant d'observer ici les différentes définitions qu'ont données les quatre enseignantes et d'essayer d'observer les différentes nuances. Notons tout de même qu'une définition comporte plusieurs éléments et ne se rapporte donc pas à une seule et unique définition d'auteur. Nous allons donc procéder à une analyse générale, tout en essayant de faire ressortir les points importants.

Dans les réponses des quatre enseignantes, nous retrouvons cette idée « d'écrire à sa manière, d'écrire comme on pense », que l'on retrouve également chez Giasson (2011) et Fijalkow, Cussac-Pomel, et Hannouz, (2009).

Anaïs nous parle d'une certaine norme orthographique que l'enfant n'a pas encore acquise, élément que l'on retrouve aussi dans la définition que nous donnent deux auteurs :

Giasson (2011) : « *Premiers essais d'écriture dans lesquels l'enfant qui ne connaît pas l'orthographe d'un mot tente d'imaginer la façon d'écrire ce mot* ».

Et Saada-Robert (2007) : « *L'enfant comprend un message écrit et s'investit du rôle de lecteur et de scripteur avant de maîtriser le système alphabétique* ».

Chloé quant à elle mentionne que l'enfant s'exprime « un petit peu n'importe comment au début ». Avec ces mots, nous pourrions penser que pour cette enseignante, il ne s'agit pas encore à ce stade d'une véritable écriture. Nous observons cependant que sa manière de considérer ces traces écrites n'a apparemment pas de répercussions sur le fait de mettre en place des situations d'écriture émergente provisoire puisque l'enseignante le fait.

Comme pour le nouveau moyen d'enseignement DEL, les enseignantes vont adopter différentes stratégies face à cette étape d'écriture émergente provisoire.

Chloé et Anaïs adoptent une stratégie d'approche. En effet, elles mettent régulièrement en place des situations d'écriture émergente provisoire dans leur classe, que ce soit de manière spontanée après une visite par exemple ou en prenant une situation proposée par le moyen DEL.

Chrystelle et Rebecca se situeraient davantage dans une stratégie de contournement : elles tentent de rapprocher la nouvelle démarche avec ce qu'elles faisaient avant et retranscrivent le texte des élèves corrigé en dessous de qu'ils ont écrit. Ceci est un signe distinct d'une stratégie de contournement.

Nous relevons également un des propos de Rebecca ci-dessous qui pourrait également nous faire penser à une stratégie d'évitement :

« Tout d'un coup on reçoit une carte, là il y a des mots, quand vous serez à l'école primaire vous saurez les lire [...] Ça ne sert à rien d'aller dans l'écrit tout petit, ils en sont pas là ». (Rebecca, 140-141 et 156-157)

Le fait que Rebecca associe l'écriture émergente provisoire à la HEP peut nous aider à comprendre la stratégie d'évitement dans laquelle elle semble également se situer. En effet, elle l'associe à quelque chose d'externe qui ne lui appartient pas.

Le premier constat que nous pouvons faire lorsque nous observons les réponses des enseignantes sur le DEL et sur l'écriture émergente provisoire est le suivant : ces deux éléments sont relativement connus des enseignantes et des situations d'écriture émergente provisoire sont régulièrement mises en place dans leur classe. Bien qu'il s'agisse seulement de quatre enseignantes questionnées et qu'il nous est impossible

de tirer des généralités d'un si petit échantillon de personnes, nous observons que ces résultats diffèrent quelque peu de l'hypothèse que nous avons émise dans la problématique.

Le deuxième constat que nous pouvons faire résulte de la comparaison des stratégies que met en place chaque enseignante face au DEL et face à l'écriture émergente provisoire. Nous pouvons observer qu'elles correspondent l'une avec l'autre : pour les quatre enseignantes, le DEL et l'écriture émergente provisoire sont étroitement liés même si deux d'entre-elles mentionnent le fait qu'elles connaissaient l'écriture émergente provisoire bien avant le DEL. Nous mettons également en avant le propos de Rebecca, qui confond les deux éléments, ce qui illustre d'une part la correspondance que font les enseignantes entre les deux et d'autre part l'éventuelle confusion qu'il peut y avoir dans certains cas.

3.4 L'entrée dans l'écrit

Présentation des données

Deux éléments ressortent des réponses des quatre enseignantes à propos de l'entrée dans l'écrit de l'enfant.

