

Enseigner l'écriture et former à enseigner l'écriture : proposition de deux dispositifs en synergie

Stéphane COLOGNESI
UCLouvain

Silvia LUCCHINI
UCLouvain

Résumé

Dans de nombreux pays, les résultats des élèves aux épreuves institutionnelles portant sur l'écriture sont jugés globalement insuffisants. Un changement des pratiques enseignantes permettrait de modifier et d'améliorer les performances en écriture des élèves. Nous avons, dans nos travaux, développé deux dispositifs : le premier, Itinéraires, destiné à enseigner l'écriture sur la base des pratiques épinglées dans la littérature ; le deuxième, LETRA, dédié à former les enseignants à l'innovation et l'ajustement de leurs pratiques. Itinéraires est un dispositif à étapes qui entremêle des moments d'écriture-réécriture avec des aides apportées aux scripteurs, que ce soit de la part de l'enseignant ou des pairs, et des sollicitations de la métacognition. Son objectif majeur est d'amener les élèves à progresser dans leur écrit et à aboutir à une production qui correspond à l'attendu. D'un autre côté, LETRA se concentre sur la formation des enseignants à l'innovation pédagogique. Les participants passent par différentes postures : ils sont d'abord des apprenants qui vivent le dispositif Itinéraires, puis ils deviennent des ingénieurs en élaborant un itinéraire adapté à leur contexte. Ils l'expérimentent ensuite en tant qu'enseignants et l'évaluent en tant que chercheurs. Enfin, et tout au long du processus, ils ont un recul réflexif sur celui-ci et les résultats. Le travail en synergie des deux dispositifs, inscrit dans une approche de formation à et par la recherche, laisse entrevoir un avenir prometteur pour l'enseignement de l'écriture, y compris en langue étrangère et dans des contextes tels que les universités vietnamiennes.

Mots-clés : formation des enseignants, dispositif, enseignement de l'écriture, Itinéraires, LETRA

Introduction

Dans de nombreux pays, les résultats des élèves aux épreuves institutionnelles portant sur l'écriture sont jugés globalement insuffisants (Koster *et al.*, 2015 ; Rietdijk *et al.*, 2017). Pour expliquer cela, plusieurs problèmes sont pointés dans la littérature (p. ex., Bucheton, 2014 ; Rietdijk *et al.*, 2018) : le peu de temps consacré à l'écriture et son enseignement en classe ; le sentiment de découragement que peuvent ressentir les enseignants face aux tâches de correction et au manque de réinvestissement des apprentissages des élèves dans leurs productions ; la non-utilisation des pratiques d'écriture fondées sur des données probantes par les enseignants ou encore le sentiment des enseignants d'être peu outillés pour enseigner l'écriture efficacement et de ne pas savoir comment faire concrètement pour améliorer leurs pratiques.

Un changement des pratiques enseignantes permettrait de modifier et d'améliorer les performances en écriture des élèves. Or, un tel changement représente un défi de taille à plusieurs égards. Tout d'abord, les enseignants ne semblent retenir des formations que ce qui confirme leurs propres croyances et conceptions relativement à l'enseignement – apprentissage (Caena, 2011 ; Hanin *et al.*, 2020, 2022 ; Vinatier et Morrisette, 2015). Ensuite, il s'agit tout à la fois de les former aux pratiques recommandées par la recherche pour enseigner l'écriture en les amenant à se convaincre des bénéfices qu'elles apportent par rapport à leurs pratiques habituelles et de leur permettre de comprendre comment ils peuvent les mobiliser en classe, dans leur contexte spécifique (Quinn et Kim, 2017).

Ainsi, pour répondre à ces différentes réalités, nous avons, dans nos travaux, développé deux dispositifs : le premier, Itinéraires, destiné à enseigner l'écriture sur la base des pratiques épinglées dans la littérature ; le deuxième, LETRA, dédié à former les enseignants à l'innovation et l'ajustement de leurs pratiques. Il nous semblait nécessaire, en suivant les recommandations de Schoenfeld (1999), de travailler en synergie l'objet d'enseignement pour les élèves (l'écriture) et la formation des enseignants à cet objet.

