

# ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ET ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Christiane MORIN  
CREN ; Université de Nantes.

L'analyse des pratiques, des interactions et des situations pédagogiques dans le processus Enseignement-Apprentissage est l'un des axes de recherche du Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes. Nos recherches actuelles se situent dans le champ de la pédagogie, au cœur de la problématique interactionniste de l'ajustement de l'enseignant aux élèves, et, de ce point de vue, nous tentons d'articuler les dimensions cognitive, normative et intersubjective des situations pédagogiques, à l'école primaire. Le mode d'ajustement est : « la manière pour l'enseignant de prendre en compte les réactions des élèves dans les interactions, son type réactionnel, sa façon de s'adapter aux apprenants ou non » (M. Altet, 1994). Cette compréhension du fonctionnement pédagogique en contexte oblige à une pluralité et une complémentarité des approches méthodologiques : à l'observation systématique (Postic, 1977) et la prise de notes ethnographique, nous ajoutons des entretiens semi-directifs permettant d'intégrer les points de vue des acteurs.

## OBSERVATIONS

Nous nous focalisons, ici, sur des classes « d'adaptation » voire de « perfectionnement » qui, bien qu'en voie de disparition, existent encore dans ce département. Ce contexte présente la spécificité suivante : le regroupement des élèves qui, pour la plupart d'entre eux, compte tenu des critères de recrutement des CLIS, devraient faire l'objet d'un maintien dans les classes banales. Il s'agit donc là d'élèves « en difficulté » rassemblés pendant un temps spécifique et dans un espace particulier.

Nous rendons compte ici d'observations centrées sur l'objet « écrit » et menées dans ces classes regroupant des enfants de 7 à 8 ans. Treize enseignants ont fait l'objet d'observations - de septembre à février - à raison d'une demi-journée toutes les trois semaines, de 1996 à 1998. Ces enseignants ont en commun d'être confrontés à ces classes après une année de formation spécialisée. Ils disposent d'une expérience professionnelle supérieure à 10 années.

La question du sens et de la contextualisation des objets d'apprentissage proposés à ces élèves est posée. Les intentions magistrales qui prévalent dans les classes spécialisées observées restent axées, dans 11 cas sur 13, sur l'obtention d'un produit graphique conforme et utile dans le champ scolaire. Dans cette perspective, les normes socio-culturelles scolaires et les conventions discursives sont donc à construire selon les règles de l'imitation-reproduction. Modélisation des conduites, mimétisme, exemplarité magistrale sont des modalités dominantes des actes pédagogiques qui se structurent autour de l'hypothèse de la « table rase » en ce qui concerne les acquis antérieurs des élèves.

Le devoir d'écriture reste circonscrit dans des moments particularisés qui succèdent à la lecture et qui sont des réinvestissements de la lecture (9 cas sur 13), ou qui, parfois, constituent une mémoire du « Quoi de neuf ? » (élément de la pédagogie institutionnelle : 2 cas sur 13). C'est un instrument de prescription et de normalisation : il importe *que les phrases deviennent toujours plus étendues, avec introduction de compléments, des adjectifs, des mots d'articulation* (Enseignant, classe de perfectionnement). La prévalence du formalisme s'exerce au détriment de l'expression qui apparaît soumise à la censure, dans les limites du supportable : *Je reçois très peu de récits personnels ; je reste vigilante car j'ai l'impression que c'est quelque chose de trop et qu'on est l'analyste* (Enseignante, classe de perfectionnement). Filtrage et sélection des informations sont opérés par l'enseignant.

Il en résulte l'application d'un schéma pédagogique relativement stéréotypé.

## **1. L'ÉCRIT EST LE PLUS SOUVENT UNE ACTIVITÉ SOLITAIRE**

On assiste à peu de productions coopératives (1 cas sur 13) et à quelques productions collectives sous la direction pointilliste de l'enseignant. De ce fait, une dynamique de la décentration peut difficilement se mettre en place.

## **2. COPIAGE ET RECOPIAGE RÉDUISENT L'ÉCRIT À UN FORMALISME CONTRAIGNANT**

L'entrée privilégiée dans l'écrit reste celle de l'activité motrice du geste graphique. Reproduction de lettres et activités de copiage - recopiage conditionnent la linéarité de l'œil et de la main et restent largement distribuées. La perfectibilité du geste est un préalable à l'entrée initiatique dans l'écrit et il y a séparation entre situation de production d'informations et formalisme.

