

Coopération entre élèves, éducation à la citoyenneté et écriture à l'école primaire

Cooperation between pupils, education in citizenship and writing in primary school

Sylvain Connac¹

¹ IRDEF (équipe d'accueil 3749) – Université Paul Valéry Montpellier, Sylvain.connac@univ-montp3.fr

RÉSUMÉ. A l'école primaire, les situations d'écriture sont souvent proposées aux élèves sous forme d'exercices dénués de toute logique de communication. Une didactisation de ces apprentissages serait, entre autres, de les penser dans une démarche qui fait sens. Les pratiques pédagogiques favorisant la coopération entre élèves développent l'autonomie, la responsabilisation et une éducation à la citoyenneté. « Quel est l'impact des situations de coopération sur le temps scolaire réservé à l'écriture ? » est la question de recherche à laquelle cette étude tente d'apporter une série de réponses. Le corpus est composé d'une centaine d'éléments regroupant des emplois du temps de classes primaires, des questionnaires et des entretiens d'enseignants sur ces questions.

ABSTRACT. In primary school, writing situations are mainly proposed to pupils through exercises which are completely free from communication rationals. A didactic process of these leanings would be, inter alia, to construe them within a process which aims to make sense. The educational practices, which promote cooperation between children, develop autonomy, sense of responsibility and education in citizenship. "What would be the impact of cooperation situations on the academic time dedicated to writing?" is the research question which this study brings a series of answers to. A hundred of elements composed by primary school schedules, questionnaires, teachers interviews on these subject matters constitute the corpus.

MOTS-CLÉS. Coopération, Education à la citoyenneté, Ecriture, Emplois du temps, Liberté, Responsabilisation.

KEYWORDS. Cooperation, Education in citizenship, Writing, Schedule, Freedom, Sense of responsibility.

1. Introduction

A l'école, si coopérer c'est choisir de travailler à plusieurs pour s'aider ou s'entraider, alors les phénomènes de dissipation générés par l'augmentation des libertés et ces formes d'interactions (principalement par des échanges verbaux ou des déplacements) amoindrissent le pouvoir de contrôle de l'enseignant. Face à plusieurs types d'activités menées conjointement au sein de la classe, il devient plus complexe d'orienter et de contrôler les activités individuelles. Cela nécessite des stratégies d'enseignement visant le développement et l'entretien d'une organisation rigoureuse s'appuyant sur l'autonomie et la responsabilité des élèves, justement pour que l'enseignant ne soit plus la seule personne-ressource par laquelle les informations peuvent se transmettre (Connac, 2017b). C'est ce que cette recherche propose d'étudier, en prenant pour angle les situations d'écriture au sein d'une organisation coopérative du travail des élèves.

En classe coopérative, un espace scolaire où les élèves peuvent agir et apprendre en coopérant, les compétences citoyennes sont éprouvées par un agir ordinaire des élèves entre eux et avec les adultes qu'ils côtoient (Le Gal, 2007). Par ces compétences citoyennes, nous

relevons l'accès à des savoirs civiques (Boisvert, 2000), l'ouverture à la perspective de l'autre, le respect des différences, la discussion argumentée, la recherche de validation des informations, les compétences linguistiques et métalinguistiques, le travail en groupe et en équipe, la participation à des dynamiques collectives sous forme de responsabilités, le recours à des valeurs en lien avec les Droits de l'Homme : la liberté, l'égalité, la solidarité, la justice, la paix, ...

L'une des activités qui leur est ouverte, en lien avec les curricula scolaires, correspond à des projets d'écriture, prenant la forme de certaines techniques de la Pédagogie Freinet : textes libres, correspondance scolaire, rédaction d'un journal scolaire, construction de conférences d'enfants ou autres. La question de recherche de cette étude est donc de s'intéresser à l'impact des situations de coopération entre élèves d'école primaire sur le temps prévu pour écrire. Dans quelle mesure l'exercice de la citoyenneté autorise-t-elle les temps didactiques nécessaires à la coopération ? Quelle est la nature des activités scripturaires proposées au sein de classes où les enseignants ont fait le choix de la coopération ? Nous émettons deux hypothèses exploratoires, qui servent de balises pour la structuration de la collecte et l'analyse des données :

- les élèves pratiquant la coopération disposent de davantage de temps pour rédiger des écrits personnels, « pour de bon » (Pellat et Teste, 2004)
- les élèves qui disposent de peu de libertés coopératives (parler, se déplacer, choisir une part de son travail, déterminer ses partenaires, ...) sont soumis à des consignes d'écriture plus artificielles que ceux qui travaillent en coopération

Pour mener cette enquête, nous avons choisi de nous appuyer sur un panel large d'emplois du temps construits et utilisés par des enseignants d'écoles primaires, principalement en France, mais aussi en Belgique et au Québec. Nous avons enquêté auprès de professeurs des écoles (des enseignants en écoles primaires) qui organisent la coopération pour leurs élèves. Nous entendons par "emploi du temps" une planification du temps scolaire des élèves, étalée sur une période déterminée (généralement une semaine) et proposant une répartition réfléchie des contenus d'enseignement selon les repères fixés par les curricula scolaires. Ce sont des documents qui découpent la vie pédagogique en une succession d'heures de cours (Cavet, 2001).

Nous avons ainsi pu constituer un corpus d'une centaine d'emplois du temps, de classes du cycle I (3-5 ans), cycle II (6-7 ans) et cycle III (8-11 ans). Ces documents ont été accompagnés d'une grille de relecture, remplie par chaque enseignant et fournissant un certain nombre d'informations quant au degré de coopération entre élèves et à la nature des activités d'écriture demandées. Les emplois du temps du corpus permettent de déterminer le temps prévu par l'enseignant au travail d'écriture des élèves, ainsi que la nature du travail demandé. Pour préciser davantage le sens du travail d'écriture attendu ainsi que le lien effectué avec les pratiques coopératives, chaque enseignant a rempli un questionnaire explicatif. Suite à la récolte de ces données, une série d'entretiens d'approfondissements a été effectuée lorsque nécessaire, afin d'enrichir la compréhension des projets d'enseignement pour les apprentissages de l'écriture.

L'analyse de contenu de ces documents (Bardin, 1997) et de leurs compléments nous permet ensuite de tester la validité des hypothèses et ainsi, de fournir des conclusions quant au rapport existant entre coopération et écriture.

2. Cadre théorique

2.1. Graphisme – écriture

Le graphisme apparaît comme une activité de production de signes sans significations naturelles et vers une intention d'expression. Il n'est qu'un préalable à l'écriture, permettant à l'enfant d'acquérir de bonnes habitudes graphomotrices, de gestion de l'espace et de perception. Il se caractérise par la précision de gestes manuels. Il correspond à l'entraînement aux tracés des lettres selon un code conventionnel.