L'objectif de ce chapitre est donc de présenter les deux dispositifs : celui pour enseigner l'écriture et celui pour former les enseignants à cela. La structure des deux dispositifs connectés peut s'appliquer à tous les contextes, comme par exemple l'enseignement vietnamien, et à tous les genres textuels, articles scientifiques inclus, nécessaires au développement du potentiel de recherche des enseignants-chercheurs dans les universités. Dans les lignes suivantes, avant cette présentation, nous développons tout d'abord les référents théoriques qui en sont les fondements.

1. Référents théoriques

Notre référentiel théorique est constitué de deux aspects : les pratiques recommandées par la recherche pour enseigner l'écriture, et les principes à prendre en compte dans les dispositifs de formation des enseignants à l'innovation.

1.1. Pratiques recommandées par la recherche pour enseigner l'écriture

Écrire est une activité complexe qui se compose de trois dimensions : le sujet scripteur (celui qui écrit), le processus d'écriture (comment il écrit) et le résultat de cette activité (ce qu'il écrit) (Dabène, 1991). Partant, l'enseignement de l'écriture nécessite d'envisager ces trois dimensions conjointement (Dabène, 1991), ce qui lui confère un caractère lui aussi complexe.

Pour pouvoir aider les enseignants à améliorer l'enseignement de l'écriture et à relever les défis qui le composent, plusieurs travaux de recherche ont été menés. Notamment, trois méta-analyses distinctes conduites par Graham *et al.* (2012) aux États-Unis, Koster *et al.* (2015) et Van Weijen et Janssen (2018), aux Pays-Bas, convergent vers l'idée que cinq pratiques sont fondamentales et efficaces pour l'enseignement de l'écriture, indépendamment du contexte éducatif.

Tout d'abord, la fixation des objectifs joue un rôle essentiel. Elle implique l'explication du sens et de l'utilité de la tâche d'écriture aux élèves, tout en leur fournissant des objectifs clairs et spécifiques tout au long du processus d'écriture. Ces objectifs peuvent être liés au produit attendu, définissant les caractéristiques des textes à produire, telles que la longueur ou le nombre de paragraphes, ou au processus lui-même, en spécifiant les stratégies d'apprentissage à acquérir.

Les interventions de l'enseignant sont tout aussi importantes. Cela implique de proposer un soutien adapté aux besoins des élèves, en fonction des problèmes spécifiques que le genre de texte à produire peut soulever, que ce soit en ce qui concerne la structure textuelle ou des questions sur la langue. De plus, l'enseignant a aussi le rôle de pointer les progrès des élèves, par un feedback constructif, tout en identifiant les aspects à améliorer.

L'enseignement des stratégies est une autre composante clé. Il s'agit de mettre en évidence les stratégies cognitives et métacognitives efficaces qui permettent à l'élève de progresser dans la tâche d'écriture, ce qui favorisera une meilleure compréhension et une plus grande maîtrise de l'acte d'écrire.

L'assistance par les pairs constitue également une pratique bénéfique. Elle offre des moments d'évaluation, permettant aux élèves de s'entraider et de fournir des commentaires constructifs sur les productions des autres, en vue d'en améliorer la qualité.

Enfin, l'aménagement de réécritures successives est un élément essentiel du processus d'enseignement de l'écriture. Il permet aux scripteurs de revisiter leur production, d'adopter une attitude réflexive vis-à-vis de celle-ci et de l'améliorer de manière significative.

En plus de ces cinq pratiques, les travaux récents sur l'enseignement de l'écriture (voir notamment Colognesi et Niwese, 2020) montrent qu'il est pertinent de s'intéresser au rapport à l'écrit. Le rapport à l'écrit du scripteur est façonné par toutes ses expériences d'écriture tout au long de sa vie (Barré-De Miniac, 2002).

1.2. Fondements pour un dispositif de formation des enseignants

Plusieurs chercheurs ont tenté de comprendre les processus menant à l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques par les enseignants. De leurs recherches, il ressort que l'appropriation de nouvelles pratiques ne se fait ni facilement ni rapidement. Il s'agit, au contraire, d'un processus long, complexe et dynamique nécessitant constamment des ajustements (Bélanger *et al.*, 2012).

