



Introduire l'enseignement explicite dans sa pratique : comment quatre enseignantes s'approprient-elles un dispositif d'atelier d'écriture structuré ?

Marine André
Université de Liège

Patricia Schillings
Université de Liège

Anouk Dumont
Université catholique de Louvain

Morgane Libion
Université catholique de Louvain

Élodie Pénillon
Haute École Léonard de Vinci

Résumé

Facteur essentiel de réussite scolaire, la maîtrise de l'écrit conditionne l'exercice d'une citoyenneté responsable et critique (Blaser, 2011). Pourtant, plusieurs études récentes (Brissaud & Fayol, 2018 ; Communauté française, 2015) montrent en effet que l'enseignement de la production d'écrits fait défaut dans les classes du début de l'enseignement primaire. Par ailleurs, les enseignants francophones se déclarent peu armés pour enseigner l'écriture et y consacrent deux fois moins de temps qu'à l'enseignement de la lecture (Goigoux, 2016 ; Lafontaine & Nyssen, 2006). Dans le cadre de la réforme du système éducatif belge francophone, 22 enseignants volontaires ont pris part à une recherche collaborative durant laquelle ils ont expérimenté un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'écriture entre février et juin 2018. Celle-ci était menée par le groupe de travail Consortium Français-Latin. Le présent article investigate la manière dont quatre enseignantes belges francophones se sont approprié la première phase d'enseignement explicite proposée dans l'atelier d'écriture de Calkins *et al.* (2016). Après avoir mis en évidence dans un précédent article (De Croix *et al.*, 2020) les progressions significatives des élèves suite à l'expérimentation de ce dispositif, nous cherchons à décrire la variabilité observée au niveau du modelage proposé par ces quatre enseignantes et à analyser la nature des adaptations observées.

Mots-clefs : Appropriation, pratiques enseignantes, stratégies d'écriture, enseignement explicite

1. Problématique

Facteur essentiel de réussite scolaire, la maîtrise de l'écrit conditionne l'exercice d'une citoyenneté responsable et critique (Blaser, 2011). Malheureusement, plusieurs études récentes (Brissaud & Fayol, 2018 ; Goïgoux, 2016) montrent que l'enseignement de la production d'écrits fait figure de parent pauvre dans les classes du début de l'enseignement primaire : les enseignants francophones y consacrent moins de temps qu'à l'enseignement de la lecture, proposent peu d'activités authentiques de production d'écrits et abordent l'apprentissage de l'écrit via des activités courtes, décrochées qui servent souvent de prétextes pour enseigner la langue. Bien que ses sous-disciplines (orthographe, syntaxe, lexique) soient exercées, les liens avec la production d'écrits sont rarement effectués (Gourdet, 2018 ; Communauté française, 2015). Par ailleurs, alors que le développement de la compétence scripturale requiert des pratiques d'écriture variées, plusieurs auteurs (Bachelé & Kervyn, 2019 ; Brissaud *et al.*, 2016) pointent la « pauvreté » des tâches d'écriture proposées aux élèves qui, en fin de maternelle, se limitent souvent à la copie et au graphisme. En début de primaire, celles-ci se réduisent fréquemment à écrire des mots plutôt que des textes, bien que l'intérêt d'un travail précoce de ces compétences ait été mis en évidence dans plusieurs recherches (Bachelé & Kervyn, 2019). La prévalence de ces activités à faible potentiel épistémique dans les classes francophones s'explique par plusieurs facteurs.

Eux-mêmes souvent en difficultés face à l'écrit, les enseignants se sentent peu formés pour aider les élèves à progresser dans le domaine de la production d'écrits (David *et al.*, 2018 ; Cremin & Oliver, 2017). Ils semblent dès lors se cantonner dans une posture de gardien du code (Pilorgé, 2010) en corrigeant les productions avec une préoccupation centrée sur l'orthographe. De plus, leur conception de l'acte d'écrire étant souvent limitée à l'encodage des mots, ils se focalisent sur les aspects formels (orthographe, graphie) plutôt que sur le contenu du texte. Survalorisant le texte produit au détriment du processus d'écriture (Brissaud & Fayol, 2018 ; Communauté française, 2015), ils éprouvent des difficultés à en exploiter les traces, à enseigner les stratégies qui s'y rapportent (David & Guerrouache, 2018) et passent souvent à côté du travail d'épaississement (Bucheton, 2014) du contenu des textes. Pour accroître l'efficacité des pratiques d'enseignement de l'écrit et les modifier, il conviendrait de transformer le rapport que les enseignants entretiennent avec l'écrit et leurs représentations de l'écriture de manière à associer des finalités créatives, réflexives à la finalité communicative (Bucheton, 2014 ; Cremin & Oliver, 2017). En cela, l'apprentissage des gestes professionnels ajustés (Bucheton, 2014) semble nécessaire.

Ces constats sont valables dans le contexte éducatif belge francophone. La réforme¹ entreprise depuis 2016 tente de répondre à cette problématique notamment en mettant

¹ Pacte pour un Enseignement d'excellence. De manière générale, cette réforme cherche à renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves au travers de cinq axes stratégiques dont deux sont

à disposition des enseignants des outils d'enseignement de l'écriture ayant fait leur preuve dans d'autres contextes. Dans ce cadre, 16 enseignants volontaires ont testé le dispositif d'ateliers d'écriture de Calkins (2017) entre février et juin 2018. Initiée par un groupe de travail composé de chercheurs et de formateurs d'enseignants², une recherche collaborative a tenté d'approfondir la compréhension des freins éventuels à la diffusion de ce type d'outils fondés sur la recherche et ainsi dégager des leviers d'accompagnement (Bryk, 2017).

Après avoir mis en évidence les progressions significatives des élèves dans un précédent article (De Croix *et al.*, 2020), cette étude de cas investigate la variabilité avec laquelle 4 des 16 enseignants belges francophones se sont approprié la première phase du dispositif d'écriture de Calkins (2017). Cette phase, nommée mini-leçon, s'apparentant au modelage d'une stratégie d'écriture est en effet éloignée des pratiques habituelles des enseignants.

2. Cadrage théorique

2.1. Les pratiques d'enseignement de l'écriture qui ont fait leurs preuves

Si certaines pratiques sont pointées comme peu porteuses pour développer des compétences rédactionnelles, d'autres ont fait leur preuve, qu'elles soient issues de recommandations qui font consensus dans la communauté scientifique et sur le terrain (CNESCO, 2018) ou de recommandations issues de méta-analyses qui pointent leur efficacité (par exemple Graham *et al.*, 2012a).

Dans une synthèse proposée en 2009, Morin fait état d'études issues d'approches théoriques diverses mais complémentaires. En résumé, les études recensées « *montrent l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies en écriture (modelage et étayage de la part de l'enseignant) et de l'entraînement à l'autorégulation cognitive des stratégies rédactionnelles ; d'un contexte pédagogique suscitant des interactions*

en lien avec cette étude. La mise en place d'un tronc commun assorti de la révision du cadre des apprentissages a mené à la rédaction de nouveaux référentiels d'apprentissage proposant des attendus à chaque niveau scolaire. Des savoirs, savoir-faire et compétences relatifs aux composantes de la production d'écrits ont été introduits. Par ailleurs, pour lutter contre l'échec scolaire, cette réforme veut aussi mettre à disposition des enseignants des outils qui ont fait leur preuve dans d'autres contextes sur une plateforme de ressources.