Le premier élément important est le prénom. Trois d'entre elles le mentionnent en effet dans l'apprentissage de l'écriture. Nous retranscrivons le propos d'une enseignante, illustrant également celui des deux autres :

« Quand je vois écrit à l'école infantine, une des premières choses que les enfants doivent écrire c'est leur prénom et puis ça devient tout de suite quelque chose qui a du sens, savoir écrire son prénom parce qu'on doit l'écrire sur les feuilles, sur les bricolages ». (Anaïs, 180-183)

Le deuxième élément est l'importance des livres pour l'entrée dans l'écrit de l'enfant. Trois enseignantes sur quatre ont en effet mentionné cet aspect : donner l'envie de lire à l'enfant avec l'album, jouer avec le titre, avec les mots et les lettres, etc. Les propos de deux enseignantes sont restitués ci-dessous :

« Il y a tout ce qui touche aux livres, [...] je leur lis un livre, on essaie de découvrir le texte, au moins le titre ensemble alors certain peuvent dire toutes les lettres, mais n'ont pas une idée de ce que ça peut donner assemblé et puis gentiment ça vient ». (Chloé 98 et 107-110)

« On va à la bibliothèque, on regarde des livres par exemple « Pourquoi il y a un R sur la couverture, à quoi il sert, etc. » donc beaucoup avec l'album, je trouve que ça, c'est très intéressant ». (Chrystelle, 114-116)

Une enseignante sur les quatre questionnée a parlé de l'écriture émergente dans l'entrée dans l'écrit de l'enfant :

« En lien avec l'écriture émergente, je dirais que l'école enfantine permet d'entrer dans l'écriture à chaque enfant selon son rythme ». (Anaïs, 194-196)

Analyse et discussion des données

Nous pourrions penser, suite à ces observations, que le DEL et l'écriture émergente provisoire, même s'ils sont utilisés dans les classes, ne constituent encore pas entièrement une étape fondamentale dans le processus d'apprentissage de l'écriture dans la pensée des enseignants. Ce constat, comme d'autres, reste pour le moins subjectif puisqu'il résulte de quatre entretiens.

Conclusion

Afin de pouvoir présenter les principaux résultats de l'analyse et ainsi répondre à ma question de recherche, je vais reprendre les stratégies et les différentes actions de chacune des enseignantes, synthétiser le tout et essayer d'établir des liens entre leurs propos.

Anaïs attribue deux rôles à l'école enfantine, celui de socialiser l'élève et celui de lui transmettre des apprentissages. Quand elle parle de son propre rôle en tant qu'enseignante cependant, elle ne mentionne pas le fait de transmettre des apprentissages. Cette jeune enseignante n'a pas vécu les changements de ces dix dernières années comme de véritables changements puisqu'elle n'a pas connu ce qu'il y avait avant. Nous observons qu'elle adopte face au PER, au moyen DEL et à l'écriture émergente provisoire une stratégie d'approche : elle s'engage dans la nouvelle démarche. L'entrée à l'école dès quatre ans est le seul élément où elle semble plus mitigée.

Pour Rebecca, l'école enfantine a elle aussi deux rôles principaux : socialiser et transmettre des apprentissages. Elle s'attribue différents rôles en tant qu'enseignante 1-2P dont celui de transmettre des apprentissages qu'elle cite en dernier. Le changement de manière générale lui fait peur et elle a l'impression que l'école enfantine perd un peu de son identité en devenant le début de l'école primaire. Rebecca va adopter une stratégie d'évitement face aux différents changements spécifiques : le PER, la scolarité obligatoire dès quatre ans, DEL et l'écriture émergente provisoire.

Chloé donne à l'école enfantine également les deux mêmes rôles. Concernant ceux qu'elle s'attribue, tout comme Anaïs, elle ne mentionne pas le fait de transmettre des apprentissages. Le changement de manière générale lui fait peur et elle a, tout comme Rebecca, le sentiment que l'école enfantine perd de son identité. Cette enseignante adopte différentes stratégies face aux changements structurels de ces dernières années : évitement ou contournement face au PER et approche face au DEL et à l'écriture émergente provisoire. Concernant la scolarité obligatoire dès quatre ans, elle semble mitigée et nous ne pouvons donc pas définir clairement sa stratégie.

