

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON



Ecole Doctorale : Cognition, Langage, Education (Ed356)

Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF/ EA 4671)

THESE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR

EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par

Caroline MARAMBA BACHAMA, épouse BOUKA MBANDZA

Le 28 Mai 2020

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Tome 1

Sous la direction du Professeur **Fatima CHNANE-DAVIN**

Jury

Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des universités, Aix-Marseille Université, Directrice

Jean-Pierre CUQ, Professeur des universités émérite, Université de Côte d'Azur, Président

Abdelouahed MABROUR, Professeur des universités, Université Chouaib Doukkali, Maroc,
Rapporteur

Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur des universités émérite, Université Paris 3 Sorbonne
Nouvelle, Rapporteur

Dédicaces

La recherche est un plat qui ne se conçoit pas seul. C'est là toute la justification du "nous «de la recherche. Le premier à faire partie de ce" nous" est le Père céleste, le Tout Puissant, la mesure de toute chose, l'omniscient. Sous son inspiration, les hommes ont écrit le Livre Saint (Ephésien 1.8).

Ensuite, nous dédions ce travail à notre père biologique feu BACHAMA Sébastien, à son aîné, feu MOUNDOMBELA Jean Pierre et à notre mère, feu MBENGA Jeanne qui n'ont jamais cessé de nous soutenir par leurs conseils, même étant dans l'ailleurs (Roland Barthes).

Remerciements

La rédaction d'une thèse nécessite un investissement important de la part du doctorant, mais aussi de son entourage académique, institutionnel, social et affectif.

A cet effet, nous adressons nos sincères remerciements à notre Directrice, FATIMA CHNANE-DAVIN pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son accompagnement dans nos recherches et notre rédaction.

Au directeur de l'Institut National Supérieur de Professorat et de l'Éducation (INSPÉ), Jacques Ginestié et à tous les membres de la commission scientifique, sans lesquels, notre projet de thèse ne serait pas retenu.

Aux enseignants et élèves des classes de CM2 au Gabon, qui nous ont accordé leur temps en nous donnant la possibilité de procéder au recueil des données ; particulièrement à Audrey KENGUE MOUNANGA, épouse MOUNDOMBELA, Raymond MOUYALOU et aux six autres instituteurs formés et non formés en production écrite.

Nos remerciements vont également à l'endroit de notre cher époux, BOUKA MBANDZA Didier pour l'indéfectible soutien moral, matériel, financier et spirituel, reçu au quotidien.

A nos enfants qui nous ont soulagé dans nos derniers efforts, par leurs douces paroles pleines d'amour et d'attachement.

A nos petits frères MOUBOUNA Guy Amour, MIKISSA Jean Bruno, MBOYE Blaise Rolinat et MOUKOUMBI LEPENGUE Gaétan qui n'ont jamais cessé de nous encourager.

A nos collègues qui ont mené le même combat et qui ont également apporté de la lumière à ce travail, lors de nos différentes discussions. Il s'agit de : MADOUNGOU Edgard, EMEGUE MEGUE Janvier, IGNANGA BOUASSA Guy Christian et ESSONO NDONG Samuel.

Enfin nos remerciements vont à l'endroit de tous nos frères, de toutes nos sœurs de Merlan et de Beth Kabod pour leurs prières.

Résumé

Mots-clés : formation initiale, pratiques de classe, compétences professionnelles, production écrite, formation initiale, approche comparative, autoconfrontation.

Nous avons mené une étude comparative intéressant l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon. Elle est partie de deux constats. Le premier découle des résultats d'une étude menée en 2015 dans le cadre du master. Ceux-ci ont montré que les élèves rencontraient des difficultés liées à la production des textes à l'écrit. Le second constat intervient à la suite de l'analyse du référentiel de formation et des plans de cours des formateurs, qui relève l'absence d'une démarche méthodologique propre à la production écrite, ainsi que celle des savoirs prioritaires et des grilles d'évaluation des activités rédactionnelles.

Au terme de ces travaux, les résultats notent la suprématie de l'oral sur l'écrit chez les enseignants sans formation en production écrite, validant ainsi les hypothèses ci-après : si les enseignants sont formés en production écrite, ils seraient en mesure d'articuler la théorie et la pratique, d'une part. Les pratiques des enseignants initialement formés à la production écrite ne pourraient être similaires à celles des enseignants sans formation spécifique en la matière, d'autre part.

Abstract

Keywords: initial training, classroom practices, professional skills, written production, genesis triplet, play quadruplet, comparative approach, self-confrontation.

We carried out a comparative study on the impact of initial teacher training on class practices in written production in cycle 3 in Gabon. It is based on two observations. The first stems from the results of a study carried out in 2015 as part of the master's. These showed that the pupils encountered difficulties linked to the production of written texts. The second observation comes after the analysis of the training reference system and the trainers' lesson plans, which reveals the absence of a methodological approach specific to written production, as well as that of priority knowledge and grids of evaluation of editorial activities.

At the end of this work, the results note the supremacy of oral over writing among teachers without training in written production, thus validating the following hypotheses : if teachers are trained in written production, they would be able to « articulate theory and practice, on the one hand. The practices of teachers initially trained in written production could not be similar to those of teachers without specific training in the subject.

Abréviations

AEF : Afrique Equatoriale Française

APC : Approche par les Compétences

BAC : Baccalauréat

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

CEN : Collège d'Enseignement Normal

CFI : Centre de Formation des Instituteurs

CH : Chercheur

CNI : Carte nationale d'identité

E : Elève

EFPE : Enseignant formé en production écrite

ENFPE : Enseignant non formé en production écrite

ENI : Ecole Normale des Instituteurs

ENIAC : Ecole Normale des Instituteurs de l'Alliance Chrétienne

ENIC : Ecole Normale des Instituteurs Catholique

ENIL : Ecole Normale des Instituteurs de Libreville

ENPI : Ecole Normale Protestante des Instituteurs

FLS : Français langue seconde

GCL : Groupe- classe

IPN : Institut Pédagogique National

M : Maître/ Milieu

M1 : Maître numéro 1

M2 : Maître numéro 2

MQT : Méthode de questionnement de texte

SD : Situation didactique

TACD : Théorie d'Action Conjointe en didactique

TD : Temps didactique

SOMMAIRE

Dédicaces	2
Remerciements	3
Résumé	4
Abstract.....	5
Abréviations	6
Sommaire	7
Liste des tableaux.....	11
Liste des figures.....	11
Introduction générale	14
Première partie: Contexte et construction de l'objet de recherche.....	18
Introduction	19
Chapitre 1 : Repères historiques de la recherche.....	21
1.1 Présentation du cadre de l'étude	22
1.1.1 Gabon : une société à tradition orale	22
1.1.2 De l'oralité à l'écriture	23
1.2 Genèse de l'école gabonaise	25
1.2.1 Construction des écoles missionnaires et leurs objectifs	27
1.2.2 Implantation des écoles catholiques	28
1.2.3 Premier personnel enseignant et contenus d'enseignement	29
1.2.4 Ecole laïque et son organisation.....	31
1.2.5 Recrutement et formation des enseignants	34
Chapitre 2. Contexte institutionnel de la recherche.....	40
2.1 Création des Ecoles Normales des Instituteurs	40
2.2 Plan de cours	42
2.2.1. ENIAC.....	43
2.2.2 ENIL	43
2.2.3 ENIC.....	44
2.2.4 ENPI	46
2.3 Analyse des plans de cours.....	48
2.4 Référentiel.....	53
2.5 Analyse du référentiel	54
Chapitre 3 : Construction de l'objet de recherche	56
3.1 Deux milieux didactiques, deux types d'enseignants (Brousseau, 1998).....	57

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

3.2 Résultats exploratoires	58
3.2.1 Au Gabon	58
3.2.2 Exemple de la France.....	58
3.3 Problématique et hypothèses de recherche.....	61
3.3.1 Problématique.....	61
3.3.2 Hypothèses.....	63
Conclusion de la première partie de notre étude	64
Deuxième partie : Cadre théorique et conceptuel.....	66
Introduction	67
Chapitre 1. Clarification des concepts-clés de notre étude	70
1.1 Chronogénèse	70
1.2 Mesogénèse	74
1.3. Topogénèse	76
1.4. Action didactique	78
1.5. Transactions didactiques	80
1.6. Milieu didactique.....	81
1.7. Jeu didactique	82
1.8. Quadruplet de jeu	83
1.8.1- Définition.....	83
1.8.2- Dévolution.....	83
1.8.3- Régulation	84
1.8.4- Institutionnalisation	84
1.9. Contrat didactique.....	85
1.10. Structure de l'action didactique conjointe	85
1.10.1- Relation professeur au savoir	86
1.10.2- Relation du professeur à l'institution	86
1.10.3- Relation du professeur à la société	86
1.11 Pratique.....	87
1.12. Compétence	87
1.13 Savoir/ savoir-faire	88
Chapitre 2. Formation : lieu d'acquisition et de développement des compétences professionnelles. 90	
2.1 Travaux d'Adrien Makaya dans le contexte du Gabon	90
2.2 Contexte de la France et du Sénégal avec Ly Thierno.....	91
2.3 Former pour apprendre à écrire.....	92
2.4. A l'heure de la professionnalisation du métier d'enseignement.	93

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Chapitre 3. Recherches et formation en didactique de la production écrite.....	102
3.1 Aperçu historique des recherches en didactique	103
3.2 Les années des « Lumières » et la modélisation des processus rédactionnels.....	105
Chapitre 4. Compétences professionnelles en production écrite.....	114
4.1 Approche cognitive de la production écrite	115
4.1.1. Héritage du modèle de Freinet et l'approche cognitive en production écrite	116
4.1.2 Modèle de la rhétorique ancienne dans l'approche cognitive en production écrite	122
4.1.3. Le modèle « princeps » vu par Favart et Olive.....	124
4.1.4 Apport du modèle heuristique de Baddley.....	129
4.1.5 Théorie de l'écrit sous la direction de Michel Fayol.....	131
4.1.6 Tardif et la mémoire dans l'activité rédactionnelle	134
4.2. Approche linguistique des modèles en production écrite	136
4.2.1 Travaux d'Anne Moser (2010)	136
4.2.2 Problématique de l'écrit sous la direction d'Alain Bentolila	138
4.2.3 Théorie des erreurs en production écrite	140
4.2.4 Eléments textuels chez Marie-Paule Pérey-Woodley	143
4.2.5 Processus rédactionnels selon Pierre Vianin	145
4.2.6 Fonctions linguistiques de l'écrit.	148
Chapitre 5 : Dispositif de planification en production écrite	155
5.1 Brouillon comme dispositif de planification	156
5.2 Lien entre lecture et écriture	161
5.3 Dictée comme moyen d'écriture	168
Conclusion de la 2 ^{ème} partie.....	177
Troisième partie : Cadre méthodologique	178
Introduction	179
Chapitre 1 : Les outils de l'approche méthodologique.....	181
1.1 Rappel du contexte.....	181
1.2 Méthode choisie.....	182
1.3 Approche comparative	183
1.3.1 Aperçu historique de l'approche comparative	183
1.3.2 Pourquoi l'approche comparative ?	186
1.4 Autoconfrontation.....	188
Chapitre 2 : Dispositif de la recherche.....	195
2.1- Champ de la recherche	195
2.2 Synopsis.....	197

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

2.3- Description des grilles d'analyse	197
2.3.1- Description des grilles d'analyse de la topogenèse	197
2.3.2 Description des grilles d'analyse de la mesogenèse	198
2.3.3 Description des grilles d'analyse de la chronogenèse.....	199
2.3.4 Description de la grille d'analyse des entretiens	200
2.3.5 Description de la grille d'analyse des autoconfrontations.....	200
2.4. Vers une analyse mixte des pratiques des enseignants.....	201
Chapitre 3 : Analyse des synopsis.....	203
3.1 Analyse des synopsis des EFPE	203
3.1.1. Analyse du synopsis de M1.....	203
3.1.2. Analyse du synopsis de M2.....	208
3.1.3. Analyse du synopsis de M3.....	211
3.1.4. Analyse du synopsis de M4.....	214
3.2.1- Analyse du synopsis de M5	218
3.2.2- Analyse du synopsis de M6	220
3.2.3- Analyse du synopsis de M7	223
3.2.4- Analyse du synopsis de M8	225
3.3 Analyse des synopsis des autoconfrontations	229
3.3.1 Autoconfrontation de M1 : La question de progression en production écrite.	230
3.3.2 Autoconfrontation de M2 : La place de la lecture dans les activités rédactionnelles	230
3.3.3 Autoconfrontation de M3 : La production écrite par la méthode de questionnement de texte	231
3.3.4. Autoconfrontation de M4 : Apprendre à produire des textes : une question de méthode ?	231
3.3.5 Autoconfrontation de M5 : Inadéquation entre activités de lecture et production écrite	232
3.3.6 Autoconfrontation de M6 : Quelle méthode en production écrite ?.....	232
3.3.7 Autoconfrontation de M7 : Une production écrite ou une leçon de langue ?.....	232
3.3.8 Autoconfrontation de M8 : Des outils de langue pour quel type d'écrit ?.....	233
3.3.9 Comparaison des autoconfrontations	233
3.4 Analyse des synopsis des entretiens	234
3.4.1 Avez-vous été formé à la production écrite ?.....	234
3.4.2 Comment enseignez-vous ce savoir? Et comment l'évaluez-vous?	239
Chapitre 4 : Analyse simple de la trace écrite des élèves.....	257
4.1 Capacité de la mémoire à récupérer les informations	258
4.2 Retour sur le texte.....	279
4.3 Structuration du texte.....	296

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

4.4 Registre de langue.....	307
Chapitre 5 : Analyse comparative des données	314
5.1 Analyse comparative des données de la mésogenèse.....	314
5.2 Analyse comparative des données de la topogenèse.....	341
5.3 Analyse comparative des données de la chronogenèse.....	364
Chapitre 6 : Discussion des résultats et orientations didactiques	381
6.1 Discussion des résultats.....	381
6.2 Orientations didactiques	382
Conclusion de la troisième partie.....	388
Conclusion générale	390
Références bibliographiques	395
Indexes	409

Liste des tableaux

Tableau 1: Didactique du français (1ère année; 2012-2013)	43
Tableau 2: Plan de cours de l'Ecole Normale des Instituteurs de Libreville.....	43
Tableau 3: Plan de cours de l'ENPI	46
Tableau 4: Référentiel de formation	53
Tableau 6: Compétences en production écrite par Françoise Pollard (2012)	148
Tableau 7: Compétences de l'écrit par Sylvaine Alarmin (2008).....	150
Tableau 8: Joging de l'écrire de l'écriture	171
Tableau 9: Démarche de Frédéric Mirgalet	172
Tableau 10: Dictée flash.....	173

Liste des figures

Figure 1: Sous l'arbre à palabre	22
Figure 2: Exemple d'une leçon par la méthode syllabique.....	32
Figure 3: Paris DEFAP - Service protestant de mission 2011	36
Figure 4: Modèle de Hayes et Flower (1980)	107

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Figure 5: Modèle Levet	109
Figure 6: Modèle de Baddley (2000) Source : image internet	130
Figure 7: Schéma de communication métalinguistique	151
Figure 8: schéma, Jakobson (1983)	152
Figure 9: Dictée flash	170

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Introduction générale

Produire des écrits pour exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts est d'autant plus préoccupant aujourd'hui pour le sujet-scripteur, que nous avons choisi de mener notre réflexion sur l'impact de la formation initiale des enseignants dans ce domaine. A cet effet, les pratiques de classe en production écrite sont liées à la formation initiale des enseignants. C'est après l'étude menée en 2015 dans le cadre du master, qui avait pour thème : la production de textes par les apprenants du cycle 3 du français langue seconde au Gabon et en France, qu'est née ensuite l'idée de comparer les pratiques des enseignants initialement formés à la production écrite à celles des enseignants dont les compétences en la matière émergent sur le terrain.

Or, selon la thèse développée par Aristote, et reprise par Kotarbinski à travers Zielinska (2008), il ne pourrait avoir de praxie sans logos. Autrement dit, la pratique serait étroitement liée à la théorie, d'où l'intérêt de ce travail intitulé : l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon. Le but étant de comprendre, en quoi la formation initiale des enseignants peut avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite, plus précisément au cycle 3 au Gabon, avec l'idée que si l'on forme les enseignants à la production écrite, ils seraient en mesure d'articuler la théorie et la pratique ; Tout en supposant aussi, que les pratiques des enseignants formés initialement en production écrite ne pourraient être similaires à celles des enseignants sans formation spécifique en la matière.

En effet, cette réflexion découle de l'analyse du référentiel de formation et de compétences, ainsi que celle des plans de cours destinés aux élèves instituteurs des établissements publics et confessionnels, qui laisse apparaître l'absence des savoirs à enseigner au second cycle primaire en rapport avec les processus de l'écrit. Paradoxalement, dans sa salle de classe, l'élève est appelé à écrire en français comme dans d'autres domaines d'enseignement- apprentissage, tels que les mathématiques et l'étude du milieu. C'est dans ce contexte que certains formateurs intègrent dans leurs plans de cours, quelques notions relatives à la production écrite, quand bien-même la démarche pédagogique reste pour l'essentiel, axée autour de la méthode de questionnement de texte, une méthode issue de l'approche par les compétences de base pour l'enseignement de la lecture au second cycle de l'école primaire.

A cet effet, il a été également constaté que l'enseignement de l'écrit, dispensé à partir de la méthode de questionnement de texte, met en évidence l'élaboration du référentiel dans les

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

disciplines du français, notamment la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire. Ainsi, la production écrite se limiterait à l'application des normes de la langue française.

Pour mener à bien notre recherche, trois grandes parties constituent ce travail : une première partie portera sur le contexte de la recherche. Une deuxième partie se penchera sur le cadre théorique et la définition de quelques concepts-clés. Une troisième et dernière partie présentera le cadre méthodologique.

La première partie intitulée, contexte et construction de l'objet de recherche, est composée de trois chapitres ci-après : repères historiques de la recherche, contexte institutionnel de la recherche, construction de l'objet de recherche. Le premier chapitre nous permettra de présenter le cadre de la recherche et l'aperçu historique de l'école gabonaise. Le Gabon est à cet effet, situé dans son contexte de l'oralité en tenant compte de son passage de l'oralité à l'écriture, avec l'implantation des écoles catholiques et protestantes, la formation et le recrutement des premiers enseignants. Le deuxième chapitre quant à lui, fera état du contexte institutionnel. Celui-ci portera sur la création des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI), tant publiques que confessionnelles ; puis sur le nouveau mode de recrutement des enseignants du premier degré. Une analyse portera également sur le référentiel de formation et les différents plans de cours, conçus par des formateurs de la didactique de français. Dans le troisième chapitre, nous mettrons en exergue les résultats exploratoires appuyés par un exemple de la France, afin de construire un fondement épistémologique dont découlent notre problématique et nos hypothèses précédemment évoquées.

La deuxième partie de ce travail, appelée cadre théorique et conceptuel est, quant à elle, constituée de cinq (5) chapitres. Le premier s'appesantira sur la clarification des concepts fondamentaux de notre étude. Ensuite, les trois chapitres qui suivent s'intéresseront tour à tour au lien entre formation et enseignement en tant que métier ; recherche et formation en didactique de la production écrite, compétences professionnelles inscrites dans ce domaine. Enfin le cinquième et dernier chapitre intitulé : dispositif de la planification, parlera des moyens par lesquels les enseignants en didactique de l'écrit pourraient aider leurs élèves dans l'activation des fonctions de transfert et de récupération des connaissances en mémoire à long terme. Il s'agit du brouillon, de la dictée à l'adulte, du rapport lecture/écriture basé sur la méthode de questionnement de texte.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Par ailleurs, la troisième partie dédiée au cadre méthodologique de la recherche comprendra six chapitres dont le premier sera consacré à la présentation de la méthode, des outils de recueil et d'analyse des données. C'est une étude comparative (Chnane-Davin et Cuq, 2014 ; Chnane-Davin et Groux, dir. 2009) qui se fera au moyen de la méthode mixte. Car, elle présente une synthèse des données à la fois qualitatives et quantitatives.

Le deuxième chapitre sera axé sur le dispositif de la recherche, notamment le champ de la recherche constitué d'un échantillon de huit (8) enseignants, dont quatre initialement formés à la production écrite, et quatre autres sans formation spécifique dans ce domaine. Pour ce faire, notre corpus comprendra autant d'enseignants que de séances filmées, desquelles découleront des autoconfrontations. Il comportera également des entretiens et la trace écrite des élèves des classes respectives. Nous procéderons dans ce même chapitre à la description des grilles d'analyse. Chacune d'elles sera définie selon les critères de l'outil d'analyse retenu à cette occasion. Ainsi, pour l'analyse des pratiques des enseignants initialement formés ou pas à la production écrite, nous convoquerons les trois genèses (Sensevy et Mercier, 2007), notamment la mesogenèse, la topogenèse et la chronogenèse. Dans la première genèse, il sera question de regarder la préparation du lieu d'enseignement/apprentissage par les actants, le déroulement des transactions en vue de la modification de ce milieu didactique (Brousseau, 1998). Le jeu transactionnel sera animé autour de quatre variables, à savoir la définition des buts des situations didactiques, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation des connaissances acquises au cours du jeu.

Ensuite, la topogenèse permettra de comprendre les postures des enseignants et celles des élèves tout au long des situations didactiques. Trois postures ont été retenues (Bucheton et Soulé, 2009).

- ✓ La posture d'enseignement ou de contre étayage, qui présente un enseignant régnant en maître absolu dans sa salle de classe
- ✓ La posture d'accompagnement qui permet à l'enseignant d'aider l'élève à développer son autonomie au cours du jeu didactique
- ✓ La posture du lâcher-prise, une position pendant laquelle l'enseignant prend du recul par rapport à l'élève et au savoir

Enfin, nous aborderons la chronogenèse qui aidera à définir le temps des actions menées dans le lieu didactique. L'analyse portera uniquement sur le temps pendant lequel quelqu'un serait en train d'apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre (Thierno, 2014), sachant que ce

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

quelqu'un d'autre pourrait être lui-même. Quant à la description des grilles des entretiens et celles des autoconfrontations, elle donnera tour à tour l'occasion d'identifier les différents types d'enseignants, ce qu'ils disent de leur manière de co-construire et d'évaluer les connaissances en production écrite, mais aussi de découvrir les moments forts des actions menées par les transactants au cours du jeu didactique.

Le troisième chapitre sera réservé à l'analyse des synopsis. Il s'agira de présenter les huit (8) séances pédagogiques les unes après les autres, tant pour les enseignants formés que pour les non formés à la production écrite dans le but de les comparer. Cette comparaison se fera dans le cinquième chapitre. Pour faciliter la lecture et la compréhension des pratiques des enseignants et les cheminements des élèves, nous avons tenu compte du découpage des leçons que nous avons reconstituées en situations didactiques. L'analyse des synopsis concerne non seulement les séances pédagogiques, mais également les entretiens et les autoconfrontations.

Nous procéderons à une analyse simple des séances filmées, des entretiens et des autoconfrontations. Aussi, les données issues des autoconfrontations en plus des entretiens semi-directifs, des données-vidéos et du cadre théorique seront convoquées au cours de l'analyse croisée des résultats de cette recherche. Les données consacrées à l'analyse sont disposées dans des tableaux synoptiques et des graphiques. Comme nous l'avons relevé, le triplet de genèse à travers la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, *ibid.*), sera l'outil d'analyse pour les pratiques des enseignants.

Le quatrième chapitre se penchera sur la trace écrite qui sera analysée au moyen du modèle d'Hayes et Flower (1980). Ainsi, deux copies seront recueillies par classe et par séance pédagogique chez les enseignants formés et les enseignants sans formation spécifique en production écrite. Il s'agit à cet effet, de la meilleure copie et de la copie la moins bonne de chaque classe pédagogique. La correction est faite par l'enseignant responsable du cours. Concernant la trace écrite des élèves, quatre variables ponctueront l'analyse simple, à savoir : la capacité de la mémoire à récupérer les informations, le retour sur le texte, la structuration et le registre de langue. A cet effet, les résultats seront convoqués lors de la comparaison croisée des pratiques des enseignants formés et non formés à la production écrite (EFPE et ENFPE). Dans le cinquième chapitre, il nous reviendra de comparer les pratiques des enseignants formés et non formés en production écrite.

Le sixième et dernier chapitre s'intéressera à la discussion, puis aux orientations didactiques.

PREMIERE PARTIE :
CONTEXTE ET CONSTRUCTION
DE L'OBJET DE RECHERCHE

Introduction

Ce travail consiste à interroger l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon. Une étude comparative qui met en relief, deux types de pratiques : celles des enseignants initialement formés à la production écrite et celles des enseignants sans formation spécifique en la matière. Elles seront analysées à la lumière de la linguistique et de la psychologie cognitive, en s'appuyant sur l'idée développée par Aristote, selon laquelle il n'y aurait pas de praxie sans logos.

En effet, la question que nous traitons ici, émerge de nos premiers travaux de recherche réalisés en 2015 sur le thème : la production de textes par les apprenants du cycle 3 du français langue seconde au Gabon et en France, dont le but était de comprendre comment les élèves du CM2 pouvaient acquérir des performances en production écrite, alors que les programmes et les curricula n'apportent aucune précision en termes de méthode d'enseignement/apprentissage en général et des stratégies de planification en particulier. Une étude motivée par le constat indiquant que l'enseignement de l'écrit est dispensé à partir de la méthode de questionnement de texte qui met en évidence l'élaboration du référentiel dans les disciplines du français, notamment la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire. Dans ce contexte, la production écrite se limiterait à la vérification des outils linguistiques (règles apprises en classe).

Cette première étude nous a permis d'établir un lien entre les stratégies de planification des textes à l'écrit et les performances rédactionnelles, à savoir : la lisibilité, la cohérence et la cohésion des textes rédigés (Spiezia, 2011).

Les résultats de cette question ont validé l'hypothèse selon laquelle si les élèves s'approprient les stratégies de planification, ils peuvent améliorer leurs performances en production de textes.

La loi 16/ 66 du 16 Août 1966 au Gabon ; la loi Jules Ferry 1881-1882 et l'arrêté du 09 Juin 2008 en France ont fait l'essentiel de notre cadre institutionnel. Par ailleurs, deux approches : cognitive et linguistique ont nourri notre cadre théorique. En revanche, Hayes et Flower, (1980 ; Piolat et al (1996) ; (Pambou, 2003) ont constitué nos références de base.

Les résultats ont été analysés à l'aide de deux méthodes : l'analyse de contenu (Mialaret, 2004) et l'approche comparative (Chnane-Davin et Cuq, 2014).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Au terme de cette analyse, notre hypothèse a été totalement vérifiée. Les meilleurs textes en termes de lisibilité, de cohésion et de cohérence des formes et des structures témoignant des performances visées en rédaction, sont produits par les élèves ayant complètement planifié leurs textes lors du premier jet.

A partir de l'instant où l'étude a été menée sur deux groupes d'apprenants observés dans un même contexte linguistique (FLS), ne parlant français que pour des besoins de scolarisation et de socialisation (Cuq, 1991, 2003), cité par Chnane-Davin, Felix et Roubaud (2011) puis, dans un contexte institutionnel où les curricula et les programmes ne prévoient pas une plage horaire pour l'apprentissage « du savoir-produire » des textes à l'écrit d'une part ; l'écart des résultats observé entre les deux groupes qui ont fait l'objet de cette étude, d'autre part, nous a amené à comprendre ce qui influencerait les pratiques de classe en production écrite en français langue seconde.