Le graphisme se distingue de l'écriture par une secondarisation de communication : il est à l'écriture ce que le chiffre est au nombre, c'est-à-dire un support d'expression en mesure de transmettre du sens. Grâce à l'enseignement de la graphie, le geste s'automatise peu à peu, de la maternelle jusqu'à la fin des apprentissages fondamentaux (Brigaudiot, 2000). Ainsi l'élève scripteur peut alors porter son attention sur le message à transmettre et non plus seulement sur la formation des lettres (Hequet, 2010).

Mais l'écriture n'est pas que de la graphie, elle est un prolongement de celle-ci. Son apprentissage a pour objectif « l'acquisition d'une technique de transcription de formes graphiques en formes sonores et la compréhension du mode de représentation du langage qui correspond à un système alphabétique d'écriture et ses fonctions sociales » (Ferreiro, 1990, p. 10). L'écriture se caractérise par sa visée communicationnelle : on écrit pour être lu. Elle correspond à un moyen d'expression. Ecrire, c'est produire du sens sous forme graphique, c'est matérialiser sa pensée à travers la puissance des signes (Maille et Baron, 1997). Elle se traduit par une double référence : le graphisme et le sens du message écrit. L'écriture s'entend alors comme l'élaboration (l'anticipation d'une énonciation) et la réalisation (son aspect technique) d'un message à communiquer par un acte graphique. « Ecrire, c'est penser ce que l'on veut dire, à qui et pour quoi faire, puis le dire et l'inscrire sur le papier, enfin le mettre au propre pour l'acheminer vers le destinataire » (Brigaudiot, 2000, p. 149).

Les auteurs adoptent différents positionnements quant à cette centration. Certains, comme Danièle Dumont, insistent sur la part du geste d'écriture : « L'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit » (Dumont, 2006, p. 13). D'autres mettent en avant le caractère langagier de l'écriture : « Faire entrer un enfant dans le monde de l'écriture, ce n'est pas lui donner une simple technique, quelques codes, c'est un geste culturel beaucoup plus fondamental. C'est lui ouvrir la porte d'une des plus grandes découvertes de l'humanité, une des plus complexes aussi : celle du pouvoir radicalement nouveau que donne l'écrit » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 127). Quelle que soit l'orientation prise, la pratique de l'écriture dépasse la seule activité de copie, se distingue de l'exercice graphique parce qu'elle véhicule une quête de sens existant par l'intermédiaire des canaux de communication. Le graphisme se présente plutôt comme une activité perceptive et motrice (Zerbato-Poudou, 2007). Ainsi, trois processus interviennent en interactions :

- La planification : le message à transmettre, son destinataire et sa forme

– La mise en texte : la transcription de ce projet planifié en phrases rédigées linguistiquement

– La révision : la reprise du texte, sa correction pour le réajuster en fonction de sa planification et des critères de correction.

2.2. Rédaction, écriture naturelle, écriture libre

La rédaction (ou la composition) correspond à l'exercice scolaire traditionnellement utilisé pour faire écrire des élèves. L'objectif principal est de mettre chaque élève en situation de produire un texte écrit, par l'intermédiaire de consignes variées qui permettent une prise de conscience des différents modes d'écriture (Manesse, 1994). La part de guidance de l'enseignant est importante, celle d'autodétermination de l'élève réduite. Dans le cadre de cette recherche, nous englobons dans cette catégorie « rédaction » les situations d'écriture où les élèves notent du cours, une trace écrite ou effectuent un exercice écrit sans dimension de communication, avec une consigne à l'initiative de l'enseignant.

Si l'intention éducative est de permettre aux élèves de développer des compétences autonomes en matière d'écriture, directement liées à celles de lecture, il semble nécessaire de leur donner l'occasion d'écrire « pour de bon » (Pellat et Teste, 2004), à partir de situations vivantes, où la visée de communication est affirmée. C'est à ce dessein que l'on relie didactiquement la lecture, l'écriture et l'oral. Cette approche finalisée de l'écriture se poursuit alors par un travail réflexif sur les écrits, ce qui permet d'employer en situation, par mobilisation, les connaissances en orthographe, en grammaire et en vocabulaire.

L'écriture naturelle se décline diversement. Elle correspond à toute situation où un élève écrit dans le cadre d'un projet de communication précis qu'il a accepté d'investir (Cf. Annexe2). Elle rejoint en ce sens les situations d'écritures en projets (Perrenoud, 2011, Tauveron, Sève, 2005, Jolibert, 1988) ainsi que les productions scolaires d'écrits de recherche à présenter à la classe (recherches documentaires, compte-rendus d'expériences, observations, ...)

L'écriture libre représente une autre déclinaison de l'écriture naturelle, bien spécifique. Produire un écrit sans qu'une démarche particulière ne soit imposée, sans consigne d'écriture émanant de l'enseignant, telle est la caractéristique du texte libre. Il est écrit par l'enfant "quand il veut, où il veut, comme il veut" (Freinet, 1947) : il s'agit d'une pédagogie d'expression libre. La dictée à l'adulte entre dans ce type d'écriture (Javerzat, 2006) lorsque celui-ci ne fournit pas de consigne initiale. L'idée qui préside à cette conception de la production est que l'enfant va écrire de belles pages, empreintes de naïveté et de la poésie naturelle qui caractérise l'enfant. Il a l'opportunité d'exprimer ses sentiments. La parole lui est donnée, il écrit, lit, découvre, et, par tâtonnements, se découvre et donc, se construit. (Connac, 2009) Puisque ce que l'élève écrit est à son initiative, la dévolution de la tâche est plus forte : le sens du travail scolaire est directement lié au projet de l'enfant. L'annexe 2 propose une typologie des consignes d'écritures récoltées par cette enquête.

2.3. Liberté et citoyenneté d'un élève

« La liberté, c'est le pouvoir de faire ou de ne pas faire » (Descartes, IV^{ème} Méditation). St Augustin fait la différence entre la liberté qui ne peut être que bonne (vouloir le bien), et le libre arbitre qui peut aussi bien faire le mal. « La liberté ainsi entendue est le pouvoir

d'agir indépendamment non seulement des contraintes extérieures, mais de toute détermination intérieure » (Vergez, Huisman, 1990, p. 360). La liberté correspond donc à une faculté d'agir selon sa volonté, en fonction des moyens dont on dispose, sans être restreint par le pouvoir des autres. Elle regroupe l'ensemble des possibilités qui sont physiquement et socialement applicables à une personne.

En pédagogie, la liberté est relative aux méthodes actives qui la considèrent comme source d'action et d'apprentissages. Elle est opposée à la contention et la servitude dont le principe est d'interdire toute forme de manifestation des singularités. La liberté, pour un élève, le conduit à investir des espaces d'autonomie pour y faire, et ainsi se faire (Dewey, 1990). En même temps, l'exercice de libertés se fait dans le respect de l'autorité de l'enseignant et de l'exercice des libertés des camarades. « La liberté consiste à faire tout ce qui ne nuit pas à autrui. Ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits. » (Article 4 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen) Comme les libertés des élèves dépendent de l'autorisation des enseignants, elles sont dépendantes des formes pédagogiques employées, au sein des classes et des établissements.