Au cours de la première décennie des années 2000, Frenay et Bédard (2006) ainsi que Vanpee *et al.* (2010) ont développé le modèle AECA (Apprentissage et Enseignement en Contexte Authentique). Ce modèle avait pour objectif d'optimiser les chances de transférer les connaissances acquises lors de la formation dans les pratiques professionnelles. Il repose sur deux principes. Le premier principe met l'accent sur l'authenticité du contexte. Il s'agit de concevoir des situations de formation aussi proches que possible des situations professionnelles. Le deuxième principe concerne le compagnonnage cognitif, qui envisage l'établissement de relations entre le formateur et les enseignants en formation. Le formateur observe et guide les participants en leur fournissant des commentaires basés sur ses propres observations et en leur offrant un soutien, introduisant ainsi une approche réflexive (Vanpee *et al.*, 2010).

En appui à ces principes, quatre types d'activités de formation professionnelle se sont développés dans la littérature (Geijsel *et al.*, 2009 ; Janssen et van Yperen, 2004) : le partage des connaissances (partager tant des aspects théoriques que pratiques), l'innovation (développer de nouvelles choses), l'expérimentation (tester les propositions développées) et les pratiques réflexives (avoir un recul critique dans et sur l'action). Il s'agit d'activités qui peuvent renvoyer à des postures différentes à faire endosser aux participants à un dispositif de formation, la posture étant entendue comme un rôle à prendre en fonction d'un projet ou d'une tâche à réaliser (Colognesi, 2017 ; Colognesi, Deschepper, Balleux et März, 2019).

Par ailleurs, on sait aujourd'hui que l'intégration de la recherche dans les programmes de formation des enseignants peut apporter plusieurs avantages, contribuant à l'efficacité des enseignants sur le long terme. Tout d'abord, la recherche peut jouer un rôle dans le développement professionnel des enseignants et dans l'amélioration de la performance des écoles (Coburn et Penuel, 2016), car les enseignants ont alors la possibilité de se concentrer sur une problématique pour comprendre ce qui se passe dans la classe (Colognesi et März, 2023). Puis, faire de la recherche par le biais d'un travail basé sur l'enquête est une façon de combler le fossé entre la théorie/recherche et la pratique (Baan *et al.*, 2019 ; Morrisette, 2013). Ensuite, la recherche peut aider les enseignants à trouver des solutions à des problèmes particuliers, elle peut leur fournir des sources d'information actualisées et peut aider à déterminer les priorités lors de l'introduction de changements éducatifs (Austin, 2016). Enfin, il a aussi été montré que la formation à et par la recherche est une clé pour le développement de la réflexivité des enseignants (Duroisin *et al.*, 2020).

2. Enseigner l'écriture et former les enseignants à enseigner l'écriture : deux approches emboîtées

Nous présentons ici deux dispositifs, basés sur nos travaux de recherche. Premièrement, le dispositif Itinéraires, qui est une mise en actes des pratiques recommandées par la recherche pour enseigner l'écriture. Deuxièmement, le dispositif LETRA, destiné à former les enseignants, que nous illustrons pour l'enseignement de l'écriture.

2.1. Itinéraires : un dispositif d'enseignement de l'écriture

Itinéraires est un dispositif qui entremêle des moments d'écriture-réécriture avec des aides apportées aux scripteurs, que ce soit de la part de l'enseignant ou des pairs. Il trouve ses origines dans une étude comparative (Colognesi et Lucchini, 2016a) entre le chantier d'écriture (Jolibert, 1988) et l'atelier d'écriture (André, 1989 ; Boniface, 1992).

L'objectif majeur des Itinéraires est d'amener les élèves à progresser dans leur écrit et à aboutir à une production qui correspond à l'attendu. Pour cela, plusieurs étapes sont prévues et présentées ci-dessous. Les éléments en gras renvoient aux pratiques recommandées dans la littérature. Ces étapes s'organisent selon deux cycles : l'un centré sur les caractéristiques du genre, l'autre sur un ou plusieurs aspects linguistiques. Chaque cycle comprend des temps d'écriture, des aides de l'enseignant, des moments de révision par les pairs et des sollicitations métacognitives. Certaines étapes prennent peu de temps, d'autres s'inscrivent dans une temporalité plus longue. Par ailleurs, si le temps disponible est restreint, il peut être pertinent d'envisager un « circuit minimal d'activité » (Aeby Daghe *et al.*, 2020 ; Aeby Daghe et Sales Cordeiro, 2020), c'est-à-dire une **version resserrée** du dispositif, mais suffisante, en ce qu'elle conserve ses composantes essentielles, par exemple en abordant un seul des deux cycles, ou en se concentrant sur un seul aspect linguistique fondamental dans le second cycle.