Au départ, nous avons posé la question de savoir si les difficultés constatées chez des élèves-écrivains ne relevaient pas de la formation initiale des enseignants, et si tous les enseignants avaient reçu en formation initiale un enseignement en expression écrite faisant un lien entre les pratiques de classes et la formation des enseignants.

La première partie de notre étude est intitulée : contexte et construction de l'objet de recherche. Elle comprend trois grands chapitres : 1/ le contexte historique dans lequel nous présentons le cadre de la recherche et l'aperçu historique des écoles gabonaises. 2/ le contexte institutionnel nous permettant d'évoquer la création des Ecoles Normales des Instituteurs et les modes de recrutement, avec une analyse portée sur le référentiel de formation et les différents plans de cours de la didactique de français. Le contexte institutionnel nous amène à comprendre la place réservée à la production écrite, tant sur le terrain qu'en formation initiale. 3/ construction de l'objet de recherche. Dans ce troisième et dernier chapitre, il est question d'exposer nos résultats exploratoires et de construire un fondement épistémologique à partir duquel nous élaborons notre problématique et nos hypothèses. Le but de notre travail est de comparer les pratiques de classe des enseignants initialement formés en production écrite à celles qui émergent dans l'activité, afin d'établir une similarité ou une distanciation.

Chapitre 1 : Repères historiques de la recherche

Pour parler de la problématique de l'écrit en formation initiale des enseignants d'une part, et à l'école primaire d'autre part, nous avons trouvé nécessaire de :

- 1- Situer le Gabon dans son contexte de l'oralité.
- 2- Faire la genèse de l'école au Gabon, pays concerné par notre étude.

En effet, comme le reste des pays africains, le Gabon est longtemps resté « sous l'arbre à palabre ». Cette expression désigne le lieu dans lequel les sages se rassemblaient avant l'arrivée de l'« Ecole Nouvelle », afin de débattre autour des questions posées au quotidien par des habitants des villages respectifs. Dans ce contexte, la parole demeure le seul moyen de communication des Africains entre eux, pour éduquer leur progéniture, transmettre leurs vertus aux jeunes générations, pérenniser leurs us, coutumes, croyances et religions. L'arbre à palabre représente les sociétés africaines en général et le Gabon en particulier. Il est le berceau de la parole, le village planétaire dans lequel les griots, encore appelés, les détenteurs de la parole, racontent les épopées. De bouche à oreilles, des informations concernant les lignées, les clans, les totems, ont été transmises par les « Maîtres de la parole » aux jeunes générations pour leur pérennité. C'est de cette manière que les dépositaires du savoir ont perpétué l'histoire de Sounddjata Kéita, le Roi du Mandingue tel que le souligne Djibril Tamsir Niane (1960). Au Gabon, les exploits des guerriers : Mbombé, Nyonda Makita, au Sud ; au Sud Est, Wongo, au Nord, Akoma Mba, appelé l'invincible, ont été d'abord racontés aux jeunes gabonais avant d'être écrits. Aujourd'hui encore, les premiers habitants de ce pays, communément appelés « pygmées », ont gardé la parole comme principal moyen de communication. Ils prennent le nom de Babongo au Sud du Gabon, Baka au Nord et Bakoya au Nord-Est.

L'écriture a fait ses premiers pas en Afrique en général et au Gabon en particulier, par le biais des missionnaires : protestants et catholiques. Ces derniers, venus évangéliser les hommes et les femmes en vue de gagner leur confiance à travers la parole de Dieu, leur ont apporté un autre moyen de communication : lecture-écriture. Dans l'Aventure Ambiguë de Cheik Amidou Kane (1962), le personnage nommé : « La Grande Royale », sœur aînée du chef des Dialobés, a dû user de son droit d'aînesse pour convaincre le peuple sénégalais à envoyer les enfants à l'école pour apprendre à lire et à écrire. Or, les Africains voyaient en celle-ci, qualifiée de nouvelle, à côté de la forme traditionnelle, une sorte de déracinement. C'est d'abord sans intérêt que les Africains ont reçu l'idée d'aller à la rencontre des deux cultures représentées, d'un côté

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

par l'oralité, et de l'autre par l'écriture. Ensuite, le contexte de la mondialisation exigeant la cohabitation de ces deux « civilisations », a amené le peuple africain en général et gabonais en particulier à concilier les deux codes. Dans un tel contexte, le passage de la première forme de communication à la seconde a-t-il pu se faire sans difficulté ? Comment l'enseignement/apprentissage de l'écrit est-il pratiqué aujourd'hui ? Tel est le champ de pensées vers lequel nous orientons notre réflexion.

1.1 Présentation du cadre de l'étude

1.1.1 Gabon : une société à tradition orale



Figure 1: Sous l'arbre à palabre

Source internet :

<https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.dometlydie.com%2Fcharbinat%2Fwp->

Notre étude porte sur le Gabon que l'on compte parmi les sociétés appelées : « communautés à tradition orale ». En fait, la question de l'écrit, lorsqu'elle est étudiée dans les sociétés à tradition orale, ne manque pas de ramener le chercheur à la source de l'oralité. Le sujet que nous abordons dans nos travaux tourne autour de l'écrit qui est un moyen d'échanges entre les peuples, un vecteur de cultures et de civilisations, d'éducation et d'instruction comme l'a été de manière très forte l'oralité dans les communautés humaines dites « sociétés à tradition orale » Affin O. Laditan (2004, p. 21). Le Gabon fait partie de ces communautés de l'oralité. Entendons par « oralité », « le caractère des énoncés réalisés par l'articulation vocale et susceptible d'être entendus » (Peytard (1970), cité par Affin O. Laditan (2004, p. 22). Cette approche de l'oralité prend en compte la parole comme langage articulé, observé à partir des genres tels que la diction, la prosodie, l'intonation, les accents et les pauses. En Afrique

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Equatoriale Française (AEF) en général et au Gabon en particulier, l'oralité a été un moyen d'échanges où l'émetteur et le récepteur sont en situation de face à face comme le maître et son élève.

« La tradition orale est au centre de l'histoire de l'Afrique, de l'héritage des connaissances de tous ordres, se transmettant de bouche à oreilles et de maître à disciple à travers les âges », disait Amadou Hampâté Bâ, ancien membre du conseil exécutif de l'UNESCO, cité par Mor Dieye, (2012, p. 13). Il ajouta à cet effet : « En Afrique un vieillard qui meurt c'est une bibliothèque qui brûle » (p. 2).

C'est dans les sociétés que non seulement la fonction de la mémoire est la plus développée, mais aussi le lien entre l'homme et la parole est plus fort, où l'écrit n'existe pas. Dans tous les domaines de la vie humaine, les idées, les biens et les services ont été partagés au seul moyen de la parole. Dieye Mor (2012) désigne par « absence de l'écrit », le contexte de l'oralité dans lequel l'Afrique a été plongée jusqu'à l'arrivée des premiers missionnaires. « L'homme est resté très lié à la parole et engagé par elle ; il est sa parole et sa parole témoigne ce qu'il est » (p. 13). Oralement, les Africains en général et les Gabonais en particulier ont impacté leur époque, perpétué leurs traditions et leurs cultures de génération en génération. Le passage de l'oralité à l'écriture serait-il au centre des débats scientifiques ? Les difficultés observées dans le processus d'enseignement/ apprentissage de l'écrit proviendraient-elles de ce passé ? Les sociétés à tradition orale en général et le Gabon en particulier ne peuvent rester en marge de la mondialisation. Avec le brassage des peuples et des cultures, le seul moyen de communiquer oralement paraît insuffisant.

Roland Barthes, en préfaçant l'ouvrage de Jacques David et Sylvie Plane (1996), écrivait : «...Nous sommes bien plus qu'autrefois, et en dépit de l'envahissement des images, une civilisation de l'écriture », pour montrer la place incontournable de l'écrit dans toutes les dimensions de la vie humaine. Cette civilisation prend sa source à l'école.

1.1.2 De l'oralité à l'écriture

Aujourd'hui, avec le concept de la mondialisation, la logique voudrait que l'on soit au parfum des découvertes, des innovations à travers l'actualité, de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ainsi, tout ce qui est connaissance, sagesse, invention, découverte, théorie et pratiques les plus ordinaires, se transmet par l'écriture. Ce moyen permet de fixer, d'établir et de normaliser les moindres actes de la vie quotidienne.

En effet, que ce soit en politique avec les lois, les décrets et les arrêtés, dans les associations, par les pancartes publicitaires, ou à travers les journaux, tout et absolument tout se fait par

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

l'écriture. Celle-ci est promue et vulgarisée à l'école qui a été institutionnalisée par la Loi 16/66 du 16 Août 1966. Dans ce contexte, l'écriture est reconnue comme un droit inaliénable pour tout homme.

A l'école, bien que la transmission se fasse par la communication entre enseignants et élèves, tout est codifié, transmis, matérialisé par l'entremise de la seule écriture. Tout est régenté par la scripturalité au point où l'on est taxé d'analphabète si l'on ne connaît ni écrire, ni compter, ni utiliser aujourd'hui, les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

L'école est considérée comme le monde des écrits par excellence. Le lieu où lire, compter et écrire restent les principales règles du jeu. L'écrit est l'outil dont se sert l'enseignant dans sa classe, pour non seulement évaluer ses élèves, mais aussi apprécier la qualité de son enseignement. Il prépare l'enfant depuis l'école à intégrer le monde social où l'on écrit également pour apporter une solution au problème à résoudre, qu'il soit personnel, administratif ou d'une autre nature.

L'écrit permet à l'élève de lutter contre l'échec scolaire d'une part, et de penser ou de repenser le monde dans lequel il vit, d'autre part. L'écriture dans nos sociétés contemporaines reste la clé qui ouvre à l'enfant la porte de l'intégration sociale. Elle est également l'instrument du pouvoir et de l'autonomie.

D'où la nécessité d'apprendre à écrire. La tâche revient donc aux hommes politiques, c'est-à-dire aux décideurs de mettre l'accent sur la formation des enseignants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit. Il s'agit notamment de prendre les textes législatifs et réglementaires sur l'organisation de l'enseignement, à partir desquels découlera l'élaboration des programmes scolaires, des référentiels de formation et de compétences. L'objectif est de faire acquérir à l'apprenant les processus de l'écrit, à travers un personnel qualifié.

Mais que prévoient les programmes à l'école et au collège ? A cette question, Jean Guglielmi, cité par Jacques David et Sylvie Plane (1996), souligne que les objectifs liés à l'enseignement du français ne répondent pas à l'apprentissage de l'écriture qui nécessite à la fois les activités graphiques et celles qui portent sur les processus cognitifs et métacognitifs intégrés dans la réalisation des activités rédactionnelles.

Dans la même lancée, Dominique Bucheton (2014) parle de l'échec de l'école en ces termes : « L'école échoue ou ne cherche pas à prendre en compte dans ses programmes et instructions

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

diverses, l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive et langagière des élèves » (p. 9). Son étude relie aux programmes scolaires, la baisse des résultats en production de textes. Car, précise-t-elle : « Notre système scolaire, ses programmes, ses pratiques dominantes, ses modes d'évaluation de l'écrit, témoignent le sous-enseignement de l'écriture de l'école primaire à l'université » (P. 8). L'auteur, pour terminer, fait remarquer que :

« Le rôle réflexif de l'écriture est massivement sous-estimé par les programmes du primaire et du collège. Ce rôle puissamment réflexif de l'écriture, qui permet le développement de la pensée, l'objectivation des raisonnements, l'ajustement aux diverses formes discursives de multiples disciplines, n'est pas un objectif d'enseignement et reste impensé des programmes » (P. 9).

Une observation qui reste valable pour le Gabon. A ce sujet, un tour d'horizon a été fait sur les curricula au niveau du Gabon, après avoir constaté que la rédaction reste essentiellement le moment pendant lequel l'enseignant vérifie chez l'apprenant l'acquisition des règles apprises dans diverses disciplines du français (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison etc.). Les savoirs à enseigner en production écrite resteraient dans le contexte traditionnel, comme le souligne Anne-Claire Moser (2010) dans ses travaux, s'intéressant à l'enseignement des normes de la langue d'apprentissage, plutôt qu'aux processus rédactionnels. La réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'organisation et de la mise en forme du texte écrit est à cet effet, au centre des recherches et des travaux qui proposent des modèles et des stratégies sur les résolutions des problèmes liés à la rédaction. Comment les Gabonais sont-ils partis du contexte de la communication orale pour l'écriture ? Cette question nous amène à faire un aperçu historique de l'école gabonaise.

1.2 Genèse de l'école gabonaise

MikaL-Mi-Mikal (1983), cité par Joseph-Marie Nguema Ango (2010), a analysé la période allant de 1842 à 1920 pour faire la genèse de l'école au Gabon. Pour le chercheur, l'école a été introduite par les missionnaires protestants de l'American Board of commissionners for Foreign Missions (ABCFM). Après leur arrivée à Libreville en Juin 1842, ils fondèrent la mission de Baraka. C'est deux ans plus tard que les missionnaires français de la société du Saint Cœur de Marie, du Père Libermann fondent à leur tour la mission Sainte Marie.

L'action scolaire menée par des missionnaires, vise d'abord la formation des catéchistes et ceux aspirant au sacerdoce. Les premiers enseignants au Gabon sont des missionnaires. L'enseignement porte essentiellement sur l'étude de la parole de Dieu, à travers la bible en version anglaise et française. C'est dans leurs langues d'origine que cet enseignement religieux était dispensé aux fidèles, avant de penser à le transcrire en langues locales. Par la même

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

occasion, les missionnaires ont procédé à la transcription des langues autochtones pour briser les barrières linguistiques.

Les écoles missionnaires ont permis à l'administration coloniale de former les enseignants « auxiliaires » dont ils avaient besoin pour l'exploitation de la colonie. Dans ces écoles nouvellement créées, l'accent était mis sur l'enseignement du français et du calcul. Or, les résultats obtenus n'étaient pas ceux attendus par les missionnaires, une insatisfaction qui aurait été attribuée à la suprématie de l'enseignement religieux sur l'instruction plus large à travers le français et le calcul. Ainsi, au regard de l'obligation scolaire à partir de la loi Jule Ferry (1881-1882) en France et la Loi 16/ du 16 Août 1966 au Gabon d'une part, la séparation de l'Eglise et de l'Etat (1905) d'autre part, l'administration coloniale s'était résolue à créer des écoles officielles ou laïques dont la première a vu le jour en 1907.

D'autres travaux sur l'enseignement missionnaire sont de Ndoume Assembe (1979) qui rendent compte de l'évolution de cet enseignement, depuis son introduction jusqu'à l'indépendance du Gabon, le 17 Août 1960. Les missionnaires catholiques et protestants ont conjugué leurs efforts pour la réussite de la mission mais, souligne le chercheur, les Américains auraient rencontré des difficultés qui les auraient contraints de se retirer du Gabon en 1890. Vingt-trois ans plus tard, les missionnaires Français ont succédé aux Américains, prenant en main la direction de la mission de Baraka fondée par leurs prédécesseurs. L'arrivée des missionnaires au Gabon et la création des écoles catholiques et protestantes ont été bénéfiques pour les populations, vu le taux de scolarisation estimé par le chercheur à 60,4% en 1956. Le Gabon est placé en tête des territoires d'Outre-Mer en 1958, avec un taux de scolarisation au primaire atteignant 70%, porté en hausse après l'indépendance du pays. Une satisfaction à l'actif non pas seulement des missionnaires, mais aussi de la politique de l'Etat colonial.

C'est dans ce registre que Ntsame Assogo (1989) analyse l'essor de l'enseignement dans la collaboration scolaire entre l'Eglise et l'Etat pour en dégager des fondements jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale. Faisant partie de l'Afrique Equatoriale Française (AEF), le système d'enseignement primaire au Gabon est celui de l'AEF qui comprend trois niveaux : un enseignement primaire, un enseignement supérieur et une école fédérale. Toutefois, dans la colonie du Gabon, on compte trois types d'écoles. L'école rurale, l'école urbaine et l'école régionale. La formation est prioritairement primaire, étant donné que les besoins de l'administration coloniale ne nécessitent pas un personnel autochtone nombreux et hautement qualifié. Une tendance qui va très vite être repensée.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En effet, au cours de la Conférence de Brazzaville organisée entre le 30 Janvier et le 8 Février 1944, l'élite politique africaine exprime sa volonté de prendre en main la construction de leur Nation. Elle collabore avec les colonisateurs pour redéfinir les objectifs de l'enseignement. Dorénavant, il prendra en compte, dit Ntsame Assogo (ibid.), les conditions de vie des indigènes, en même temps, l'enseignement visera la formation d'une élite. Ainsi, après 1945, l'enseignement a été réorganisé, instituant une école primaire de base, un enseignement du second degré comprenant un enseignement technique, un enseignement de formation des maîtres pour l'enseignement primaire et secondaire classique. Les critères exigibles restent ceux observés dans la France métropolitaine.

Cette structuration de l'enseignement s'est poursuivie au second cycle, jusqu'en 1956. Le collège de Libreville devient le lycée. Or, quelques années en arrière, plus précisément en 1947, le Gabon envoie ses premiers boursiers en France, au lycée Michel Montaigne de Bordeaux. Il a attendu 1956 pour compter des bacheliers encadrés sur son propre territoire.

L'élite politique africaine après la seconde guerre mondiale, se préoccupe de former des cadres autochtones capables de remplacer les colons. C'est sur ce changement que s'est penché Nziengui Doukaga (1986), dans ses travaux de thèse intitulés : *l'enseignement et la formation de l'élite gabonaise entre 1920- 1978*. Cette étude replace l'enseignement dans le contexte historique et idéologique de son importation sur le territoire gabonais. L'auteur de la recherche indique que l'introduction de l'école au Gabon a connu une résistance du côté des autochtones, avant de s'y approprier pour en faire un instrument de résistance à la domination coloniale et un outil d'émancipation politique.

L'école considérée comme un élément de construction nationale et de développement économique (Lange, 1991), devient un objet de préoccupation des Etats africains après les indépendances, conformément aux objectifs de la Conférence de Harare (1982), en Afrique Australe.

1.2.1 Construction des écoles missionnaires et leurs objectifs

Une fois installés en Afrique, les missionnaires américains définissent rapidement leurs objectifs :

« Où que nous allions, il faut ouvrir les écoles pour former les maîtres, les évangélistes, les pasteurs et les catéchistes. Il faut étudier les langues indigènes et les assimiler. Il faut rétablir la presse et former des imprimeurs chez les autochtones. Il faut créer des communautés ecclésiastiques qui sont comme de brillantes constellations et qui rayonnent de loin. Il faut que le missionnaire circule dans son district et que

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

la vérité de la parole de Dieu circule comme la pluie descend sur la population », (Jean Keller (1900-1993) cités par Nguema Ango » (ibid., p. 68).

Jean Keller est un français d'origine suisse, parti de la France le 27 Juillet 1924, accompagné de son épouse Jeannette Weber, pour s'installer à Lambaréné au Gabon. Sa mission dans cette ville, devenue très connue dans le monde entier grâce à l'œuvre du docteur Albert Schweitzer, a porté essentiellement sur la formation des missionnaires évangélistes, pasteurs et catéchistes. Il a dirigé à cet effet, la mission dénommée : la société des missions évangéliques de Paris (SMEP). C'est à ce titre qu'il a créé au Gabon, une structure inter-mission où il est resté à sa tête pendant deux ans, avant d'aller vers d'autres régions missionnaires d'Afrique francophone.

C'est dans un élan de conquête que la première école des missionnaires américains a vu le jour à Libreville, précisément à Baraka « la mission baraka », en 1842 par Wilson. Un an après, la mission pouvait compter une soixantaine d'élèves répartis dans trois écoles, précise le chercheur.

Les études menées sur la question montrent aussi que les écoles étaient constituées en stations. On entend par station, un groupement d'une ou de plusieurs écoles et d'un lieu de culte religieux dans un milieu géographique défini.

1.2.2 Implantation des écoles catholiques

Le début n'a pas été facile pour les missionnaires français. Nguema Ango (ibid.) soutient dans ses travaux, que les premiers missionnaires spiritains ont été exterminés par des maladies tropicales. Les quelques survivants ont été accueillis au cap de palmes par Mauléon, conformément aux accords signés en 1843, entre le père Libermann et le ministre de la marine, selon les instructions données par celui-ci au gouverneur du Sénégal. Monseigneur Bessieux et le père Grégoire Say figurent parmi les survivants, qui ont fait leurs premiers pas à Fort d'Aumale, le 28 Septembre 1844. Fort d'Aumale est le premier nom donné par les colons français à la Baie de l'Estuaire au Gabon, où ces missionnaires ont accosté.

Après l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises par Victor Schœlcher en 1848, Fort d'Aumale devient en 1849, Libreville, l'actuelle capitale du Gabon. En dépit des difficultés liées à leur insertion, les missionnaires français ont ouvert en Janvier 1845 la première école catholique nommée Sainte-Marie. Les populations observent et comparent les deux systèmes d'instruction. Le père Bessieux écrit ceci en 1845 :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

« Dans leurs villages, le commerce se fait avec plus d'activités. Les autres villages qui voient cela désirent les écoles françaises pour marcher à l'égal de ceux qui apprennent l'anglais. Leur désir est tout humain » (p. 75).

Le désir des peuples autochtones est de faire la même chose que les Américains. L'école catholique française va développer les cultures maraîchères et l'élevage d'animaux domestiques, pour nourrir les missionnaires et les élèves internes, à l'exemple des pasteurs américains.

S'inspirant du modèle Américain, les pères spiritains ont ouvert des internats dans les écoles. L'intention des américains, précise Nguema Ango (ibid.), est d'avoir une emprise religieuse et scolaire sur la région du Woleu- Ntem, peuplée par l'ethnie majoritaire du Gabon, très proche du Cameroun et de la Guinée Equatoriale, où les populations parlent une même langue : le Fang. La conquête des régions et l'installation des écoles et des stations missionnaires catholiques s'accélérent, à côté des missions protestantes américaines.

La région du Woleu-Ntem devient un enjeu. Les protestants qui y avaient précédé, mènent la même bataille missionnaire que les Français aux côtés des populations. Les catholiques sont équipés de catéchistes et du matériel divers relatif à l'évangélisation des « âmes ». Ils ont atteint toutes les régions et essaimé des églises dans les villages. Monseigneur Tardy a implanté les missions : Saint-Jean-Baptiste de Bitam, Sainte-Thérèse d'Oyem, Saint-Joseph de Mitzic et son annexe de Minvoul.

D'autres établissements ont vu le jour à l'instar de : Saint-Kisito, Saint Martin et le collège Val-Marie de Mouila ; Le Collège Bessieux, Immaculée Conception, le Collège Quaben, à Libreville. Afin d'atteindre les objectifs visés, le premier personnel enseignant va être formé.

1.2.3 Premier personnel enseignant et contenus d'enseignement

Le Gabon traditionnel a connu un système scolaire dont l'éducation était donnée sur les modèles de la vie communautaire, explique Abou Moumouni (1998). Selon le chercheur, il fallait attendre le début de l'administration des colonies pour voir la création des premières écoles en Afrique noire. C'est précisément en 1815 que le gouvernement français a pris la décision d'envoyer au Sénégal, le premier instituteur. Sa mission était d'organiser les classes d'enseignement selon les techniques de « l'enseignement mutuel » (Nguema Ango, op.cit., p. 66), pratiquées à cette période en France métropolitaine.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Le premier objectif de cet enseignement a été de lutter contre l'insuffisance criarde d'enseignants de formation à l'école élémentaire. Le second était de créer des conditions d'accès au savoir, à un grand nombre d'enfants en âge scolaire. Ainsi, l'enseignement mutuel qu'a initié avec succès, le premier instituteur : Jean Dard, envoyé par le gouvernement français au Sénégal, a vite favorisé l'instruction des populations indigènes, d'abord au Sénégal et ensuite un peu partout dans le reste de l'Afrique noire francophone. Les peuples autochtones commencent alors à saisir l'intérêt de l'école. Les Américains se donnent la mission de sensibiliser des personnes nouvellement converties, afin de s'adonner aux pratiques religieuses et intellectuelles. Ainsi, le personnel enseignant se compose d'abord des pasteurs et leurs épouses, ensuite des chrétiens autochtones, comme l'indiquent les résultats à travers plusieurs études. Une grande partie du Nouveau Testament, deux livres de l'Ancien Testament et quelques livres scolaires sont traduits en Mpongwè (langue locale). Pendant ce temps, les missionnaires protestants accélèrent l'édition d'un livre de vocabulaire.

Au-delà de l'enseignement évangélique, la mission dévolue aux hommes de Dieu est de former aussi les hommes de métier qui serviront pour des activités manuelles, ceci au compte de l'administration coloniale. Les tâches pédagogiques au début de la mission, reviennent encore aux seuls pères spiritains. Car, le Gabon n'avait pas encore d'autochtones capables de véhiculer efficacement le savoir. Pour ce qui est du programme scolaire, le père Libermann dit ceci :

« Dans les écoles d'Afrique noire, les missionnaires enseigneront les premiers éléments du français et du calcul et se rendront rapidement compte, lesquels parmi leurs élèves semblent plus aptes à être dirigés sur l'Europe, où les jeunes noirs pourront poursuivre leurs études et leur formation générale. Leurs enseignants distingueront peu à peu, deux catégories parmi ces élèves : Ceux qui seront aptes à faire des études supérieures et la théologie pour devenir prêtre, et ceux qui sembleront moins intéressés par une carrière ecclésiastique. Ces derniers se perfectionneront davantage dans des métiers manuels qu'ils enseigneront ensuite en Afrique comme auxiliaires de la mission » Roques (1971, p. 132), cité par Nguema Ango (2010, p. 78).

Le programme d'enseignement du français semble ne pas donner satisfaction, à entendre les propos de Félicien Challaye (1998) cité par Nguema Ango (ibid.) :

« L'enseignement dans les écoles confessionnelles est absolument insuffisant en quantité et en qualité. Insuffisant en quantité parce que peu d'écoles ont été créées et moins d'élèves ont été instruits. Insuffisant en qualité parce que les missionnaires s'occupent avant tout de l'instruction religieuse et du catéchisme. L'enseignement du français est secondaire et accessoire dans leurs écoles. Or, les enfants se doivent d'apprendre et de parler convenablement la langue des maîtres du pays » (p. 79).

Afin de pallier cette insuffisance, l'administration coloniale s'oriente vers d'autres voies. Car les résultats des indigènes scolarisés montrent que :

« L'immense majorité des élèves ne connaît que quelques mots français. Ils n'arrivent ni à lire, ni à écrire, ni même à parler d'une façon satisfaisante. Quant aux travaux manuels accomplis par les élèves, ils ont

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

moins pour objet de les instruire, que de contribuer à la prospérité matérielle de la mission. Le nombre de bons ouvriers sortis des écoles confessionnelles est très limité. L'Etat, les compagnies concessionnaires, les particuliers se disputent les rares indigènes parlant français ou connaissant bien un métier » (p. 79).

Alors ils pensent à créer une école laïque. La première école de ce type, créée à Libreville en 1888, par quatre instituteurs français de l'enseignement public, aurait connu un échec avec pour cause, la mauvaise organisation du nouveau système scolaire laïc par les autorités coloniales. Il a fallu attendre 1907 pour que réellement la première école laïque soit implantée.