Nous retenons donc comme définition de la liberté d'un élève un droit dévolu par ses enseignants, en lien direct avec des obligations, lui permettant d'investir un certain nombre d'espaces d'autonomie où il devient l'ingénieur de ses comportements, sur la base du recours à sa volonté et aux prises d'initiative. L'exercice de ces libertés est censé faire participer l'élève à la vie de son groupe et lui permettre, par ses engagements, d'y développer des apprentissages citoyens, une image sociale créatrice de lui-même. Il contribue ainsi à l'entreprise de responsabilisation éducative (Connac, 2013) et s'inscrit dans des démarches d'éducation à la citoyenneté.

La citoyenneté désignerait trois dimensions du lien social et politique (Weinstock, in Boisvert, 2000, p. 16) : un statut juridique (par opposition au simple résident, le citoyen est porteur de certains droits et responsabilités), un certain nombre de pratiques (est citoyen celui qui participe à la vie des institutions politiques et au façonnement du bien commun) ainsi qu'un pôle identitaire (le statut de citoyen a une importance subjective pour l'individu). Une éducation à la citoyenneté serait confrontée à une aporie axiologique : elle tendrait à la fois vers la reprise en main de jeunes déviants, et plus largement, vers les apprentissages du vivre ensemble, le sens de la responsabilité. Elle se traduit par l'accès à des savoirs (l'instruction civique selon des approches historiques, juridiques et politiques), des pratiques de civisme (sous forme de comportements de politesse, d'écoute, de respect d'autrui et des règles) et la référence à des valeurs sensées devenir communes et relatives aux Droits de l'Homme (une vision humaniste de la vie sociale).

Les travaux de J. Westheimer et J. Kahne (2004) mettent en exergue une palette diversifiée de conceptions du « bon » citoyen : de l'aliéné anémique, vers le responsable, le participatif, l'orienté vers la justice et le révolutionnaire. Quoi qu'il en soit, un citoyen n'est pas seulement une particule d'agentivité. Il « n'est pas seulement celui qui accomplit ponctuellement son devoir d'électeur, c'est aussi celui qui, par son comportement quotidien, assure le fonctionnement harmonieux de la cité, ou encore celui qui interpelle les détenteurs de pouvoirs, les obligeant à respecter leurs engagements et à justifier leurs décisions » (Crémieux, 2001, p. 11).

2.4. Classe coopérative et responsabilité

Nous entendons par classe coopérative un lieu scolaire où l'enseignant autorise les élèves à s'aider ou s'entraider, avec ou sans tutorat, dans le cadre du travail ordinaire et lors de temps de travaux personnels pendant lesquels chacun dispose de travaux qui lui correspondent. Elle vise l'autonomie, l'exercice des libertés, la responsabilité, la fraternité et le travail désaliéné. (Le Gal, 2007). Elle participe explicitement à une éducation à la citoyenneté située, où les élèves développent des compétences citoyennes par l'ensemble de leurs expériences quotidiennes dans les interactions avec leurs pairs et les adultes rencontrés à l'école (Demers et al, 2017).

Une classe coopérative se veut un lieu où la coopération est un facteur visant des apprentissages identifiés. L'enseignant n'est plus la seule interface aux savoirs puisque les élèves sont autorisés à solliciter des pairs pour s'aider ou s'entraider. Ils y pratiquent ainsi toute ou partie d'activités coopératives diverses comme l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail en groupe, le travail en équipe, les conseils coopératifs, les échanges réciproques de savoirs, les jeux coopératifs, les discussions à visées démocratiques et philosophiques, ... (Connac, 2017a) Les pratiques d'écriture collaborative exemplifient ce format de rapport aux savoirs (Yarrow, Topping, 2001, Lebrun, 2012). La coopération s'exerce lors de toutes les situations où élèves et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives (Connac, 2012). La relation coopérative est plus symétrique qu'elle ne le paraît : alors que l'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui le sollicite. Une partie de ce qui se construit au sein du groupe échappe au contrôle de l'enseignant et fait de la classe un lieu assimilable à une ruche. Les situations de coopération dans la classe coopérative peuvent intervenir à tout moment, excepté pour les temps d'évaluation et pour ceux où il est nécessaire que les élèves soient centrés sur une tâche d'écoute de l'enseignant ou de travail individuel.

La complexité de fonctionnement d'une classe coopérative (certains utilisent la métaphore de la ruche) interdit qu'une seule personne puisse assumer correctement l'ensemble des tâches de conduite. Une classe coopérative est donc également un espace où les élèves ont la possibilité d'investir différentes responsabilités. Le principe de ces "métiers" est qu'en libérant des tâches, l'enseignant permet à des élèves d'en devenir les garants : ils apprennent en les exerçant.

Un élève peut être reconnu comme responsable lorsqu'il se montre réfléchi dans ses actes en anticipant leurs éventuelles conséquences. Il est celui qui est maître de ses choix, qui fait des choix informés et qui se montre capable d'agir au sein de la classe et de l'école en conformité avec les normes scolaires (Hagège, 2009, p. 111). Louis Not (1988, p. 18) définit la responsabilité comme l'engagement en retour de la liberté. Elle consiste à « reconnaître comme siens les actes qu'on a accomplis, et à assumer les conséquences. » Être responsable signifie que l'être confié est en même temps une personne qui oblige, c'est-à-dire qui pousse à se soucier de ses besoins et de ses intérêts. L'essence de la responsabilité, c'est que le fait de pouvoir agir sur autrui devient le fait de devoir agir pour autrui (Foray, 2016, p. 94). Pour être responsable, il est nécessaire de disposer d'un certain pouvoir : le droit de prendre des décisions qui s'appliquent à ceux qui sont placés sous la responsabilité de l'éducateur. Ce

pouvoir correspond à l'expression "avoir l'autorité." L'autorité est une façon d'assumer sa responsabilité ou encore d'exercer le pouvoir qui lui est attaché (Foray, 2016, p. 95). Pour un élève, la responsabilité correspond à la régulation volontaire par lui-même de son propre fonctionnement, en opposition au primat de ses seules impulsions et émotions ou de ses seuls automatismes. Elle s'exprime donc par de l'autorégulation, définie comme une capacité de l'élève à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs.