Dans un Itinéraire, l'enseignant commence par **confier un projet d'écriture à la classe** : produire un genre spécifique sélectionné en fonction des objectifs d'apprentissage visés en fonction du public. Ces **objectifs sont annoncés aux élèves**, ainsi que les précisions sur les caractéristiques attendues du texte à produire. Commence alors le premier cycle de travail, autour des caractéristiques du genre à produire, incluant : écriture, aide de l'enseignant, réécriture, aide des pairs, réécriture et, tout au long, sollicitation de la métacognition (tableau 1).

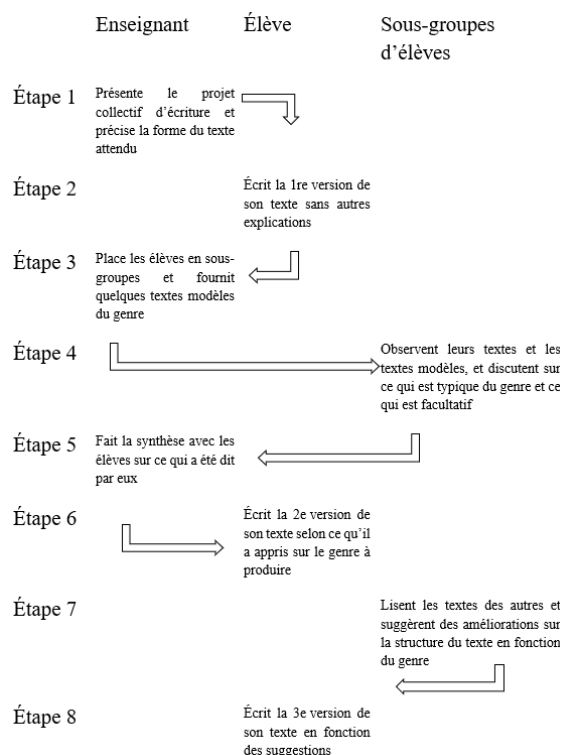
Les élèves se lancent donc dans la rédaction d'une première version de texte, sans intervention directe de l'enseignant, en se conformant à un genre discursif¹ donné, tel qu'une critique de livre.

En réponse à cela, un premier moment est programmé pour **enseigner les caractéristiques du genre et la superstructure**. D'abord, les élèves sont répartis en sous-groupes et sont chargés de comparer les premiers jets qu'ils ont rédigés. Ensuite, pour répondre aux interrogations qui découlent de cette comparaison, un ensemble de textes modèles appartenant au même genre discursif est fourni par l'enseignant (pour des détails, voir Colognesi et Lucchini, 2018a). Les élèves doivent de nouveau identifier les éléments communs, les différences et les aspects problématiques. Ce moment débouche sur une synthèse, qui est utilisée par les élèves pour **réécrire** et améliorer leur première version. Il est important de considérer que les réécritures successives que feront les élèves ne nécessitent pas qu'ils réécrivent l'entièreté du texte à chaque fois, mais bien qu'ils l'améliorent petit à petit et en fonction des défis posés.

Par la suite, les élèves lisent et **évaluent les textes de leurs pairs** afin de fournir des commentaires pour améliorer la qualité des écrits. Les critères d'évaluation portent principalement sur la structure du texte, en accord avec le travail antérieur. Ensuite, les élèves entreprennent une nouvelle phase de **réécriture**, en tenant compte des commentaires reçus.

Tout au long de ces temps, des questions sont posées aux élèves (Colognesi et Lucchini, 2016b) pour leur permettre de réfléchir sur leur fonctionnement, les difficultés qu'ils rencontrent, les stratégies qu'ils utilisent, etc.

¹ Le genre est un regroupement de textes oraux ou écrits qui ont un contour particulier, et qui correspondent à une pratique sociale qu'on retrouve autour de nous.