² Depuis 2016, le *Consortium Français-Latin* a une double mission : d'une part, recenser des dispositifs et outils d'enseignement-apprentissage en lien avec des niveaux de validation par la recherche (Dachet & Baye, 2020) et, d'autre part, tester certains dispositifs innovants ayant générés des effets positifs sur les performances des élèves dans d'autres contextes. L'équipe de recherche se composait, en plus des auteurs, de Jean Kattus et Amélie Hanus (HELMo) ; Jean-Louis Dufays (UCLouvain) et Séverine De Croix (UCLouvain et HE Léonard de Vinci) ; Marielle Wyns (HE Léonard de Vinci), Dominique Ledur (Haute école Galilée) et Graziella Deleuze (HE2B).

entre élèves ; de l'augmentation de la fréquence des activités d'écriture en classe. » (p. 11).

2.1.1. Un enseignement structuré des stratégies d'écriture

Un nombre important d'études (Graham & Harris, 2019 ; Graham *et al.*, 2013 ; De Smedt & Van Keer, 2014 ; Brissaud *et al.*, 2016 ; Graham *et al.*, 2012b ; Graham & Sandmell, 2011 ; voir Morin *et al.*, 2009 pour des études antérieures) mettent en évidence l'efficacité des pratiques d'enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2013) des stratégies rédactionnelles. Ces contextes pédagogiques favorisent l'amélioration de la qualité des écrits en proposant un enseignement structuré. Il s'agit de conseiller le modelage ou la démonstration d'une stratégie d'écriture par l'utilisation de celle-ci devant les élèves. L'enseignant compose un texte tout en verbalisant en temps réel la démarche qu'il met en œuvre. Il se pose en modèle en mettant en mots les « quoi », « pourquoi », « comment », « quand » mettre en œuvre la stratégie enseignée, c'est-à-dire les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Fernandez *et al.*, 2019 ; Tardif, 1997) qui fondent l'autonomisation et l'expertise en écriture. Pour ce faire, l'enseignant accompagne les élèves en leur proposant des feedbacks réguliers sur les processus cognitifs mis en œuvre et sur la qualité des écrits produits. Cet accompagnement diminue graduellement (Graham *et al.*, 2012a) jusqu'à ce que les élèves soient capables de gérer seuls les différentes composantes de la production d'écrits (planification, mise en texte, révision, correction).

Il semble en outre que l'enseignement des stratégies impacte positivement la motivation, et plus particulièrement le sentiment d'auto-efficacité (De Smedt & Van Keer, 2014) et l'engagement des élèves (Troia *et al.*, 2009).

2.1.2. Une pratique régulière

Une des clés de cet enseignement explicite semble résider dans la pratique régulière (Graham *et al.*, 2012a ; Morin *et al.* 2009). Si elle ne peut à elle seule améliorer les compétences rédactionnelles des élèves, elle constitue une condition nécessaire à leur apprentissage (Goigoux, 2016).

2.1.3. Une communauté d'auteurs

Un nombre important d'études met en avant l'importance des interactions (avec un pair ou avec l'enseignant) et des approches collaboratives (écriture en dyade, cercles d'auteurs...) qui constituent un levier dans l'amélioration de la qualité des écrits produits (Colognesi & Lucchini, 2018 ; De Smedt & Van Keer, 2014 ; Graham *et al.*, 2012b). Ces opportunités de formuler et de recevoir des feedbacks tout au long du processus d'écriture constituent un étayage (Cavanagh & Blain, 2016) car elles permettent aux scripteurs d'explicitier les démarches cognitives mises en

œuvre et d'utiliser le métalangage (Marin & Lavoie, 2020). De plus, ces interactions alimenteraient la motivation à écrire. Ainsi, le plaisir et le partage de ses productions écrites avec autrui contribuent au développement d'une posture d'auteur (Tauveron, 2004).

Tous ces éléments plaident pour la mise en place de communautés d'auteurs engagés dont l'enseignant est le premier membre car il montre son plaisir d'écrire et le partage.

2.1.4. Un environnement riche en littérature

Pour être vraiment soutenant, l'environnement dans lequel les élèves apprennent se doit d'être riche en littérature et proposer une approche intégrée de la langue. Les liens entre lecture, écriture et oral sont établis de manière constante, par exemple en amorçant le travail d'écriture à l'oral (Morin *et al.*, 2009) ou en étudiant les procédés littéraires (Tauveron, 2007).

Ces principes validés par la recherche se concrétisent dans une série de manuels dénommés *Les ateliers d'écriture* édités à La Chenelière. Les pistes méthodologiques proposées dans ces manuels envisagent à la fois l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Chaque geste professionnel y est finement décrit et explicité, de même que les conditions d'apprentissage des élèves. Ces manuels et leur organisation seront détaillés dans le point 3.2.

2.2. Introduire une innovation dans sa pratique

Modeler une démarche, et de façon plus large, enseigner explicitement, semble peu répandu en FW-B (André & Schillings, 2019). La plupart des enseignants s'inscrirait prioritairement dans une pédagogie active et constructiviste (Maystadt *et al.*, 2015) dans laquelle les élèves sont d'emblée mis en activité et construisent le savoir ou le savoir-faire aidés de l'enseignant. L'enseignement structuré de l'écriture visé dans cette étude constitue donc une innovation pédagogique.

Si l'introduction de nouveaux outils dans sa pratique pédagogique requiert un engagement et du temps pour comprendre et se familiariser avec l'outil ciblé (Marsollier, 2003), cela ne suffit pas à garantir la fidélité et l'efficacité de l'activité de l'enseignant en contexte de classe. Deux raisons peuvent être avancées : (1) aussi détaillée que soit la présentation des conditions de réalisation efficace de chaque atelier, l'enseignant se construit une représentation des actions à réaliser pour mener un atelier et des résultats à atteindre. Autrement dit, pour passer de la tâche prescrite par le manuel à la tâche effective en classe, l'enseignant redéfinit cette tâche pour la faire sienne (Leplat, 2011). (2) Cela le conduit à « faire à sa manière », en l'ajustant à sa personnalité, aux besoins du groupe... Cependant, en adaptant le dispositif, l'enseignant risque de perdre de vue les éléments essentiels qui garantissent l'efficacité de l'outil et la reproductibilité des effets, au-delà de la motivation des élèves. Si certains changements n'induisent pas, en soi, un impact négatif sur l'apprentissage

des élèves, d'autres sont néanmoins susceptibles d'altérer la nature de l'outil et les fondements didactiques mis en œuvre.