La notion de responsabilité se décline de trois manières, chacune ne pouvant s'exclure des deux autres (Connac, 2017b) :

– - Individuelle, elle désigne la capacité à assumer les choix que l'on a pris, à en répondre. Elle s'exerce par de la prise de décisions vers l'accomplissement de buts choisis et se traduit par l'obligance à ne pas s'en dessaisir dès qu'une contrainte apparaît. Elle se rapproche des notions de ténacité, d'application, de rigueur et de sérieux. Cela s'exprime ainsi : « agis de telle manière que tu puisses également vouloir que la maxime de ton action demeure une loi universelle » (Kant, 1990, p. 136).

– - Humaine, elle s'exerce par des comportements altruistes, sous forme d'une éthique du don, de care. Quels que soient les traits de personnalité qui distinguent les individus, l'autre est aussi important que soi dans sa dignité d'exister. C'est pour cela qu'être responsable est agir de telle sorte que nos comportements participent à la satisfaction des besoins et au bien-être d'autrui. La responsabilité se rapproche ici de la bienveillance (au-delà d'une seule bienveillance), de l'empathie, de la mansuétude, de l'accompagnement ou de la justice sociale, autrement dit, d'une "bonneveillance". « Les théories du care, en mettant l'accent sur la vulnérabilité humaine, revendiquent d'autres valeurs que la seule justice distributive : l'attention aux autres, la sollicitude, le soin, ... » (Monjo, 2016, p. 15)

– - Environnementale, elle correspond à la préservation de la planète, dans sa capacité à nous offrir, sur le temps, des conditions de vie agréables et permettant à chacun une vie décente. Elle se traduit par des comportements écologiques qui consistent à éviter des gestes de gaspillage ou de dégradation ainsi qu'à promouvoir un partage social de ces formes de respect de la nature. Cette déclinaison de la responsabilité se décrit par le concept d'apparement, défini comme la capacité à se sentir formé des mêmes éléments que l'univers et ses composantes (Environnement Non Humain) et, en même temps, différent et unique en tant qu'individu doté d'une conscience (Reynaud et al., 2010, p. 251).

Une posture responsable conduit donc chacun à se demander :

– quels seront, pour les autres élèves et l'enseignant(e), les effets des actes dont je revendique la liberté ?

– dans quelle mesure et comment pourrai-je assumer les conséquences ?

Ainsi donc, au regard de ces travaux, les attributs d'une classe coopérative apparaissent les suivants :

1) les élèves ont la possibilité de s'aider ou de s'entraider ;

2) ces situations interactives s'exercent lors des phases didactiques animées par les enseignants et également lors de moments de travaux personnalisés (balisés par l'outil « plan de travail ») ;

- 3) chaque élève peut disposer de responsabilités qui les font participer à l'entreprise collective de la gestion de la vie du groupe ;
- 4) l'enseignant revendique explicitement le recours aux situations coopératives pour les apprentissages de ses élèves.

2.5. Problématique : question de recherche et hypothèses

Ces repères théoriques et conceptuels nous permettent alors de poser la question de recherche suivante : quel est l'impact des situations de coopération sur le temps scolaire réservé à l'écriture ? Pour l'explorer, en appui sur les éléments théoriques précédents, nous avons construit deux hypothèses :

- H1 : les élèves pratiquant la coopération disposent de temps longs pour rédiger des écrits personnels, « pour de bon ».
- H2 : les élèves qui disposent de peu de libertés coopératives (parler, se déplacer, choisir une part de son travail, déterminer ses partenaires, ...) sont soumis à des consignes d'écriture plus artificielles que ceux qui travaillent en coopération.

Le choix de l'hypothèse 1 se justifie par la dimension complexe de la coopération. Cette complexité se traduit par le caractère débridé des interactions, la plupart du temps suscitées par une structure de communication du travail des élèves et la recherche de développement de compétences citoyennes. Parce que le projet est de tendre vers un travail vivant, lorsqu'il s'agit d'écrire, l'activité ferait sens : elle aboutirait vers de la lecture par un tiers. Cette hypothèse est en lien avec la théorie de la continuation des processus (LRC, 2013) : l'élève ne réalise pas une tâche ponctuelle mais s'inscrit de façon créative dans son propre devenir.

L'hypothèse 2 est guidée par la tradition de l'enseignement qui fait de l'école une sorte de sanctuaire, à la fois réservée aux élèves et aux personnels qui s'en occupent, mais aussi séparée du monde (Houssaye, 2013). On y pratiquerait des tâches déconnectées de la vie, sous la conduite de l'adulte référent et sans visée utilitaire. La limitation des libertés s'expliquerait par la volonté de contrôle de l'activité des élèves par les enseignants et le déni d'apprentissages a-didactiques (Brousseau, 1998).

3. Cadre méthodologique

3.1. Une approche par triangulation des outils

Nous avons opté pour une approche par triangulation des outils : on propose une combinaison de plusieurs sources permettant de tester la validité des hypothèses (Fortin, 1996). Cette stratégie de recherche voit le chercheur superposer et combiner plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. Elle permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits (Mucchielli, 2009). La triangulation a été conçue comme une procédure pour vérifier une hypothèse exploratoire, mise à l'épreuve via plusieurs types de situations, pour tester son degré de validité. Elle constitue une voie alternative de recherche pour fonder une démarche épistémologique et empirique.

3.2. Présentation du corpus

Le corpus est initialement constitué d'emplois du temps construits et utilisés par des enseignants d'écoles primaires. Il regroupe 94 éléments ($n = 94$). Chacun de ces emplois de temps est complété par un questionnaire auto administré par ces mêmes enseignants, pour préciser le sens du travail d'écriture demandé ainsi que le lien éventuel avec les pratiques coopératives de leurs élèves. Il visait à faciliter la lecture des premiers documents. (Annexe 1) Lorsque les informations fournies à travers ces questionnaires sont apparues comme insuffisantes au regard de la nature des données attendues, nous avons procédé à des entretiens d'approfondissement, visant à combler les manques. Ces entretiens, au nombre de 17, ont été réalisés en situation de face à face (3), par téléphone (12) et par échange de mails (2). Au final, chaque élément recueilli (emploi du temps + questionnaire) a pu faire l'objet d'une incorporation dans le corpus et d'une analyse. La triangulation porte donc sur des emplois du temps, des questionnaires explicatifs et, pour 17 d'entre eux, des entretiens d'approfondissement.

Les professeurs des écoles sollicités l'ont été via plusieurs réseaux de communication professionnelle. Un appel large a été lancé, nous avons incorporé toutes les réponses reçues. Ils sont issus d'horizons divers mais pas représentatifs de la catégorisation statistique des enseignants français (en raison de la part importante d'enseignants engagés dans de la militance pédagogique) :

- Mouvements pédagogiques (39 %)
- Enseignement Catholique (17%)
- Enseignants belges et québécois (11 %)
- Enseignants ne répondant pas aux critères précédents (33 %)

Ces enseignants ont une ancienneté moyenne de 14,34 années. Si l'on reprend le découpage en cycles français, 13 % du corpus est de cycle 1, 27 % du cycle 2 et 60 % du cycle 3.