Après l'installation de cette nouvelle institution scolaire, Félicien Challaye (1998) relève le fait que les pratiques pédagogiques soient les mêmes que celles utilisées dans les écoles de la mission. Pourtant dans ces nouvelles écoles, il y a eu, précise-t-il, un programme bien défini au cours des trois premières années. Mais à cause du manque d'enseignants qualifiés, les résultats n'auraient pas connu d'amélioration. D'où la décision de l'administration coloniale de « colmater les brèches ». Cette expression signifie que : face à une situation donnée, généralement difficile, pour éviter le pire, on utilise les moyens de bord, autrement dit on fait avec ce que l'on a. Comment l'enseignement laïc était-il organisé ?

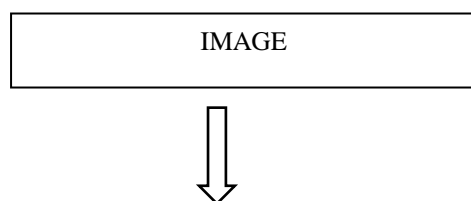
1.2.4 Ecole laïque et son organisation.

L'organisation générale de l'enseignement laïc se donne à la fois dans les écoles de village, dans les écoles urbaines et dans les écoles régionales. Il comprend trois degrés, notamment le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen.

1.2.4.1 Cours préparatoire.

Le premier degré de cet enseignement laïc comprend deux sections : le cours préparatoire première année (CP1) et celui de la deuxième année (CP2). Le passage au cours supérieur n'était possible que si les élèves arrivaient à déchiffrer le syllabaire qui était l'unique livre utilisé à cette époque pour ce niveau. La méthode syllabique consistait à faire déchiffrer suivant la démarche ci-dessous :

Méthode syllabique



IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

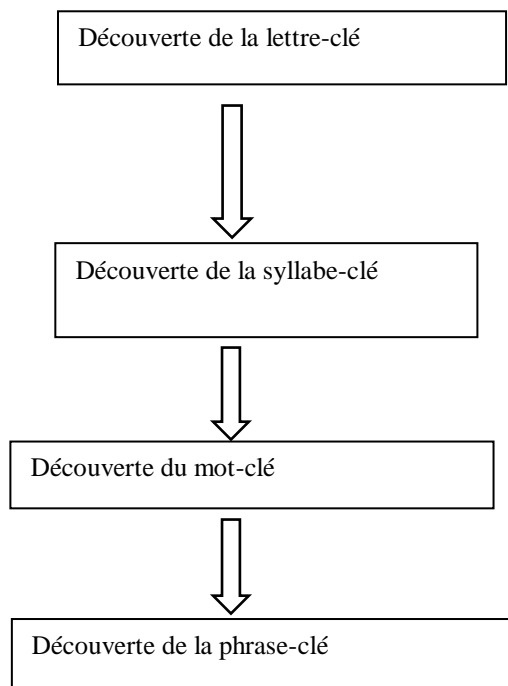


Figure 2: Exemple d'une leçon par la méthode syllabique

Le maître mène un questionnement afin d'aider les élèves à découvrir ce dont-il s'agit. Dans cet exemple, la leçon porte sur l'écriture. L'image de base est « la robe de maman ».



La robe de maman (source internet) <https://lh6.googleusercontent.com/proxy/->

Le maître dessine au tableau une robe. Il écrit sous le dessin : la robe de maman. Son objectif est de faire découvrir aux élèves, la lecture et l'écriture de cette phrase. L'étude de celle-ci prendra une semaine. Elle commencera lundi avec la découverte de la lettre-clé, par exemple : la consonne « r », et se terminera par la lecture-écriture de la phrase-clé : la robe de maman. Chaque découverte constitue une séance pédagogique. Les recherches ne nous précisent pas le temps chronologique de la séance.

Étape 1 : Le maître passe par un questionnement, lui permettant d'aider les élèves à découvrir ce dont il s'agit sur le dessin. Dans le cas présent, il est question de la robe de maman.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Étape 2 : Découverte de la consonne-clé « r » à l'aide de la maïeutique socratique.

Étape 3 : Découverte de la syllabe-clé « ro » par l'exercice de la combinatoire.

Étape 4 : Découverte du mot-clé « robe » toujours par questionnement.

Étape 5 : Découverte de la phrase-clé : La robe de maman. Cette étape suit la même démarche, c'est-à-dire la maïeutique socratique. Les résultats de la recherche ont montré que l'écriture de la phrase n'était toujours pas évidente au cours préparatoire première année. Autrement dit, il était plus facile de lire la phrase à la fin de la semaine que de l'écrire. Toutefois, le chercheur note que les élèves arrivaient tout de même à écrire la lettre-son et la syllabe-clé à la fin de la semaine. Qu'en était-il pour les cours élémentaire et moyen ?

1.2.4.2 Cours élémentaire

Il constitue le deuxième niveau de cet enseignement. Il comprend aussi deux sections : le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2). Le passage de l'élève au CE1 n'était possible que s'il lisait couramment, écrivait convenablement dans un cahier, s'exprimait aisément en français sur des sujets tournant par exemple autour de l'école, du village, des métiers, des plantes, des animaux, autrement dit sur son environnement immédiat. En plus de cela, l'élève était appelé à connaître les quatre opérations de l'arithmétique, effectuées sur la base des cent premiers nombres.

1.2.4.3 Cours moyen

Il est le dernier degré de l'enseignement laïc et comprend également deux sections : le cours moyen première année (CM1) et celui de la deuxième année (CM2). Ce niveau venait préciser et compléter les enseignements donnés dans les cours inférieurs et préparer les candidats au certificat d'études indigènes et au concours d'admission à l'école primaire supérieure. Dans ce système d'enseignement laïc, les écoles de village, urbaines et régionales jouaient chacune d'elles, un rôle bien déterminé.

1.2.4.4 Ecoles de village

Les écoles de village restent ouvertes aux deux sexes. Elles comprennent : le cours préparatoire première année (CP1), le cours préparatoire deuxième année (CP2) et la première classe du cours élémentaire (CE1). Leur spécificité réside dans le fait qu'elles n'existaient que dans les villages où l'on pouvait compter jusqu'à 60 enfants en âge scolaire. Lorsque la population scolarisée était en grand nombre, les élèves pouvaient être répartis en trois classes physiques. Si tel était le cas, on pouvait avoir une répartition telle que : une classe pour les débutants, une pour le cours préparatoire et une autre pour le cours élémentaire.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

1.2.4.5 Ecoles urbaines et régionales.

Ces écoles ont souvent été implantées dans des villages et des chefs-lieux des départements, conditionnées par le nombre important d'élèves et leur niveau d'instruction assez élevé. Elles étaient souvent des écoles mixtes. Il arrivait aussi les cas où les filles étaient séparées des garçons. Dans les écoles de filles, trois heures de cours revenaient à l'enseignement ménager, à la puériculture et à l'hygiène, soit par des institutrices européennes, soit par des monitrices autochtones. Le directeur de l'école urbaine et de l'école régionale était un instituteur européen, chargé de recruter les élèves, de vérifier la régularité de leur fréquentation scolaire, de tenir les registres scolaires, établir les rapports annuels, préparer le passage des élèves en classe supérieure. Il veillait par ailleurs à la bonne marche de l'enseignement en vérifiant les cahiers de préparation, qu'il était parfois amené à rectifier ou à compléter des informations. Il visitait régulièrement les classes tout en contrôlant l'utilisation de l'emploi du temps des cours et leur programme.

Par semaine, le directeur de l'école urbaine et régionale avait la charge d'organiser dans une salle de l'école, une simulation d'un cours à laquelle étaient invités les maîtres de son établissement scolaire. La synthèse de cette simulation servait de modèle que chacun recopiait dans le cahier-conseil-individuel. Il était aussi, celui qui examinait les cahiers des élèves des écoles de village pour se rassurer de leur progression. Sous le contrôle du dirigeant de ces écoles, les instituteurs européens nouvellement envoyés au Gabon passaient avant tout par un stage de formation de quinze (15) jours. L'objectif de ce stage était de renseigner les instituteurs sur la législation scolaire locale et sur les méthodes d'enseignement. Nous nous intéressons aussi au mode de recrutement et à la formation des enseignants au cours de cette époque coloniale.

1.2.5 Recrutement et formation des enseignants

Dans le contexte de notre étude, nous présenterons d'abord les modes de recrutement et de formation de l'époque coloniale jusqu'à la veille des indépendances. Ensuite, nous évoquerons les processus post-coloniaux de 1960 à 2017.

1.2.5.1 De 1842 à 1960

Cette partie va nous renseigner sur les modes de recrutement et de formation professionnelle des instituteurs du primaire au Gabon pendant la période coloniale.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Dans les décisions politiques prises depuis 1842, date à laquelle l'implantation de la première école au Gabon s'est faite par les Américains, Nguema Ango (2010) a noté dans ses travaux, différents processus de recrutement et de formation des maîtres.

En effet, pendant la période coloniale jusqu'à la veille des indépendances des pays africains, la formation des enseignants de l'école élémentaire s'est faite sous deux groupements :

- 1- Le groupement de l'Afrique occidentale française (L'AOF) pour ce qui est des pays de l'Afrique de l'Ouest.
- 2- Le groupement de l'Afrique équatoriale française (L'AEF), en ce qui concerne les pays de l'Afrique centrale. Notons que le Gabon a figuré dans le dernier groupement jusqu'à l'élaboration de la Loi 16/ 66 du 9 Août 1966.

1.2.5.2 Cas du Gabon

L'enseignement gabonais est longtemps resté sous la dépendance des Instructions Officielles, rédigées pour organiser le système éducatif français, selon Nzemo Biyoghe (1998). Cette organisation ne sera pas revue avant la mise en place des textes fondamentaux définissant le cadre juridique d'une école gabonaise, à travers la Loi n°16/66 du 9 Août 1966. C'est dans ce contexte que les missionnaires protestants et catholiques, après avoir créé des écoles au Gabon, ont mis en place un cadre de formation des enseignants. Les travaux d'Hermine Matari (2007) intitulés : *Les instituteurs dans la société gabonaise : positionnement social, formation et diversité du métier*, cité par Nguema Ango (ibid.), se sont basés sur la circulaire du 8 Mai 1925 qui crée chez les confessionnels protestants et catholiques deux structures respectives de formation de moniteurs nommées « Cadre régulier des moniteurs » (p. 88).

Chez les protestants, l'encadrement pédagogique des moniteurs incombe aux pasteurs et à leurs épouses. Les catholiques à leur tour, ont formé leurs moniteurs chez les sœurs de l'Immaculée Conception et chez les sœurs de la congrégation Saint Gabriel. La durée de l'une ou l'autre formation était de deux ans. Au cours de la première année, les programmes de l'école élémentaire primaire étaient renforcés, alors que la deuxième année mettait l'accent sur l'articulation entre les sciences, la géographie, l'histoire et l'arithmétique, l'enseignement technique et manuel, l'enseignement ménager.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON



Figure 3: Paris DEFAP - Service protestant de mission 2011

1.2.5.3 Formation et recrutement des enseignants de 1960 à 1970

Joseph-Marie Nguema Ango (2007) dans ses travaux de thèse sur *le monitorat à l'école élémentaire*, nous donne un aperçu historique du recrutement et de la formation des enseignants du premier degré au Gabon.

En effet, deux moments sont à relever dans le recrutement et la formation des enseignants gabonais du premier degré : Le premier moment est marqué par la fin de la période coloniale et l'entrée dans la première ère des indépendances. Autrement dit, entre 1960 et 1970. C'est une période pendant laquelle, précise l'auteur, les orientations officielles et réglementaires en matière scolaire restent encore sous la dépendance de la République Française, à côté du fait que le Gabon soit déjà un pays indépendant et libre. Ceci pour dire que le système éducatif gabonais de cette époque serait encore resté tributaire du « schéma éducatif de l'ancienne puissance colonisatrice » (p. 96). Une observation qui s'expliquerait par le fait que le Gabon, en matière de développement du secteur scolaire, n'avait pas encore acquis son autonomie. Le manque de cadres compétents, capables de faire asseoir une politique au profit de l'éducateur et de l'éduqué, serait encore criard. Aussi, au lendemain de l'indépendance du Gabon, et au cours de la première phase de recrutement et de la formation des maîtres, le changement de corps s'est rapidement effectué.

En effet, tandis que les classes restent surchargées d'apprenants, les maîtres à peine formés abandonnent la craie pour s'orienter vers des postes administratifs et politiques. Ce qui motiverait ce transfert serait, selon l'auteur, la Loi Cadre de Gaston Defferre qui promulgue en 1956 le principe de l'africanisation des élites en offrant des possibilités de bénéficier des promotions aux instituteurs locaux. L'Institut des Hautes Etudes d'Outre-Mer de Paris a servi

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

de cadre pour certains instituteurs gabonais en formation, dans le but de sortir administrateurs civils.

Face à ces départs, la nécessité de recruter davantage les enseignants s'est fait sentir. Toutefois, déclare Joseph-Marie Nguema Ango (ibid.), les conditions d'embauche dans cette période post-coloniale restent relativement les mêmes que celles en vigueur pendant la colonisation. Les maîtres sont appelés des moniteurs auxiliaires, à condition d'être détenteur d'un Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (CEPE). Ensuite, le candidat pourrait subir les épreuves préparées à cet effet.

C'est après deux ans à l'école de monitorat et l'obtention du diplôme, que le titre de moniteur leur est décerné. Pour la suite de leur carrière, ne pouvait être moniteur principal que le moniteur titulaire d'une expérience professionnelle de deux ans et ayant été reçu à l'examen proposé aux candidats pour accéder à ce grade. Cette formation est couronnée par le Certificat d'Aptitude à l'enseignement (CAE).

Dans la même perspective, le grade d'instituteur adjoint est décerné à l'enseignant, après avoir été en formation professionnelle d'une durée d'un an sur la base d'un Brevet Élémentaire (BE), en plus d'un Certificat de Fin d'Etudes des Collèges Normaux (CFECN).

Une autre condition à ce grade est, selon l'auteur, d'avoir été moniteur principal depuis deux ans, après avoir obtenu le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). La formation se déroulait à cet effet, dans les centres de formation des élèves moniteurs et dans les collèges normaux.

Plus tard, un arrêté a été pris le 4 Juin 1966 portant transformation des sections élèves moniteurs en centres pédagogiques. La durée de la formation dans ces centres était d'une année. L'enseignement était basé uniquement sur les formations théoriques et pratiques (CP). Une formation à la fin de laquelle les élèves subissaient des examens de fin de cursus que l'on pourrait comparer aux épreuves donnant lieu au Certificat d'Etudes des Collèges Normaux. Tel que nous l'avons évoqué plus loin, en 1970, tous ces Centres de Formation des moniteurs ont laissé place aux Centres de Formation des Instituteurs (CFI).

1.2.5.4 De 1970 à 2017

Le second moment du recrutement et de la formation selon Nguema Ango (ibid.), s'inscrit dans la période allant de 1970 à 2017. Cette phase se caractériserait par un système scolaire gabonais imprégné des valeurs contextualisées, même s'il n'est pas totalement coupé de l'universalité.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En effet, la formation des enseignants du primaire prend un autre visage. Le Gabon pose les jalons d'une nouvelle plate-forme éducative. Toutefois, la puissance colonisatrice garderait toujours la mainmise sur le système scolaire gabonais. Fort heureusement, souligne Jean-Marie Nguema Ango (ibid.), « l'administration gabonaise retrouve son autorité » (p. 98).

Après 1970, la politique éducative est rentrée, selon le chercheur, dans une nouvelle dynamique. Les Centres de Formation des Instituteurs (CFI), les Collèges d'Enseignement Normal (CEN) et les Ecoles Normales des Instituteurs (ENI) ont été au cours de cette deuxième phase de recrutement et de formation, les points de mire du système éducatif. L'Etat et l'Eglise restent les principaux organisateurs du recrutement et de la formation au début des années 70 dans le prolongement du partenariat entretenu entre les deux institutions pendant la période coloniale.

En termes de répartition géographique, les CFI sont installés dans les villes de Libreville, Lambaréné, Oyem et Mouila. Parmi ces centres de formation, l'Etat prend en compte la ville de Libreville, de Mouila et l'un des deux centres situés à Oyem. Au compte de l'Eglise (catholique et protestante), il reste l'un des deux centres de formation d'Oyem et la ville de Lambaréné. Tous ces centres respecteraient les conditions fixées par le Ministère de l'Education Nationale.

Des formations spéciales se sont déroulées dans ces centres, comme souligne l'auteur. Elles se sont étalées sur quatre années dont les trois premières sont consacrées à la théorie. Les élèves pendant la dernière année de formation, passent des stages pratiques. L'enseignement théorique dispensé pendant les deux des trois premières années est d'ordre général et dont les disciplines fondamentales restent le français et le calcul. Le programme fixé dans le domaine du français concernerait principalement la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, l'élocution, la rédaction et la dictée. Quant au calcul, il s'articulerait autour de l'arithmétique, du système métrique, de la géométrie et des problèmes pratiques. A côté de ces modules, on pourrait compter d'autres, tels que la culture générale et l'éveil.

C'est dans cette optique que les cours sur l'histoire du Gabon et du Monde, la géographie, l'agriculture, les sciences naturelles, l'hygiène, le chant et la poésie étaient dispensés. Le cours sur l'enseignement ménager concernait uniquement les filles.

La troisième année de formation théorique serait restée axée sur des approches sociologiques et psychologiques. Ces cours ont tourné autour de la pédagogie, de la sociologie de l'école et

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

de la psychologie de l'enfant de 6 à 16 ans. Les stages autour desquels gravite la quatrième année de formation sont effectués dans les écoles primaires les plus proches par rapport aux lieux d'habitation de chacun des élèves. Le stage est couronné par deux épreuves. La première consiste à rédiger un rapport de fin de stage. Il est présenté et soutenu devant un jury constitué de professionnels de l'enseignement. La deuxième épreuve portait sur une évaluation certificative.

Synthèse du chapitre

En conclusion, disons que la première partie de notre contexte de la recherche a été consacrée à la présentation des repères historiques. Deux sous-points y ont été abordés : l'un sur la présentation du cadre de l'étude et l'autre sur la genèse de l'école gabonaise. En effet, il nous a paru nécessaire de rappeler la place du Gabon au sein des sociétés dites de l'oralité, mais aussi de comprendre comment le concept de mondialisation l'a aidé à quitter « l'arbre à palabre » pour se tourner résolument vers la mondialisation, par ricochet, vers le monde de l'écriture. L'école, lieu où l'on apprend à lire et à écrire, a donc connu une évolution à la fois synchronique et diachronique, autrement dit dans l'espace et dans le temps. L'œuvre des missionnaires protestants d'abord, et catholiques ensuite, a été au centre de la formation des enseignants du primaire au Gabon depuis 1842, et de la conception des contenus à transmettre suivant leurs priorités. Ainsi, pour répondre aux besoins de l'évangélisation, la lecture et l'écriture ont constitué la clé de voûte de l'école gabonaise. Ce premier chapitre fait place au second, portant sur le contexte institutionnel.

Chapitre 2. Contexte institutionnel de la recherche

La deuxième partie de notre contexte nous amène à comprendre les changements opérés dans le système éducatif gabonais, en termes de recrutement et de formation des enseignants du premier degré. Partant de 1842, date de l'implantation de la première école gabonaise jusqu'en 2017, le monde de l'enseignement a apporté beaucoup d'innovations. En effet, le premier personnel d'enseignement au Gabon était constitué de moniteurs. Ils étaient recrutés selon l'arrêté du 30 Novembre 1926, créant un local des moniteurs locaux dans les colonies de l'Afrique Equatoriale Française (AEF). En 1966, plus précisément le 4 Février, un autre arrêté n° 127/PR/MENJS portant transformation des sections des élèves moniteurs en Centres Pédagogiques (CP) est élaboré. Ce processus de transformation du système scolaire s'est poursuivi avec le décret n° 00497/PR/MEN du 3 Avril 1970 portant réorganisation des Centres de Formation des Instituteurs. Tandis qu'en 1977, plus exactement le 28 Décembre, le décret n° 01393/PR/MENJS/MFP portant création de l'Enseignement Normal entre en lice.

Dans la même perspective, le décret n° 000290/PR/MEN du 4 Avril 1995 portant création et organisation de l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) a vu le jour. Ce champ contextuel nous permet d'analyser le référentiel de formation et les plans de cours des différentes Ecoles Normales des Instituteurs (publiques et confessionnelles), en vue de comprendre la place réservée à la didactique de la production écrite en 2017. Notre étude s'intéresse aux enseignants sortis des Ecoles Normales des Instituteurs et ceux qui développent leurs compétences dans l'activité. Le but étant d'étudier la similarité ou la distanciation de leurs pratiques en didactique de l'écrit.

2.1 Création des Ecoles Normales des Instituteurs

C'est au début des années 90 que l'Etat et l'Eglise, dans le souci de répondre aux exigences d'un système scolaire plus compétitif, se mettent ensemble pour réfléchir sur un nouveau cadre de recrutement et de formation des enseignants du primaire. Il est sorti de cette rencontre la décision de recruter les maîtres par voie de concours avec un niveau supérieur ou égal au baccalauréat (BAC). Pour réaliser ce projet, de nouvelles écoles d'instituteurs publiques et privées, avec une vocation confessionnelle ont vu le jour. Il s'agit de deux Ecoles Normales des Instituteurs (ENI). Elles sont situées l'une à Libreville dans la province de l'Estuaire, et l'autre à Franceville dans la province du Haut-Ogooué. Toujours à Libreville, il y a eu la construction de trois écoles des instituteurs d'ordre confessionnel, à savoir : L'Ecole Normale des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Instituteurs Catholique (ENIC), l'Ecole Normale des Instituteurs de l'Alliance Chrétienne (ENIAC) et l'Ecole Normale Protestante des Instituteurs (ENPI). Le décret N°000290/PR/MEN/ du 4 Avril 1995 portant création des ENI publiques et dont les activités ont été lancées deux ans plus tôt, en 1993, aurait permis au Gouvernement gabonais de pallier une situation urgente, celle liée au manque d'enseignants.

Jusqu'en 2017, le Gabon enregistre au total cinq (5) Ecoles Normales des Instituteurs (ENI) parmi lesquelles on compte deux écoles publiques et trois écoles confessionnelles. Les deux écoles publiques sont notamment, comme précédemment évoqué, l'Ecole Normale des Instituteurs de Libreville (ENIL) et l'Ecole Normale des Instituteurs de Franceville situées, respectivement dans les provinces de l'Estuaire et du Haut-Ogooué. Au compte des écoles confessionnelles, nous avons : l'Ecole Normale des Instituteurs Catholique (ENIC), l'Ecole Normale des Instituteurs de l'Alliance Chrétienne (ENIAC) et l'Ecole Normale protestante des Instituteurs (ENPI).

En parlant des Ecoles Normales des Instituteurs concernées par notre étude, l'accès se fait par voie de concours. Pour la formation des enseignants du premier degré, deux modes de recrutement sont exploités conjointement par le Ministère de l'Education Nationale et celui de la Fonction Publique :

Le recrutement spécial adressé aux candidats des deux sexes, fait sur la base du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) ou du Baccalauréat (Bac), pour des besoins urgents et en complément d'effectifs, suite à la construction de nouveaux établissements dans le pays et le déficit d'enseignants constatés dans les provinces. Cela nécessite des conditions de formation particulières, avec un temps plus court que d'habitude. A l'exemple de la formation des « 1200 » instituteurs recrutés par voie de concours direct afin de pallier le manque criard d'enseignants observé à l'intérieur du pays.

Puis, un concours ordinaire effectué chaque année dans le cadre non seulement de la structuration et de l'amélioration du système éducatif, mais aussi pour être en phase avec le programme de la lutte contre le chômage. La durée de la formation de ce dernier mode de recrutement est fixée à deux ans, conformément à l'article 2 nouveau du décret n° 000472 PR/MENSES portant modification des articles 2 et 9 du décret n° 000290 PR/MEN du 4 Avril 1995. Les dispositions de l'article 2 se lisent désormais comme suit :

« Article 2 nouveau : L'Ecole Normale des Instituteurs a pour mission :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- De former les instituteurs pendant un cycle de deux années académiques
- De perfectionner les agents des corps d'instituteurs et d'instituteurs adjoints en activité
- De participer aux travaux de recherche et à l'évaluation des innovations pédagogiques mises en œuvre à l'initiative de l'Institut Pédagogique National du Ministère de l'Éducation nationale, dans l'Enseignement du Premier degré ».

De 1995 à 2007, la durée de la formation était d'un an tel qu'il est mentionné dans le décret n° 000290/ PR/ MEN portant création et organisation de l'École Normale des Instituteurs à son article 2. Aux termes des dispositions de l'article 2, Il est mentionné ce qui suit :

L'École Normale des Instituteurs a pour mission de :

- former les instituteurs pendant un cycle d'une année académique
- perfectionner les agents des corps d'instituteurs et d'instituteurs adjoints en activité
- participer aux travaux de recherche et à l'évaluation des innovations pédagogiques mises en œuvre à l'initiative de l'Institut Pédagogique National du Ministère de l'Éducation nationale, dans l'Enseignement du Premier degré.

Les modes de recrutement ont des implications sur la programmation des contenus à enseigner. C'est le cas de l'enseignement de la production écrite au cycle 3.

2.2 Plan de cours

La question de la formation à deux modes de recrutement se pose souvent au niveau du référentiel de compétences et du plan de cours. Dans le cas du recrutement spécial, le plan de cours est conçu sans tenir compte de l'ensemble des contenus prévus dans le référentiel de formation des élèves instituteurs, à cause du temps très court par rapport à la durée de la formation ordinaire. Cette situation s'explique aussi par une insuffisance de formateurs car, la formation spéciale ne se déroule pas dans des Ecoles Normales aménagées à cet effet.

Concernant le second type de formation, la question de plan de cours reste tout de même au centre des discussions. En effet, nous sommes dans le contexte de la diversité des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI) : publiques et confessionnelles, toutes gérées par l'Éducation Nationale et la Fonction Publique. Cependant, chacune de ces écoles, constituées en collectif avec des techniciens du Ministère de l'Éducation Nationale par l'entremise de l'Institut Pédagogique National (IPN), élabore son plan de cours. Une approche qui nous amène à

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

constater que chaque établissement de formation a un plan de cours qui n’engage pas les autres écoles, quoiqu’ayant pour repère commun le référentiel de formation destiné aux élèves instituteurs sur toute l’étendue du territoire.

En illustration, nous avons quatre plans de cours issus d’un référentiel de formation commun.

2.2.1. ENIAC

Le premier plan de cours recueilli dans le cadre de notre étude est celui de l’Ecole Normale des Instituteurs de l’Alliance Chrétienne (ENIAC), présenté ci-dessous.

Tableau 1: Didactique du français (1ère année; 2012-2013)

SAVOIRS	ACTIVITES POSSIBLES
Etude des approches, méthodes et procédés d’AEA.	Conception des protocoles selon les approches, méthodes, procédés d’AEA
Enseignement/apprentissage de la lecture en 1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} année.	Conception des protocoles et simulation en classe
Enseignement/apprentissage de l’élocution de la 1 ^{ère} en 3 ^{ème} année.	idem
Enseignement de l’expression écrite et/ ou compréhension écrite en 3 ^{ème} année (lecture, graphisme, écriture, copie).	Exercices structuraux ; simulation
Enseignement/apprentissage de la conjugaison	Conception des protocoles et simulation ; maniement et connaissance de la langue
Enseignement/apprentissage du vocabulaire	Conception des protocoles en classe ; simulation ; maniement et connaissance de la langue

2.2.2 ENIL

Le second plan de cours ci-dessous a été élaboré par l’équipe des formateurs de l’école Normale des Instituteurs de Libreville, validé par les techniciens de l’éducation nationale par l’entremise de l’Institut Pédagogique National (2^{ème} année ; 2017-2018).