Chrystelle attribue à l'école enfantine les deux mêmes rôles que les trois enseignantes précédentes. De plus, dans les rôles qui sont les siens en tant qu'enseignante, figure celui de transmettre des apprentissages, comme Rebecca. Les changements la questionnent et elle n'a plus l'impression de faire le même métier qu'avant. Cette enseignante adopte face au PER, à la scolarité obligatoire dès quatre ans et au DEL une stratégie d'évitement et face à l'écriture émergente provisoire, une stratégie de contournement.

Mon analyse a permis de montrer que d'une manière générale, les représentations qu'ont les enseignantes sur l'école enfantine se rejoignent très largement, mais que les rôles que chacune s'attribue en tant qu'enseignante divergent. De plus, elles montrent toutes, excepté la plus jeune enseignante, de la résistance face au changement de manière globale, en mentionnant le fait que l'école enfantine perd un peu son identité. Cette résistance apparente est liée à la représentation qu'ont les trois enseignantes de l'école enfantine.

Toutefois, si j'observe les différentes stratégies que mettent en place les enseignantes, je remarque que cette résistance face au changement est nuancée et qu'elle ne se manifeste pas dans tous les changements structurels de ces dernières années ni chez chacune des enseignantes. En effet, le Plan d'étude est le seul élément envers lequel chacune d'entre elles adopte une stratégie d'évitement.

Concernant l'écriture émergente provisoire et pour reprendre ma question de recherche, j'observe qu'une seule enseignante sur les quatre adopte une stratégie d'évitement et manifeste de la résistance face à cette approche alors que toutes arborent une certaine forme de résistance au changement. Ce résultat montre donc que l'adhésion ou la résistance des enseignantes face à l'écriture émergente provisoire n'est pas inéluctablement liée à leur attitude générale face au changement ni à leurs représentations de l'école enfantine. L'écriture émergente provisoire semble donc ne pas faire réellement partie des derniers changements structurels.

Ma conclusion serait donc la suivante : les éléments à questionner (représentations, rôle de l'école enfantine, rôle de l'enseignante et attitude face aux changements)

pour tenter de comprendre cette adhésion ou cette résistance n'ont pas permis, avec quatre enseignantes interrogées, de faire des généralités. Je ne peux donc pas donner une seule et unique réponse objective à ma question de départ qui était la suivante : Qu'est ce qui influence l'attitude des enseignants face à l'écriture émergente provisoire et quelles en sont leurs représentations ?

La plus grande limite de mon travail de mémoire réside donc dans le nombre d'entretiens. En effet, malgré que ce dernier soit à visée compréhensive, les résultats des quatre entretiens, comme mentionné ci-dessus, ne m'ont pas permis de tirer de conclusion sur la globalité de ma question de recherche. Je n'ai en effet pu répondre qu'à une seule partie de la question de recherche, celle concernant les représentations qu'ont les enseignants sur l'écriture émergente. La deuxième partie de la question, traitant des éléments qui influencent l'adhésion ou la résistance à l'écriture émergente provisoire reste donc en suspens.

La réponse à cette partie de la question pourrait donc se trouver ailleurs, et non dans les éléments questionnés ; chaque enseignante ayant sa propre logique d'action, ses propres conceptions et son propre vécu.

Ce travail de recherche m'a permis d'expérimenter et de découvrir différents faits apportés au niveau personnel et professionnel, les deux se rejoignant sur plusieurs points. Il m'a tout d'abord donné l'opportunité de réellement me plonger dans un sujet et d'ainsi mener une réflexion de longue durée en me posant différentes questions et en essayant d'y répondre. J'ai pu également, grâce aux échanges avec les différentes enseignantes, m'ouvrir à d'autres manières de voir, de penser et ainsi élargir mon horizon. De plus, ce travail m'a permis de me questionner moi aussi sur les représentations que j'ai de l'école infantine et sur la position que j'adopte face aux changements. Par cette réflexion, j'ai pu affermir ma posture professionnelle en réfléchissant à ces différents aspects de mon métier. Finalement et grâce à la réalisation de ce travail de mémoire, j'ai pu développer une attitude de praticien réflexif, attitude qu'un enseignant doit et devrait toujours adopter.