70 emplois du temps sont issus de classes multiâges, ce qui n'est pas à l'image de la réalité des classes françaises : l'étude de Ch. Leroy-Audouin et B. Suchaut de 2007, sur un panel de 5347 élèves, donnait 65 % des classes à un seul cours. La moyenne du multiâge du corpus de l'étude présente est de 2,38 niveaux par classe.

3.3. Codage des données

Pour effectuer le croisement des données, nous avons construit et utilisé la grille de codage des éléments (emploi du temps + questionnaire et éventuellement retranscription de l'entretien) ci-dessous.

La nature des écrits des élèves a été déterminée à partir des repères présentés dans le cadre théorique : graphisme (affinage du geste technique), rédaction (écriture à partir d'une consigne ou notes de cours), écriture naturelle (dans le cadre d'un projet de communication au sein de la classe ou à l'extérieur), écriture libre (écriture naturelle sans consigne).

Les items relatifs aux objectifs et ceux liés aux libertés confiées aux élèves sont issus d'une procédure par catégorisation successive : vingt questionnaires choisis aléatoirement

ont permis d'établir une première matrice d'items, progressivement complétée par les manques découverts dans les autres réponses

Code Edt : E		Cycle : 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>		Multiâge :		Ancienneté :	
<input type="checkbox"/> Possibilité d'aide et d'entraide <input type="checkbox"/> Travail didactique et personnel <input type="checkbox"/> Responsabilités confiées à chaque élève <input type="checkbox"/> Reconnaissance par l'enseignant		<u>Degré de classe coopérative :</u> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>					
<u>Catégorisation des objectifs</u> A- En cas de difficultés d'un enfant B- Pour diversifier l'apport de l'enseignant C- Favoriser la confrontation des conceptions D- Compréhension de consigne/réalisation de tâche		E- Travail en binôme F- Réinvestir les connaissances G- Développer des relations sereines H- Développer des compétences spécifiques I- Développer l'autonomie / l'enseignant J- Augmentation du temps d'exposition au travail K- Faire de l'éducation civique				Exemples de consignes d'écrits fournis	
<u>Nature des écrits</u> <input type="checkbox"/> graphisme (G) <input type="checkbox"/> écriture libre (L) <input type="checkbox"/> écriture naturelle (N) <input type="checkbox"/> rédaction (R) <input type="checkbox"/> autre (A) :		<u>Libertés confiées aux élèves :</u> A- Se déplacer B- Choisir ses activités et son travail C- Faire une pause D- Utiliser le matériel de travail E- Utiliser un ordinateur F- Se rendre à la bibliothèque pour lire G- Jouer librement (jeux éducatifs, jeux de société, puzzle, constructions, ...) H- Choisir et exercer des responsabilités (ou un métier de classe)		I- Présenter oralement un objet ou un événement J- Prendre la parole pour donner un avis personnel K- Participer au conseil coopératif pour prendre des décisions L- Aider ou demander de l'aide M- Choisir ses partenaires de travail N- Travailler seul O - Chuchoter pour échanger P - Sortir de la classe Q- Rester en classe pendant les récréations R- Boire/se rendre aux toilettes S- Gérer ses petits conflits			

Tableau 1. Guide de codage du corpus

Le « degré 1 de classe coopérative » correspond au codage d'un seul de ces quatre critères, le degré 2 correspond à deux de ces critères (quels qu'ils soient), le degré 3 correspond à au moins trois de ces critères (quels qu'ils soient).

La catégorisation des objectifs, ainsi que celle relative aux libertés confiées aux élèves ont été effectuées selon des processus similaires :

- 1 – Recueil des données
- 2 – Lecture préliminaire des données sur une dizaine d'éléments du corpus (ensemble [emploi du temps – questionnaire – entretien])
- 3 – Catégorisation (choix des codes) sur cette dizaine d'éléments
- 4 – Codage de l'ensemble des données (à partir de la catégorisation initiale). Eventuel complément de la catégorisation.
- 5 – Analyse et interprétation des codages

Ainsi, pour chacun des 94 éléments du corpus, une grille de croisement des données a été remplie. Ces grilles ont ensuite fait l'objet d'un regroupement au sein d'un tableau général.

Code	Cycle	Multiâge	Anc.	Cl.coop	Obj.coop	Ecrits	Libertés	temps
E01	1	3	14	2	AB	GR	ABD	0,25
E02	1	2	7	1	AC	G	FH	0,5
E03	1	1	8	1	A	GRA	G	0,3
E04	1	1	25	1	A	GL	B	0,25
E05	2	1	22	3	AD	GLNR	DHIO	2,5
E06	2	2	5	1	AE	GR	EFL	0,75
E07	2	2	30	3		N	AMP	1
E08	2	2	7	2	ACE	R	FG	0,6
E09	2	1	7	3	ACF	GN	ABHJ	0,58
E10	2-3	2	10	3	C	NR	BHLO	1,75
E11	2-3	2	15	1	C	GNR		0,75
E12	3	1	32	1	AC	GNR	EF	1
E13	3	1	28	1	CE	R	FG	2
E14	3	3	15	3		GLN	ABGJL	2

Figure 1. Aperçu du tableau général de croisement des données

C'est ensuite à partir de ce tableau général, qu'une série de tris par colonnes a pu être possible pour affiner les analyses, selon les critères suivants : « Emploi du temps », « Multiâge », « Cycle », « Ancienneté », « Degré de coopération », « Nombre de libertés. » Concernant ce dernier critère, nous ne considérerons que la diversité des libertés exprimées par les enseignants. Cet indicateur n'est pas en lien avec des observations de classe qui auraient pu analyser in-situ l'appropriation de ces libertés par les élèves. De plus, afin d'étudier l'influence des libertés confiées sur le temps accordé à l'écriture, un ratio (δ) a été employé selon le coefficient de corrélation suivant : $\delta = ((\text{Nombre d'écrits } N, L \text{ ou } N)/n) \times \text{temps}$. Ainsi, δ est corrélé à la fois à la nature des écrits « pour de bon », et au temps consacré à l'écriture. Il permet donc d'observer l'influence des libertés confiées.

4. Résultats de l'étude

4.1. Généralités sur le corpus

Au niveau global, le temps moyen consacré à l'écriture par les enseignants du corpus est de 1,47 h par semaine. Le degré moyen de classe coopérative est de 2,13.

Concernant les types d'écrits, le graphisme est mentionné par 28% du panel, la rédaction par 49 % du panel, de même pour l'écriture naturelle, l'écriture libre par 38 % des enseignants interrogés.

Ces mêmes enseignants attendent des situations de coopération qu'elles développent en majorité l'aide à la difficulté scolaire (32%), le réinvestissement des connaissances (30%), la confrontation des conceptions (28%) et la diversification de l'aide apportée par l'enseignant (28%).