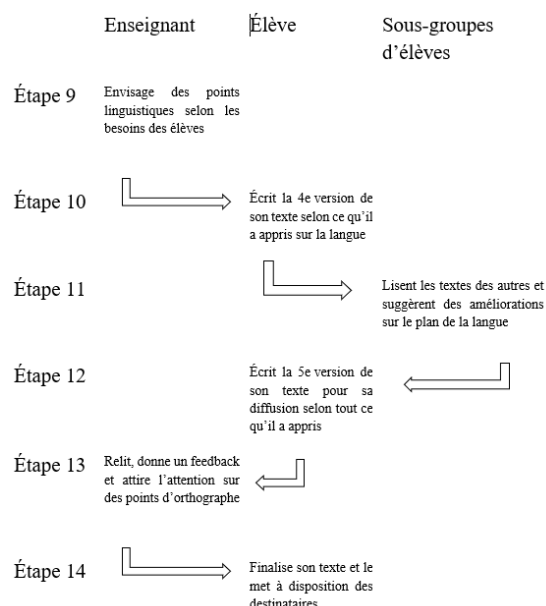
Tableau 1. *Premier cycle de travail autour des caractéristiques du genre*

Commence ensuite le deuxième cycle de travail, cette fois centré sur un ou plusieurs aspects linguistiques nécessaires à la production (tableau 2).

L'enseignant intervient ainsi une nouvelle fois en fournissant un **soutien adapté**, en fonction des besoins spécifiques en grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe, etc. Les élèves intègrent ces apprentissages dans leurs **réécritures**, suivies d'une nouvelle **évaluation par les pairs** basée sur les objets de langage tout juste travaillés.

Les élèves réalisent une dernière **réécriture**, examinée par **l'enseignant, qui fournit un dernier feedback** avant la **production finale**. Tout au long de ce cycle, les élèves sont invités à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage en répondant à des **questions métacognitives**, ce qui les prépare à leurs futures réécritures et à la rédaction de textes similaires.

La version finale est proposée au(x) destinataire(s) prévu(s), conformément aux objectifs d'écriture identifiés.

Tableau 2. *Deuxième cycle de travail autour des aspects linguistiques*

Quelque temps plus tard, les élèves sont invités à produire un autre texte du même genre, où les apprentissages peuvent être transférés (tableau 3).

Tableau 3. *Transfert des apprentissages dans un texte de même genre*

Itinéraires a fait l'objet de plusieurs expérimentations dans des contextes variés

	Enseignant	Élève	Sous-groupes d'élèves
Étape 15		Écrit un autre texte du même genre selon tout ce qu'il a appris	

et avec différentes focales, donnant lieu à des publications scientifiques. À l'école primaire, mentionnons par exemple une recherche dans laquelle 228 productions de 38 élèves de 10-11 ans (5 versions par élève) ont été analysées, révélant des progrès significatifs, comparativement à un groupe contrôle (Colognesi et Lucchini, 2018b). Dans une autre étude menée auprès d'élèves du même âge, les interactions entre pairs ont été analysées afin de comprendre ce qui s'y joue et d'évaluer leur impact sur les réécritures (voir Colognesi et Deschepper, 2018). Une autre recherche s'est intéressée à l'effet des sollicitations métacognitives : deux classes d'élèves de 11-12 ans ont suivi un même itinéraire pour écrire une critique de livre, mais seule l'une d'elles a bénéficié de ces sollicitations, dans laquelle les élèves montrent de meilleurs résultats notamment sur le plan des apprentissages linguistiques (Colognesi *et al.*, 2020). Une

autre étude a examiné l'évolution du rapport à l'écrit chez les élèves de primaire tout au long du dispositif (Colognesi et Niwese, 2020).

Itinéraires a également été adapté et testé pour l'enseignement de l'oral : une étude a par exemple mis en évidence les progrès de 256 élèves du primaire dans ce domaine (Colognesi *et al.*, 2023) ou encore l'adaptation pour l'enseignement de genres spécifiques (Colognesi *et al.*, 2019). Le dispositif a aussi été transposé dans d'autres contextes, notamment pour l'enseignement de langues autres que le français comme en Bolivie auprès d'adultes professionnels impliqués dans la revitalisation des langues autochtones (Colognesi et Lucchini, 2017) ou encore au Brésil pour l'enseignement du portugais langue maternelle (voir par exemple Dolz *et al.*, 2022 ; Merlin *et al.* 2020 ; Reinaldo et Bezerra, 2022).