Par ailleurs, l'introduction d'une innovation peut replacer l'enseignant expérimenté dans des préoccupations de survie (Fuller, 1969) amenant des réflexions sur l'organisation matérielle et la manière d'adapter ce qui relevait auparavant d'une routine (Durand, 2002). Dès lors, le caractère innovant du dispositif nécessite non seulement un accompagnement à sa mise en œuvre mais aussi une formation (Savoie-Zajc, 2010) orientés sur la transformation et l'enrichissement progressifs des pratiques (Mukamurera, 2014). L'appropriation de nouvelles pratiques professionnelles requiert non seulement du temps mais également la mise en place d'échanges susceptibles de faire émerger les préoccupations des professionnels (Richard *et al.*, 2015). Ces échanges apparaissent porteurs pour faire cheminer les enseignants vers des préoccupations ciblées sur le comment enseigner ou encore sur les effets générés par les outils sur les apprentissages des élèves (Schillings & Noël, 2018).

3. Méthodologie

L'objectif du présent article est de documenter en détail l'appropriation par les enseignantes de la phase de modelage du dispositif de l'atelier d'écriture (Calkins, 2017). Par appropriation, nous entendons le processus d'intégration, partielle ou totale, du dispositif à la culture de l'enseignant (Theureau, 2011). Elle sera appréhendée au moyen de deux éléments : l'utilité et l'utilisabilité (Renaud, 2020). Notre question de recherche est la suivante : Comment quatre enseignantes se sont-elles appropriées des mini-leçons de l'atelier d'écriture de Calkins au cours des quatre premiers mois de mise en œuvre ? L'observation des pratiques enseignantes donne à voir les adaptations qui témoignent de l'utilisabilité de l'outil alors que les entretiens permettent d'appréhender l'utilité et l'utilisabilité en validant certains éléments d'observation.

3.1. Échantillon

Pour les besoins de cet article, nous avons sélectionné 4 des 16 enseignantes ayant mis en place le dispositif entre février et juin 2018 avec l'aide ponctuelle d'un chercheur. Ces quatre enseignantes ont été identifiées à l'aide de deux indices³ développés pour

³ Afin de quantifier l'appropriation du dispositif par les enseignantes, nous avons calculé un indice résumant la présence des éléments centraux du dispositif dans les leçons filmées : la phase de modelage, l'entretien avec les élèves, la valorisation des productions et la présence d'un moment de partage. Cet indice comporte trois niveaux : faible (0-3), moyen (4-6) et fort (7-10). Nos quatre enseignantes présentent un degré d'appropriation entre 7 et 9.

L'intensité de la mise en œuvre du dispositif a été synthétisée en un indice combinant la durée de la mise en place, le nombre total de séances et le nombre d'ateliers portant sur une stratégie différente. Cet indice comporte trois niveaux : faible (3-5), moyen (6-9) et fort (10-12). Trois enseignantes

les besoins de l'étude source (Schillings *et al.*, à paraître). Le choix s'est porté sur les enseignantes présentant à la fois un niveau élevé d'appropriation et de mise en œuvre du dispositif. Si l'étude source a montré que les élèves des quatre classes ont progressé entre le prétest et le posttest (ampleur de l'effet significative située entre 1.16 et 2.20), elle ne permet toutefois pas de comprendre finement les éléments qui différencient la manière dont ces enseignantes ont dispensé l'enseignement des stratégies.

Les quatre enseignantes qui constituent notre échantillon exercent dans trois écoles d'indice socioéconomique élevé et ont au moins 20 années d'expérience dans l'enseignement. Monia et Marie sont titulaires de classes de troisième maternelle dans la même école, tandis que Perrine et Pia enseignent en première année primaire. Monia et Marie enseignent l'écriture de manière similaire. Elles sensibilisent les élèves au monde de l'écrit et aux correspondances graphophonologiques par des activités d'orthographe approchées et de dictée à l'adulte. Perrine travaille l'écriture via des activités de graphisme ou de dictée à l'adulte. Elle ne propose pas d'activités de production écrite, estimant que les élèves doivent maîtriser le geste graphique avant de se lancer dans l'écriture. Enfin, Pia est en réflexion sur la littératie depuis deux ans et réalise beaucoup d'activités d'écriture avec ses élèves. Elle connaissait déjà le dispositif de Calkins (2017), certains fondements étaient déjà ancrés dans ses pratiques au début de l'étude source.

3.2. Intervention : les ateliers d'écriture de Calkins

Le dispositif conçu par L. Calkins dès le début des années 2000 intègre l'enseignement explicite des stratégies d'écriture à une approche authentique ciblée sur le plaisir et vise le développement d'une posture d'auteur par la mise en place progressive et quotidienne d'ateliers d'écriture.

3.2.1. La structure générale

Selon cette approche, un atelier d'écriture dure environ 50 minutes et comporte trois phases. La première, appelée *mini-leçon* (10 minutes) vise à enseigner une stratégie d'écriture en recourant à un modelage (décrit ci-dessous). Ainsi, les élèves se construisent progressivement un répertoire de stratégies à mobiliser dans leurs projets d'écriture. Au cours de la deuxième phase, les élèves sont invités à se (re)plonger dans leurs projets d'écriture. Durant cette phase d'*écriture en autonomie* (environ 40 minutes), l'enseignant mène de brefs entretiens individuels ou en sous-groupes, de manière à mettre en place une pratique guidée. Ces entretiens revêtent une fonction d'étayage. Durant la *mise en commun* (5 minutes), les élèves sont invités à échanger à propos de leur texte et à observer des productions qui pourront leur servir de modèle.

Monia, Marie et Perrine ont mis en œuvre les ateliers à une intensité moyenne. Pia se démarque par une intensité forte (12).

Plus précisément, les manuels choisis (modules composés d'une vingtaine d'ateliers) dans le cadre de cette recherche ciblent l'écriture de récits inspirés du vécu des élèves. Les élèves sont amenés à produire des textes signifiants sur un sujet de leur choix qu'ils adressent à leur communauté de lecteurs à l'aide de stratégies telles que planifier avant d'écrire, se servir de dessins pour enrichir leur texte, écrire en collaboration, donner vie à des personnages, étudier les procédés utilisés par les auteurs pour captiver leurs lecteurs.

3.2.2. Focus sur la mini-leçon

Dans le cadre du présent article, nous nous centrons sur la mini-leçon, première phase de l'atelier d'écriture qui, par son caractère structuré, s'apparente à la phase de modelage de l'enseignement explicite décrit par Gauthier *et al.* (2013). Bien que très brève, cette phase comporte néanmoins quatre éléments invariants fortement intégrés. Elle débute par l'étape de *Connexion* qui permet d'engager les élèves dans l'atelier du jour en le reliant aux précédents et en nommant la stratégie à enseigner. Ce *point d'enseignement* doit être clair et rendre visible la stratégie ciblée (le « quoi » et le « comment ») et son objectif (le « pourquoi »).

Après la connexion vient l'*Enseignement*. Durant cette deuxième étape de la mini-leçon, l'enseignant se pose en modèle de scripteur expert. Il rend transparentes les démarches cognitives en s'appuyant sur un texte modèle. Concrètement, il montre comment il (ou un auteur) applique la stratégie ciblée dans une situation réelle d'écriture en nommant les étapes suivies de façon à ce que les élèves puissent les mobiliser dans leurs textes.