Les libertés confiées aux élèves dans la classe sont majoritairement relatives aux déplacements (64%) et au choix d'une partie de ses activités de travail (58%). Elles concernent également l'aide ou la demande d'aide à un camarade (45%).

4.2. Impact des variables

Le caractère multiâge des classes peut être mis en lien avec plusieurs dimensions. Les classes à cours simple du panel ont un degré de coopération moyen de 1,78, alors qu'il augmente plus le nombre de cours croît (il est de 2,59 pour les classes à triple cours). On observe également que le nombre de libertés est dépendant du multiâge : plus le multiâge est important, plus nombreuses sont les libertés confiées aux élèves. Enfin, il en est de même concernant le temps consacré à l'écriture (1,15 h en classe à cours simple, 1,38 h en classe à deux cours, 1,71 h en classe à trois cours, 1,77 h pour les classes avec davantage de cours).

La variable cycle met en évidence que le degré de coopération est plus faible en cycle 1 (1,2 contre 2,2), le nombre de libertés également (2,2 contre 3,8), le temps consacré à l'écriture croît avec l'âge des enfants (0,5 h en CI, 1,43 h en CII, 1,64 h en CIII). Il apparaît également que les écrits « pour de bon » sont surtout présents au cycle 2 (69 %) et au cycle 3 (78%). Les rédactions sont proposées de manière équilibrée à tout âge. Le graphisme est surtout travaillé au cycle 1 (100 % du CI, 46% CII, 14 % CIII).

L'ancienneté des enseignants est une variable qui n'affiche pas de résultats significatifs. Les enseignants les plus expérimentés ne travaillent pas plus en classe à cours simple qu'en classe à cours multiples. Les degrés de coopération sont les mêmes, tout comme le nombre de libertés confiées. Il apparaît uniquement que les enseignants ayant une ancienneté inférieure à 10 ans consacrent moins de temps à l'écriture (1,05 h) que leurs collègues (1,75 h pour ceux entre 10 et 20 ans d'ancienneté, 1,59 h pour les autres).

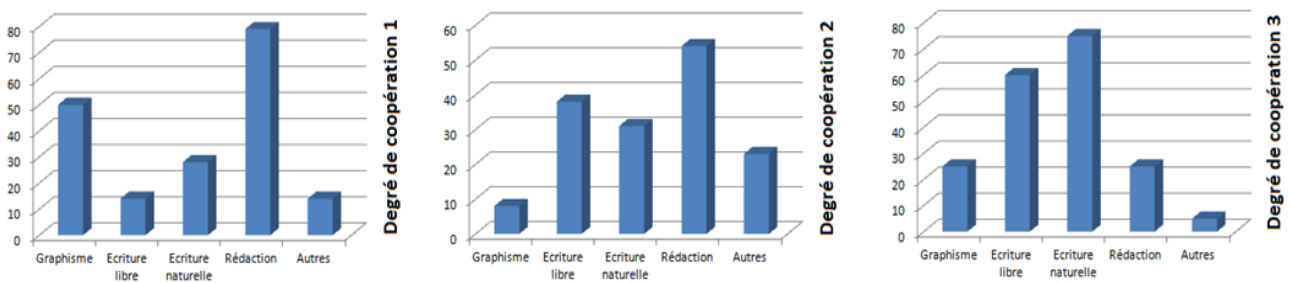


Figure 2. Liens entre degrés de coopération et types d'écriture

En revanche, les effets de la coopération sont précis : plus le degré de coopération augmente, plus les élèves se voient confier des libertés et plus le temps consacré à l'écriture augmente (de 1,02 h pour le d°1, à 2,09 pour le d°3). Alors que les classes en d°1 favorisent surtout le graphisme (48%) et la rédaction (75%), les classes en d°3 tendent surtout vers des pratiques de l'écriture libre (58%) ou écriture naturelle (72%). Les situations d'écriture « pour de bon » semblent donc corrélées aux organisations de coopération (plus on coopère, plus on écrit pour de bon), l'exact inverse pour les pratiques de rédaction.

Enfin, concernant l'impact de la quantité de libertés, l'étude révèle que plus de libertés sont confiées aux enfants, plus une part importante est réservée à l'écriture « pour de bon » et plus le temps moyen à écrire est conséquent. Pour les classes où les enfants ne peuvent s'appuyer que sur aucune, une seule ou deux libertés dans le travail, $\delta = 0,47$. Pour celle avec 5 ou 6 libertés, $\delta = 1,47$ ou $1,65$.

4.3. Degré de validité des hypothèses exploratoires

L	0, 1 et 2	3	4	5	6
n	9	10	10	14	4
N, L ou LN	44%	70%	70%	79%	100%
temps moyen	1,07	1,03	1,63	1,86	1,65
δ	0,47	0,72	1,14	1,47	1,65

Figure 3. Impact de la quantité de libertés (L) sur l'écriture « pour de bon »

L'hypothèse 1 (Les élèves des classes coopératives disposent de davantage de temps pour rédiger des écrits personnels, « pour de bon ») semble validée, dans le cadre de cette étude et de son corpus particulier. La variable « degré de coopération » a permis d'isoler précisément que plus les classes permettent aux élèves de coopérer pour apprendre et développer des compétences citoyennes, plus les enseignants accordent et réservent un temps important pour écrire, au regard de ce qui se fait dans les classes où le degré de coopération est moindre. De plus, dans les classes à haut degré de coopération, il est apparu que les élèves pratiquaient plus qu'ailleurs les écritures libres et naturelles. Ils y sont donc plus souvent conduits à écrire « pour de bon. »

L'hypothèse 2 (les élèves qui disposent de peu de libertés coopératives (parler, se déplacer, choisir une part de son travail, déterminer ses partenaires, ...) sont soumis à des consignes d'écriture plus artificielles que ceux qui travaillent en coopération) semble également cohérente avec les données traitées. La variable « nombre d'espaces de libertés énoncées » permet d'isoler le résultat montrant que plus ce nombre augmente, plus le « δ » progresse. Cette inconnue étant le produit de la fréquence d'écriture libre ou naturelle par le temps moyen consacré à l'écriture hebdomadaire à l'école, il apparaît que les classes avec de moindres libertés énoncées sont statistiquement les mêmes que celles où l'on écrit le plus sous une consigne imposée (graphisme, rédaction).