Tableau 2: Plan de cours de l’Ecole Normale des Instituteurs de Libreville

Chapitre 1 : exploitation des outils (documents) de l’APC	curriculum
	Guide d’intégration
	cahier de situation cible
	bulletin d’évaluation
	livre de l’élève, grilles d’évaluation
Chapitre 2 : enseignement/apprentissage de la lecture de la 3 ^{ème} en 5 ^{ème} année	importance de la lecture
	le questionnement de texte (MQT)
	démarche méthodologique

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

	simulation, analyse de la prestation
Chapitre 3 : enseignement/apprentissage de la grammaire/conjugaison	Principes généraux et objectifs
	Option didactique (exercices)
	démarche méthodologique
	simulation
	analyse de la prestation
Chapitre 4 : enseignement/apprentissage du vocabulaire	principes généraux et objectifs
	importance du vocabulaire
	démarche méthodologique
	simulation
	Analyse de la simulation
Chapitre 5 : enseignement/apprentissage de l'orthographe	principes généraux et objectifs
	différents types d'orthographe
	démarche méthodologique
	simulation
	analyse de la prestation
Chapitre 6 : enseignement/apprentissage de l'expression écrite	principes généraux et objectifs
	importance de l'expression écrite
	type de texte
	démarche méthodologique
	simulation
	analyse de la prestation

2.2.3 ENIC

Dans le cadre de notre recueil des données, nous nous sommes également rendu à l'Ecole Normale des Instituteurs Catholique (ENIC). Après avoir expliqué succinctement notre projet de thèse à la Directrice des Etudes de ladite école, nous lui avons demandé le plan de cours des première et deuxième années en didactique de français, dont voici le contenu.

En première année

Chapitre 1 : Les techniques d'enseignement

- Le béhaviorisme
- Le cognitivisme
- Le constructivisme
- Le socio constructivisme
- Le programme ou curriculum

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Chapitre 2 : Importance et objectifs pédagogiques de l'enseignement du français à l'école primaire.

- Au premier cycle (1^{ère} et 2^{ème} années)
- Au second cycle (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années)
- Objectif/ Savoir-faire
- Quelques objectifs opérationnels

Chapitre 3 : Enseignement/apprentissage du langage (1^{ère} et 2^{ème} années primaire)

- Clarification conceptuelle
- Importance et objectifs
- Gestion du temps par niveau et analyse des curricula
- Elaboration d'un protocole à base d'activités
- Démarche méthodologique
- Micro-enseignement et autoscopie

Chapitre 4 : Enseignement/ apprentissage de la lecture (1^{ère} et 2^{ème} années)

- Clarification conceptuelle
- Importance et objectifs
- Gestion du temps par niveau et analyse des curricula
- Démarche méthodologique
- Ecriture-copie-phrase en scripte ou en cursive
- Elaboration d'une fiche pédagogique à base d'activités
- Micro-enseignement et autoscopie

En deuxième année

Chapitre 1 : Différents types de textes et leurs caractéristiques, avec l'élaboration des protocoles à base d'activités.

- Texte narratif
- Texte descriptif
- Texte argumentatif
- Texte injonctif

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- Texte poétique
- Lettre
- Compte-rendu
- Conte

Chapitre 2 : Enseignement/ apprentissage de la lecture en 3^è année, selon la méthode de questionnement de textes

- Objectifs et intérêt
- Gestion du temps et analyse des curricula
- Aspects méthodologiques
- Elaboration d'un protocole à base d'activités
- Micro-enseignement et autoscopie.

Chapitre 3 : Enseignement/ apprentissage des disciplines-outils de langue en 3^{ème} année primaire

Chapitre 4 : Enseignement/ apprentissage de la production orale et écrite

2.2.4 ENPI

Nous avons bouclé le recueil des plans de cours par celui venant de l'Ecole Normale Protestante des Instituteurs (ENPI). En effet, il a fallu deux tours sur le terrain et une longue attente pour obtenir des mains du Directeur des Etudes et de la Pédagogie, le plan de cours de 1^{ère} et 2^{ème} années en didactique du français. En tête de ce document rédigé sous forme de tableau, nous pouvons lire : période d'activité, matières (à enseigner), savoirs, savoir-faire, activités (correspondant à chacun de ces savoir-faire).

L'analyse ci-dessous portée sur ces différentes programmations, vise à valider le constat de fait selon lequel le référentiel et le plan de cours destinés aux élèves instituteurs n'offrent pas une place de choix à la production écrite. Une situation qui ferait qu'au cours de la formation initiale, un grand nombre d'élèves instituteurs ne soient pas enseignés en didactique de l'écrit.

Tableau 3: Plan de cours de l'ENPI

Période d'activité	Matières	Savoirs	Savoir-faire	Activités
12 -10 –au -27 -10 -2017	Chapitre I Révision et évaluation	Activités portant sur les savoirs de la 1 ^{ère} année de formation	Concevoir et présenter les leçons de langage et de lecture	Conception et passation des leçons de langage, de lecture, d'expression orale

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

	diagnostique .		en 1 ^{ère} , 2 ^e et 3 ^{ème} année primaire.	de conjugaison...en 1 ^{ère} 2 ^{ème} et 3 ^e année.
30 -10 –au 10 -11- 2017	Chapitre II Pédagogie de l'intégration	Curriculum Guide d'intégration, Cahier de situation cible, Livre de l'élève, Bulletin d'évaluation,	Analyser et exploiter les documents APC	Planification du palier, Passation des situations, Correction des copies, remédiation, remplissage des bulletins
Du -13 -11 au 17 –ii - 2017	Chapitre III Expression orale	Le conte, le récit, le compte rendu, le portrait...	identifier les activités d'expression orale, décliner les objectifs, l'importance, le pouvoir de l'expression orale présenter la méthodologie d'une leçon d'expression orale	Conception des protocoles. Simulation
Du -20 –11 au -24 -11 - 2017	Chapitre IV Lecture	La méthode de questionnement de textes. Les types de textes. La démarche d'une leçon	Définir et illustrer la méthode de questionnement de texte. Typier les textes selon leur caractéristique.	Présentation d'une leçon de lecture selon la méthode de questionnement de texte
Du -08 –11 au -12-11 - 2017	Chapitre V Grammaire	Les différentes grammaires. <ul style="list-style-type: none"> • Occasionnelle et systématique • Implicite et explicite • De phrase et de texte 	Décliner Les objectifs, Les différentes grammaires, la démarche d'une leçon de grammaire	Restitution des connaissances, élaboration des protocoles.
Du -15-12 au -18 -12 - 2018	Chapitre VI Conjugaison	Méthodologie Démarche d'une séance	Décliner l'importance, les objectifs, les buts et la démarche d'une leçon de conjugaison	Restitution des connaissances. Elaboration des protocoles

2.3 Analyse des plans de cours

Le 4 décembre 2017, date à laquelle nous nous sommes rendu à l'École Normale des Instituteurs de l'Alliance Chrétienne (ENIAC), le plan de cours réactualisé en didactique de français n'était disponible ni pour la première année, ni pour la deuxième année. Par ailleurs, le Directeur chargé des études et de la pédagogie n'a pu nous trouver que celui de la première année de 2012-2013. Les didacticiens au sein de cette École Normale des Instituteurs éprouveraient-ils des difficultés dans la conception des plans de cours, en dépit de la présence du référentiel de formation duquel découlent les contenus à enseigner ? Le référentiel ne renfermerait-il pas l'essentiel de leurs attentes en didactique du français ? Qu'en est-il de la production écrite dans cette progression ?

En effet, en parlant de l'enseignement de l'écrit dont il est question dans notre étude, le plan de cours de l'ENIAC (2012-2013) prévoit l'enseignement de l'expression écrite et/ ou compréhension écrite en 3^{ème} année (lecture, graphisme, écriture, copie).

Qu'entendraient les didacticiens par expression écrite chez des élèves de 3^{ème} année ? Selon ce qui est écrit dans cette programmation, le processus commencerait par la lecture, se poursuivrait par le graphisme, l'écriture et la copie. Pourtant, dans le référentiel des compétences, l'enseignement/apprentissage du graphisme ne s'appliquerait qu'aux apprenants de la maternelle en 2^{ème} année primaire. Dans la même lancée, l'écriture ne se pratiquerait qu'en termes de formation des lettres-sons, des mots, des syllabes et des phrases simples. Or, le terme expression écrite renvoie à l'imagination du scripteur et à son autonomie dans le choix du sujet et des perspectives rédactionnelles.

Si l'on s'en tient à Beucher (2010), le terme : « expression écrite » est né autour des années 80 en France, remplaçant le concept de « rédaction ». Un modèle qui serait pratiqué dans les ateliers d'écriture dont l'influence s'exercerait sur les pratiques pédagogiques visant plusieurs objectifs à savoir :

« 1/ Valoriser l'invention ; 2/ S'inscrire dans un projet appelé « atelier d'écriture » ; 3/ Revendiquer le plaisir de lire et d'écrire, le développement de la métacognition scripturale sur les opérations textuelles, la mémorisation des souvenirs personnels pour les ramener dans l'écriture de la fiction » (Beucher, 2010, P. 7). Nous nous interrogerions sur la capacité des apprenants de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année de « produire » des textes en faisant appel à l'imagination et à l'esprit de créativité. Le graphisme qui sert de base à l'écriture selon la démarche présentée

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

dans le plan de cours, est une sorte de modélisme. Il nous reste peut-être à nous poser la question de savoir si le modélisme pratiqué au premier cycle primaire, peut aider l'apprenant à acquérir la liberté d'expression, le sens de créativité et d'imagination.

Prenons en exemple l'apprenant-scripteur qui passerait par le tracé des boucles fermées de la gauche vers la droite, afin d'obtenir la lettre-son (e). Il imite l'enseignant qui assure le pilotage de la séance d'apprentissage, en repassant d'abord le crayon sur les pointillés. Ensuite, au cours d'une autre tâche, il pourrait être amené à terminer la boucle amorcée par l'enseignant. Enfin, au bout d'une semaine d'apprentissage, l'apprenti-scripteur reviendrait à ses souvenirs, tel que le souligne Beucher (ibid.), afin d'atteindre tout seul son objectif. Mais Beucher (ibid.) parle de la mémorisation des souvenirs personnels pour les ramener dans l' « écriture de la fiction ».

Or, Pour acquérir la dextérité et transférer la connaissance acquise dans la mémoire à long terme, les didacticiens de l'ENIAC ont proposé dans leur programmation l'exercice de la copie. D'où la question que nous nous posons autour des élèves-scripteurs de 1^{ère} et 2^{ème} année de l'ENIAC au Gabon, celle de savoir si en passant par le graphisme et la copie, les jeunes scripteurs répondraient aux attentes du chercheur. Sans avoir la prétention de traiter des questions qui relèveraient de la psychologie du développement dans notre travail, nous nous limiterons à l'analyse des plans de cours des Ecoles Normales des Instituteurs au Gabon, en lien avec l'Approche par les Compétences de Base (APC) en vigueur depuis les années 2000 au Gabon.

En parlant de l'APC à travers la méthode de questionnement de texte (MQT), elle prévoit l'activité de l'écrit au 5^{ème} jour d'enseignement/apprentissage d'un texte de lecture. La MQT ne s'applique qu'aux élèves du second cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années). Les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années primaire ayant leurs méthodes dont la plus utilisée reste la méthode mixte à point de départ global. Cependant, dans le plan de cours de l'ENIAC destiné aux élèves Instituteurs de première année, l'enseignement de la « production écrite » s'étend jusqu'en 3^{ème} année. Quelle méthode servirait-elle à enseigner la « production écrite » à ces trois types d'élèves ?

En ce qui concerne l'Ecole Normale des Instituteurs Catholique (ENIC), nous sommes rentrés en possession de deux plans de cours, à savoir : le plan de cours de la première année et celui mentionnant les contenus de la deuxième année.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Pour ce qui est de la première année, les savoirs liés à la production écrite sont enseignés aux élèves instituteurs en commençant par des aspects théoriques, tels que la clarification du concept « production écrite », l'importance de cet enseignement et l'objectif visé, la gestion du temps par niveau et l'analyse des curricula, avant d'aborder la démarche méthodologique proprement dite.

En termes de démarche méthodologique préconisée au cours de cet enseignement/apprentissage, les didacticiens exerçant à l'ENIC parlent de l'écriture-copie-phrase en cursive et en scripte. Ce substantif composé de trois (3) mots –clés et reliés, les uns aux autres, par des traits d'union, nous amène à nous interroger sur le lien qui existerait entre la production écrite et cette démarche.

En effet, l'enseignement/apprentissage de l'écriture au premier cycle primaire débute par les leçons de langage. Les phrases sur lesquelles porte la copie prévue dans la démarche méthodologique de l'écriture à l'Ecole Normale des Instituteurs Catholique, sont tirées du dialogue entre l'enseignant et ses apprenants. Trois grands moments divisent cet enseignement/apprentissage du langage, subdivisés à leur tour en cinq (5) séances :

- 1- Le moment d'acquisition qui comprend deux (2) séances portant premièrement sur la découverte du dialogue et de l'image numéro un.
- 2- La séance 1(bis) permettant à l'enseignant de faire découvrir aux élèves la seconde image de ce premier dialogue. Cette phase d'acquisition se poursuit par la séance 2 visant la découverte du dialogue 2 et de sa première image. Elle s'achève par la découverte de la seconde image du dialogue 2. Le deuxième moment est appelé la phase d'exploitation. Il regroupe également deux séances qui amènent tour à tour les actants à la fixation et à la consolidation des dialogues (1 et 2) à travers la mémorisation, la correction phonétique et la dramatisation.
- 3- Le troisième et dernier moment est celui de l'application des structures langagières. Il s'agit de la 5^{ème} séance d'une leçon de langage. C'est la phase d'intégration pendant laquelle les élèves et leurs enseignants passent à l'écriture-copie des phrases. Celles-ci ont été écrites dans un coin du tableau pendant le déroulement des séances dialoguées.

Au regard de cette démarche, peut-on parler de la production écrite au premier cycle primaire en général et à l'Ecole Normale des Instituteurs Catholique en particulier ? Copier n'est-il pas autre chose que produire ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En observant de plus près l'ensemble des plans de cours, les activités de l'écrit tournent autour de la lecture, du graphisme, de l'écriture-copie, phraséologie, typologie des textes dans les classes du primaire. La notion de planification qui intéresse notre étude, est inexistante, quand bien même, sur le terrain, une infime partie des enseignants dont le pourcentage est donné dans nos résultats, se sert du brouillon pour préparer leurs élèves à la mise en texte.

Nous terminons l'analyse des plans de cours par l'étude de la programmation conçue par les didacticiens de l'Ecole Normale protestante des Instituteurs (ENPI). Nous poursuivons le même but, c'est-à-dire : comprendre la place accordée à l'enseignement de la production écrite en formation initiale des futurs enseignants du primaire.

Ainsi, l'Ecole Normale Protestante des Instituteurs (ENPI) a mis à notre disposition un plan de cours décliné en périodes d'activité, matières, savoirs à enseigner, savoir-faire et activités suggérées. En première année, les contenus sont essentiellement axés sur le langage et la lecture. Seulement, nous avons pu comprendre que l'institution en général et les spécialistes de la didactique de français en particulier, intègrent la 3^{ème} année dans le premier cycle primaire. Car, la leçon de lecture est prévue pour les classes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année. Un fait qui nous amène à reposer la question de la méthodologie dans ce domaine.

Selon les Instructions Officielles (I.O.), le premier cycle primaire compte la 1^{ère} et la 2^{ème} année, tandis que le second cycle regroupe la 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année. Par ailleurs, les méthodes en lecture diffèrent d'un cycle à un autre. Trois méthodes pour le premier cycle, à savoir : la méthode syllabique, la méthode globale et la synthèse des deux premières nommée: la méthode mixte à point de départ global. La MQT reste uniquement pour les enseignants et élèves du second cycle primaire.

Sachant que toute leçon de français au second cycle primaire fait son entrée par la lecture (in put) et sort par la production écrite (out put) en utilisant la méthode de questionnement de texte (MQT), alors que le premier cycle passe par le langage, la répartition des cycles proposée par l'ENPI ne causerait-elle pas problème ? Comment les enseignants de cette institution amènent-ils les apprenants à s'approprier les processus et stratégies de l'écrit ? Est-ce en utilisant le langage comme le « in put » ou alors la lecture ?

S'il arrivait que les enseignants passent par la lecture pour apprendre à écrire aux élèves de 3^{ème} année, la question de méthode reste au cœur des préoccupations.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Par ailleurs, le plan de cours de l'Ecole Normale Protestante des Instituteurs (ENPI) propose au chapitre 3, l'enseignement de l'expression orale. A quoi renvoie ce savoir dans les quatre autres écoles de formation (ENIL, ENIF, ENIAC et ENIC) où ce module ne figure pas ? S'agirait-il ici du langage destiné aux élèves du premier cycle primaire, ou de l'élocution qui a perdu sa place avec l'entrée de l'Approche par les Compétences (APC) ? En effet, l'élocution longtemps restée un savoir dispensé en classe du CE1, a laissé la place à la MQT. Car, cette classe a fait fusion avec le CE2 pour donner la classe de 3^{ème} année. Par conséquent, l'élocution a été remplacée par la MQT. Au regard des savoirs programmés en expression orale, notamment le conte, le récit, le compte-rendu et le portrait, nous posons la question de savoir si en passant par l'élocution, les enseignants de l'ENPI amèneraient les élèves de 3^{ème} année à produire des textes à l'écrit. L'analyse de ces différentes programmations saurait répondre à ces interrogations.

Comparativement aux autres écoles de formation, les notions abordées par l'ENPI sont construites au second cycle primaire et ce, par la méthode de questionnement de texte. L'enseignement commence par la lecture et se termine par la production écrite, même si la question liée à la manière d'amener les élèves-scripteurs à produire des textes à l'écrit reste toujours posée.

Au chapitre 5 de ce même plan de cours, les didacticiens du français de l'Ecole Normale Protestante des Instituteurs ont mis au programme la typologie des textes adressée aux élèves instituteurs du second cycle, à travers effectivement la MQT. Il convient de souligner dans cette analyse, que le récit donnant lieu au texte narratif, le conte, le portrait, le compte-rendu « ... » est déjà annexé au chapitre 3 portant sur l'enseignement/ apprentissage de l'expression orale.

Les points de suspension placés à la fin de l'énumération du chapitre 3 voudraient-ils dire que la liste des textes à étudier en expression orale n'est pas exhaustive ? Cette interrogation nous amène à penser à l'enseignement implicite des différents types de textes à l'écrit en 1^{ère} et 2^{ème} année. Mais comment les formateurs de l'ENPI pratiquent-ils cet enseignement avec les élèves de la troisième année, du fait que ceux-ci soient comptés dans le groupe de la 1^{ère} et de la 2^{ème} année, en termes de répartition des cycles ? Car, à partir de la 3^{ème} année, l'enseignement/apprentissage est plutôt explicite qu'implicite. Après cette analyse des plans de cours, nous passons à celle du référentiel de formation et des compétences.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

2.4 Référentiel

En ce qui concerne l'enseignement de la production écrite en général et de la planification des textes en particulier, son absence a été également notée dans le référentiel de formation commun à toutes les Ecoles Normales. Or, sur le terrain de l'école primaire, l'emploi du temps destiné aux élèves prévoit l'apprentissage des méthodes de production écrite. Face à cette exigence, certains « collectifs » intègrent dans leurs plans de cours ce savoir. Alors que d'autres préfèrent respecter le référentiel en limitant la formation des élèves instituteurs à la didactique des disciplines « outils », notamment la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison. Mais comment les enseignants devraient-ils amener leurs apprenants à produire à l'aide de ces outils des textes cohérents et lisibles ? Là, réside toute la question des pratiques de classe des enseignants non formés qui développent leurs pratiques dans l'activité.

En effet, l'enseignement de l'écrit au cycle 3 se fait à partir de la méthode de questionnement de texte (MQT) qui passe par la lecture et la compréhension (globale et détaillée) d'un texte, le prélèvement (en atelier) de ses indices en grammaire, en conjugaison, en vocabulaire et en orthographe, l'harmonisation en plénière des caractéristiques prélevées et leur réinvestissement dans une production écrite. D'où la question de « comment écrire ? » qui se pose souvent chez les élèves-scripteurs. Car les enseignants, pour la plupart, n'ont pas reçu cet enseignement pendant leur formation initiale.

Que prévoit le référentiel de compétences en production d'écrits, pour les élèves de 2^{ème} année de formation ?

Tableau 4: Référentiel de formation

Modules d'intégration en 2 ^{ème} année, palier 1, p.40	
Savoirs	Activités
Typologie des phrases.	Exercices structuraux de substitution
-La phrase et ses constituants.	Elaboration d'un plan de production de textes
-Modes et temps.	Production de textes.
-Typologie de textes	Exercices de transformation

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

2^{ème} année, palier 2, p. 41

Savoirs	Activités possibles
Enseignement /apprentissage d'une discipline de français.	-Préparation et mise en œuvre d'une simulation en classe.
Enseignement /apprentissage des disciplines de français.	-Maniement et connaissance de la langue -Exercices structuraux.
Expression écrite et/ou compréhension écrite (lecture, graphisme, écriture, copie, phraséologie, typologie des textes...) dans les classes du primaire.	-Atelier d'écriture -Pilotage d'une activité de français en simulation.

2.5 Analyse du référentiel

En poursuivant notre analyse, les contenus adressés aux élèves instituteurs de 2^{ème} année de formation retiennent notre attention. En effet, parmi les savoirs visés regroupés dans le référentiel de compétences, et en lien avec notre étude, nous relevons l'enseignement/apprentissage de l'expression et /ou compréhension écrite. Les conjonctions de coordination « et », « ou » nous laissent penser que le lien entre l'expression écrite et la compréhension écrite n'est pas lisible (Spiezia, op.cit.). Comment définissent-ils la notion d'« expression écrite », ce concept qu'ils prétendent remplacer par compréhension écrite à partir de la conjonction de coordination « ou »? Les deux contenus auraient-ils la même démarche méthodologique ? Toutes ces interrogations rentrent dans la validation de notre constat de fait, selon lequel le référentiel de formation des élèves instituteurs n'accorde pas une grande place à l'enseignement de la production écrite. Car au Gabon, l'enseignement de l'écrit est pratiqué au moyen de la méthode de questionnement de texte, tel que nous l'avons déjà souligné dans nos travaux. Cette méthode parle beaucoup plus de la compréhension de texte (globale et détaillée) que de l'expression écrite qui, selon la pédagogie de Freinet, cité par Anne-Claire Moser (2010), amène les élèves à « révéler leurs émotions et leur personnalité » (p. 12). Les apprenants-scripteurs sont appelés à rédiger un « texte libre » où chacun fait émerger son imagination autour du sujet proposé. Dans l'optique de Freinet (1896-1966), Schneuwly (1994), cité par Moser (ibid.), souligne que l'expression écrite donne à l'élève-scripteur la possibilité de produire un texte quand il veut, quand il en a envie, et comme il veut. Toutefois, Moser (ibid.) pose dans ses travaux, le problème de l'enseignement de la production écrite. En dépit de ce plan rénovateur

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

amorcé par Freinet, les questions interrogeant la manière avec laquelle la production écrite est enseignée, restent au centre des débats scientifiques.

Synthèse du deuxième chapitre

Le deuxième chapitre de notre contexte, nous a donné l'occasion de parler de la formation des enseignants après l'époque coloniale, à partir du décret n° 000290 / PR/MEN du 4 Avril 1995 portant création et organisation de l'Ecole Normale des Instituteurs. Le référentiel de formation d'un côté, et les plans de cours de l'autre ont été analysés dans le but de chercher à comprendre la place qu'occupe la production écrite, tant en formation initiale qu'à l'école primaire.

Il ressort de cette analyse, que les cinq Ecoles Normales (publique et confessionnelles) élaborent, chacune d'elles, son plan de cours sans harmonisation des contenus d'enseignement. A cet effet, nous avons pu constater à travers nos résultats exploratoires, la disparité des savoirs et des savoir-faire dans l'ensemble des disciplines, plus spécifiquement en production écrite. Si l'on considère que l'enseignement/ apprentissage de la production écrite est organisé autour de la méthode de questionnement de texte en tenant compte des cycles d'apprentissage, le débat pourrait être mené à ce niveau. En effet, pour certains, le premier cycle va de la maternelle en deuxième année primaire. Pour d'autres, par contre, ce premier cycle continue jusqu'en troisième année. Or, ces diverses approches impactent d'une manière ou d'une autre le processus d'enseignement/ apprentissage en termes de méthodes, en l'occurrence en lecture-écriture. Nous n'avons pas manqué de relever aussi dans certains plans de cours, l'absence des contenus pourtant mentionnés dans d'autres. C'est le cas de l'élocution ou l'expression orale. L'ensemble des documents étudiés montre que la production écrite est confondue à la simple construction des phrases visant à vérifier les aspects linguistiques étudiés dans les matières outils. C'est à la suite de cette analyse que nous construisons l'objet de notre recherche.

Chapitre 3 : Construction de l'objet de recherche

Ce chapitre est consacré à la construction de notre objet d'étude. En effet, le fondement épistémologique de notre recherche porte sur l'élément fondamental de la seconde moitié des travaux de Tadeusz Kotarbinski (1955). Dans son premier livre : *Esquisses pratiques* (1913), le philosophe réfléchissait déjà sur ce qui pourrait constituer la théorie de l'action. C'est à partir de 1923 que le concept « praxéologie » est devenu cette théorie. Le chercheur définit ce terme comme étant « la théorie générale de l'action efficace » (p. 5) sur le modèle d'Aristote. Kotarbinski voulait-il réfléchir sur les outils de l'action en reliant la « praxis » au « logos » ? Était-il en train de rechercher la relation entre l'action et la théorie de celle-ci ?

En reprenant les réflexions de Bourdeau et d'Auguste Comte, cités par Anne Zielinski (2008), Kotarbinski (ibid.) rapproche le terme « praxis » de celui de « sociologie », désignant les « phénomènes sociaux » (p. 5). Alfred Espinas (1897), repris par Kotarbinski (ibid.), cité par Zielinska (ibi.), a défini la « praxéologie » comme « l'ensemble de toutes les manifestations collectives du vouloir » (p.6.). C'est donc de la philosophie de l'action qu'est né notre sujet. Nous attendons établir le lien entre la « praxis » et le « logos », autrement dit entre le savoir et le savoir-faire. D'un côté, nous avons la théorie, le savoir, puis l'action, la pratique, le savoir-faire, de l'autre.

Notre sujet s'intéressant à l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production de textes nous amène à opposer le lieu de la théorie à celui de l'action. En effet, la formation est considérée comme le lieu de l'acquisition du savoir, de la connaissance, alors que le terrain reste celui de l'action, de la pratique, de l'agir humain. Il s'agit de l'enseignant, de sa manière d'aborder l'enseignement de la production écrite en général et de la planification en particulier, des ressources qu'il mobilise pour le faire. Il nous revient de comprendre s'il lui est donné la possibilité de pratiquer avec efficacité, sans acquérir le « comment pratiquer » en production écrite.

Nos résultats exploratoires mettent en relief le nombre important d'enseignants qui développent leurs compétences dans l'activité. Aussi, la programmation des contenus pourtant issus d'un même référentiel, ne prévoit pas les mêmes savoirs à enseigner en production écrite tel que nous

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

l'avons déjà évoqué dans le chapitre 2 de notre contexte. C'est une situation qui donne lieu à deux milieux didactiques, et par conséquent favorise deux types d'enseignants.