Ainsi, Itinéraires permet-il de mettre en actes les pratiques recommandées par la recherche pour enseigner l'écriture. À cette fin, il a d'ailleurs fait l'objet d'une série de manuels pour l'école primaire. L'enjeu d'amener les professionnels de l'enseignement à mobiliser ces pratiques dans leurs classes de français fait l'objet du point suivant.

2.2. LETRA : un dispositif de formation des enseignants

Dans LETRA (Colognesi et Lucchini, 2022), les formés passent par plusieurs postures pour s'appropriier l'objet de la formation. Ces postures, alignées avec les considérations théoriques développées supra, ont ainsi inspiré l'acronyme LETRA : *Learner* (Apprenant), *Engineer* (Ingénieur), *Teacher* (Enseignant), *Researcher* (Chercheur) et *Analyst* (Analyste réflexif).

En conséquence, lors d'une formation sur l'enseignement de l'écriture, les participants sont d'abord apprenants vivant le dispositif didactique Itinéraires, décrit précédemment, qui mobilise les pratiques efficaces pour enseigner l'écriture. Le dispositif est ensuite théorisé et les principes sont mis en évidence, en lien avec la littérature du domaine. Puis, les formés sont ingénieurs : ils construisent un dispositif semblable, mais adapté à leur terrain professionnel. Ensuite, ils sont enseignants, en expérimentant le dispositif et en recueillant des informations pour qu'ils puissent, dans la posture de chercheur, les analyser à l'aide du formateur. Enfin, ils sont analystes, c'est-à-dire qu'ils posent un recul réflexif sur ce que le dispositif a donné. Ces étapes, résumées dans le tableau 4, sont accompagnées par le formateur.

Tableau 4. *Postures de formation à une innovation*

1. Posture d'apprenant	Vit le dispositif Itinéraires pour l'écriture d'un genre donné. S'approprie les théories en lien avec le dispositif.
2. Posture d'ingénieur	Élabore une partie du dispositif accompagné par le formateur.
3. Posture d'enseignant	Expérimente le sous-dispositif auprès de ses apprenants.
4. Posture de chercheur	Construit avec les autres participants une grille d'analyse des textes. Valide les effets du dispositif en examinant les différentes réécritures à partir de la grille élaborée.
5. Posture d'analyste réflexif	En fonction des résultats obtenus, réfléchit avec les autres participants sur les résultats produits par le dispositif et les éventuelles modifications à apporter.

Comme exemple de ce parcours, nous présentons le dispositif LETRA tel qu'il a été mis en place dans une université latino-américaine pour former des étudiants de master, et futurs formateurs à la recherche, à l'enseignement de la rédaction du genre « article scientifique ». Il pourrait par exemple être aussi inséré dans le parcours de formation spécialisé des enseignants-chercheurs en place dans les universités vietnamiennes, ou inspirer toute formation des (futurs) enseignants.

Learner

Nous avons suivi le parcours présenté aux tableaux 1, 2 et 3 du dispositif Itinéraires. À l'étape 1, le projet est annoncé aux étudiants : ils doivent produire un article scientifique à partir de leur mémoire de master. Sur cette base, ils ont écrit une première ébauche de leur article sans aucune autre explication (étape 2). Ensuite, placés en sous-groupes (étape 3), les étudiants ont reçu quelques exemples d'articles scientifiques qu'ils ont observés afin d'en extraire les caractéristiques communes (étape 4). La mise en commun en grand groupe a dégagé une synthèse, avec l'aide du formateur (étape 5). En fonction de cette synthèse, les étudiants ont amélioré individuellement la première version de leur article aboutissant à une deuxième version (étape 6). En sous-groupes, les étudiants ont relu les textes des autres et formulé des suggestions d'amélioration (étape 7), qui ont servi de base à la troisième réécriture individuelle (étape 8). En sous-groupes les étudiants se sont focalisés ensuite sur une composante de l'article scientifique, à savoir le cadre théorique présent dans les articles modèles, en synthétisant ses fonctions et en mettant en évidence les caractéristiques de la séquence textuelle, les tournures particulières de l'énonciation et la manière de traiter la polyphonie des auteurs cités. Leurs conclusions sont partagées dans un deuxième moment avec le formateur, en grand groupe (étape 9). Ils ont modifié par la suite le cadre théorique de leur article en y insérant les acquis pour aboutir à une quatrième version du texte (étape 10). Les textes ont été relus par les pairs en sous-groupe et des suggestions portant sur le cadre théorique ont été à nouveau formulées dans le

texte des condisciples (étape 11). Le texte est encore amélioré (étape 12), relu par le formateur qui donne une ultime rétroaction (étape 13) et enfin réécrit dans sa version finale (étape 14).