## **3. ENCODAGE ET PLANIFICATION SONT MINIMALISTES**

Le premier type d'écrit « signifiant » s'organise autour du prénom et des repères temporels (8 classes sur 13) et conjugue les correspondances graphiques écriture cursive - écriture script. Le second type d'écrit à intention magistrale « signifiante » consiste à personnaliser l'écrit modélisé d'un manuel par adjonction d'un prénom d'un élève de la classe. L'enseignant opère un guidage par amorçage lexical plus que par amorçage sémantique ; ce qui permet aux élèves un « cheminement en aveugle » vers l'accomplissement des attentes magistrales.

## **4. LA STANDARDISATION**

Les activités d'écriture restent de type exécution-reproduction-standardisation : copie et mise en ordre, réécriture du mot disparu, apprentissage systématique par le biais d'activités d'effacement, activités de recomposition de mot à partir des lettres utiles pour aboutir peu à peu à des dictées de mots qui rendent

visibles et mettent à l'épreuve les capacités de restitution des élèves. La référence programmatique est omniprésente. Elle est celle des apprentissages instrumentaux du cycle précédent, cycle 2 - voire quelquefois cycle 1-, notamment acquisition d'un vocabulaire spécifique et indexation forte de l'écrit sur la segmentation et le décodage.

## 5. QUELQUES TENTATIVES DE CONTEXTUALISATION

Quelques activités plus contextualisées comme les compte rendus de visites apparaissent dans 3 classes : après oralisation, les informations sont écrites par l'adulte. Pratique contextualisée encore à travers l'utilisation des agendas (2 classes) qui consiste à concentrer des écrits journaliers puisés dans le contexte familial.

« L'histoire » à construire est le fait, en ces débuts d'année scolaire, de 2 classes sur 13. Elle se réduit à une phrase unique qui, - après identification de mots, mise en ordre, découpage, activité de complètement pointilliste, reconstitution -, se mue en pratique d'écriture sur le mode copiage et illustration. Elle évolue ensuite vers des activités d'anticipation créatrice : achever l'histoire par exemple, *composer un texte avec des mots spontanément proposés par les élèves* (classe d'adaptation), *chercher de nouveaux mots pour construire un nouveau texte* (classe d'adaptation). Une seule classe pratique la correspondance scolaire, à partir du mois de février.

## CONCLUSION

Il s'agit d'écrire pour écrire. Ce qui apparaît structurant, c'est la production ponctuelle rendue possible par un balisage strict et rigoureux des processus de production assuré par l'enseignant. L'écrit est circonscrit dans des limites étroites et orienté vers des pratiques pointillistes, décontextualisées (copiage, orthographe, grammaire), le plus souvent atomisées, parcellisées et fragmentées. Le formalisme s'apparente à un conditionnement qui occulte, dans un premier temps, les fonctions plurielles de l'écrit et le réduit à une activité désincarnée soumise à des procédures lourdes de pénalisation : exécution-reproduction et valorisation de la forme.

Les enseignants observés sont, semble-t-il, en proie à une déstabilisation au moment où, la formation spécialisée achevée, ils sont mis à l'épreuve du terrain. Tout se passe comme si cette forme d'anomie ne pouvait faire l'économie, provisoirement au moins, d'un refuge vers l'adoption d'hypothèses déterministes qui signent la résurgence de présupposés et de représentations innéistes de la « difficulté » et qui s'opérationnalisent par la mise en place de stratégies pédagogiques « du simple » et du linéaire ainsi que par la prégnance de références programmatiques inadaptées à l'âge des élèves générant, de ce fait, un sous-fonctionnement cognitif. L'ajustement maître-élèves est alors minimaliste.

La catégorisation dont ces élèves sont l'objet conduit à situer l'existence du sujet en aval du processus Enseignement-Apprentissage et c'est, d'une part, en raison de cette lecture et, d'autre part, en référence à une idée de la norme et

de la normalité, qui reste floue et contingente, que se construit la pertinence supposée des situations pédagogiques.

### BIBLIOGRAPHIE

ALTET, M. (1994) : *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris, PUF.

POSTIC, M. (1977) : *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.