Pour poursuivre et compléter la recherche, il serait intéressant de questionner d'autres enseignants, afin d'avoir un plus large panel d'avis et ainsi pouvoir comprendre la logique qui conduit chaque enseignant dans ses stratégies et ses

actions. De plus, je n'ai ici qu'une partie de la logique d'action des enseignantes à travers leurs discours. J'imagine qu'il serait également intéressant, pour aller plus loin dans ma recherche et élargir la réflexion, d'observer ce qu'elles font de manière concrète dans leurs classes. Peut-être que les observations différeraient alors de leurs discours et que les résultats pourraient être ainsi analysés différemment.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Auvergne, M. Jaquier, M-C. Lathion, F. Rouèche, A. Richoz, C. & Saada-Robert, M. (2011). *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive. *Recherches qualitatives*, 26(2), 85-109.
- Barré de Miniac, C. (2003). La littéracie: au-delà du mot, une motion qui ouvre un champ de recherches variées. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (1), pp. 111-123.
- Bautier, E. (2006). Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle. Lyon: Chronique sociale.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Université du Québec.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Carmona, O. & Duchemin, M. (2010). *Progression en lecture/écriture émergente et interventions à visée de régulation*. Maîtrise : Université de Genève.
- Charron, A. & Fortin-Clément, G. (2010). *Les orthographes approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élève de la maternelle*. Université de Genève. P 1-10.

- Claret-Girard, V. Balslev, K. (2001, septembre). Aborder dès 4 ans la lecture et l'écriture. *Résonnance*, 3-5.
- David, J. & Fraquet, S. (2012). Ecriture approchées : quels dispositifs didactiques au préscolaire ? Consulté le 04.10.2014 sur <http://www.forumlecture.ch>
- Du Pasquier, M. A. (2009). Comment l'écriture vient à l'enfant. *Le Journal des psychologues*, 272 (9), 22-25.
- Ferreiro, E. (1988). Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture: recherche conduite au Mexique par la Direction Générale de l'Education Spéciale (1982). Centre régional de documentation pédagogique. Lyon : CRDP.
- Ferreiro, E. (1986) *Apprendre à lire...et à écrire. Genèse des systèmes de l'écriture et de la lecture chez l'enfant, étude psychogénétique*. CRDP, Marseille.
- Fijalkow, J. Cussac-Pomel, & J. Hannouz (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. vol 3 - n°3 Varia. p. 63-97. Consulté le 12.01.2015 sur <http://educationdidactique.revues.org/576>
- Giasson, J. (2005). La lecture. De la théorie à la pratique. De Boeck : Bruxelles
- Gilliéron Giroud, P. & Meyer, A. (2014). Pratiques déclarées d'enseignements et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question. publication n°158. Lausanne : URSP
- Giroux, S. (1998). *Méthodologie des sciences humaines*. Québec : Editions du Nouveau Pédagogique.
- Groothuis, P., Riat, C., & Saada-Robert, M. (accepté). Les rapports à l'écriture au cycle 1 de l'école romande : frein ou levier pour la formation ? *Lettrure*, 3.
- 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. Université de Genève.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Québec : Beauchemin Chenelière éducation.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Eds) (2002). *Expliquer et comprendre*

en sciences de l'éducation.

Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons Educatives.

- Pasche Gossin, F. (2013). Glossaire en méthodologie de recherche. Documents de cours. HEP BEJUNE.
- Pasche Gossin, F. (2013). L'entretien : un outils de cueillette de données. Documents de cours. HEP BEJUNE.
- Perrenoud, P. (2001). Préparer les enseignants au changement. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Université de Genève.
- Riat, C. & Groothuis, P. (sous presse). La production écrite des élèves de 4 ans : un levier pour transformer les pratiques d'enseignement ? In M. Giglio et F. Arcidiacono (Eds). *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Berne : Peter Lang
- Riat, C. Groothuis, p. (2014) production écrite dès 4 ans : constats et changements dans les pratiques enseignantes. *Educateur*, 10, 12-15.
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues. Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, 22, 27-36.
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues. Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, 22, 27-36.
- Saada-Robert, M. Auvergne, M. Balslev, K. Claret-Girard, V. Mazurksak, K. & Veuthey, C. (2005). Ecrire pour lire dès 4 ans, didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 100, 1-118.
- Saada-Robert, M. Ecrire pour lire dès 4 ans : une recherche en classe enfantine. Consulté le 09.02.2015 sur http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Saada_Robert.pdf
- Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. Université de Genève
- Thevenaz-Christen, T. (2005). Les prémices de la forme scolaire : études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise. Thèse de doctorat : Univ. Genève, no. FPSE 355