Engineer

Les étudiants sont invités à élaborer en sous-groupe un parcours didactique partiel à partir de l'étape 9 du dispositif Itinéraires. Deux autres composantes de l'article scientifique, à savoir la présentation de la méthodologie et la présentation des résultats, ont fait l'objet d'une ingénierie didactique précise grâce à un travail sur leurs caractéristiques textuelles, fonctionnelles et linguistiques.

Teacher

Chaque sous-groupe a été amené à mettre en pratique le sous-dispositif didactique élaboré précédemment. Les étudiants en sous-groupe ont ainsi enseigné à leurs condisciples les composantes « présentation de la méthodologie » ou « présentation des résultats » selon les étapes de 9 à 13 du dispositif Itinéraires.

Researcher - Analyst

La validation du dispositif provient de l'évolution des textes au fil des réécritures et de l'évaluation de la dernière version par les destinataires finaux lorsqu'ils existent. Afin de constater l'évolution des différentes versions des textes, une grille d'analyse a été construite avec les participants en fonction des différentes caractéristiques mises en évidence quant au genre de l'article scientifique dans sa globalité (étape 1 du dispositif Itinéraires) et à ses composantes (étape 9). Sur la base de cette grille, les textes d'un pair sont évalués par chaque participant. Un retour de chacun sur ses propres textes a permis l'analyse réflexive portant sur les acquis individuels, les résultats produits par le dispositif et les éventuelles modifications à apporter.

Nous avons eu l'occasion, dans une étude menée sur les effets d'une recherche/formation, de tester les retombées d'un tel dispositif sur les pratiques des enseignants (pour l'étude complète, voir Colognesi *et al.*, 2023). Il a été constaté que six des sept enseignants participants ont fondamentalement modifié leurs méthodes d'enseignement de l'écriture, en intégrant des pratiques efficaces. Un élément notable qui émerge de cette étude est que les enseignants formés ont acquis un sentiment de compétence pour initier des changements dans leurs propres pratiques ainsi que dans leur établissement. Ils ont partagé leurs nouvelles approches avec leurs collègues, devenant ainsi des référents et formateurs pour eux.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons mis en lumière les défis auxquels font face les systèmes éducatifs à travers le monde en matière d'enseignement de l'écriture. Les résultats insuffisants des élèves dans les épreuves institutionnelles nous interpellent sur la nécessité d'améliorer les pratiques pédagogiques. Nous avons identifié les principaux problèmes, tels que le manque de temps consacré à l'écriture en classe, le découragement des enseignants face à la correction des travaux, la sous-utilisation des pratiques fondées sur la recherche, et l'incertitude ressentie par les enseignants quant à leur aptitude à enseigner l'écriture de manière efficiente.

Dans cette perspective, nous avons élaboré deux dispositifs complémentaires, Itinéraires et LETRA, visant à répondre à ces défis de manière cohérente et en synergie. Itinéraires mobilise les pratiques recommandées par la recherche pour l'enseignement de l'écriture, en engageant les élèves dans un processus d'écriture, de réécriture, et d'amélioration continue de leurs textes. Le soutien de l'enseignant (focalisé sur la structure du texte et sur un ou plusieurs aspects linguistiques), les retours des pairs ainsi que les sollicitations métacognitives contribuent, comme l'ont montré les différents travaux de recherche évoqués supra, à un apprentissage significatif de l'écriture. D'un autre côté, LETRA se concentre sur la formation des enseignants à l'innovation pédagogique. Les participants passent par différentes postures : ils sont d'abord des apprenants qui vivent le dispositif Itinéraires, puis ils deviennent des ingénieurs en élaborant un itinéraire adapté à leur contexte. Ils l'expérimentent ensuite en tant qu'enseignants et l'évaluent en tant que chercheurs. Enfin, et tout au long du processus, ils ont un recul réflexif sur celui-ci et les résultats. Les retombées de ce dispositif de formation sont encourageantes, avec des enseignants qui ajustent leurs méthodes d'enseignement de l'écriture.