Lors de la troisième étape de la mini-leçon, l'*Engagement actif*, tous les élèves mettent oralement en pratique la stratégie qui vient d'être enseignée avec un partenaire d'écriture. Ils « *écrivent tout haut* ».

Enfin, la mini-leçon se termine par le *Lien*. À cette étape, l'enseignant résume l'essentiel de l'enseignement du jour pour que les élèves le réinvestissent dans leur travail d'auteur. Cependant, la stratégie enseignée ne doit pas nécessairement être mobilisée dans le travail du jour. C'est l'ensemble de leur répertoire de stratégies que les élèves sont invités à mettre à profit pour écrire. Selon Calkins (2017), ce principe essentiel permet de distinguer une mini-leçon d'un enseignement traditionnel. L'objectif de la mini-leçon n'est pas d'assigner aux élèves une tâche d'écriture destinée à appliquer une stratégie, mais bien de leur enseigner des démarches transférables à d'autres textes.

3.3. Démarche de recueil des données

Les quatre enseignantes ont été filmées à deux reprises (en milieu et en fin d'expérimentation) entre mars et juin 2018. Lors de cette observation filmée, le cadrage a permis de recueillir un maximum d'informations pour s'approcher d'un

recueil écologique de la situation. Le chercheur était présent lors des captations vidéo. Par ailleurs, les chercheurs ont mené un entretien avant et après la mise en œuvre du dispositif avec chaque enseignante.

3.4. Modalités d'analyse

L'analyse qualitative cible sept séquences vidéo de mini-leçons⁴ (deux pour Marie, Perrine, Pia et une pour Monia) intégralement retranscrites⁵. Pour chaque séquence filmée, nous avons confronté la pratique de l'enseignante aux éléments essentiels de la mini-leçon décrits ci-avant. Pour y parvenir, nous avons construit une grille d'observation (Martineau, 2005 ; Bru, 2014) composée de 14 gestes professionnels (annexe 2) qui sont autant d'indicateurs permettant d'analyser l'appropriation du dispositif dans les quatre étapes de la mini-leçon. Afin de caractériser les adaptations introduites, chacun des films a été mis en lien avec la description spécifique de chaque atelier du manuel (Calkins *et al.*, 2016, 2018). L'analyse des entretiens s'est réalisée par le recours à des catégories thématiques (Paillé & Mucchielli, 2012).

4. Résultats

L'appropriation du dispositif sera envisagée selon les quatre étapes qui structurent la mini-leçon. La variabilité de l'appropriation sera ensuite éclairée par des éléments contextuels issus des entretiens.

4.1. Les signes d'appropriation observés dans la pratique

4.1.1. La connexion : mettre en lien les apprentissages antérieurs avec l'atelier du jour

Si cette première étape de la mini-leçon est visible dans chacune des sept séquences filmées, elle présente toutefois quelques variantes. Les quatre enseignantes introduisent l'enseignement du jour et lient celui-ci aux productions écrites des apprentis auteurs. Nommer le *point d'enseignement* est un élément clé de cette étape. Considéré comme essentiel, il doit être précis pour rendre la démarche d'écriture et son utilité visibles pour les élèves. Or, dans les sept séquences analysées, il n'est énoncé complètement par aucune enseignante. Seule Pia s'approche de cette formulation lors de son 15^e atelier (tableau 1). Bien qu'elle précise et décrive la démarche qui va être enseignée (« décrire précisément l'action »), elle omet un élément qui rend le

4 L'annexe 1 présente les ateliers filmés.

5 Ces séquences représentent 101 minutes de film. Leurs retranscriptions s'étendent sur 22 pages et comptent 14 500 mots.

point d'enseignement efficace : l'objectif (le « pourquoi ») de la stratégie, c'est-à-dire « rendre son histoire palpitante ».

Tableau 1 – Comparaison entre les propos de Pia et le manuel

Pia	<i>Aujourd'hui, je vais vous apprendre un autre truc d'auteur. Vous êtes prêts ? (Elle montre ses oreilles aux élèves). Attention c'est quelque chose pour toute sa vie hein. On ouvre bien ses oreilles hein. On doit être attentif, maintenant. Alors, le truc pour toute une vie, le petit secret que tous les auteurs se partagent, c'est que (elle chuchote) quand un auteur décrit une action, il la décrit précisément.</i>
Manuel (Calkins, 2016) Atelier 15	Je veux vous enseigner que lorsqu'un auteur veut rendre son histoire vraiment palpitante , il peut utiliser une technique d'écriture qu'il a découverte en lisant des textes d'auteurs modèles. Quand il en trouve une qui colle à son objectif, il l'utilise dans ses textes. Une de ces techniques consiste à décrire l'action de façon précise.

Deux autres enseignantes omettent à la fois de mentionner l'objectif et de préciser soit la stratégie enseignée (Perrine), soit la composante du processus d'écriture, ici la planification (Marie), comme l'indiquent les deux exemples suivants :

Tableau 2 – Comparaison entre les propos de l'enseignante et le manuel

Perrine	<i>Aujourd'hui, on va apprendre à dire un peu plus dans nos histoires. Encore donner un peu plus de vie à nos histoires.</i>
Manuel (Calkins, 2016) Atelier 10	J'aimerais aujourd'hui enseigner que les auteurs donnent vie à leurs histoires en y montrant ce que leurs personnages ressentent (je touche mon cœur) et pensent (je touche ma tête).
Marie	<i>Et donc, l'auteur, il prend le temps de bien raconter l'histoire page après page. Il ne met pas tout sur une même page. Il raconte l'histoire au fur et à mesure.</i>
Manuel (Calkins, 2018) Atelier 13	Aujourd'hui, je veux vous enseigner que les auteurs planifient non seulement leurs livres informatifs, mais aussi le déroulement de leurs histoires. Les auteurs de livres d'histoires planifient dès le départ la façon dont le livre entier se déroulera. Ils touchent chaque page en racontant leur histoire. Et, ils tournent la page pour raconter la prochaine chose qui se produira.

Sans ce *point d'enseignement*, les élèves ne savent ni ce qu'ils sont en train d'apprendre, ni à quoi cela va leur servir dans la production d'écrits. Cette imprécision pourrait s'expliquer par une maîtrise fragile des stratégies à enseigner comme en témoigne cet extrait d'entretien :

(Avant) on mettait en évidence certaines choses de l'album mais tout ce qui est ce processus d'écriture et comment enrichir l'écriture et ben cela, je ne l'avais jamais fait donc j'ai en vraiment pris conscience de l'importance en lisant et en vivant les ateliers.