Le problème de cette hypothèse est qu'elle a été testée sur la base du discours des enseignants interrogés. Or, les espaces de libertés permises aux élèves peuvent différer de cette seule énonciation, soit pour embellir son projet, soit par mésestime. Il aurait été plus valide de s'assurer de ces espaces de liberté par l'intermédiaire de l'avis des élèves ou via des observations in-situ, ce qui n'était pas prévu dans le cadre méthodologique de l'étude. Ce que ce travail de recherche semble avoir plutôt validé est une autre hypothèse : « Plus les enseignants revendiquent de libertés pour leurs élèves, dans le but de construire des compétences citoyennes, plus les élèves écrivent « pour de bon. »

5. Discussion

Cette étude se proposait de travailler le lien existant entre organisation de la coopération entre élèves et activités d'écriture à l'école primaire. Il s'agissait, par l'intermédiaire d'emplois du temps de classes, de questionnaires et d'entretiens d'enseignants, de caractériser les effets des organisations coopératives sur le temps réservé à l'écriture. Une centaine d'enseignants a participé à cette enquête. L'analyse du corpus a révélé que le support « emploi du temps » semblait exclusif chez les enseignants français, moins systématique en Belgique et dans la province du Québec. Deux spécificités méthodologiques conditionnent les résultats obtenus :

- La caractéristique des enseignants interrogés, plus issus de mouvements pédagogiques que l'ordinaire, travaillant plus en classes multi niveaux que la moyenne.
- Les inférences relatives aux libertés confiées aux élèves : dans cette étude, elles proviennent de l'énoncé des enseignants, alors qu'elles auraient pu s'appuyer sur le constat d'élèves ou des observations de situations pédagogiques.

Dans le cadre de ce panel, les conclusions de ce travail de recherche font apparaître que les élèves des classes coopératives disposeraient de plus de temps pour rédiger des écrits personnels, « pour de bon » (écriture libres ou naturelles) que ceux des classes où la coopération est moins présente. Elle met également en exergue que plus les enseignants revendiquent de libertés permises à leurs élèves, plus ces derniers écrivent « pour de bon. »

Ainsi, pour didactiser les situations d'écriture à l'école primaire et mobiliser un processus de dévolution (Brousseau, 1998), l'organisation de la coopération entre élèves apparaît comme un facteur propice et facilitant. De plus, ce temps d'écriture se ferait vers des productions authentiques, c'est-à-dire potentiellement vecteur de sens pour les élèves, parce qu'inscrites dans une logique de communication. Au regard de la centration sur les apprentissages du geste graphique aux cycles 1 et 2, cette organisation du travail des élèves par la coopération semblerait surtout opportune au cycle 3.

Elle se traduirait par une formation préalable des élèves à la coopération (Guichard, 2005, Lafont, Ensergueix, Cicero, 2006, Connac, 2017a) de manière à ce qu'ils s'approprient les gestes coopératifs attendus en matière d'aide apportée ou d'aide reçue. Elle tendrait également à une structuration des situations coopératives symétriques, telles que le travail en groupe ou l'entraide, notamment pour éviter les malentendus sociocognitifs (Bonnéry, 2007), expliciter les démarches intellectuelles principales (DGESCO, 2016) et accompagner les élèves les plus démunis dans un processus de secondarisation (Bautier, Goigoux, 2004). Les espaces scolaires ainsi organisés permettraient sans aucun doute à bien plus d'élèves d'optimiser leurs habiletés, notamment en écriture, parce que l'enseignant ne serait plus la seule personne-ressource de la classe pour étayer les productions d'écrits. Ils participeraient ainsi, sans n'engager que des dispositifs formels, à une éducation à la citoyenneté en actes, sans discours, mais au travers des gestes coopératifs ordinaires et quelles que soient les disciplines travaillées. La citoyenneté s'exprimerait d'abord par de la mitoyenneté (Laffitte, 2006, p. 25) et pourrait viser une utopie relevée par Albert Jacquard (2006) : au lieu d'essayer de devenir meilleur que les autres, apprendre, par les autres, à devenir meilleur que soi-même.

Bibliographie

- BARDIN, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BARRÉ, M. (2002). *L'aventure documentaire*. Nantes : Editions ICEM.
- BAUTIER, E., GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- BOISVERT, Y., HAMEL, J., MOLGAT, M., (2000). *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*. Montréal : Éditions Liber.
- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire – Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BRIGAUDIOT, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à la maternelle*. Paris : Hachette.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.
- BUCHETON, D., SOULÉ, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP*. Paris : Delagrave.
- CAVET, A. (2011). Les rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60, février. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/60-fevrier-2011.php>
- CÈBE, S. et al. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In G. Chapelle et M. Crahay (dir.) *Réussir à apprendre* (p. 47-58). Paris : PUF.
- CLANCHE, P. (1976). *Le texte libre. écriture des enfants*. Paris : François Maspéro.
- COLLOT, B. (2002). *Une école du 3ème type ou la Pédagogie de la Mouche*. Paris : L'Harmattan.
- CONNAC, S. (2017a). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Editions Canopé.
- CONNAC, S. (2017b). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. Paris : ESF Editeur.
- CONNAC, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages – Agir face à l'hétérogénéité*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- CONNAC, S. (2011). Impacts éducatifs de la coopération sur les apprentissages. *Education Canada*, 51(1), 29-32.
- CONNAC, S. (2010) Freinet. Profit. Oury. Collot : quelles différences ? *Spirale*, 45.
- CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- COSNEFROY, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue Française de Pédagogie*, 170, 5-15.
- CREMIEUX, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros.
- DGESCO. (2016). *Enseigner plus explicitement – Situation et gestes professionnels au quotidien*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- DEMERS, S., et al. (2017). Comprendre les effets du rapport au droit contenu dans le curriculum caché sur l'éducation à la citoyenneté. *EducationS*, 1.
- DEWEY, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DUMONT, D. (2006). *Le geste d'écriture*. Paris : Hatier.
- FERREIRO, E. (1990). *Apprendre le lire-écrire*. Paris : Voies livres.
- FORAY, P. (2016). *Devenir autonome – Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF Editeur.