3.1 Deux milieux didactiques, deux types d'enseignants (Brousseau, 1998).

Nous empruntons le concept « milieu » à Brousseau (ibid.) en passant par celui de la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard 1991). Analyser l'agir ensemble du professeur et de ses élèves, revient à considérer le milieu au sein duquel le jeu va être joué, mais aussi les connaissances et / les outils permettant la construction de celui-ci. Le milieu désigne l'espace qui est la classe (in situ), où les situations didactiques se construisent et se déconstruisent autour du savoir, en tant qu'objet transactionnel. A cet effet, il demeure le lieu du déroulement (peu à peu) des transactions didactiques dont la production est vérifiée à l'aide des descripteurs tels que le contrat-milieu (Brousseau, op.cit), le quadruplet de jeux (Sensevy & Mercier, 2007), le triplet de genèse (Sensevy & Mercier, ibid.).

La situation didactique soumise au travail du chercheur est liée à son milieu, comme le souligne Sensevy (2006) dans *l'Action didactique : Élément de théorisation* : « Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se retrouve et des relations qui l'unissent à son milieu » (P. 1). Le jeu didactique sur la base duquel le savoir est défini en termes de connaissances et de savoirs élaborés au cours des transactions didactiques, se réfère à une sorte de milieu normatif. C'est dans ce milieu qu'interagissent le maître et ses élèves, produisant alors de nouvelles transactions (Sensevy, ibid.). Il reste à retenir qu'il s'agisse du milieu défini comme « contexte cognitif commun » ou en tant que « système de potentialités antagonistes » (ibid., p. 44), le milieu est l'une des conditions essentielles rendant possible la description des activités didactiques.

Dans notre étude, la manière dont les plans de cours, analysés dans la deuxième partie du contexte de notre recherche sont élaborés, montre l'existence de deux types d'enseignants, par conséquent, deux milieux didactiques.

Le premier type d'enseignants renvoie à l'ensemble de tous ceux qui ont été formés initialement en production écrite (EFPE). Ils constituent également le premier milieu didactique (M1). Ensuite, le second type représente les enseignants non formés dans ce domaine, mais qui ont développé leurs compétences dans l'activité (ENFPE). Il en découle la construction du milieu didactique (M2). L'élève évoluant dans le milieu (M1) est appelé (E1), et celui qui apprend dans le milieu (M2) est désigné (E2).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Au-delà du constat de fait conduisant à la construction du milieu transactionnel, nous avons mené des recherches exploratoires dont le but est de vérifier le taux d'enseignants du type 2 qui serait supérieur au type 1. Aussi d'autres variables, telles que le profil d'entrée en formation initiale et l'expérience professionnelle ont été prises en compte. Pour compléter cette exploration, nous avons analysé sur le modèle d'Hayes et Flower (1980) 30 copies des élèves issus de chaque milieu didactique, en tenant compte de la structuration et de la cohérence du texte.

3.2 Résultats exploratoires

3.2.1 Au Gabon

Au terme de l'exploration, quarante-deux (42) sur quarante-sept (47) sujets-enseignants interrogés ne sont pas formés en production écrite. Aussi, les travaux des élèves issus du milieu didactique M1 sont plus pertinents que ceux de M2. En conclusion, il existe bien deux types d'enseignants et deux pratiques de classes en production écrite. Mais comment chaque type d'enseignants procède-t-il ? Nous sommes tenté de comparer ces deux pratiques pour comprendre leur degré de similarité ou de distanciation.

Compte tenu des résultats légèrement élevés des enseignants non formés en production écrite (ENFPE) dont le niveau d'études est le baccalauréat, la raison se trouverait dans le nombre global des enseignants détenteurs de ce diplôme, qui serait supérieur à ceux postulant avec le Brevet d'Etudes du Premier cycle (BEPC).

Il en résulte qu'avec le Brevet d'Etudes du Premier Cycle ou avec le Baccalauréat, la majorité d'enseignants ne serait pas formée en production écrite. Nous avons éclairé ce contexte par un exemple de comparaison sur deux enseignants français : l'un formé et l'autre sans formation spécifique à l'enseignement de l'écrit.

3.2.2 Exemple de la France

La phase exploratoire a été enrichie par le recueil des données effectué dans les établissements primaires en France. Nous avons verbalisé une autoconfrontation simple à la suite d'une leçon de production écrite dispensée par deux enseignants français, et nous avons recueilli la trace écrite des élèves, après correction. Ces deux professeurs d'école se caractérisent, l'un par le fait qu'il soit formé initialement en production écrite, tandis que l'autre développe ses compétences professionnelles sur le terrain.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Dans cette étude, il ne s'agit nullement d'une comparaison entre le Gabon et la France, mais d'explicitier ce contexte par un exemple venant d'ailleurs. En illustrant cette première partie du travail par des données recueillies en France, nous restons dans l'esprit de nos premiers travaux à partir desquels découle la présente recherche. Voici l'analyse de ces autoconfrontations respectivement de l'EFPE et l'ENFEPE.

3.2.2.1 Enseignant formé en production écrite (EFPE)

CH : En vous regardant travailler avec vos élèves, peut-on dire que vous accordez une grande place, à l'esprit de créativité chez l'apprenant-scripteur ?

ES: aujourd'hui, ils doivent écrire la suite du texte. L'objectif est d'écrire pour réfléchir, donner ses impressions, des idées, ses hypothèses. Par exemple ici, je leur demande qu'est-ce que vous ressentiriez si vous étiez appelés à travailler dans une mine ? Ils vont expliquer, justifier, argumenter en quelques lignes. Ils tiendront également compte des difficultés syntaxiques. Là, je travaille sur la difficulté que j'observe des élèves.

Ce premier échange entre le chercheur (CH) et l'enseignant (ES) du milieu M1, nous amène vers l'écriture motivée par le désir de s'affirmer, de s'exprimer librement en proposant «quelque chose » d'intéressant à ses lecteurs. Ecrire la suite du texte en donnant ses impressions, ses hypothèses, son ressenti tel que souligne le professeur d'école, c'est aller dans le sens du texte libre présenté à travers la pédagogie de Freinet. Un travail de production écrite qui établirait un lien non seulement entre la lecture et l'écriture, mais aussi entre l'écriture et la satisfaction personnelle, un « l'entre-soi ». Voici quelques réponses données à Gérard Schlemminger (1993) par les élèves-scripteurs de la pédagogie de Freinet, à la question pourquoi écrivez-vous ?

« - Afin qu'à travers les lecteurs, l'écriture ait un sens.
- L'objectif visé par la production écrite est celui d'écrire pour apporter de quoi lire aux autres. Car nous prenons aussi du plaisir à lire ce que les autres écrivent, pour être choisi par le groupe-classe, comme meilleur scripteur, par plaisir », Gérard Schlemminger (ibid. p. 53).

Dans cette perspective, l'enseignant M1 s'éloigne de M2 dans ce sens que le premier met en exergue l'autonomie et la liberté du scripteur, tandis que le second reste beaucoup plus sur l'écriture normative.

L'autoconfrontation simple menée auprès des enseignants, nous a permis de relever les effets de la formation initiale en production écrite sur les pratiques de l'enseignant du milieu M1. En voici l'illustration :

CH : Pourquoi ces élèves sont-ils placés au centre du lieu de l'apprentissage ?

ES : Cette disposition est adaptée aux élèves en difficultés d'apprentissage, à l'instar de ces trois derniers. Ils ont besoin d'une attention particulière. J'ai obtenu un diplôme spécialisé (CAPASH).

CH : Que signifie CAPASH ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Oh ! Capacité, d'aptitudeeuh, je ne sais plus.

CH : avez-vous reçu une formation en expression écrite.

ES : oui, oui, pendant ma formation initiale

La planification prend une place essentielle au cours des activités que le maître réalise avec les apprenants. A cet effet, la tâche commence au brouillon qu'il peut encore appeler : le « cahier classeur » :

CH : Quel rôle joue le cahier classeur dans lequel les élèves travaillent au début de cette activité ?

ES : Les idées sont d'abord relevées dans ce cahier. Ensuite, elles sont reprises dans une bonne syntaxe, selon la consigne du travail.

3.2.2.2 Enseignant non formé en production écrite (ENFPE)

L'enseignant du milieu M2 compte sur les acquis de l'expérience pour enseigner et évaluer la trace écrite des élèves en production écrite.

CH : Préparez-vous une grille pour l'évaluation ?

ES : Pas de grille, c'est dans la tête ! Je ne fais plus de préparation, je connais mes objectifs. Ça, c'est au début que je faisais ça.

La préparation de la classe en général et en production écrite en particulier ne ferait-elle pas partie des pratiques pédagogiques qui tiendraient compte des innovations opérées dans la discipline ? En effet, autour des années 2000 au Gabon, la pédagogie de l'intégration a introduit les notions de « critères » d'évaluation pour ainsi parler de l'évaluation critériée (Paquay, Déketele). Chaque item posé est assorti d'une pondération. Dans les cahiers de situations-cibles, la situation-problème est caractérisée par un contexte, des consignes et une grille de correction conçue par l'Institut Pédagogique National (I.P.N).

Par ailleurs, l'enseignant non formé initialement en production écrite en France rejoindrait-il celui du Gabon, en considérant l'écrit comme le moment pendant lequel il vérifie l'acquisition des outils linguistiques chez l'apprenant ?

CH : Comment évaluez-vous ces productions écrites ? Avez-vous une grille de correction ?

ES : Je regarde la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, la formation des phrases.

En voulant comprendre le lien entre le cours intitulé : expression écrite et les objectifs visés, le chercheur s'interroge sur ce que l'enseignant appelle la formation des phrases. Quel modèle théorique inspire le professeur d'école ?

CH : Si vous étiez amené à expliquer votre méthodologie du cours de l'expression écrite, que diriez-vous ?

ES : D'abord la recherche des idées qui se fait par groupe, avec un rapporteur par groupe.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

La recherche des idées qui s'effectue en atelier ou individuellement nous renvoie à la planification dans le modèle d'Hayes et Flower, op.cit.). Toutefois, les apprenants-scripteurs font face au manque d'inspiration, raison pour laquelle il n'est relevé dans cet entretien que la formation des phrases, sans aucune précision sur le type de celles-ci. Le « vocabulaire très pauvre » et la « peur d'imaginer » restent les principaux freins aux activités rédactionnelles.

ES : Au départ, les rapporteurs sont réticents.

CH : Pourquoi ?

ES : Ils ont un vocabulaire très pauvre. Ils ont aussi peur d'imaginer.

CH : Avez-vous des stratégies de motivation ?

ES : Leur présenter un livre qu'ils ont lu, des tests du genre : les filles ont plus d'imagination (pour motiver celles-ci).

En revanche, le temps didactique par rapport au temps chronologique dépendrait du rythme de chacun des scripteurs.

CH : Le temps des apprentissages par rapport au temps prévu, comment vous l'organisez ?

ES : Le temps est à chacun des élèves.

Il ressort de cette analyse, que l'activité rédactionnelle débute par la planification, autrement dit la récupération des idées de la mémoire à long terme à la mémoire de travail: « D'abord la recherche des idées qui se fait par groupe, avec un rapporteur par groupe » (L11 M1). Toutefois, le rapport de l'élève au savoir est mitigé par le manque de « motivation » et la « peur d'imaginer », deux éléments pourtant fondamentaux dans la rédaction d'un texte libre si l'on s'en tient à l'intitulé de ce cours : « expression écrite ». Après ce constat de fait et institutionnel, comment circonscrire notre objet de recherche ?

3.3 Problématique et hypothèses de recherche

3.3.1 Problématique

Le fondement épistémologique de notre travail nous amène à aborder deux concepts-clés, à savoir : Formation initiale et terrain. La formation initiale est définie comme un lieu d'acquisition et de développement des connaissances. Elle est la source privilégiée du savoir, autrement dit de la théorie. Par ailleurs, le terrain demeure le lieu de l'articulation entre le savoir et le savoir-faire, la théorie et la pratique. Il reste le lieu privilégié des jeux didactiques (jeux pédagogiques et jeux d'apprentissage) dans l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy et Mercier, 2007).

Cette démarche nous permet de clarifier également le concept de la « praxéologie », un terme reliant la « praxie » au « logos ». En effet, le premier terme désigne l'action (la pratique), et le

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

second renvoie à la science, au discours sur l'action. Selon Kotarbinski (1955), «la praxéologie est la théorie générale de l'action efficace » (p. 5).

Nous pensons que si la formation est le lieu de la théorie, et que le terrain est celui de la pratique, les enseignants développant leurs pratiques uniquement sur le terrain ne bénéficieraient pas des éléments théoriques pouvant leur permettre de comprendre des situations cliniques qu'ils tentent de construire avec les élèves, ni même la manière avec laquelle ils tenteraient de les résoudre.

Les pratiques initialement acquises en formation ou incorporées dans l'activité sont définies comme des ressources à mobiliser dans la résolution des situations de classe. Selon Altet (1991), les pratiques des enseignants sont un « processus interactif » (in situ), (P. 5). Car, il s'agit d'un ensemble d'actes ou encore d'interactions entre l'enseignant et ses élèves ; « une situation singulière au sein de laquelle interagissent des personnes singulières » (Altet, *ibid.*, p. 5). Elle recouvre à la fois des procédures, des produits, des processus cognitifs, relationnels, psychologiques et contextuels. Son emploi au singulier désigne la manière avec laquelle les actants interagissent dans le lieu didactique. Dans notre étude, les concepts « pratique(s) » et « compétence(s) » renvoient respectivement à des mêmes réalités théoriques déjà évoquées.

Où se situe alors l'intérêt de relier la théorie à la pratique dans le fondement scientifique de notre travail ?

En effet, la question de l'articulation entre la « praxie » et le « logos » dans la production des transactions didactiques en vue de faire avancer le savoir (Sensevy, *op.cit.*), avait déjà été soulevée par Aristote et les philosophes de son époque (Bourdeau, 1882 ; Ludwig Von Mises (1881- 1973 ; Kotarbinski, *Op.cit.*), tous cités par Anne Zielinska (*op.cit.*). Elle vise à juste titre à vérifier l'efficacité de la pratique sans théorie. Autrement dit, est-il possible de parler de « praxie » sans « logos », du savoir-faire sans savoir ?

Au regard de la diversité des plans de cours, de l'absence de la didactique de la production écrite dans le référentiel de formation des élèves instituteurs, alors que sur le terrain l'exigence d'amener les apprenants à produire des textes à l'écrit est de mise ; Face à la multiplicité des modèles théoriques en production écrite (modèle de la rédaction, de l'expression écrite, du sujet-écrivain, les modèles cognitifs, etc.), nous avons choisi d'analyser les pratiques des enseignants des milieux : « M1 » et « M2 », afin de les comparer.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

L'enseignant non formé en production écrite (ENFPE) aurait-il les mêmes pratiques que l'enseignant formé (EFPE), en termes de ressources à mobiliser ou en termes de la manière dont on construit les savoirs ? En d'autres termes, la pratique de la planification des textes à l'écrit initialement enseignée en formation est-elle similaire à celle développée dans l'activité ? Sinon, en quoi la formation initiale des enseignants peut-elle avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon ? Cette dernière question reste centrale pour notre étude et conduit aux hypothèses suivantes :

3.3.2 Hypothèses

3.3.2.1 Hypothèse principale

Nous avons pensé à priori, que si l'on forme les enseignants à la production écrite, ils seraient en mesure d'articuler la théorie et la pratique.

3.3.2.2 Hypothèse secondaire

Nous supposons également que les pratiques des enseignants formés initialement en production écrite ne pourraient être similaires à celles des enseignants sans formation spécifique en la matière.

Pour vérifier ces hypothèses, notre travail s'articulera autour de deux grandes parties:

- 1- L'état de l'art qui comporte l'ancrage théorique lié à la question de la formation en production écrite, avec la définition de quelques concepts-clés.
- 2- La méthodologie regroupant : les outils de l'approche méthodologique, le dispositif de la recherche, la présentation des données, l'analyse simple et croisée des résultats et la discussion. Les limites de cette étude et les perspectives vont marquer la fin de ces travaux.

Synthèse du chapitre

Le dernier chapitre de notre contexte, intitulé construction de l'objet de recherche, met en exergue deux « situations de recherche », notamment les résultats exploratoires et le fondement théorique de l'étude.

Concernant le premier point, les résultats relèvent chez l'enseignant formé en production écrite (EFPE) évoluant dans le milieu didactique M1 la pratique de la négociation avec ses élèves, leur dévolution, la « démocratisation » du processus d'apprentissage et l'institutionnalisation

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

du savoir-visé (Sensevy & Mercier, 2007). Ils soulignent également l'utilisation du dispositif de planification, notamment le brouillon (Hayes & Flower, 1980 ; Garcia-Debanc, 2007).

En revanche, l'enseignant non formé en production écrite appartenant au milieu M2 a éprouvé des difficultés à négocier le contrat didactique avec ses élèves (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2006). Le « processus inter actif » aurait été vidé de sa définition à cause de la position de contre étayage (Bucheton, op.cit.) prise par l'enseignant durant une grande partie de la séquence. Par conséquent, les résultats indiquent le manque d'institutionnalisation du savoir-visé (Sensevy & Mercier 2007).

S'agissant du second point, le fondement épistémologique de notre étude repose sur le concept de la praxéologie, c'est-à-dire l'idée aristotélicienne selon laquelle il n'y aurait pas de praxie sans logos.

Conclusion de la première partie de notre étude

La première partie de notre travail a donc été consacrée au contexte de la recherche. Elle a regroupé trois grands chapitres portant sur les repères historiques, le contexte institutionnel et la construction de l'objet de recherche. Le premier s'est essentiellement intéressé à la présentation du cadre de l'étude dans lequel Dieye Mor (2012) nous a permis non seulement de rappeler la place du Gabon au sein des sociétés dites de l'oralité, mais aussi de comprendre comment s'est effectué son passage du mythe de la parole vers celui de l'écriture. Ce dernier sous-point nous a amené à faire un aperçu historique de l'école gabonaise.

Le deuxième grand axe de réflexion a jeté un regard sur la création des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI), le référentiel de formation d'un côté et les plans de cours de l'autre. L'analyse de ces documents présente des disparités entre les notions à enseigner d'une Ecole Normale des Instituteur (ENI) à une autre. Le même résultat a été obtenu en ce qui concerne la séparation des cycles des apprentissages. Car pour certains, le premier cycle part de la maternelle en deuxième année primaire. Pour d'autres, par contre, il continue jusqu'en troisième année. Or, ces cloisonnements impactent d'une manière ou d'une autre le processus d'enseignement/ apprentissage en termes de méthodes, en l'occurrence en lecture-écriture. Nous n'avons pas manqué de relever aussi dans certains plans de cours l'absence des contenus pourtant mentionnés dans d'autres. C'est le cas de l'élocution ou l'expression orale. L'ensemble

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

des documents étudiés montre que la production écrite est confondue à la simple construction des phrases, visant la vérification des aspects linguistiques étudiés dans les matières à outils.

Partant également du fait qu'il y ait deux milieux de développement des compétences professionnelles et donc deux types d'enseignants (EFPE et ENFPE), nous avons construit notre question de recherche qui vise à comprendre l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon. A cet effet, nous avons émis les hypothèses selon lesquelles :

- 1- Si les enseignants sont formés à la production écrite, ils seraient en mesure d'articuler la théorie et la pratique.
- 2- Les pratiques des enseignants formés initialement à la production écrite ne pourraient être similaires à celles des enseignants sans formation spécifique en la matière.

Cet objet de recherche a donc constitué le socle du troisième chapitre de notre contexte. Ainsi, il a permis d'obtenir les résultats exploratoires qui ont été enrichis par un exemple sur l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en France. La conclusion de ces résultats partiels montre que les pratiques de classe des EFPE ne sont pas similaires à celles des ENFPE. Les premiers articulent au mieux la théorie et la pratique par rapport aux seconds. Toutefois, dans l'exemple de la France, la distanciation n'est pas vérifiée au niveau de la planification de l'activité rédactionnelle selon Hayes et Flower (op.cit.). Par contre, l'EFPE s'investit beaucoup plus au niveau de l'ouverture d'esprit à cultiver chez l'apprenant-scripteur. Comme précédemment annoncé, nous abordons maintenant le cadre théorique et conceptuel de notre étude.

DEUXIEME PARTIE

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

Introduction

Nos travaux portent sur la production écrite dans le cas du Gabon. Les enseignants développent cette compétence dans deux contextes. Certains sont admis en formation initiale où ils s'approprient les stratégies et les processus de la production écrite. Ils apprennent à cet instant, à articuler la théorie et la pratique. D'autres, par contre, sont admis en formation initiale, mais ne sont pas formés à l'enseignement de l'écrit.

Or, dans le cadre de la psychologie cognitive, la didactique de l'écrit est souvent définie comme une activité mentale complexe, supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux.

A la lumière de la linguistique, le texte écrit est une succession de phrases localement et globalement enchaînées, formant un ensemble cohérent d'idées à transmettre à un lecteur. A cet effet, la didactique de la production écrite s'inscrit dans les systèmes de formation initiale et /ou continue. La plupart des travaux menés dans le domaine de l'écrit ont souvent relevé la complexité de la matière.

Denis Alamargot et Lucile Chanquoy (2002) donnent deux raisons principales de cette complexité. La première s'explique dans le fait de recourir à la fois aux connaissances référentielles (en rapport avec le thème en étude), linguistiques (liées aux connaissances syntaxiques, orthographiques, lexicales, etc.) et pragmatiques (relatives à l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, au destinataire et au contexte).

La seconde renvoie à l'activation et à l'articulation du nombre important des processus, qui permettent au scripteur de définir le contenu du texte. Il s'agit dans cette dernière étape de récupérer et sélectionner les informations à transmettre au lecteur, de programmer et de réaliser les mouvements moteurs utiles à l'apparition de la trace écrite. Aux termes de ces opérations, le rédacteur serait amené à mettre en œuvre des activités de relecture et de correction du texte.

Nous avons été également interpellé par la complexité de la tâche rédactionnelle pour penser à l'articulation entre la formation et le milieu professionnel. La formation, où l'on acquiert les connaissances référentielles, linguistiques et pragmatiques, tandis que le lieu de l'activité professionnelle appelle au rapport théorie / pratique. La question centrale de notre étude vise à

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

comprendre en quoi la formation initiale des enseignants peut avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon.

Cet objet de recherche conduit à l'idée que si les enseignants sont formés à la production écrite, ils seraient en mesure d'articuler la théorie et la pratique. Nous supposons également que les pratiques des enseignants formés initialement à la production écrite ne pourraient être similaires à celles des enseignants sans formation spécifique en la matière.

La Théorie de l'Action Conjointe en didactique (TACD) nous aidera à observer les pratiques des enseignants formés à la didactique de l'écrit d'une part, et celles des enseignants sans formation dans cette matière, d'autre part. Elle s'opérationnalise à partir de ses outils, à savoir : la mesogenèse, la topogenèse et la chronogenèse (définies plus loin). Il est question des enseignants, tous sortis des écoles de formation professionnelle du premier degré au Gabon, plus précisément des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI).

Au niveau de la mesogenèse, nous regarderons le quadruplet de jeu, notamment autour des questions : comment les transactants définissent le « jeu didactique » ? Comment les élèves rentrent dans la dévolution en assurant leur responsabilité et leur autonomie par rapport au contrat didactique conjointement établi ? Comment le professeur régule-t-il l'action didactique au cours du « jeu » ? Et comment les savoirs produits pendant les transactions sont-ils légitimés au moyen de l'institutionnalisation ?

La deuxième genèse nous amènera à parler des postures (haute, moyenne et basse) de l'enseignant, en nous référant à Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009). Enfin, la dernière genèse concernera le temps didactique (pendant lequel « quelqu'un a appris quelque chose à quelqu'un »). L'effet de ces pratiques respectives sera en plus analysé à travers les enseignés du cycle 3 de l'école primaire, à partir du modèle d'Hayes et Flower (ibid.) qui nous permet de vérifier comment les actants (enseignant/élève) co-construisent les savoirs en planification des processus rédactionnels (Favart et Olive, 2005).

Pour ce faire, quatre items sont retenus à savoir : la récupération des idées (de la mémoire à long terme à la mémoire de travail), la structuration du texte (connecteurs logiques et chronologiques), le retour sur le texte (révision ou relecture) et le registre de langue (lisibilité au sens de Spiezia (2011).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Pour aborder cette deuxième partie de l'étude, il nous a semblé nécessaire et important de procéder tout d'abord à la clarification des concepts fondamentaux de notre recherche. Ensuite, les chapitres deux (2), trois (3) et quatre (4) seront respectivement axés sur les travaux présentant le lien entre formation/ enseignement, formation/ didactique de la production écrite et compétences professionnelles en production écrite. Enfin, le cinquième (5) chapitre s'intéressera à l'ensemble des outils pouvant aider l'activation des fonctions liées à la planification des connaissances en mémoire. Cette partie, intitulée dispositif de la planification, portera sur le brouillon, la dictée à l'adulte, le rapport lecture/ écriture à travers la méthode de questionnement de texte (MQT).

Chapitre 1. Clarification des concepts-clés de notre étude

Le choix a été porté sur la Théorie de l'Action Conjointe en didactique (TACD) pour étudier dans une approche comparative, les pratiques des enseignants. Rappelons qu'il est question des enseignants formés à la production écrite, d'une part et ceux qui n'ont pas reçu de formation appropriée, d'autre part. La TACD s'opérationnalise à partir de l'action didactique conjointe du professeur et ses élèves en s'appuyant sur des outils d'analyse à l'instar du triplet de genèse. Celui-ci fait émerger d'autres notions, telles que le « quadruplet de jeu », dont le « jeu didactique » prenant en son sein : les « jeux d'enseignement » et « les jeux d'apprentissage » ; le milieu didactique, le contrat didactique et la structure ternaire dans l'organisation de l'action conjointe.

Nous commencerons par définir les trois genèses et poursuivrons la clarification avec les termes : action conjointe, transaction didactique, contrat didactique, milieu, jeu, quadruplet de jeu, enfin, structure ternaire en parlant de l'organisation de l'action didactique conjointe.

Comme son nom l'indique, le triplet de genèse est composé de trois concepts-clés à savoir : chronogenèse, mesogenèse et topogenèse.

1.1 Chronogenèse

Il nous revient en effet, de clarifier les trois concepts-clés qui ont guidé le choix de notre méthodologie. Il s'agit premièrement de la chronogenèse, un néologisme qui a d'abord été utilisé dans le champ de la linguistique par Gustave Guillaume (1945-1946) pour nommer l'organisation chronologique des opérations d'un discours. Ensuite, il a été repris en didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1991) afin d'étudier le processus de la transposition didactique. Ce concept a enfin été récupéré par d'autres praticiens et chercheurs en didactique de disciplines, plus précisément dans la compréhension des actions de l'enseignant (Sensevy & Mercier (2007) ; Forest et Mercier, 2009). Dans la conception chevallardienne, l'enseignant et l'élève n'ont pas la même « notion temporelle des actions du savoir » (cité par Reuter, 2013 p.20). Le premier peut anticiper le déroulement chronologique des objets du savoir, tandis que l'autre, ne peut le faire. Il souligne que l'enseignant « fait comme si tous les élèves avaient appris la même chose au même instant dans la classe » (p. 24). La notion de chronogenèse

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

permet alors de réfléchir sur des questions de « temporalités différentes » qui animent la relation didactique (p. 24), c'est-à-dire la chronogenèse avant l'enseignement, pendant la préparation du cours et lors du déroulement de celui-ci. La dernière est celle qui intéresse notre étude.