Figure 1. Extrait de l'entretien avec Pia

4.1.2. L'enseignement : rendre la démarche transparente pour que les élèves puissent la mobiliser seuls

Cette étape qui consiste pour l'enseignante à montrer la manière dont elle utilise la démarche est présente dans cinq des sept mini-leçons analysées. Les deux enseignantes du primaire (Perrine et Pia) tentent de rendre leur démarche transparente et se posent en modèle de scripteur expert dans chacune des deux mini-leçons filmées. Elles mettent en mots ce qu'elles sont en train de faire. Seule Pia récapitule de façon explicite les étapes à suivre en fin de démonstration dans les deux mini-leçons observées.

Alors je vais regarder. Est-ce que j'ai bien séparé les mots ? Ha, ici. (Elle fait une marque dans son texte). Séparé mon « é » après mon « arrivé » à l'école. Et j'étais re... heureux. Oulalala. Là aussi je dois séparer. J'étais heureux (elle fait des marques pour séparer les mots). Voilà. J'ai séparé les mots. Deuxième étape. Ha ba je peux mettre un petit « v ». Vous savez comme Madame, quand on l'a fait ba hop on met un petit v, comme pour dire c'est ok je l'ai fait. Je prends le numéro 2. (...)

Figure 2. Pia – extrait du film 2

Du côté des enseignantes de maternelle, l'Enseignement ne prend pas la forme d'une démonstration. Marie omet systématiquement cette étape en la fusionnant avec l'étape d'Engagement actif (voir point suivant). Plutôt que d'effectuer elle-même la démonstration de la stratégie sur son propre texte, elle sollicite une élève : « Constance, est-ce que tu veux bien qu'on prenne ton histoire et qu'on fasse l'exercice ensemble pour rajouter des bulles ? Tu viens près de moi ? Tu vas prendre ma place ».

Monia lit aux élèves une histoire qu'elle a écrite préalablement plutôt qu'en atelier, ce faisant elle ne rend pas visibles les démarches qu'elle a utilisées pour l'écrire.

Moi, j'ai commencé aussi une histoire. (...) Et donc, ici, ça se passait le dimanche 20, j'étais chez moi. Je me disais « rolala, plus qu'une semaine et puis, c'est la fancy-fair ». J'ai écrit : « C'est bientôt la fancy-fair. Nous nous sommes préparés pour le spectacle. » Vous voyez que j'ai dessiné les enfants parce que je savais qu'on avait déjà un peu répété, mais on n'avait pas répété avec les costumes, mais on a quand même un peu répété. Et puis, j'ai marqué ici « chut ! » parce qu'on ne pouvait pas parler

Figure 3. Monia – extrait du film 1

Trois enseignantes (Monia, Perrine, Pia) ont pour point commun de prendre appui sur un texte qu'elles ont elles-mêmes produit, mais pas en présence des élèves comme le recommande Calkins, ce qui pourrait témoigner d'une difficulté à se positionner en tant que membre de la communauté des auteurs de la classe.

4.1.3. L'engagement actif : inviter chaque élève à essayer la stratégie oralement

L'appropriation de l'étape d'*Engagement actif* par les enseignants ne semble pas aisée. En effet, ce moment, conçu pour donner à chaque élève l'opportunité d'essayer oralement la stratégie d'écriture enseignée avec un partenaire, n'est présent de manière conforme aux fondements théoriques des concepteurs que dans deux des sept mini-leçons analysées. Deux difficultés semblent émerger : distinguer enseignement et engagement actif et ne pas confondre ce dernier avec un moment d'échanges collectifs géré avec l'ensemble de la classe.

Marie, tout comme Pia dans sa seconde mini-leçon, propose une adaptation qui intègre l'*Engagement actif* des élèves à l'étape précédente, l'*Enseignement*. Par exemple, elle guide une élève dans l'explicitation d'une stratégie plutôt que d'en effectuer un modelage comme détaillé au point précédent. De même, au lieu de demander aux élèves de travailler en duo pour produire oralement une histoire sur plusieurs pages, elle guide un élève chargé d'illustrer la stratégie pour l'ensemble de la classe (Figure 4). Ainsi, la majorité des élèves assiste aux échanges plutôt que d'expérimenter eux-mêmes la stratégie *Planifier page par page*.

E : **Est-ce qu'on avait tout mis sur la première page ?**

Rosa : Non.

E : **On avait raconté toute l'histoire ? Non, on avait commencé. Nous sommes partis à pied au bois des rêves. Et là, on était passé par le lac. Qu'est-ce qu'on pourrait mettre sur la deuxième page ? On l'a tous vécu. Ça, c'est le début de notre histoire. Qu'est-ce qu'on pourrait mettre sur une deuxième page ? Constance ?**

Constance : On a joué pendant longtemps.

E : **Où ça on a joué pendant longtemps ?**

Constance : À la plaine de jeux.

Figure 4. Marie – extrait du film 1

4.1.4. Le lien : rappeler la stratégie enseignée et lancer les élèves vers l'écriture autonome

Seules les deux enseignantes de primaire (Perrine et Pia) rappellent ou demandent à un élève de rappeler la nouvelle stratégie de manière complète avant d'inviter chacun à la mettre en œuvre dans ses propres productions écrites : c'est le cas de Perrine lors de la deuxième séquence filmée et de Pia pour chacune des deux séquences. Elles rappellent la démarche, tout en lançant les élèves dans la phase d'écriture en autonomie comme l'illustre l'extrait suivant :

Donc, vous avez vu, pour vérifier que mon histoire est bien terminée, j'ai utilisé une grille de vérification pour chaque page. J'ai regardé point par point et mis des petits « v ». Lorsque vous avez vérifié chaque page, et que vous avez mis un petit « v » pour chaque point, votre histoire est terminée. Super ! Au top départ, vous allez pouvoir prendre votre histoire et vous irez à vos places avec vos listes de vérification. N'oubliez pas d'utiliser une nouvelle liste de vérification pour chaque page de votre histoire. Chacun va faire comme moi, et se poser les mêmes questions que je viens de me poser. Quand vous vous êtes posé la question et que vous avez vérifié, vous mettez un petit « v » dans la case. Vous avez compris ?

Figure 5. Pia – extrait du film 2

Par contre, les enseignantes de troisième maternelle n'ont pas réalisé de *Lien* en fin de mini-leçon. Seule une phrase rapide, s'apparentant à une consigne, conclut la mini-leçon de Marie (Figure 6). Les étapes d'*Enseignement* et d'*Engagement actif* n'étant pas explicitement présentes ou complètes, il est plus difficile pour ces professionnelles d'être précises lors de cette dernière étape de rappel.

De plus, il semble que ces enseignantes ont envisagé les stratégies enseignées moins comme un répertoire dans lequel puiser selon les besoins que comme une démarche préparatoire à un exercice de consolidation (Figure 6). À l'exception de Pia, les enseignantes exposent en effet les stratégies comme devant être appliquées dans la phase d'écriture individuelle qui suit.