- FORTIN, M.F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Editeur.
- FREINET, C. (1947). Le texte libre. *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, 25.
- GASPARINI, R. (2004). Configurations pédagogiques et travail scolaire. *Spirale*, 33, 39-51.
- GUICHARD, D. (2005). Le tutorat entre élèves au cycle III. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 73-85.
- HAGEGE, H., BOGNER, F., CAUSSIDIER, C. (2009). Evaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement en mesurant des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. Éducation relative à l'environnement. *Regards - Recherches – Réflexions*, 8, 109-127.
- HEQUET, F. (2010). L'apprentissage de l'écriture. *L'école aujourd'hui*, 7, 15-23.
- HOUSSAYE, J. (2013). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Paris : Fabert.
- HOUSSAYE, J. (2006). Pédagogies : import-export. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 83-93.
- JACQUARD, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : Stock.
- JAVERZAT, M.C. (2006). La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit. *Mélanges*, 29, 87-109.
- JEAN, A., ETIENNE, R. (2008). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In D. Bucheton, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés (p. 93-104)*. Toulouse : Octarès.
- JOLIBERT, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- LAFFITTE, R. (2006). *Essais de Pédagogie Institutionnelle*. Nîmes : Champ Social Editions.
- LAFONT, L., ENSERGUEIX, P., CICERO, C. (2006). Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs ? *Communication orale au 7^e colloque européen sur l'autoformation*, ENFA Toulouse, 18-20 Mai 2006. Communication dans les actes.
- LEBRUN, M. (2012). Réfléchir sur son écriture et l'acte d'écrire avec l'écriture coopérative. In *Stratégies d'écriture. stratégies d'apprentissage*. 21-23 mars 2012, Colmar : IUFM d'Alsace.
- LE GAL, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir*. Toulouse : Les éditions libertaires.
- LEROY-AUDOUIN, C., SUCHAUT B. (2007). Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours. *Revue française de pédagogie*, 160, 103-118.
- LRC (2013). *Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet - Une approche complexe des apprentissages*. Nantes : Editions ICEM.
- MAILLE, B., BARON, H. (1997). *Graphismes et maîtrise du geste*. Paris : Retz.
- MANESSE, D. (1994). Rédaction. composition. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- MONJO, R. (2016). Le care en éducation : aspects institutionnels et politiques. *Éducation et socialisation [En ligne]*, 40/2016, <http://edso.revues.org/1499>
- MUCCHIELLI, A. (Dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- NOT, L. (1988). *Regards sur la personne*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- PATURET, J.B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Paris : Erès.
- PELLAT, J.C., TESTE, G. (2004). Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles. *Lidil*, 30, 87-100.
- PERRENOUD, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie....* Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF Editeur.

- REYNAUD, C. et al. (2010). Changement conceptuel et émotion : cas du sentiment d'appartenance, in Masmoudi, S. et al., *Du percept à la décision*. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Neurosciences & cognition », pp. 249-262.
- STORDEUR, J., JAMAER, C. (2006). *Oser l'apprentissage ... à l'école !*. Bruxelles : De Boeck.
- TAUVERON, C., SEVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier Pédagogie.
- VERGEZ, A., HUISMAN, D. (1990). *Cours de philosophie*. Paris : Nathan.
- WESTHEIMER, J., KAHNE, J. (2004). What Kind of Citizen ? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- ZERBATO-POUDOU, M.T. (2007). *Apprendre à écrire de la PS à la GS*. Paris : Retz.

Annexe 1 : questionnaire enseignants

Bonjour.

En 2010/2011. j'ai conduit une recherche autour de la pratique du plan de travail (je veux bien vous transmettre sa communication si besoin). Dans la logique de ce travail. j'ai choisi cette année d'étudier le lien entre gestion du temps scolaire et apprentissages de l'écriture à l'école primaire. C'est à cet effet que je me permets de vous solliciter doublement. J'aurai besoin que vous me communiquiez :

Un exemplaire de votre emploi du temps (peu importe sa forme)

Ce questionnaire rempli (il a été conçu pour qu'il soit rapide à renseigner)

En fonction de vos réponses. et avec votre accord. il est possible que je vous sollicite à nouveau pour un entretien.

En vous remerciant chaleureusement pour votre participation.

Sylvain Connac – LIRDEF

Sylvain.connac@univ-montp3.fr

Niveau(x) de la classe en responsabilité :

PS MS GS CP CE1 CE2 CM1 CM2 Autre :

– Ancienneté dans le métier de professeur des écoles :

1 – Permettez-vous à vos élèves de coopérer (s'aider ou s'entraider pour leur travail) ?

Oui Non

Si oui. à quels moments et avec quels objectifs ?

2 - Quelles sont les principales libertés que vous accordez à vos élèves pendant les temps de classe ?

3 - Par jour. combien de minutes. en moyenne. vos élèves écrivent-ils en classe ?

4 - Parmi toutes ces formes d'écrits. quelle est celle que vos élèves pratiquent la plus souvent ? (une seule)

La calligraphie

L'écriture libre (sans consigne de votre part)

L'écriture naturelle (pour un projet précis : correspondance. journal. événement. exposé. ...)

Le graphisme

La rédaction (écriture avec consigne)

Autre :

5 - Quels exemples de consignes d'écriture donnez-vous à vos élèves ?

6 - Au cours de quelles séances de l'emploi du temps vos élèves sont-ils amenés à écrire ?

Merci d'avoir eu la gentillesse de participer à cette enquête !

Annexe 2 : typologie des consignes d'écriture

Cette typologie découle de l'analyse catégorielle des questionnaires auto-administrés par les enseignants. Elle correspond au traitement des réponses de la question 5.

→ **Ecriture libre**

Dictée à l'adulte

« Dessinez » : à tour de rôle ils me racontent et je l'écris devant eux

Texte libre : chacun écrit ce qu'il veut. quand il veut

Avec des mots. des phrases. écris un texte que tu pourras ensuite présenter à la classe

Utiliser le verbe de la semaine dans la phrase du jour

La phrase ne doit pas commencer par «hier». par exemple.

Ecrire de la poésie

→ **Ecriture naturelle**

Peux-tu essayer d'écrire un mot que tu viens de dire dans ta phrase ?

Un oiseau est entré dans la classe ; nous allons raconter cette histoire à vos parents.

Nous écrivons aux enfants de l'école pour qu'ils respectent mieux le tri sélectif dans la cour

Nous allons visiter le marché : nous demandons aux parents de nous accompagner

Ecrire sa lettre pour les correspondants

Ecrire un compte-rendu sur le blog de la classe

Narrations de recherches mathématiques et scientifiques : écrire sa démarche de recherche.

Ecrire une règle de jeu pour l'expliquer aux autres classes

Écriture d'une lettre au Maire

Expliquer ou faire un exposé pour le marché des connaissances

→ **Rédaction**

Ecris (comme tu le penses) l'histoire que tu viens d'entendre

Décris une activité que tu as faite pendant le week-end

Depuis que tu es entré en CP. comment te sens-tu ?

À partir d'un album que nous avons lu. choisis celle qui te plaît le plus et décris-là.

Décrire une image. une photo. un lieu ou une personne.

Rédiger le déroulement d'une recette vécue en classe

Inventer une histoire à partir de cartes

Choisis le début de phrase qui te convient puis écris une nouvelle à la manière de Philippe Delerm. : C'est toujours bien la veille de Noël... C'est toujours bien la nuit de Noël... C'est toujours bien le matin de Noël

Raconte ce que tu fais le samedi

Lanceurs d'écriture

Souvent autour de la philo : l'amitié. l'amour. le bien et le mal. l'anticipation. l'avenir. le passé etc.

Ecris l'histoire en te mettant dans la peau de...

Je raconte une histoire en utilisant 5 mots sur les 10 donnés

→ **Graphisme**

Réalise ce graphisme en respectant le sens des flèches. de l'écriture

Suis les repères de la feuille

Montre-moi comment tu écris la lettre ... en attachée

Recopie les mots

Recopier un compte rendu d'exposé. une poésie du tableau