Aussi, avec Forest & Mercier (op.cit.), nous définissons la chronogenèse comme le déroulement dans le temps des actions didactiques. Elle renverrait à cet effet, à la chronologie temporelle ou à la durée des actions didactiques. Si les précurseurs de cette théorie pensent que « les contenus épistémiques » connaissent un changement perpétuel dans une transaction didactique, où leur énonciation et leur orientation trouvent un fondement sur des stratégies dynamiques plutôt que sur un programme figé, de l'autre côté, Forest & Mercier (ibid.) soulignent que ces contenus s'inscriraient dans une dimension temporelle, bien que parfois imprévisible, mais considèrent l'activité dans une durée déterminée. Ainsi, Sensevy & Mercier (op.cit., P. 30) disent ceci : « Le jeu didactique se caractérise avant tout, par le fait que son contenu se modifie incessamment. Ce qui donne force à cette modification, c'est le fait que le savoir soit disposé sur l'axe de temps » (...), cité par Ly Thierno (2014, p. 22).

La chronogenèse serait la capacité pour l'enseignant à circonscrire l'activité dans l' « axe du temps » qui connaîtrait tantôt de temps de pause, tantôt de temps d'accélération. Mais aussi, la manière dont les actants gèrent le temps chronologique et le temps didactique. Le temps didactique étant le moment pendant lequel quelqu'un apprend quelque chose à autrui. « Autrui » peut être dans une moindre mesure, soi-même.

Plusieurs modèles d'analyse du temps d'enseignement ont déjà été utilisés par des chercheurs, en l'occurrence Bruno Suchaut (2009) pour traiter des questions relatives à la redistribution et à l'usage du temps des apprentissages sur les élèves (Attali, Bressoux, 2002), cités par Bruno Suchaut (op.cit.). Comment l'enseignant part-il du temps institutionnel au temps réel utilisé par ses élèves dans l'accomplissement d'une activité ou d'une tâche bien déterminée ? Le temps d'enseignement est-il le temps d'apprentissage ? Les études menées en France sur l'analyse de cette question du temps d'enseignement et d'apprentissage, ont permis de mettre en évidence de fortes relations entre le temps destiné aux apprentissages des élèves (temps chronologique) et le temps réel passé dans la réalisation de la tâche (temps didactique). L'exemple de l'étude menée par Suchaut (1997) dans les classes de la grande section et celles du cours préparatoire en s'appuyant sur des grilles qu'il a intitulées grilles « budget-temps », est révélateur. Les écarts considérables entre la gestion du temps par l'enseignant et la gestion du temps par les apprenants ont été relevés. Suchaut (ibid.) a également constaté que le temps de l'enseignement

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

comme celui de l'apprentissage varierait d'un enseignant à un autre, d'un apprenant à un autre. Le temps hebdomadaire institutionnel en France, consacré à l'écriture, est situé entre 4 heures et 7 heures d'horloge.

Dans notre étude, nous nous appuyons sur la chronogénèse pour vérifier cette gestion du temps auprès des enseignants formés et non formés en production écrite, sortis des écoles de formation au Gabon, prenant en charge le pilotage et l'animation des séquences didactiques aux apprenants du FLS pendant les moments d'enseignement-apprentissage en production de textes à l'écrit, plus précisément en planification. Les enseignants respectent-ils les horaires prescrits par les textes officiels ? Pour Suchaut (ibid.), 10% des enseignants seulement respectent le temps institutionnel. Ces résultats ont été également vérifiés par d'autres chercheurs cités par Suchaut (ibid.), à l'instar de Fijalkow (1993), Arnoux (2004), Aubriet-Morlaix (1999) à l'école primaire, et Thauvel-Richard, Sublet (1998), Borréani & al (2000) au collège. D'autres recherches ont montré dans les classes du CE2 des écarts très importants d'un enseignant à un autre au cours du temps de travail consacré à un élève dans la production des écrits. Altet et al (1994) parlent d'une heure à une heure-trente minutes d'écart. Ils expliquent la différence observée au niveau de cette gestion du temps d'enseignement, par la distance souvent grande entre le curriculum prescrit et le curriculum réel (Perrenoud, 1994). L'enseignant serait le responsable principal de cette gestion (Suchaut, 1997).

Il ressort que le taux d'implication de l'élève dans la gestion du temps d'apprentissage est meilleur lorsqu'il travaille sur une tâche bien précise et serait en lien avec son niveau scolaire. En d'autres termes, le chercheur soutient que 80% d'élèves dont le coefficient intellectuel est plus élevé, présentent également un taux d'implication plus élevé que celui des élèves identifiés comme élèves faibles et moyens. Toutefois, ces études ne précisent pas les matières concernées par ces taux.

Dans notre travail, l'activité de la rédaction des textes est étudiée à partir des tâches liées à la planification des stratégies rédactionnelles par l'enseignant et à l'organisation des outils linguistiques par l'élève, en vue d'une co-construction des savoirs visés en production écrite. Quel serait le taux d'implication des élèves dans la réalisation de leurs tâches, en termes de temps réel par rapport au temps institutionnel, d'une part et au temps de l'enseignant, d'autre part ? Tout en sachant que le taux d'implication peut, selon Suchaut (ibid.), varier d'une classe à une autre.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En se référant à d'autres travaux plus anciens, le modèle de Carroll (1963), cité par Suchaut (1997), a montré qu'un apprenant ne peut réussir sa tâche que s'il consacre la quantité de temps dont il a besoin pour maîtriser les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Ce modèle met en évidence une formule qui mesure le degré d'apprentissage de l'élève sur une tâche par rapport à la quantité de temps que l'apprenant utilise réellement dans la finalisation de la tâche. La relation établie entre la quantité de temps et le degré d'apprentissage est définie dans le modèle de Carroll (ibid.), cité par Suchaut (ibid.) sous la forme qui suit : le temps alloué par l'enseignant pour l'enseignement et la persévérance de l'élève sur la quantité totale de temps dont il a besoin. Cette dernière quantité est axée sur la qualité de la consigne, la capacité de l'élève à comprendre la consigne, et ses aptitudes. Le modèle de Carroll (ibid.) a d'ailleurs repris celui de Bloom, cité par Suchaut (ibid.) dont l'idée centrale relève le fait que tout élève peut réussir à son apprentissage, à un certain degré, s'il dispose plus de temps, de l'aide et de la motivation.

Le dernier niveau du modèle de Smyth (op.cit.), cité par Suchaut (ibid.), qui évalue le temps de l'enseignant-débutant (beginning teacher evaluation study) se base sur le concept du temps d'apprentissage académique (academic learning time). Ce niveau comprend trois (3) composantes :

1/ Le temps alloué par l'enseignant aux matières scolaires.

2/ L'engagement de l'élève et de l'enseignant dans cet environnement.

3/ Le degré de correspondance entre les résultats des élèves, les matières enseignées et le degré de succès constaté au cours des interactions pendant cet enseignement (Delhache, 1997), cité par Suchaut (ibid.).

Le modèle relève plusieurs facteurs favorisant une influence positive du temps académique sur le temps didactique chez l'enseignant-débutant, notamment la décomposition en petites unités, la clarté des objectifs, le haut niveau d'implication de l'enseignant, les feed-back correctifs (Delhache, ibid.), cité par Suchaut (ibid.).

Marie-Pierre Chopin, cité par Reuter (2013) a compris au terme de ses travaux, que l'on peut étudier les effets chronogénétiques en prenant en compte les interactions des différents acteurs du « système didactique » plutôt que de considérer de façon isolée, les actions des élèves et celles de l'enseignant. Telle est la chronogénèse envisagée dans notre étude, dans le but d'établir le rapport des acteurs entre eux et des acteurs au savoir pendant le déroulement du

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

cours. La chronogenèse programmée par l'enseignant non formé en production écrite est-elle la même que celle gérée par les enseignants formés ? Est-ce-que le temps que les uns et les autres utilisent dans ces différentes tâches, aide les apprenants à acquérir les stratégies de planification ?

Sensevy (2006) reprenant Chevallard (1991) ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, (2000), cités par Sensevy (ibid.), mentionne que la chronogenèse est une catégorie de l'action didactique conjointe se rapportant au défilement du temps didactique dans la classe. Il est parti de la théorie de transposition didactique (Chevallard, 1991, 2006 ; Mercier, 2002) et de l'idée selon laquelle l'un des fondements de l'école classique porte sur la transformation du milieu en connaissances et en savoirs. Ces produits issus de l'activité du maître sur celle des élèves viennent séquentiellement se disposer sur l'axe du temps, faisant avancer le savoir qui a constitué l'objet de cette transaction didactique. Comme le précise Sensevy (ibid.), ce descripteur de la transaction didactique permet de poser la question « comment quand ? »

Pour notre étude, cette approche nous permettra d'étudier l'avancée du temps didactique à l'intérieur du « jeu didactique » (jeu pédagogique et jeu d'apprentissage). Il s'agira par exemple, de comprendre le passage d'un jeu d'apprentissage à un autre, la définition de celui-ci, sa régulation ou son institutionnalisation, en tenant compte de l'avancée du temps didactique.

1. 2 Mesogenèse

Le deuxième concept à clarifier est la mesogenèse. En effet, la mesogenèse ou genèse du milieu renvoie à la manière dont l'enseignant aborde le savoir (dispositifs, compétences, connaissances, contenus visés, etc.) et régule les interactions dans la classe. Pour Sensevy (op.cit.), cité par Pascal Terrien (2010), la mesogenèse interroge les matériels à utiliser, les stratégies à élaborer pour atteindre les objectifs et les contenus visés.

L'enseignant se met dans la posture qui fait penser que l'élève possède des savoir-faire et des savoir-être pouvant l'aider à construire des « situations didactiques » (Brousseau, 1998). A partir de cet instant, et après avoir identifié la nature des tâches à réaliser, il planifie l'organisation et la posture des élèves sur une chronologie des acquisitions (Terrien, ibid.). Au départ, l'enseignant ignore le rapport des élèves au savoir, mais il les aide à s'adapter, les fait évoluer tout en développant chez eux l'acte de dévolution à partir des relations que le groupe-classe entretient avec la situation didactique, au sens de Brousseau (op.cit.) et les interactions entre les pairs.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

La mesogenèse décrit le travail conjoint des élèves et des enseignants (Sensevy & Mercier 2007). C'est un outil d'analyse qui facilite la compréhension de la relation didactique entre les acteurs (enseignant/ élèves), et entre les acteurs et le savoir.

La mesogenèse est un descripteur de la TACD, qui renseigne sur la co-construction des apprentissages. C'est ainsi qu'elle informe l'enseignant sur les stratégies et les approches utilisées par les élèves pour aborder une « action didactique ». Elle permet donc d'établir des contrats didactiques entre les élèves, l'enseignant, le savoir et les objets permettant la réalisation des tâches (Brousseau, 1998).

Dans la mesogenèse, nous étudierons les interactions entre les actants au sein du jeu d'enseignement-apprentissage en production écrite.

Selon la définition que donnent Sensevy & Mercier (op.cit.), la mesogenèse aurait un rapport à la fois aux contenus et à la capacité de l'enseignant à les énoncer :

« Une description mesogénétique, (...) attirera ainsi l'attention sur la manière dont le professeur va introduire « dans le milieu » une signification quelconque, notamment grâce à un énoncé, (...), grâce à un objet, (...) ou en focalisant l'attention à un énoncé d'élève » (p. 30).

Forest & Mercier (op.cit, P. 9), cités par Ly Thierno (op.cit.) définissent la mesogenèse en tant que « capacité du professeur et des élèves à « organiser un bavardage autour des objets » (p. 116). Dans leurs dimensions symboliques, cette capacité est également liée à l'étude préalable de ces objets autour desquels s'organisent les séances des situations cliniques. Les précurseurs du concept de la mesogenèse renvoient les dimensions symboliques au rapport que les uns et les autres entretiennent non seulement entre eux (actants), mais aussi avec le savoir, ainsi que les objets qui leur permettent de construire le savoir.

Dans *l'action didactique. Eléments de théorisation*, Gérard Sensevy (2006) indique que la mesogenèse est le premier descripteur des transactions didactiques. Comme les deux autres genèses, la mesogenèse décrit ou analyse la morphogenèse obtenue à partir des transactions émanant du « jeu » mené par les transactants (professeur/ élèves) autour du savoir. Une perception dont les travaux de (Chevallard, 1992 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), cités par Sensevy (2006), constitueraient un arrière-plan épistémologique (Searle, 1998 Wittgenstein, 2004). La notion de l'arrière-plan est définie par ces deux derniers auteurs de la manière suivante.

« J'ai ainsi défini le concept d'arrière-plan comme l'ensemble des capacités non intentionnelles, ou pré-intentionnelles, qui permettent aux états intentionnels de fonctionner (...). L'argument le plus simple en

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

faveur de la thèse de l' Arrière-plan est que la signification littérale d'une phrase quelle qu'elle soit ne peut déterminer ses conditions de vérité ou autres conditions de satisfaction que sur fond d'un Arrière-plan de capacités, dispositions, savoir pratique, etc., qui ne font pas partie du contenu sémantique de la phrase » (Searle, 1998, pp. 169-170).

C'est pour ainsi dire, que les travaux des chercheurs pré-cités ont servi d'appui à la compréhension de la notion de « mesogenèse ». Selon Sensevy (ibid.), la notion de « mesogenèse » fait appel à la question « Comment quoi ? », afin de comprendre la manière avec laquelle l'enjeu des transactions s'élabore progressivement, en produisant des connaissances et des savoirs. Nous étudions à cet effet, le milieu construit au cours de la définition, la dévolution, la régularisation et l'institutionnalisation du jeu entre le maître et ses élèves dans le domaine de la production écrite.

Ly Thierno (ibid.), en étudiant le triplet de genèse des enseignants titulaires et non titulaires de français dans une approche comparative entre le Sénégal et la France au sujet de leurs compétences professionnelles, a noté leur similarité très significative au Sénégal, tandis qu'en France, les différences ont été signalées. Qu'en est-il du Gabon, s'agissant des pratiques des enseignants initialement formés en production écrite et celles développées dans l'activité ? La première partie de notre recherche relève par contre une différence des pratiques en production écrite entre les enseignants formés initialement et ceux qui développent leurs gestes professionnels dans l'activité. Les premiers, au regard des résultats exploratoires, assureraient au mieux, l'articulation entre la théorie et la pratique.

Les seconds par contre rencontreraient des difficultés liées à la gestion du « jeu didactique » et à l'institutionnalisation des savoirs visés (Maramba Bachama, 2018). La formation initiale des enseignants aurait, à cet effet, un impact sur les pratiques de classe en didactique de l'écrit.

1.3. Topogenèse

La troisième clarification porte sur la topogenèse. En effet, le concept « topogenèse » nous permet de mieux situer les actions qui émergent du « jeu didactique » entre l'enseignant et ses élèves. Ces actions sont organisées selon des postures et des mouvements des actants dans le lieu didactique autour des objets de savoir (Sensevy, 2006). Selon que l'enseignant ou l'élève marque une pause pour faire place à l'autre, leurs postures et leurs mouvements changent. Autrement dit, dans une relation didactique, chaque action des transactants apporte un changement topogénétique. La topogenèse pourrait alors se définir comme étant l'ensemble des positions que le maître et ses élèves occupent, ainsi que leurs mouvements durant le temps de

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

la tâche. Elle est perçue par Sensevy & Mercier (2007) comme le rapport des actants au lieu et aux « objets » didactiques.

Nous relevons dans la posture des chercheurs, que la topogenèse nous amène à identifier et à analyser les pratiques des actions de l'enseignant en interaction avec ses élèves, évoluant ensemble dans un lieu didactique.

En analysant la topogenèse de P1 (enseignant non titulaire) et celle de P2 (Enseignant titulaire de français), Ly Thierno (op.cit.) a noté que P1 agit plus que P2 à l'oral qu'à l'écrit si l'on s'en tient aux pourcentages du temps didactique cumulé, respectivement 28% et 44%. Par conséquent, P2 est moins proche de l'action conjointe avec les élèves que P1. Car, l'action de P1 serait doublement importante que celle de P2.

Or, si l'on tient compte des actions de la chronogenèse à l'écrit, P1 (32%) et P2 (39%), celles-ci demeureraient relativement équivalentes. Leur manière de gérer le temps paraît similaire. Les positions, du point de vue de la gestion du temps, restant quasiment proches l'une de l'autre, ont conduit le chercheur à déduire que P1 et P2 ont favorisé l'action conjointe selon les critères de la chronogenèse. Ainsi, les résultats mentionnent 62% du temps chronologique pour P1 à l'écrit, contre 42% pour P2. Les différences ne seraient donc pas significatives.

La topogenèse nous permet de cerner la posture, le rapport au savoir de chaque acteur (Chevallard, 1991). Elle attribue à chacun une place spécifique dans le cours. L'enseignant, selon le rapport de l'élève au savoir, peut passer du simple animateur des tâches au médiateur qui organise l'espace didactique (Brousseau, 1998) et aide l'apprenant à centrer sa réflexion sur le savoir, à planifier les stratégies didactiques appropriées à la tâche à réaliser.

La troisième posture est celle qui définit l'enseignant donnant cours et entretenant un rapport particulier avec le savoir qu'il enseigne aux élèves. L'analyse de la topogenèse d'une activité vise à déceler les moments de ruptures, d'hésitations ou de dévolution pendant lesquels les élèves rentrent dans une situation didactique (Sensevy et Mercier, 2007), cherchant à s'équilibrer (Sensevy, 2006) selon qu'ils avancent par le jeu didactique (Brousseau, op.cit.). La dévolution dans la topogenèse marque le temps « didactique » (Chevallard, op.cit.) où les élèves deviennent autonomes dans leurs acquisitions. Il s'agit à cet effet, d'étudier la manière dont les transactants se répartissent les tâches dans le « jeu », c'est-à-dire la part de chacun dans les transactions didactiques. Sensevy & Mercier (op.cit.) précisent cette assertion par les propos suivants :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

« On peut aussi décider de se centrer sur la manière dont les différentes actions mésogénétiques et chronogénétiques sont partagées entre les transactants (...). On peut se demander qui a introduit telle ou telle manière de faire (...), on pourra aussi se demander qui a validé cette manière de faire. On peut d'une manière plus générale chercher à décrire le passage des responsabilités dans les transactions didactiques» (p. 31).

La topogénèse se rapportant à notre étude, repose sur une activité partagée entre d'une part, les enseignants formés à la production écrite en interaction avec les élèves, et les enseignants non formés en la matière interagissant avec leurs apprenants, d'autre part. La dimension de responsabilité de chaque groupe est observée au sein du « quadruplet de jeu », en tenant compte à la fois de la dévolution, de la définition, de la régulation et de l'institutionnalisation. (Sensevy, 2006).

Ainsi, nos travaux exploratoires ont montré que M1 (enseignant initialement formé à la production écrite) reste dans une posture d'accompagnement et d'étayage favorisant chez les élèves, la dévolution et l'institutionnalisation des connaissances et des savoirs produits dans le lieu didactique. Les élèves, pour leur part, ont aidé l'enseignant à avancer dans le « jeu » en satisfaisant aux tâches sur la structuration du texte en paragraphes et l'utilisation des connecteurs logiques et/ chronologiques. Tandis que chez le M2 (enseignant développant ses compétences dans l'activité), il a été observé des difficultés d'amener les élèves à prendre l'autonomie de la situation didactique.

En termes d'analyse quantitative de la topogénèse, le premier enseignant reste à 45% proche des élèves et du savoir. Le deuxième, quant à lui, a comptabilisé 10% sur les actions mésogénétiques et chronogénétiques.

Comme le souligne bien Sensevy (op.cit.), la topogénèse demeure le troisième descripteur de l'action conjointe du professeur et des élèves. Elle permet au chercheur de se poser la question « Comment qui ? », en étudiant au sein des transactions didactiques la partition épistémologique de chacun des transactants. Il convient enfin, de clarifier les concepts liés à l' « Agir ensemble » (du professeur et ses élèves).

1.4. Action didactique

Pour cerner le sens attribué à l'élément théorique « action didactique », il est nécessaire de dissocier, un tant soit peu le nom « action » de l'adjectif « didactique ». On entend par action, selon Sensevy (ibid.), « le fait que les gens agissent » (p. 14). Puis, on relie le terme « action » des deux autres que sont : « pratique » au sens de Bourdieu (1980, 1997), cité par Sensevy

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

(2006) et « activité » au sens de la théorie de l'activité (Leontièv, 1984 ; Clot, 1999), cités par Sensevy (ibid.).

Ly Thierno (2014) ajoute ceci : « Il s'agit de faire quelque chose pour produire une action ». Tandis que l'adjectif « didactique » se rapporte à « (...) ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre ». Il précise en plus, en reprenant Sensevy (ibid.) que « ce quelqu'un d'autre peut éventuellement être soi-même » (p. 128). Ou alors « ce que les individus font (...) dans les lieux où l'on enseigne et où l'on apprend » Sensevy (ibid., p. 14). Que signifie alors les deux termes ensemble ?

Pour Sensevy « L'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le professeur, le savoir et les élèves » (p. 15). Il s'agit de la relation didactique « concernant l'enseignement/ apprentissage dans son essence » (ibid., p. 14).

Qu'en est-il de l'action conjointe ?

Parler de l'action conjointe, c'est dire comment « professeurs et élèves sont amenés dans une activité didactique, à faire quelque chose ensemble, afin que l'un fasse quelque chose pour que l'autre apprenne quelque chose, et réciproquement » (Thierno, op.cit, p. 128). Ce contexte défini, renvoyant à l' « Agir ensemble », constitue ce que l'on vient d'appeler « action conjointe ». Elle se déroule par le « jeu didactique » entre le professeur et l'élève autour d'un savoir bien déterminé. A cet effet, Mercier et Forest (2009, p. 7), cités par Sensevy (ibid.), attribuent à cette relation (professeur/ élève) un caractère obligatoire. Ainsi, ils définissent l'action conjointe comme « (...) l'obligation (du professeur) de faire produire par les élèves, les réponses qui attestent de l'apprentissage (...). En réalité, l'action conjointe repose sur le « faire produire » (p. 128).

L'action conjointe est une action partagée (entre toi et moi). Voici ce que dit Sensevy (ibid.) à ce sujet : « Parler d'action conjointe, c'est désigner une action « à toi, à moi » dont une première métaphore pourrait être celle de deux bûcherons sciant un tronc à l'aide d'une scie double » (p. 149).

Une image qui renvoie au rapport d'alternance entre les actants. Lorsqu'un bûcheron, au moment du déroulement de l'action, arrive à épuiser ses forces, il demande le renfort à l'autre. L'action conjointe que Sensevy (2006) appelle encore « action participative » (p. 49), se

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

caractérise à cet effet, par le besoin de coordonner les tâches. Les actants évoluent dans une action coopérative.

C'est dans l'action conjointe que nous observerons les pratiques des enseignants formés et non formés à la production écrite, afin de mesurer l'impact de la formation initiale sur celles-ci, en termes de similarité ou de distanciation. Il nous reviendra de comprendre si ces enseignants sont animés de la volonté de concéder à leurs élèves une place dans l'activité rédactionnelle leur permettant d'agir en toute autonomie, mais aussi en actions coordonnées et coopératives.

1.5. Transactions didactiques

La notion de « coopération » relative à la communication au sein d'un « jeu didactique », nous amène à dire que l'action didactique : « Suppose la coopération propre à la communication » (Sensevy, *ibid.*, p. 15). Et penser comme tel, l'action didactique est une action dialogique. C'est à partir de cet instant que l'on parlera des transactions didactiques. Celles-ci sont définies à partir du dialogue entretenu par le professeur et ses élèves autour du savoir. Le savoir étant l'élément moteur de cette relation, Sensevy (*ibid.*, p. 15), cite Vernant (1997, 2004) pour dire ceci:

« Nous appréhendons le dialogue dans ses deux dimensions interactionnelle et transactionnelle... C'est d'abord une interaction langagière qui, se déployant en un processus imprévisible, résultat d'une coopération conjointe entre au moins deux interlocuteurs qui interagissent en mobilisant des modèles projectifs (...) » (p. 15).

Les transactions didactiques constituent l'activité du professeur sur celle de l'élève en vue de produire des connaissances et des savoirs faisant avancer le savoir sur l'axe du temps. Ce « jeu » de construction qui introduit l'action dialogique, aboutit donc à une autre action appelée « transaction didactique » avec le savoir comme objet transactionnel. Comme le souligne Thierno (*op.cit.*) : « C'est justement la manière d'interagir qu'il faut considérer comme des « transactions didactiques » (p. 129). L'auteur a repris Gérard Sensevy (2006) qui a écrit à ce sujet : « (...) C'est aussi dire qu'une manière productive de considérer les interactions didactiques est de les considérer comme des transactions » (p. 15).

Dans ce contexte transactionnel, Sensevy (2006) précise que « le savoir est un système de significations communes, un contexte commun, une sorte de « milieu normatif » (p. 207). Ainsi, on arrive à un autre élément qui conditionne les transactions didactiques, c'est le « milieu » Sensevy, (*ibid.*).

1.6. Milieu didactique

Le milieu didactique que l'on peut encore désigner au pluriel est le lieu où se font à la fois les actes d'enseignement et ceux d'apprentissage. Cette définition renvoie à l' « environnement cognitif commun (aux deux joueurs A et B) » ou aux « ressources et contraintes qui orientent les transactions dans le jeu hic et nunc » (Sensevy, *ibid.*, p. 23).

Il constitue le « contexte cognitif » que Thierno a défini comme le « lieu où les transactants font du jeu didactique, un modèle d'action didactique » (p. 131). Ce contexte « cognitif » constitue l'arrière-plan de l'action didactique, le « déjà-là », autrement dit il représente l'ensemble des connaissances et des savoirs antérieurs que les transactants (maître et élève) partagent avant le « jeu ».

Pour Thierno (*op.cit.*), « il est le soubassement de toute action didactique » (p. 131). Dans le même sens, Sensevy (2006.), cité par Thierno (2014.) parle du « background commun, d'un système de significations naturalisées qui a d'une certaine manière la force de l'évidence ». Par ailleurs, il précise que « ces significations communes (...) sont indispensables à la production des stratégies gagnantes pour le jeu » (p. 23-24).

Les milieux conditionnent donc la production des transactions didactiques. A cet effet, ceux dépourvus d'intention pourraient constituer un handicap pour les acteurs didactiques (maître/ élève) à produire des transactions permettant l'avancée du savoir.

Cette analyse aboutit à la seconde définition qu'attribue Sensevy (*ibid.*) au concept « milieu ». Le chercheur parle du milieu comme un « système antagoniste » (Rousseau, 1762, 1966 ; Brousseau, 1998), cités par Sensevy (*ibid.*). En prenant l'exemple dans l' « Emile », il fait constater la suprématie de l'enseignement par les « choses » sur l'enseignement par les « hommes ». Voici ce qu'il écrit à ce sujet :

« La meilleure façon en effet, de respecter la clause proprio motu, la meilleure façon d'être certain que le joueur A (l'élève) va produire des stratégies gagnantes de son « propre mouvement », c'est d'interdire de fait au joueur B de lui produire des informations, non seulement directement (...), mais indirectement » (p. 25).

Nous serions à cet instant dans le cas du constructivisme « radical », où l'élève se replie sur soi-même pour produire de son propre mouvement, ses stratégies gagnantes, suivant le savoir transactionnel autour duquel se construit le « jeu didactique ». Le professeur s'efface complètement, ou alors on pourrait « interposer entre A et B la réalité non intentionnelle des choses » (p. 25). Cette position se comprend mieux à partir de l'illustration ci-après : «pour

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

apprendre à nager, A plongera dans l'eau en essayant de suivre, puis d'avancer, puis de faire sien le nouveau milieu. Le rôle de B se limitant à l'accompagnement bienveillant » (p. 25).