Marie : *Donc aujourd'hui, on va reprendre nos histoires et chacun va s'entraîner à rajouter des bulles.*
Perrine : *Tu réfléchis à une histoire car après tu devras la mettre dans ton histoire à toi.*

Figure 6. Extrait des films de Marie et Perrine

4.1.5. La gestion du temps

Si l'on s'attarde sur le temps alloué aux mini-leçons, on remarque que seules trois d'entre elles n'excèdent pas la durée recommandée. Cependant, ceci doit être mis en lien avec le contenu de ces mini-leçons amputées chacune d'une partie (*Enseignement* ou *Engagement actif*). Pour les quatre autres mini-leçons dont la durée varie de 13 à 24 minutes, les étapes de *Connexion*, d'*Enseignement* ou d'*Engagement actif* ont été allongées. Lors de la *Connexion*, Monia propose la lecture entière d'un album (plutôt qu'un extrait), assortie de questions de compréhension ; quant aux trois autres, elles proposent un rappel des stratégies déjà découvertes. Dans l'étape d'*Enseignement*, l'allongement du temps s'explique par des ajouts tels que des exemples, des questions destinées à faire participer les élèves ou encore des explications relatives à d'autres stratégies que celles visées par la mini-leçon. Dans l'unique moment d'*Engagement actif* observé, Pia organise un moment collectif à la suite du temps en duo qui multiplie par deux le temps à consacrer à cette étape selon les concepteurs du manuel. Il semble que ces moments de rappel oral soient proposés par les enseignantes pour que les élèves n'oublient pas les stratégies déjà apprises. Il s'agirait, comme le mentionne

Monia, d'une forme de compensation à l'absence de référentiels muraux ciblés sur les démarches enseignées, ceux-ci étant préconisés dans le manuel.

Je dois apprendre à faire plus de référents, d'avoir des référents qu'on peut sortir comme ça pas uniquement avec les sons mais par étapes ou bien avec les stratégies ou des choses comme ça. Je pense que c'est important pour eux, en tout cas de les rappeler mais avoir un référent, c'est encore mieux !

Figure 7. Extrait de l'entretien avec Monia

De manière générale, les deux enseignantes de maternelle (Monia et Marie) se distinguent de leurs collègues du primaire dans la manière de faire la démonstration des stratégies à enseigner. Alors que l'on peut affirmer que les premières n'effectuent aucun des modelages imaginés par Calkins *et al.* (2016, 2018), les secondes s'en approchent fortement, Pia étant la plus proche. Ce niveau d'appropriation important du dispositif peut s'expliquer par deux éléments : d'une part, cette enseignante a réalisé le plus d'ateliers d'écriture et, d'autre part, elle a bénéficié d'une formation théorique sur l'outil avant de prendre part à ce projet. De plus, lors de son premier entretien, cette enseignante signifie clairement être en accord avec les principes qui sous-tendent l'*atelier d'écriture*.

Si certaines adaptations décrites ci-avant, comme effectuer le rappel de la stratégie enseignée avec l'aide d'un élève en fin de mini-leçon, n'ont pas réellement altéré la nature de l'outil, d'autres, comme supprimer une étape, tendent à altérer les fondements didactiques de l'approche proposée.

4.2. Les signes d'appropriation verbalisés par les professionnelles

Si ces quatre enseignantes se sont approprié différemment l'outil, s'écartant parfois de ses fondements théoriques, les entretiens menés nous apportent un éclairage sur certains leviers prometteurs pour la mise en œuvre des ateliers d'écriture de Calkins dans notre contexte éducatif. Ces leviers concernent l'utilité et l'utilisabilité de l'outil (Renaud, 2020) et la nécessité de penser les conditions de cette mise en œuvre (Bryk, 2017).

Les quatre enseignantes reconnaissent le caractère utile de l'outil proposé par le *Consortium Français-Latin*. Selon elles, il constitue une plus-value par rapport à leurs pratiques en matière d'enseignement de l'écrit : la progression des activités dans les manuels des ateliers d'écriture de Calkins est adaptée à leurs élèves ; la motivation et les progrès sont rapidement observables. Enfin, la temporalité prévue dans le dispositif (de trois à cinq ateliers par semaine) n'est pas appréciée de la même manière chez les enseignantes du primaire (Perrine, Pia) et du maternel (Monia, Marie). Ces dernières considèrent que les ateliers peuvent s'intégrer facilement dans leur classe

(Figure 8) et perçoivent l'intérêt de ce rythme pour la qualité des apprentissages des élèves (Figure 9).

Dans une vie de classe, en maternelle en tous cas, on a bien le temps. Trois fois semaine, c'est bien. Tous les jours c'est peut-être beaucoup. Laissez retomber pour qu'ils aient l'envie d'y retourner aussi.

Figure 8. Extrait de l'entretien avec Marie

J'ai bien vu que quand on le faisait deux à trois fois, ça devenait une routine pour les enfants, et donc ça fait que les enfants ont envie, ils peuvent se souvenir de ce qu'ils ont écrit, alors que si c'est une semaine après, c'est plus compliqué pour eux de continuer leur texte, ils ne savent plus ce qu'ils dessinaient et ne font plus les liens.

Figure 9. Extrait de l'entretien avec Monia

Pour les deux enseignantes du primaire, ce rythme régulier des ateliers apparaît trop soutenu au regard de leur organisation pédagogique :

[N'ayant les élèves qu'un jour par semaine], parfois ça me semble trop rapide de suivre un atelier par semaine car je n'ai pas le temps de l'exploiter le restant de la semaine et là peut-être que pour certaines choses j'irais moins vite l'année prochaine pour leur laisser le temps de terminer leur histoire (Perrine).

Je trouve que ça prend beaucoup de temps. Si je le fais, ce n'est pas de manière quotidienne comme c'est dit dans la méthode, mais je le ferai deux fois par semaine, grand max (Pia).

Figure 10. Extraits des entretiens avec Perrine et Pia

Concernant l'utilisabilité des manuels, les enseignantes soulignent la précision et le guidage proposés, ce qui constitue une aide pour entrer dans le dispositif.

Je trouve que l'ouvrage est simple et agréable à lire. C'est écrit par quelqu'un qui a vécu les ateliers, qui les connaît de l'intérieur. Les auteurs transmettent leurs idées en se mettant dans la peau d'un instituteur.

Figure 11. Extrait de l'entretien avec Pia

Cependant, elles reconnaissent que la structure générale des ateliers ne leur apparaissait pas clairement d'emblée. C'est grâce à l'aide du chercheur qu'elles ont pu mieux identifier et comprendre les fondements théoriques sur lesquels reposent les grandes étapes qui structurent les ateliers d'écriture. Elles pointent cet accompagnement ponctuel comme utile.

C'est une aide d'avoir un outil qui propose un pas à pas, car sinon je pense que j'aurais eu tendance à aller plus vite ou à passer des étapes. Je trouve les étapes bien définies et réfléchies. Par contre, j'ai eu un peu de mal à m'y retrouver au départ. J'ai mieux perçu l'organisation, les étapes après avoir reçu le retour des chercheurs suite à la première vidéo. Ça m'a aidée à structurer le temps des étapes.