En conclusion, les dispositifs d'enseignement de l'écriture et de formation des enseignants que nous avons présentés représentent, selon nous, des exemples allant vers l'amélioration des compétences en écriture des élèves et le renforcement des pratiques pédagogiques. Leur travail en synergie, inscrit dans une approche de formation à et par la recherche, laisse entrevoir un avenir prometteur pour l'enseignement de l'écriture.

Bibliographie

- Aeby Daghé, S., Blanc, A.-C., Cordeiro, G. S. et Liaudet, S. (2020). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La lettre de l'AIRDF*, (66), 26-32.
- Aeby Daghé, S. et Sales Cordeiro, G. (2020). Genres d'activités scolaires et justifications orales des élèves comme médiateurs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de la littérature de jeunesse. *Recherches*, 73, 173-191.

- André, A. (1989). *L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Syros.
- Austin, R. (dir.). (2016). *Researching primary education*. Sage Books.
- Baan, J., Gaikhorst, L., van 't Noordende, J. E. et Volman, M. L. L. (2019). The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 84, 74-82.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113/114, 29-40.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75.
- Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Retz.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Caena, J. (2011). *Literature review: Quality in teachers' continuing professional development*. European Commission.
- Coburn, C. E. et Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45, 48-54.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Colognesi, S., Coppe, T. et Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104-141.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, (203), 63-72.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101.
- Colognesi, S., Deschepper, C. et Dejaegher, C. (2019). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement*

- de l'oral : pratiques éducatives et outils de formation* (pp. 119-134). Presses Universitaires du Midi.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016a). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193-215.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016b). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2017). Itinerarios de escritura. Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia. Dans M. Navarro (dir.), *Lenguas, culturas e identidades en la educación superior* (pp. 49-64). Plurial.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018a). Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (57), 143-162.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018b). 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(1), 224-249.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2022). LETRA: A teacher training program based on the adoption of different roles. *McGill Journal of Education*, 56(2), 314-323.
- Colognesi, S. et März, V. (2023). Educating about and through research. The role of research in pre-service teachers' classroom practices. Dans J. Madalińska-Michalak (dir.), *Quality teachers and quality teacher education. International Perspectives from a Changing World* (pp. 329-351). Brill.
- Colognesi, S. et Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25.
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S. et Barbier, E. (2020). Teaching Writing – With or without Metacognition?: An Exploratory Study of 11-to 12-Year-Old Students Writing a Book Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.

- Dolz, J., Lima, G. et Zani, J. (2022). Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 363-382.
- Duroisin, N., Beauset, R. et Simon, L. (2020). Description d'un dispositif de formation de type « lesson study » basé sur la collaboration entre étudiants d'Université et de Haute École : former à et par la recherche. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 114-152.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-136). PUF.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R. et Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. et Harris, K. R. (2012). Meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(2), 45-71.
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Association between prospective elementary school teachers' year of study and their type of conception of intelligence. *International Journal of Educational Research*, 115, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102039>
- Janssen, O. et van Yperen, N. W. (2004). Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368-384.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F. et van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.
- Merlin Deganutti de Barros, E., Greco Ohuschi, M. C. et Dolz-Mestre, J. (2020). Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais. *Na Ponta do Lápis*, 16(36), 10-19.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

- Quinn, D. M. et Kim, J. S. (2017). Scaffolding fidelity and adaptation in educational program implementation: Experimental evidence from a literacy intervention. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1187-1220.
- Reinaldo, M. A. et Bezerra, M. A. (2022). Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. *Letras*, (58), 37-62.
- Rietdijk, S., Janssen, T., van Weijen, D., van den Bergh, H. et Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *The Journal of Writing Research*, 9(2), 173-225.
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H. et Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(7), 4-14.
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *EDP Sciences*, 10(4), 253-266.
- Van Weijen, D. et Janssen, T. (2018). High-quality writing instruction in Dutch primary education. A framework for national assessment. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-41.
- Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.