Il s'agit de comprendre l' « étendue d'eau où l'on apprend à nager » comme étant un milieu obtenu par le mouvement d'adaptation. Il se situe entre l'élève et le professeur. C'est à l'intérieur du « jeu didactique » que s'opèrent toutes ces transactions.

1.7. Jeu didactique

Par le « jeu didactique », on entend à la fois le « jeu » d'enseignement dévolu à l'enseignant et le « jeu des apprentissages » qui incombe aux élèves. Sensevy (ibid.) parle en termes de transactions didactiques. Pour mieux le définir, il nous propose la métaphore suivante :

« Le jeu didactique est un jeu coopératif dans lequel deux joueurs, A (l'élève) et B (le professeur), sont liés de la manière suivante : B gagne si et seulement si (A) a gagné, ou pour le dire plus clairement, le professeur (B) gagne au jeu d'enseignement si et seulement si l'élève (A) gagne au jeu d'apprentissage » (p. 5).

En d'autres termes, la réussite de l'élève au jeu d'apprentissage conditionne celle du professeur au jeu d'enseignement et réciproquement, en dehors des intérêts particuliers que peut exprimer chacun d'eux.

Le chercheur ajoute que le « jeu didactique » est la succession des moments d'enseignement/apprentissage qui nous ferait penser à une pièce de théâtre. A cet effet, Sensevy (ibid.) s'explique à travers l'image suivante:

« Ces moments connexes qu'on pourrait caractériser comme des « scènes » en suivant la métaphore théâtrale, se délimitent en général par une « entrée en matière » qui annonce la nouvelle annonce et la démarque de la précédente, et par une « conclusion » (p. 44).

Le « jeu didactique » se résumerait, selon cet exemple, à une suite d'actions didactiques conjointes, les premières produiraient les secondes, favorisant ainsi l'avancée du savoir sur l'axe du temps. On peut noter la capacité des actants à faire évoluer le « jeu ». Le sujet est appelé à maîtriser les règles spécifiques de celui-ci dans un contexte particulier. Voici ce que pense Sensevy (ibid.) : « Agir selon la logique d'une pratique, c'est être capable de jouer un jeu spécifique dans cette pratique » (p. 44).

Les actants sont soumis au principe de la maîtrise du langage dans lequel évoluent les transactions didactiques. Pour plus de précision, le jeu didactique renvoie à la nécessité de maîtriser les outils théoriques et méthodologiques utiles à la réalisation de l'action conjointe.

1.8. Quadruplet de jeu

La notion de quadruplet de jeu renvoie à l'organisation des actions dans le jeu didactique par les transactants (Thierno, op.cit.). Celle-ci est d'autant plus nécessaire à la production des transactions didactiques que Sensevy & Mercier (2007) l'a développée dans ses travaux sur l'« Agir ensemble ». Comme son nom l'indique, le quadruplet de jeu est composé de quatre éléments essentiels, à savoir : la définition, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation.

1.8.1- Définition

Aborder la notion de « quadruplet de jeu », c'est parler des règles qui régissent le jeu didactique et qui sont élaborées de façon conjointe par le professeur et ses élèves. Gérard Sensevy (ibid.) s'explique à ce sujet :

« On pourra donc étudier comment les règles définitives du jeu sont transmises par le professeur et appropriées par les élèves, jusqu'à une certaine « transparence » qui permette de jouer le bon jeu presque sans y penser » (p. 7).

En définissant les normes de leurs jeux, les transactants construisent une relation didactique. La définition du jeu didactique renvoie à cet effet, au contrat didactique passé entre les actants (professeur/ élève) en vue de la modification du milieu didactique.

L'essentiel à retenir de cette phase réside dans le fait qu'il s'agit d'un jeu effectif, coopératif, basé sur la confiance. Ce que le professeur attend de l'apprenant, c'est la production des « comportements didactiques » (p. 28). C'est pourquoi Sensevy (2006) écrit ce qui suit : « Un jeu doit donc être nécessairement défini : les élèves doivent avoir compris, au moins au premier niveau du jeu effectif, ce à quoi ils jouent(...) » (p. 28).

1.8.2- Dévolution

Le terme « dévolution » désigne à la fois la responsabilité et l'autonomie que les élèves devraient assumer au cours des transactions didactiques. C'est la mise en place des conditions susceptibles de faire avancer le savoir. Le rôle de l'enseignant est de veiller à cette dévolution du jeu didactique au sein d'un contrat didactique clairement défini. Aussi, pour Sensevy (2006) :

« (...) il doit être dévolué : les élèves doivent assumer de jouer d'une manière adéquate. Cette « manière adéquate », elle trouve son sens dans le fait que le jeu didactique est un jeu d'apprentissage, centré sur le savoir. Cela signifie qu'il doit permettre de produire des comportements didactiques signifiants (...) » (p. 28).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

L'analyse des pratiques de classe à ce niveau consistera à comprendre « comment les règles définitives du jeu sont transmises par le professeur et appropriées par les élèves, jusqu'à une certaine transparence » (Sensevy, 2006, p. 7).

Les clauses fixées lors de l'élaboration du contrat didactique entre professeur et élèves permettent la régulation du jeu d'enseignement et d'apprentissage.

1.8.3- Régulation

Pour définir le terme « régulation », Sensevy (ibid.) avance ceci :

« On appellera ainsi régulation ce qui, dans les transactions didactiques permettra aux élèves de produire les stratégies gagnantes au jeu. L'élève étant au centre du jeu didactique, il devra répondre à la « contrainte proprio motu » en évoluant dans le jeu par son propre mouvement. La régulation marque à cet effet, le moment où le professeur : pourra et devra influencer sur la production des stratégies par les élèves, mais sans se substituer à eux dans cette production » (p. 7).

Nous pouvons retenir le fait :

« Que cette action de régulation (...), constitue le cœur même de l'activité d'enseignement in situ, caractérisera ainsi tout comportement du professeur produit en vue de faciliter l'adoption, par les élèves, de stratégies gagnantes, la compréhension des règles stratégiques du jeu » (Sensevy, ibid. p. 28).

Au-delà des stratégies gagnantes, le jeu didactique n'a de sens que dans les apprentissages qu'il permet de produire et de reconnaître chez les élèves. Il s'agit d'institutionnaliser les connaissances et les savoirs produits au cours des transactions didactiques.

1.8.4- Institutionnalisation

Brousseau (1998) définit le terme « institutionnalisation » comme étant : « la prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève (...) » (p. 2). On pourrait alors parler de la validation des stratégies produites à l'intérieur du jeu didactique.

Avec Sensevy (2006), nous notons l'intégration d'une autre contrainte, celle de l'utilisation du « jeu-produit » hors de la classe. En effet, les connaissances reconnues « gagnantes » par le professeur et les élèves trouvent là le moyen de prendre en compte les faits culturels. C'est dans ce sens que l'auteur déclare ceci :

« C'est le processus d'institutionnalisation par lequel le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe, et par lequel il les rend comptables, dorénavant, de ces savoirs » (p. 29).

L'institutionnalisation des savoirs est donc le moment pendant lequel le professeur concède une légitimité aux transactions qui émergent du jeu didactique « pour que les élèves n'aient pas le

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

sentiment de jouer pour jouer » (Sensevy, 2006, p. 28), cité par Ly Thierno (2014, p.134). Ces jeux sont définis au cours du contrat didactique passé entre professeur et élèves.

1.9. Contrat didactique.

L'enseignement/ apprentissage mené autour d'un savoir dans un lieu didactique donné, met en relation le maître et ses élèves. Ces derniers sont appelés à communiquer ensemble afin de fixer les règles du jeu. Il s'agit des droits et des devoirs de l'un envers l'autre au sujet des objets de savoir mis en jeu. Ainsi Brousseau (op.cit) définit le contrat didactique par ce qui suit : «c'est l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (p. 4).

Ces règles, quoiqu'implicites, déterminent les rôles joués respectivement par l'enseignant et l'élève. Sensevy (op. cit.) s'appuie sur trois concepts pour définir le terme « contrat didactique », notamment la communication, la dialectique et l'attente.

Le premier point renvoie au « (...) processus « d'interprétation » que l'élève produit de la situation » (p. 18), cité par Thierno (op.cit., p. 130). Il reste à noter que cet aspect est pris dans un contexte communicationnel.

Le deuxième « (...) place au centre de l'action didactique, une dialectique profonde entre répétition et habitude (« ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement » (Sensevy, 2006, p. 18), cité par Thierno (ibid., p. 130).

Enfin le troisième terme se réfère à ce que l'enseignant attend de l'élève au cours des transactions didactiques et réciproquement. Il considère donc que « dans cette perspective, le contrat didactique propre à une situation didactique peut alors se concevoir comme un système d'habitudes engendrant lui-même, un système d'attentes, (...) » (ibid.), cité par Thierno (p. 130). En définitive, le contrat didactique se négocie entre les actants. Il n'est pas figé (Brousseau, 1998).

1.10. Structure de l'action didactique conjointe

L'action didactique conjointe, selon Sensevy (2006.), intègre dans sa structure organisationnelle trois objets transactionnels à savoir : la relation professeur/ savoir, la relation professeur / Institution et la relation professeur/ société.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

1.10.1- Relation professeur au savoir

Le rapport au savoir de l'enseignant s'explique par la prise en compte des connaissances et, savoirs émergeant des transactions didactiques produites au cours du jeu. En fait, l'enseignant dans sa préparation prévoit un certain nombre de contraintes liées à la découverte du savoir visé telles qu'elles sont contenues dans le contrat didactique. Or, les microdécisions produites pendant le jeu font que le maître soit amené à modifier certaines clauses du contrat. On assiste à l'évolution du savoir et à la reconstruction du milieu didactique. Ainsi, les savoirs préinscrits sont mis en rapport avec les savoirs produits dans le lieu d'enseignement/ apprentissage. C'est pourquoi :

« Lorsqu'un professeur organise l'enseignement dans sa classe, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la signification de l'enseignement » (Sensevy, *ibid.*, p. 33), cité par Thierno (p. 137). La relation au savoir est somme toute institutionnelle.

1.10.2- Relation du professeur à l'institution

L'enseignant prépare ses intentions pédagogiques (contenus d'enseignement, matériel, objets méthodologiques, tableau, espace physique, etc.) selon les prescriptions contenues dans les programmes ou les curricula. C'est sur cette base que s'organise le jeu didactique concédant au maître la responsabilité d'adapter les règles du jeu au milieu, favorisant l'action conjointe. Celle-ci est susceptible d'être élargie par la prise en compte des parents d'élèves dans les intentions pédagogiques. A ce sujet, Sensevy (2006) pense que l'action :

« (...) trouve certains de ses buts non dans l'immédiateté de l'action, mais dans une structure intentionnelle qui la dépasse : Pour le professeur, la nécessité d'honorer les programmes, une manière de faire, décidée et produite collectivement dans l'établissement, un rapport particulier à tel ou tel parent d'élève ou organisation des parents d'élèves, etc. » (p. 33) cité par Thierno (*op.cit.*, p. 136).

Il reste à noter que l'action didactique n'exerce pas une dépendance totale de l'école. Elle tient également compte d'autres relations extérieures au milieu didactique.

1.10.3- Relation du professeur à la société

Dans la relation de l'enseignant à la société, l'élève en tant que co-constructeur du savoir y trouve aussi une place. Ainsi, chacun des transactants transpose dans le milieu didactique ses spécificités caractérisant les contraintes sociales ayant un rapport au jeu. Il s'agit des :

« Réactions spontanées et imprévisibles de caractères psycho-sociaux que tel professeur ou tel élève, qui n'aurait pas la même appartenance sociale que tel autre élève ou tel autre professeur, peut avoir face à tel ou tel savoir. Voire tel ou tel apprentissage » (Ly Thierno (*ibid.*, p. 137).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

C'est dans la même perspective que Sensevy (op.cit.) indique ce qui suit :

« Lui comme les élèves agissent par ailleurs en tant que participants à de multiples systèmes sociaux, collectifs qui forment certaines dispositions plus ou moins susceptibles d'être (re) activées dans la classe, et, plus ou moins consonantes avec les capacités didactiques attendues » (Sensevy, *ibid.*, p. 33) cité par Thierno (op.cit., p. 137).

Après la clarification de ces outils théoriques, il sera question d'explicitier également quelques concepts contenus dans notre thématique, à savoir : pratique(s) de classe ou pratiques professionnelles, compétence(s) professionnelles, savoir et savoir-faire.

1.11 Pratique

La pratique professionnelle recouvre donc à la fois, «la manière de faire singulière, le faire propre à cette personne et les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle» (Altet, 1991, p. 10). Il s'agit de la façon dont les actions didactiques sont menées dans le milieu. Rappelons tout de même que l'action désigne le fait que les gens agissent (Sensevy, *ibid.*), cité par Ly Thierno (op.cit). Ce concept renvoie à l'agir didactique (Forest et Mercier, 2009), ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre. Ces deux termes se joignent à un troisième, celui de l'action didactique conjointe que les acteurs réalisent dans une durée définie comme le temps du savoir (Sensevy, 2006).

En résumé, la pratique professionnelle se base sur la manière de produire des actions didactiques conjointes. Tandis que les pratiques font référence à l'ensemble des conditions (physiques, matérielles, cognitives, etc.).

1.12. Compétence

Par ailleurs, le terme « compétence » est lié à une approche. En effet, l'approche par les compétences de base (APC) fait émerger dans l'éducation un nouveau concept : « compétence (s) ». Dans les années 80, et avant son apparition dans le domaine scolaire, l'APC était adoptée dans les formations professionnelles visant à perfectionner les compétences des personnels et améliorer leur productivité. C'est une méthodologie qui fixe un référentiel de compétences à atteindre à la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé ou après un programme bien précis. « Compétence » au singulier, désigne un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de « capacité de » (Perrenoud, 2001, P.5). Ainsi on parlera, par exemple, de la compétence d'un médecin gynécologue, d'un enseignant dans le sens où il possède toutes les dispositions assurant sa fonction professionnelle, autrement

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

dit toute la qualité nécessaire ; Ou alors au pluriel, quand il renvoie aux éléments de la compétence que doivent posséder des personnes exerçant un métier. Dans notre étude, les compétences professionnelles ou les pratiques de classe à partir desquelles l'enseignant est évalué, sont définies au sein des interactions avec ses élèves à partir des jeux qu'ils construisent ensemble (Sensevy, op.cit.). Dans cette optique, le domaine de la production écrite choisi comme champ de notre étude, inscrit l'enseignant dans une catégorie de pratiques de classe donnée que l'on pourrait évaluer en les confrontant aux référents théoriques préconisés dans cette recherche.

1.13 Savoir/ savoir-faire

Enfin, parler du savoir et du savoir-faire nous amène à opposer le champ théorique au champ pratique, avec l'idée que le savoir est un concept, une procédure ou une méthode qui existerait en un temps donné hors du sujet connaissant et qui serait généralement codifié dans des ouvrages de référence. L'acquisition d'un savoir comme la production écrite concernée par notre travail, suppose alors un processus continu d'assimilation et d'organisation des connaissances dans ce domaine par le scripteur.

La connaissance, quant à elle, peut désigner la façon dont un savoir est appris, ou un ensemble des choses connues du savoir, autrement dit des connaissances déclaratives par opposition aux connaissances procédurales qui renvoient au savoir-faire. Ainsi, apprendre que (la production est l'action de produire, de faire exister) est différent d'apprendre à (produire). La première formulation relève du domaine du savoir, des connaissances déclaratives qu'un apprenant peut s'approprier autour d'un objet. Tandis que la seconde porte sur le savoir-faire ou la manière de construire cet objet.

Si la production écrite est l'objet de notre recherche, le modèle d'Hayes et Flower (op.cit.) que nous empruntons pour analyser l'effet des pratiques enseignantes propose dans sa partie supérieure appelée l'environnement du travail, des indicateurs de l'action du scripteur, tels que les informations sur le destinataire, sur le thème, sur le texte déjà étudié. Cette partie demeure théorique par rapport aux trois dernières portant sur la planification, la mise en texte et la relecture. De manière plus large, la connaissance de l'objet et sa mise en œuvre fait respectivement appel à ces deux notions.

Au lieu de parler en termes d'opposition, ne pourrait-on pas établir une corrélation entre la théorie et la pratique, le savoir et le savoir-faire?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

L'enseignement en général et la didactique de la production écrite en particulier, selon les résultats de plusieurs recherches, nécessiterait un passage en formation des praticiens de ce domaine. Car l'enseignement est un métier comme tous les autres. A ce titre, Nguema Ango (op.cit.) le définit comme une « activité par laquelle on peut s'assumer socialement et tirer le moyen de subsister, qui implique un minimum de savoir et de savoir-faire sur le domaine spécifique de compétence sociale » (P. 26). Cette idée est celle que nous développons dans la première partie de notre ancrage théorique.

Synthèse

Dans la première partie de notre état de l'art, nous avons jugé nécessaire de clarifier à l'aide des référents théoriques les termes centraux de l'étude. Cette étape définitionnelle nous a permis de cerner le contexte à la fois théorique et méthodologique de la recherche. L'action conjointe telle qu'elle est définie, s'exerce dans l'espace (mesogenèse) et dans le temps (chronogenèse) en fonction des positions (topogenèse) adoptées par chaque actant au cours du jeu didactique. Le jeu didactique étant le moment pendant lequel le dire de l'enseignant favorise le faire de l'élève. Il s'agit de mener une activité sur une autre (transactions). Une phase qui prend en compte la définition des règles relatives aux jeux didactiques (jeu d'enseignement et jeu d'apprentissage), la dévolution chez les élèves (le sens de responsabilité et d'autonomie dans l'action), la régulation (la redéfinition des règles du jeu si nécessaire) et l'institutionnalisation des savoirs (légitimation des connaissances et savoirs produits pendant le jeu).

L'enseignant et l'élève sont ainsi liés par des clauses collégalement déterminées (contrat didactique). Hormis cette relation (professeur/ élève), l'action conjointe prend en compte la relation professeur/ savoir, professeur/ institution et professeur/ société.

Cette synthèse marque la transition qui nous permet d'aborder le deuxième chapitre de notre ancrage théorique, intitulé : *Formation : lieu d'acquisition et de développement des compétences professionnelles.*

Chapitre 2. Formation : lieu d'acquisition et de développement des compétences professionnelles.

Ce chapitre s'intéresse au premier groupe des chercheurs en lien avec notre thématique, qui développent l'idée selon laquelle l'enseignement est un métier comme tout autre. A ce titre, son apprentissage passerait par une formation professionnelle. Plusieurs recherches s'inscrivent à cette idée. La formation initiale des enseignants a pour but de développer des compétences chez les futurs professeurs et formateurs. Ces compétences sont transformées en « objectifs spécifiques » de formation (Le Goff, 2003). Il définit ici la compétence comme une capacité de l'individu à recourir aux connaissances dont il dispose et à agir en fonction de celles-ci dans une situation précise. Pour l'auteur, l'enseignant ne peut évaluer l'apprenant que si lui-même maîtrise les pratiques de classe sur lesquelles porte l'évaluation. La formation professionnelle est en partie la source de cette maîtrise. Nous souhaitons à travers cette étude, en parlant de l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon, apporter une pierre à l'édifice.

Plusieurs travaux en sciences de l'éducation en général et en didactique en particulier ont déjà posé les fondements de cette réflexion interrogeant le lien entre la théorie et la pratique.

2.1 Travaux d'Adrien Makaya dans le contexte du Gabon

Les travaux d'Adrien Makaya (2013) ont mis en lumière la relation « théorie-pratique ». Le chercheur a construit son raisonnement sur *la formation initiale des enseignants au Gabon : Quels effets sur les conceptions des futurs enseignants de trois (3) cohortes successives*. Dans son étude, il a relevé que la formation initiale des enseignants au Gabon a connu une évolution à la réforme « Approche par les Compétences » (APC). Celle-ci vise deux objectifs, notamment l'acquisition des gestes professionnels efficaces (afin de faire acquérir les compétences aux élèves) et la réflexivité sur les pratiques professionnelles qui permettraient de résoudre des situations éducatives complexes. Il a ainsi étudié la question de la transformation des conceptions des futurs enseignants sur ce métier dans une approche d'abord qualitative, centrée sur l'évaluation des contextes de formation. Ensuite, dans une approche quantitative, basée sur l'analyse de l'évolution des dites conceptions.

Il était question pour le chercheur, de comprendre le « ressenti » (Clôt, 1998) des élèves-instituteurs sur les contenus disciplinaires dispensés à l'école normale des instituteurs de

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Libreville et de Franceville. Les résultats suggèrent que l'amélioration de la qualité de la formation passe par le développement d'un dispositif qui intégrerait le tandem « pratique-théorie-pratique ».

Une conception très vite développée en formation des instituteurs au Gabon dans la mesure où les stages pratiques précèdent, aujourd'hui, les cours théoriques. Mais l'objectif de cette proposition est d'aider les élèves à élaborer un corpus des « situations cliniques » (Vial, 2007) qui serait analysé une fois les élèves instituteurs revenus en théorie. A cet effet, il tiendrait compte des activités d'intégration des élèves.

En guise de perspectives, le chercheur a orienté sa réflexion vers la concrétisation de la visée de l'approche par les compétences en formation, qui est celle d'utiliser des dispositifs innovants à côté de la trace écrite, notamment les enregistrements-vidéos, les entretiens avec les « maîtres-tuteurs ». Des moments que Beckers et Campo (2002) qualifient de privilégiés en formation. Le but étant de préparer des tâches spécifiques à l'analyse réflexive des pratiques au regard des différentes approches théoriques. Marguerite Altet (2012) propose le renforcement de cette articulation « théorie-pratique ».

Le rôle du formateur à ce niveau serait d'aider les futurs enseignants à percevoir le lien entre le savoir et le savoir-faire, afin de situer la place de chaque aspect. Ainsi, lors du troisième stage, appelé « stage à responsabilité » (c'est-à-dire celui tout au long duquel l'élève-instituteur prend la classe en main), l'enseignant pourrait gérer au mieux, cette articulation entre la théorie et la pratique ; le savoir et le savoir-faire. La réflexion sur l'articulation entre formation théorique et pratique en milieu professionnel a été aussi abordée par Ly Thierno (op.cit).

2.2 Contexte de la France et du Sénégal avec Ly Thierno

Dans le contexte de la France et du Sénégal, Ly Thierno (ibid.), à partir d'une approche comparative, a réfléchi sur le thème intitulé politique éducative, développement et compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France. Il s'est appesanti à la fin de ses travaux, sur l'intérêt de la formation initiale et continue des enseignants.

En effet, son objet d'étude a porté sur les compétences professionnelles des enseignants n'ayant pas été initialement formés, mais qui exercent le métier d'enseignement dans les mêmes conditions que les enseignants titulaires.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

C'est une réflexion qui est née à la suite du constat selon lequel les compétences professionnelles des enseignants non formés initialement au métier d'enseignant étaient controversées. La question était de savoir s'il est possible de développer des compétences professionnelles étant déjà dans l'activité. Dans une approche comparative, il a basé sa recherche sur l'hypothèse que les enseignants non titulaires développeraient des « compétences incorporées » dans l'activité (P. 2) qui seraient semblables à celles des enseignants titulaires. Cependant, il reste à dire que les compétences professionnelles des enseignants titulaires sont considérées a priori comme des compétences « légitimes » (p. 2). Les résultats de cette recherche ont validé son hypothèse, à savoir que les enseignants non titulaires développent des compétences professionnelles dans l'activité similaires à celles des enseignants titulaires au Sénégal. Toutefois, il a noté qu'en France, la similarité n'était pas significative. Au regard de ces résultats, le chercheur a trouvé l'intérêt de faire suivre une formation initiale à ceux qui aspirent à ce métier. Par ailleurs, il a proposé la formation continue et la validation des acquis de l'expérience (VAE) comme moyen de professionnaliser les enseignants non titulaires dans le but de formaliser les compétences professionnelles qu'ils développent dans l'activité. L'écrit reste à cet effet, au centre des formations. Il s'agit donc de se former à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

2.3 Former pour apprendre à écrire

L'enseignement/apprentissage du «comment écrire » constitue un enjeu non seulement pour notre étude, mais aussi pour de nombreux chercheurs, à travers des séminaires et des formations spécifiques destinés aux élèves et à toutes personnes intéressées.

Ainsi en 2013, une formation a été organisée en production de textes au cycle 3 dans le cadre du renforcement des capacités par un groupe des professionnels qui visent la : « Maîtrise de la langue ». Les objectifs de cette formation départementale ont consisté à présenter les points-clés d'un enseignement de l'écrit au travers des apports didactiques et à questionner le retour sur le texte. Parmi les points évoqués, figurait la question du projet d'écriture.

En effet, les organisateurs de la formation pensent qu'avant d'écrire, le scripteur a d'abord une intention. Il se projette de dire, d'expliquer, de demander quelque chose à quelqu'un. Pour y arriver, il dispose des connaissances qui cadrent avec la situation. Puis, il a un plan d'organisation de celles-ci.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Ainsi, les animateurs ont utilisé le modèle de Hayes et Flower (op.cit.) pour expliquer le fonctionnement de la planification d'un texte à l'écrit. Ce modèle qui sert de référence à de nombreux travaux, tourne autour de l'identification des processus rédactionnels (environnement de la tâche, connaissances conceptuelles, situationnelles et théoriques stockées dans la mémoire à long terme) et des processus de la production. Il inclut trois composantes (planification, textualisation, révision et contrôle).

Dans ce plan de formation, Catherine Tauveron (2013) est intervenue sur les enjeux de l'écriture littéraire. Elle y propose une écriture narrative, à l'instar du compte-rendu, à partir des grilles et des brochures. Elle souligne que les stratégies de l'écrit ne sont pas enseignées aux élèves mais, on enseigne plutôt les normes et les prototypes. Il s'agit pour l'auteur d'apprendre aux élèves non seulement des techniques de l'écrit, mais aussi d'avoir une posture d'auteur.

C'est dans cet élan que la ville de Montpellier et la Direction Académique des Services et de l'Éducation (2009) offrent une opportunité chaque année aux élèves de cette localité pour participer à l'édition d'un recueil de nouvelles. Il s'agit de permettre aux apprenants du cycle 3 de rédiger un ensemble de textes en une vingtaine de pages. L'objectif visé par la ville de Montpellier est d'amener les élèves à découvrir les étapes de la conception d'un livre. Car, comme souligne le conférencier, écrire nécessite une préparation pendant laquelle les élèves-scripteurs vont s'approprier les repères géographiques et historiques, les références culturelles, littéraires et artistiques en lien avec le thème en projet. Au cours de leur sortie pédagogique, les élèves pourraient repérer des lieux, consulter des archives et assister à des animations médiathèques.

2.4. A l'heure de la professionnalisation du métier d'enseignement.

Léopold Paquay, Marguerite Altet et al. (2001) ont, à leur tour, écrit sur l'importance de former des enseignants professionnels dans l'organisation des situations d'apprentissage. Former des enseignants professionnels est une visée centrale qui va au-delà de « devenir professionnel » (p.14).