Figure 12. Extrait de l'entretien avec Perrine

Toutefois les enseignantes évoquent des difficultés organisationnelles comme nous le montrent ces propos de Pia :

Les ateliers obligent à repenser autrement l'organisation de la classe, l'organisation de la journée. Je crois que si cela devient quelque chose que je mets en place tous les ans, je devrai aussi repenser autrement ma façon de fonctionner dans les autres matières

Figure 13. Extrait de l'entretien avec Pia

5. Discussion et conclusion

L'observation minutieuse de la manière dont ces quatre enseignantes se sont approprié les mini-leçons de l'atelier d'écriture de Calkins (2017) au cours des quatre premiers mois de mise en œuvre de cet outil innovant fait émerger des adaptations s'écartant parfois de ses fondements théoriques.

Les adaptations réalisées par ces quatre enseignantes, sont marquées, davantage en maternelle, par leurs pratiques habituelles plutôt issues du modèle constructiviste, celles-ci les ayant peut être amenées à interpréter certaines formulations du manuel comme des injonctions à faire émerger les démarches d'écriture avec l'aide des élèves. Ainsi, l'allongement des mini-leçons par l'ajout de moments de questions-réponses avec le groupe classe tout comme le remplacement de la démonstration de la stratégie par une mise en pratique guidée par l'enseignante, constituent des obstacles analogues à ceux identifiés par André et Schillings (2019) dans le cadre d'ateliers de lecture.

Au vu de l'étude quantitative (De Croix *et al.*, 2020), ces aménagements n'ont pas empêché les élèves de progresser de manière significative, du moins dans le domaine de l'encodage des mots. Or, cette habileté n'est pas celle qui est au cœur du dispositif proposé, la majorité de celui-ci cible en effet l'enseignement de stratégies d'écriture de textes. Plus que par l'appropriation des stratégies rédactionnelles à enseigner, la progression mesurée sur les quatre mois de l'expérimentation pourrait donc s'expliquer par l'introduction de pratiques d'écriture plus fréquentes (comme le montre la synthèse de Morin, 2009) dans les classes de ces quatre enseignantes.

Ainsi, même soutenu par un outil très détaillé, s'approprier un dispositif innovant reste un défi de taille en dépit de la motivation et de la mise en projet des enseignantes. Deux éléments peuvent éclairer les obstacles rencontrés dans l'appropriation du dispositif visé dans cette étude. D'une part, l'introduction de cette innovation a

replacé ces enseignantes expérimentées dans des préoccupations de survie (Fuller, 1969), ramenant à la surface nombre de réflexions sur l'organisation matérielle sans réellement questionner les démarches d'enseignement relevant de routines (Durand, 2002).

D'autre part, pour réellement infléchir durablement les pratiques, l'accompagnement dispensé dans le cadre de l'étude aurait vraisemblablement dû se prolonger et s'intensifier (Richard *et al.*, 2015) en incluant des temps d'échanges susceptibles de faire émerger les préoccupations des professionnels et ainsi cheminer vers des préoccupations plus ciblées sur les acquis des élèves, y compris les plus vulnérables (Schillings & Noël, 2018).

Les résultats de cette étude soulignent l'intérêt d'étudier finement les mécanismes en jeu dans le processus d'appropriation de ce dispositif d'enseignement-apprentissage. Nous proposons de questionner le rôle de l'outil dans la transformation des pratiques d'enseignement en étudiant la tension entre travail prescrit et travail effectif qui donne à voir les déterminants de l'action et les appropriations (Brière-Guenoun, 2017). Il semblerait aussi intéressant de questionner davantage l'utilisabilité de l'outil au travers de deux éléments : d'une part, sa flexibilité et son ajustement au public d'élèves, d'autre part, la charge de travail que représente sa mise en œuvre.

Par ailleurs, nos observations montrent combien le modelage, qui consiste à montrer d'emblée la stratégie experte à l'élève sans le laisser tâtonner, constitue une approche pédagogique dissonante par rapport aux principes socioconstructivistes auxquels la majorité des enseignants sont formés. L'acceptabilité d'un outil, troisième élément susceptible d'éclairer l'appropriation, constitue l'angle mort de cette étude. Pour poser des jalons susceptibles de provoquer un développement professionnel, spécifiquement dans l'enseignement de la visée *Écriture* en FWB, il apparaît important d'approfondir l'étude de la compatibilité du dispositif, notamment l'enseignement explicite, avec les approches pédagogiques prônées en formation initiale et continuée.

Comme le soulignent Guilmois *et al.* (2020), la mise en miroir de ces deux types d'approches pédagogiques non exclusives pourrait sans doute aider les enseignants à intégrer de nouveaux gestes professionnels susceptibles de réduire les inégalités d'apprentissage qui caractérisent le système éducatif belge francophone. Cette ouverture à la pluralité des approches pédagogiques conditionne le développement d'un regard professionnel capable d'identifier les besoins ponctuels des élèves et de choisir l'approche pédagogique la plus susceptible d'y répondre.

Références

- André, M. & Schillings, P. (2019). S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation : composer avec des conceptions acquises en formation initiale. *Caractères* 58, 55-71. URL : https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Caracteres_59_final_art4.pdf

- Bachelé, P. & Kervyn, B. (2019). Le rôle des gestes langagiers oraux dans l'enseignement de l'écriture tâtonnée en grande section maternelle. In B. Kervyn, M. Dreyfus & C. Brissaud (Eds.), *L'écriture dès le début de l'école primaire* (pp. 65-84). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Blaser, C. (2011). *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier dans le développement de la compétence à écrire des élèves*. Programme Actions concertées. Université de Sherbrooke. URL : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/518700/PT_BlaserC_rapport_enseignants-%C3%A9crit.pdf/ae2f406-f4c0-4de4-970c-b46581bff541
- Brière-Guenoun, F. (2017). Introduction. In F. Brière-Guenoun (Ed.), *Instruire les gestes didactiques de métier : quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Brissaud, C. & Fayol, M. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits*. Paris : Cnesco. URL : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/VDEF-rapport-Brissaud-Fayol.pdf>
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. & Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie* 196, 85-100. Doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.5079>
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation* 19, 7-17. Doi : <https://doi.org/10.4000/ree.8278>
- Bryk, A. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & didactique* 11, 11-29. Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques, 5 à 8 ans, guide général*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Calkins, L., Hartman, A. & Ryder White, Z. (2018). *Les entretiens. L'art de converser avec de jeunes auteurs*. Sherbrooke : D'Eux.
- Calkins, L., Oxenhorn, A. & Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments. Module 1. Textes narratifs 6 et 7 ans* (M. Arsenault, trad.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés. *Language and Literacy* 18, 44-61. Doi : <https://doi.org/10.20360/G2HW2V>

- CNESCO (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Recommandations du jury*. URL : <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Colognesi, S. & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation* 41, 223-249. URL : <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3136/2490>
- Communauté française (2015). *Rapport général 2014-2015. Bilans des missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études menées dans chaque niveau et type d'enseignement*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. URL : http://enseignement.be/download.php?do_id=13328
- Cremin, T. & Oliver, L. (2017). Teachers as Writers: A Systematic Review. *Research Papers in Education* 32, 269-295.
- Dachet, D. & Baye, A. (2020). Evidence-based Education : The (not so simple) Case of French-speaking Belgium. *ECNU Review of Education* 4, 164-189.
- David, J., Doquet, C. & Rinck, F. (2018). Que faire avec les écrits d'élèves ? *Le français aujourd'hui* 203, 5-12. Doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0005>
- David, J. & Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le français aujourd'hui* 203, 29-49. Doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0029>
- De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Libion, M. & Schillings, P. (2020). Devenir auteur dès l'entrée au primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes enfants à développer leurs compétences en production d'écrits ? *Revue hydribe de l'éducation* 4(2), 73-93. Doi : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.952>
- De Smedt, F. & Van Keer, H. (2014). A Research Synthesis on Effective Writing Instruction in Primary Education. *Procedia* 112, 693-701.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Fernandez, J., Guilbert, J. & Letanneux, A. (2019). Entraîner l'autorégulation pour améliorer la rédaction. *ANAE* 163, 759-768.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers': A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal* 6, 24-52. Doi : <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite. La gestion des apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

- Goigoux, R. (Ed.) (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages »*. ENS de Lyon et Université de Lyon.
- Gourdet, P. (2018). *Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ?* Texte présenté à la Conférence de Consensus « Lire, apprendre, comprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? », Lyon. www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Gourdet.pdf
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. & Olinghouse, N. (2012a). *Teaching Elementary School Students to be Effective Writers: A Practice Guide* (NCEE 2012-4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, Development and Instruction. *Reading and Writing* 26, 1-15.
- Graham, S. & Harris, K. (2019). Evidence-Based Practices. In S. Graham Writing, C. A. MacArthur & M. Hebert (Eds), *Best Practices in Writing Instruction Third Edition* (pp. 3-28). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. & Harris, K. (2012b). A Meta-analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology* 104, 879-896.
- Graham, S. & Sandmell, (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *Journal of Educational Research* 6, 396-407.
- Guilmois, C., Clément, C., Troadec, B. & Popa-Roch, M. (2020). Je découvre et je fais. On me montre et je fais. Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire ? *Revue suisse des sciences de l'éducation* 42(3), 678-692. Doi : <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.12>
- Lafontaine, A. & Nyssen, M.-C. (2006). *Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires. Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté française.
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse : Octarès.
- Marin, J. & Lavoie, N. (2020). Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade et leur influence sur le texte. *Recherches en éducation* 40, 28-43. Doi : <https://doi.org/10.4000/ree.436>

- Marsollier, C. (2003). L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions* 22, 9-32.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors-série 2*, 5-17.
- Maystadt, P., Demeuse, M. & Friant, N. (2015). Pacte pour un Enseignement d'excellence. *État des lieux : rapport du Groupe de travail 1*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Morin, M.-F., Nootens, P., Labrecque, A.-M. & LeBlanc, I. (2009). Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. Production écrite réalisée dans le cadre d'un contrat de recherche, MELS. URL : https://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Synth%c3%a8se_finale_mention-MELS_15-mars-2010.pdf
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance dans l'enseignement : oui mais comment ?* (pp. 9-27). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques* 145-146, 85-103. Doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique* 14, 65-84. Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. & Bissonnette, S. (2015). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances*. Université TÉLUQ. URL : <https://r-libre.teluq.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation & formation* e-293, 9-20.
- Schillings, P., De Croix, S. & André, M. (à paraître). *Apprendre à écrire un récit en atelier d'écriture (Calkins, 2016)*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un Enseignement d'excellence.

- Schillings, P., & Noël, S. (2018). Les enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants. *Didactiques en pratique* 5, 133-140. URL : https://www.cifen.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2020-05/dep5_2020-05-18_11-47-10_382.pdf
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (2004). *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec. URL : http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui* 157, 75-82. Doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>
- Theureau, J. (2011). Appropriations 1, 2, 3, *Journée Ergo-Idf*, 16/06/11, Paris : CNAM. URL : <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Troia, G., Lin, S.-J. Monroe, B. & Cohen, S. (2009). The Effects of Writing Workshop Instruction on the Performance and Motivation of Good and Poor Writers. In G. Troia (Ed.), *Instruction and Assessment for Struggling Writers: Evidence-Based Practices* (pp. 77-104). New York: Guilford Publications.

Annexes

Annexe 1 : Tableau des ateliers analysés selon chaque enseignante

Enseignantes	Films	Ateliers	Manuels
Monia	1	N°12 : Trouver des idées d'histoires	Calkins et al. (2018)
Marie	1	N°13 : Planifier des histoires page par page	
	2	N°16 : Ajouter des dialogues dans des bulles	
Perrine	1	N°6 : Écrire en collaboration	Calkins et al. (2016)
	2	N°10 : Révéler la vie intérieure des personnages – Donner vie aux personnages en leur prêtant des pensées et des émotions	
Pia	1	N°15 : Expérimenter un procédé littéraire découvert dans un texte modèle (décrire l'action de façon précise)	
	2	N°19 : Corriger à l'aide d'une grille de vérification	

Annexe 2 : Grille d'analyse des mini-leçons

Étape de la mini-leçon	Éléments essentiels	Gestes professionnels	Commentaires
Connexion	Relier l'atelier aux ateliers précédents	Demander aux élèves de se rappeler du travail antérieur ou Lire des extraits de travaux qui seront des modèles pour les élèves ou Proposer une anecdote/analogie qui sera une métaphore d'écriture.	
		Présenter les informations de manière directe aux élèves (pas de questions pour leur soutirer).	
	Énoncer le point d'enseignement (P.E.)	Dénommer la stratégie ciblée (le quoi) à enseigner en indiquant l'objectif (ce que l'auteur essaie de faire) et la procédure (les moyens à utiliser pour y arriver).	
		Formuler le PE de manière claire avec des mots faciles à retenir pour les élèves.	
Enseignement	Utiliser un <i>texte modèle</i>	Recourir à un texte personnel ou un texte publié. ----- Écrire devant les élèves pour prendre part à la communauté d'auteurs de la classe.	
		Montrer l'utilisation d'une stratégie dans une situation réelle d'écriture.	
	Faire la démonstration d'une stratégie ciblée	Expliciter les étapes d'utilisation d'une stratégie en mettant le « haut parleur » sur sa pensée. Nommer les « étapes » suivies de façon à ce que les élèves puissent les reproduire un autre jour et avec un autre texte.	
Engagement actif	Écrire « tout haut »	Inviter chaque élève dans la mise en pratique de la stratégie enseignée avec son partenaire d'écriture.	
Lien	Revenir sur le travail accompli	Résumer l'essentiel de la mini-leçon Rappeler le point d'enseignement (quoi, quand et pourquoi)	
	Ajouter la stratégie enseignée au répertoire	Inviter les élèves à utiliser la stratégie durant toute leur vie d'auteur quand ils en ont besoin dans leur texte.	
L'ensemble	Séance courte	Limiter sa mini-leçon à 10-12 minutes.	