En effet, pour les chercheurs, la formation professionnelle est un moyen qui permet aux enseignants d'acquérir des gestes du métier d'enseignement, de renforcer leur expertise pratique dans ce domaine. Les anglo-saxons définissent le professionnel en tant que praticien qui, par de longues études, a acquis la capacité de réaliser de façon personnelle des « actes intellectuels

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

non routiniers » (p.15) dans la poursuite de l'atteinte des objectifs complexes (Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1993), cités par Paquay et al. (ibid.). Le modèle de Donnay et Charlier (1990), cité par Léopold Paquay et al. (ibid.), comprend les critères de l'enseignant qui voudrait être professionnel. Il s'agit :

- 1- d'être capable d'analyser des « situations didactiques » complexes.
- 2- de Choisir des savoirs, des objectifs, des techniques et autres outils pouvant lui permettre de structurer ses savoirs en dispositifs d'enseignement-apprentissage.

La professionnalisation d'un enseignant passe par la maîtrise des savoirs professionnels, les grilles d'analyse des situations, des savoirs liés aux procédures d'enseignement (Paquay et al. ibid.), et le choix des techniques et des approches appropriées à chaque « type de tâches » (Chevallard, 1991). Le professionnel se reconnaît également par des « schèmes de perception, d'analyse de décisions de planification, d'évaluation » (Perrenoud, 1991), cité par Léopold Paquay et al. (op.cit., p. 8).

Dans notre étude, nous questionnons les différentes manières de mener à bien un cours de production écrite. L'enseignant a-t-il la capacité d'amener les élèves à planifier comme le montre le modèle d'Hayes et Flower (op.cit.) ? A-t-il l'efficacité de résoudre des « situations didactiques » (Reuter, 2013), d'être à la fois animateur et médiateur dans des « jeux didactiques »? Sensevy (2006). Comment gère-t-il ce « rapport au savoir » (la topogénèse) ? Comment aménage-t-il l'espace didactique ? (la mesogénèse), Comment gère-t-il l'organisation temporelle des séquences du cours ? (la chronogénèse) (Sensevy & Mercier, 2007).

L'importance de former les enseignants intéresse les scientifiques. Ainsi, des colloques, des séminaires et des symposiums sont organisés dans le but de toucher un maximum de lecteurs. Ce qui nous amène à parler dans notre ancrage théorique du *symposium à un ouvrage* au cours duquel les organisateurs ont donné l'opportunité de débattre sur : comment former les enseignants aux compétences professionnelles (telle qu'en production écrite). Le débat portait plus précisément sur les types de dispositifs de formation qu'il faudra mettre en place en formation initiale et continue, pour répondre au besoin de former des enseignants professionnels.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Cette question vise effectivement à interroger les dispositifs d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, ainsi que les pratiques qui favoriseraient l'intégration des acquis chez les « sujets scolaires » (Reuter, op.cit.).

Dans le cadre de notre travail, le dispositif le plus concerné est le référentiel de formation duquel découle le plan de cours. En effet, ce guide de la formation des instituteurs, tel que nous l'avons déjà présenté dans notre contexte, est dénudé du contenu en production de textes à l'écrit. Or, au regard de la complexité des théories et processus rédactionnels, concevoir une pratique de classe sans une formation au préalable en la matière serait, pour beaucoup de chercheurs, un « risque », une incertitude.

Ainsi, Marguerite Altet (2002) affirme qu'en France, de profondes révisions institutionnelles ont été observées dans les instituts de formation des enseignants sur les dispositifs d'enseignement en général. En même temps, elle parle comme ses prédécesseurs, de la professionnalisation de la formation.

Elle définit la professionnalité de la formation comme « un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre par des pratiques efficaces en situation » (p.8). L'enseignant est « le professionnel de l'interaction » (ibid.) ayant à la fois une fonction didactique qui fait de lui un concepteur et un gestionnaire des contenus, et une fonction pédagogique lui permettant de gérer et de réguler les interactions dans la classe. Le travail sur la conception est beaucoup plus théorique que pratique, faisant de l'enseignant un théoricien. Mais de l'autre côté, il est gestionnaire de l'action, donc praticien. La formation est perçue par un grand nombre de chercheurs comme le lieu idoine pour assurer l'articulation entre la théorie et la pratique. En même temps, la réflexion sur la manière et les moyens de former continue d'alimenter les débats scientifiques.

La question de la formation reste bien évidemment au centre des discussions scientifiques bien avant notre étude, qui tend à comparer ce qui est enseigné en formation initiale chez les élèves instituteurs à ce qui est développé dans l'activité en matière de production écrite. La question est toujours posée, celle de savoir comment et pourquoi former des enseignants professionnels, plus précisément à l'écrit?

A cet effet, Louise Bélaïr, cité par Léopold Paquay et al. (ibid.), a proposé un programme en trois étapes :

- 1- la formation se déroule en un temps limité.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- 2- les activités de formation intégreraient à la fois la théorie et la pratique.
- 3- Le « programme didactique aiderait le développement des attitudes, telles que : l'autonomie, la responsabilité, la prise de dévolution, la vitesse d'action de communication » (p. 9.).

La prise de dévolution et la vitesse de l'action sont aussi des « comportements didactiques » que nous tentons d'analyser dans notre étude à l'aide du triplet de genèse (Sensevy & Mercier, 2007). En menant une évaluation sur ce programme, Marguerite Altet (op.cit.) a compris la place combien importante de la formation dans la professionnalisation des enseignants. Les enseignants « non titulaires » (Thierno, op.cit., p.4) bénéficieraient de la formation continue et on évaluerait les acquis de leur expérience pour professionnaliser les compétences considérées a priori comme non « légitimes » parce qu'elles sont acquises dans l'activité.

Entendons par compétences dans notre étude, les pratiques de classe, distinguées en « actes » lors de la réalisation des « tâches », en interactions avec leurs élèves. Les pratiques s'acquièrent et se développent en suivant des formations (initiale ou en cours d'emploi) soit pour commencer un métier, soit pour consolider les valeurs reçues par l'expérience.

C'est dans ce registre que Vincent Rudolf et Verselle ont organisé en France, une formation dont le thème est « *Du choix des mots à l'organisation du texte* ». Six demi-journées étaient consacrées à cette formation répartie entre Avril et Juin 2016. La production des documents écrits occupe une grande part de notre profession, précisent les formateurs. Ces moments d'échanges et de partage ont rassemblé toutes personnes intéressées, à savoir les cadres et les spécialistes engagés à titre professionnel ou privé dans la production des documents écrits ou des personnes engagées dans des questions touchant la rédaction.

Cette formation qui a été animée par Joël Zufferey était axée sur le choix des mots et les enjeux du discours, la syntaxe et la communication, l'organisation et la planification des informations en vue d'une rédaction. La planification dont il est question dans leurs travaux intéresse le modèle théorique de notre étude (Modèle d'Hayes et Flower, op.cit.). Notons au passage, que ce modèle nous aidera à évaluer l'effet des pratiques des enseignants en production écrite. Tout comme le triplet de genèse nous permettra de comprendre les « comportements didactiques » des enseignants dans ce module.

Pour Philippe Perrenoud (1999), il s'agit de parler d'un modèle de formation professionnalisante.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- Un modèle dominant de professionnalisation de la formation.

Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), cité par Perrenoud (ibid.), deux modèles d'enseignement ont été adoptés par les pays membres, à savoir : le modèle à « compétence minimale » et le modèle à « professionnalisme ouvert ».

Dans ce premier modèle, l'enseignant est considéré comme un « système de livraison » (p. 2). Les décisions pédagogiques concernant ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment l'enseignement va se dérouler sont prises par la « noosphère » située au-dessus de la classe. Ce modèle présenterait un programme imposé. Le travail de l'enseignant serait ramené à effectuer la livraison de ce programme scolaire, mettant en œuvre tout ce qui est de son pouvoir en termes d'efficacité et de ponctualité dans sa tâche. Selon les chercheurs, cette posture est considérée comme « minimale ».

Le second modèle du rôle de l'enseignant identifié par le professionnalisme ouvert, situerait l'enseignant au centre du processus de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans ce modèle, les enseignants seraient en groupe ou individuellement impliqués dans l'analyse des besoins de l'école, capables de débattre autour des sujets touchant leur métier pour proposer des décisions de résolution des situations didactico-pédagogiques. L'enseignant dans ce dernier modèle est considéré comme un « leader innovateur » (p. 3), capable de s'améliorer lui-même, d'analyser ses propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y remédier. Mais aussi, il serait à même d'évaluer le résultat de ses interventions.

Pour Vonk (1992), cité par Perrenoud (ibid.), il est bien évident que ces deux modèles nécessitent des qualités quelque peu différentes chez l'enseignant, mais quelque chose paraît commun aux deux, c'est l'instabilité du système éducatif. A cet égard, qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre rôle de l'enseignant, des formations initiales ou en cours d'emploi pour professionnaliser des compétences acquises dans l'activité (Thierno, op.cit.), trouveraient tout leur intérêt.

Dans ce mouvement de « balancier », peut-on dire que le métier serait en train de se construire ou de se chercher ? Des maîtres seraient-ils des simples exécutants des programmes élaborés par le « sommet de la noosphère » comme des ouvriers dans un atelier ? Cette posture de l'enseignant souligne Etzionio (1969), cité par Perrenoud (ibid.), possède les traits de la demi-professionnalisation qui aliénerait l'autonomie des enseignants. Les systèmes éducatifs se

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

distingueraient dans le monde par une diversité de modèles de professionnalisme. Pourquoi cette diversité ? Peut-elle constituer un frein à la formation des enseignants tant souhaitée ?

Pour Perrenoud (1999), la dispersion géographique des établissements et la diversité des conditions de travail dans le monde de l'éducation à travers la planète, rendraient difficile la définition d'une orientation unique de l'autonomie, et le contrôle des enseignants ne s'effectuerait pas avec la même mesure. Les raisons se trouveraient premièrement dans le fait que l'enseignement est un métier « artisanal » (Auberman, 1990), encore solitaire (Cather, Thurler, 1994), tous cités par Perrenoud (ibid., (p.13), peu intégré à des équipes et faiblement engagé dans le travail de groupe où les décisions seraient négociées entre les pairs au-delà de la classe.

Deuxièmement, les enseignants ne recevraient pas systématiquement l'encadrement des professionnels plus qualifiés qu'eux, du point de vue scientifique et technique. Cet encadrement se ferait par des inspecteurs et chefs d'établissements de manière générale.

Troisièmement, le monde de l'enseignement reste largement relevé sur lui-même, un monde où la quasi-totalité des responsables serait encore des enseignants, ne comptant que sur leur seule expérience. Ils n'auraient pas l'habitude de tenir un raisonnement croisé autour de la gestion des qualifications personnelles, des questions relatives à la notion d'autonomie et du contrôle des entreprises.

Quatrièmement, chaque système scolaire valide lui-même la formation de ses futurs enseignants.

Cinquièmement, la mobilité des enseignants entre les systèmes éducatifs nationaux, voire régionaux, et entre le privé et le public, ne serait pas encouragée.

Sixièmement, la dispersion géographique des établissements et la diversité des conditions de travail, comme il avait déjà été signalé plus haut, rendraient difficile la gestion de l'autonomie des enseignants.

Septièmement, c'est seulement à une date très récente que le développement des organisations, l'innovation, le rôle des cadres, la décentralisation, la gestion par projet seraient rentrés dans le monde scolaire, en provenance du monde des entreprises et d'autres administrations.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Huitièmement, le cycle de vie d'un enseignant (Huberman, op.cit.), cité par Perrenoud (ibid.) n'a pas encore connu de discussions ouvertes thématiques dans le contexte de sa carrière (formation, congé de formation, reconversion, promotion).

Selon le chercheur, ces facteurs ne permettraient pas de définir le statut du métier de l'enseignant et son évolution sous l'angle de la professionnalisation. Ainsi, de décennie en décennie, on entendrait de l'école tant sur le plan des compétences que sur la socialisation au sens de Bourdieu, « autre chose que savoir lire, écrire et compter » (p. 14).

Philippe Perrenoud (ibid.) souligne que ces maîtrises, bien qu'elles restent la base, ont besoin d'un regard plus élevé dans le contexte que l'on voudrait, comme dans le cas de la France, amener 80% de chaque tranche d'âge au niveau du baccalauréat, en se fixant des ambitions qui s'inscriraient bien au-delà de l'institution qui vise l'école obligatoire (Jules Ferry, 1881-1882) en France, et la loi 16 /66 du 16 Août 1966 au Gabon.

Le chercheur souhaiterait qu'il y ait une culture générale beaucoup plus large intégrant non seulement l'acquisition des connaissances, mais aussi celle des compétences figurant parmi les objectifs des enseignants professionnels. L'école professionnalisante mettrait l'accent sur le développement de l'intelligence et des capacités d'anticipation, d'adaptation, de communication, de raisonnement et de coopération.

Face aux conditions disparates, l'école serait-elle à la hauteur de former des enseignants réflexifs, en mesure de relier le « dire » au « faire », de rapprocher la théorie de la pratique et d'en comprendre l'intérêt ? Selon Les travaux de Philippe Perrenoud (ibid.), l'école serait entre « insuffisant et peut mieux faire » (P. 6). Il prend l'exemple de la Suisse qui investirait beaucoup dans un programme national de la recherche sur « l'efficacité » des systèmes de formation aux côtés de bien d'autres organisations internationales, telles que l'OCDE.

En effet, ailleurs comme au Gabon, le déficit souvent évoqué dans les finances publiques amène les autorités politiques à imposer aux gestionnaires du système éducatif le fonctionnement de leurs services avec le peu de ressources financières mises à leur disposition. Au regard du nombre croissant des besoins, notamment en termes de formation professionnelle, cette situation constituerait un handicap au développement du système éducatif et, en même temps, contradictoire à l'idée qu'à tous les niveaux, on attendrait des rendements qui seraient non seulement stables, mais aussi croissants en termes de taux de scolarisation et du nombre de

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

diplômés. C'est en restant fixé sur ces exigences, précise Philippe Perrenoud (ibid.), que l'on arriverait au développement des compétences réelles.

L'école reste résolument tournée vers la professionnalisation. Elle s'inscrit dans le registre des mutations non seulement de quelques reformes de programmes tels qu'en français dans les écoles normales au Gabon ou de structures d'accueil, mais aussi de profondes transformations des pratiques pédagogiques. Ce que Philippe Perrenoud appelle un « changement du troisième type » (P. 8). Les méthodes d'encadrement et de mobilisation des enseignants évolueraient dans le sens d'une véritable gestion du personnel, avec des grilles d'évaluation et des procédures de suivi (Devemilly, 1990), cité par Philippe Perrenoud (ibid.). L'autonomie des établissements, l'évolution des statuts juridiques, la gestion par projet (Obin, 1993), cité par Perrenoud (ibid.) permettraient de changer l'image de l'école.

L'encadrement dans cette institution pourrait alors changer de nature si les inspecteurs et les chefs d'établissements passent de contrôleurs de la « conformité minimale » des pratiques, aux véritables animateurs de la vie scolaire. Les chefs d'établissements des instituts de formation participeraient également à la professionnalisation de l'enseignant. Ils ne seraient plus de simples intermédiaires dans la chaîne administrative comme des chefs d'entreprises (Perrenoud, ibid.), mais participeraient, eux aussi, à l'organisation des séminaires, des colloques et des formations initiales et en cours d'emploi.

Synthèse

Ce chapitre nous a permis de montrer le lien qui pourrait exister entre l'enseignement en tant que métier et la formation des futurs enseignants. En d'autres termes, tout métier nécessite une formation. Plusieurs travaux, au regard de leurs analyses, ont proposé une formation initiale ou continue pour une acquisition et un développement des connaissances déclaratives et procédurales. Lesquelles connaissances pourraient permettre l'articulation entre la théorie et la pratique. Cette démarche est conduite ici, dans le but d'alimenter le débat autour de l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite. Une préoccupation qui nous interpelle au moment où, selon nos résultats exploratoires, 83% d'enseignants pratiquant dans le domaine de la production écrite n'ont pas été formés en la matière. Philippe Perrenoud (ibid.); Léopold Paquay et al. (op.cit.) parlent même de professionnalisation. Le premier auteur propose un type de formation dénommé le « professionnalisme de type ouvert ». Un modèle de professionnalisme grâce auquel les

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

enseignants seraient en groupe ou individuellement impliqués dans l'analyse des besoins de l'école, et capables de débattre autour des sujets touchant leur métier, afin de contribuer à la résolution des situations de classe.

Le troisième chapitre de notre état de l'art va aborder de manière spécifique la relation entre la formation et la didactique de la production écrite. Il présentera les recherches qui ont apporté des outils méthodologiques à l'enseignement de cette discipline.

Chapitre 3. Recherches et formation en didactique de la production écrite.

La troisième partie de ce contexte théorique consiste à présenter des recherches menées en didactique de la production écrite dans le but de produire des modèles. En effet, pour répondre à la question liée à la complexité de l'activité rédactionnelle, plusieurs chercheurs se sont tournés vers la modélisation des processus langagiers.

On peut entendre par modélisation, la description figurative ou schématique formalisant l'activité rédactionnelle. Ces modèles présentent une perspective globale de différentes opérations, gérant l'activité écrivante. Ils tiennent également compte des paramètres contextuels, notamment liés au thème, au scripteur et au lecteur. Alamargot et Chanquoy (2002) distinguent deux types de modélisations.

La première appartient à la dimension psycholinguistique et présente des modèles décrivant de manière très précise les différentes activités de la production langagière et de ses paramètres externes (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985), cités par Alamargot et Chanquoy, *ibid.*). Comme nous l'avons déjà indiqué, ces modèles sont considérés comme des prescriptions des différentes dimensions de la production écrite.

La seconde description schématique de l'activité rédactionnelle est issue des études en temps réel et plus particulièrement de l'analyse des protocoles verbaux. Ces modèles proposent, pour la plupart, un découpage de l'activité rédactionnelle en deux composantes centrales : l'environnement physique du scripteur, à savoir la situation, les consignes, les aides potentielles telles que les dictionnaires et l'environnement mental. Ce dernier se compose généralement de connaissances stockées en mémoire à long terme et de processus. Ces processus sont à leur tour subdivisés en sous-processus qui exploitent ces mêmes connaissances.

C'est dans ce cadre que se situe le premier modèle de production de textes élaboré par Hayes et Flower en 1980. L'objectif de Hayes et Flower (1980) était de formaliser la production de textes, en tant qu'activité humaine complexe. Leur modèle est conçu à partir de l'analyse des protocoles verbaux recueillis au cours de l'activité d'un scripteur.

Cette partie du travail vise à cerner le lien entre les recherches en didactique de la production écrite, la formation des principaux acteurs et leurs pratiques. Dans ses propos préliminaires, Sylvie Plane (2004) relève que :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

« Les théories de l'écriture et les pratiques d'enseignement de l'écriture entretiennent entre elles des relations complexes (...) l'examen des liens qui unissent les pratiques scolaires et les théories de l'écriture montre qu'il s'établit entre ces deux pôles des sollicitations réciproques ».

Certes, il a été reconnu en ces modèles quelques limites, comme le souligne Sylvie Plane (ibid.) :

« Ce que l'on reproche au simulacre, au modèle, c'est justement ce qui fait sa vertu, c'est qu'il est probablement plus simple, plus sommaire, plus rudimentaire, dira-t-on, que le réel dont il veut reproduire les aspects, que ce soit des aspects de structure matérielle ou des aspects de structure dynamique, c'est-à-dire de fonctionnement » (p. 3).

Mais pour l'auteur, les modèles sont en effet des outils intellectuels qui visent à représenter de façon épurée certains aspects d'un phénomène complexe.

La problématique de la production écrite que nous traitons en lien avec celle de la formation initiale des enseignants, a bel et bien une histoire. Le premier sous-point de ce chapitre sur les recherches et formation en didactique de la production écrite, nous en donne un aperçu.

3.1 Aperçu historique des recherches en didactique

La didactique des disciplines trouve ainsi une place sans précédent dans le monde de la recherche. Claudine Garcia-Debanç (2007) dresse ici un panorama historique sur l'articulation des liens entre didactique et formation des enseignants qui constituerait un enjeu pour les chercheurs.

En effet, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la didactique, dès la création de la discipline, dans les années 80. En même temps, les liens se sont tissés entre formation initiale, formation en cours d'emploi et didactique des disciplines. Les enseignants exerçant sur le terrain se sont largement impliqués dans la diffusion des travaux de la recherche dans ce domaine. Dès sa naissance, la didactique s'est alors assignée la mission de réfléchir sur la question de l'échec scolaire des enfants de certaines catégories socio-professionnelles. De 1970 à 1980, les recherches en didactique se rapportant à l'enseignement du premier degré ont été guidées par des professeurs d'écoles normales et des maîtres formateurs. Ce sont des personnes engagées dans la formation initiale et continue des enseignants du premier degré. Par ailleurs, à la même période, « les modes d'articulation construits entre recherche didactique et pratique d'enseignement, depuis la création de la didactique, se sont modifiés » (p. 2).

La logique prônée par les applicationnistes en sciences de l'éducation en général et en didactique en particulier (Bru, 2002), cité par Garcia (ibid.) se substitue à la logique selon laquelle il suffit

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

de modifier les contenus à enseigner pour reformer les modes d'enseignement. Cette réflexion sur les outils de l'enseignement tient compte également des pratiques de l'enseignant (Chartier, Jacquet-Francillon, 1998), cité par Garcia-Debanc (ibid.). Notons que cette problématisation est construite au sujet de l'articulation entre recherche, didactique du français et curricula de la formation initiale. Elle concerne les enseignants du premier degré qui susciteraient une attention particulière des chercheurs dans le but de construire un avenir au métier d'enseignant. Il s'agit de questionner le modèle de formation à la didactique de la production écrite.

C'est dans cette perspective que Claude Garcia-Debanc, Claude Beucher, Stéphanie Volteau (2008) mettent l'accent sur la recherche en modèles de production d'écrits chez les élèves depuis la formation initiale des enseignants.

En effet, à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), Claude Garcia-Debanc et al. (ibid.) réfléchissent en atelier sur les modèles disciplinaires dont s'inspirent les professeurs du primaire et du secondaire, concernant l'écriture de fiction des élèves. Selon les chercheurs, les professeurs forment les futurs enseignants sur la compétence à produire les écrits, tout en relevant le fait que cette représentation de l'écriture repose sur des modèles disciplinaires. Ces derniers influenceraient les différentes formes d'accompagnement ou de pratiques des enseignants. Leur démarche consiste à cet effet, à interroger les professeurs sur leurs choix de pratiques et à comprendre l'intérêt porté sur ces préférences. Ceci, au cours de la réalisation des différentes tâches entre maître et élèves.

En termes de méthodologie, les chercheurs se proposent de recueillir l'ensemble des productions des élèves, de faire passer des entretiens d'enquête et d'explication aux enseignants et de transcrire des interactions enregistrées en classe. Car, leur hypothèse est fondée sur l'idée selon laquelle : la manière de guider les apprentis-rédacteurs relève des conceptions que l'enseignant se fait de la discipline de l'écriture et du genre de textes qu'il enseigne. (Vermeersch, 1994, 2004), cité par Garcia-Debanc et al. (2008).

Cette démarche méthodologique rejoint celle d'Andrien Makaya (2013), qui a proposé aux formateurs des écoles normales des instituteurs, comme nous l'avons déjà mentionné, l'analyse conjointe des situations cliniques observées par les élèves-instituteurs en stage. Elle rend l'enseignant capable d'analyser ses propres pratiques, et de comprendre l'articulation entre le « dire » et le « faire », c'est-à-dire saisir la complicité avec laquelle le savoir et le savoir-faire participent à la « performance » de l'enseignant. Selon l'approche par les compétences de base,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

la « performance » se définit comme le moyen par lequel on peut mesurer la compétence, en tant que manière de faire quelque chose.

Dans ce foisonnement, peut-on parler des années de lumières en didactique de la production écrite ?

3.2 Les années des « Lumières » et la modélisation des processus rédactionnels.

Nous avons par analogie pensé à ce mouvement littéraire et culturel du XVIII^{ème} siècle, appelé le siècle des « Lumières » dont le but était de dépasser l'obscurantisme et de promouvoir les connaissances. Une époque qui a permis aux philosophes et aux intellectuels d'encourager l'échange intellectuel. Sous le terme « Lumières », se sont rassemblés des courants de pensées, de sensibilités et d'acteurs historiques, à l'exemple de Montesquieu, Diderot, Voltaire, Rousseau.

C'est dans cet ordre d'idées, que nous présentons les années 80 comme les années des « Lumières » pour la didactique en général et celle de la production écrite en particulier. Voici ce que pensent de nombreux chercheurs à ce sujet.

Claudine Garcia Debanc et Michel Fayol (2002) présentent les années 80 comme une période phare pour les recherches en didactique en général et en production écrite en particulier. Dans leurs recherches, ils font état des travaux conduits par les psychologues du langage anglo-saxon dont les conclusions ont été publiées au début des années 80. Ces années constituent pour les chercheurs en didactique, plus précisément en didactique de la production écrite, les années des « lumières » comme ce que fût le XVIII^{ème} siècle pour les scientifiques.

Un certain nombre de travaux se sont réalisés, questionnant les processus et les stratégies dans la finalisation des activités rédactionnelles. Le premier modèle et le plus répandu, reste celui d'Hayes et Flower (op.cit.). Il a servi d'appui à beaucoup d'autres modèles faisant le lien entre la production écrite et les fonctions mémorielles (Alamargot et Chanquoy, 2002 ; Fayol, 1997, 2002 ; Piolat & Pélissier, 1998, etc.). Beaucoup d'autres l'ont repris dans le but de l'améliorer (Baddley 2000). Comme l'a pensé Fayol, ce modèle était essentiellement axé sur les aspects conceptuels, notamment les connaissances liées au domaine de l'écriture envisageable, plutôt qu'à l'analyse des traitements langagiers. En outre, l'organisation de celles-ci dans la mémoire à long terme et leur mobilisation en fonction des buts visés ont aussi marqué ces travaux.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Le modèle « princeps » a été construit à partir des travaux d'analyse portant sur les protocoles. L'objectif visé dans ces recherches, consistait à identifier les difficultés qu'éprouvaient les scripteurs, afin d'apporter des améliorations. C'est au terme de cette réflexion qu'Hayes et Flower (ibid.) sont parvenus à proposer un modèle pouvant aider les rédacteurs-apprentis, voire les experts.

Ce modèle met en avant-garde l'environnement de la tâche qui inclut le texte déjà produit, la trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer et les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser.

Plusieurs travaux portent l'étendard des recherches en didactique de la production écrite, soulignent Claudine Garcia Debanc et Michel Fayol (2002). C'est dans ce contexte qu'ils font référence à l'article n° 49, publié dans la Revue *Pratiques* et intitulé « Les activités rédactionnelles », à partir duquel les enseignants ont pris connaissance de cette nouvelle manière de questionner les phénomènes didactiques. Cette démarche rend possible la collaboration entre les psychologues et les didacticiens. Garcia Debanc et Fayol (ibid.) explicitent cette posture dans ce qui suit :

« Si l'on ne connaît le monde qu'en agissant sur lui, par le biais des « réponses » qu'entraînent nos actions, alors les résultats qu'apportera la didactique de la rédaction contribueront à faire progresser simultanément le savoir psychologique et la pratique pédagogique » (p. 2).

Michel Charolles, cité par Garcia- Debanc et Fayol (ibid.), a écrit des articles qui s'interrogent tous sur les spécificités de l'écrit, afin de proposer des tâches d'écriture. Par ailleurs, les travaux de Dominique-Guy Brassart, cité par Garcia Debanc et Fayol (ibid.), publiés dans l'article n° 11 de la Revue *Recherche*, mettent l'accent sur le modèle d'Hayes et Flower (1980), plus précisément sur la planification. Ce même article valorise les recherches sur le brouillon. On peut le constater à travers son intitulé « Du brouillon au texte ».

Les processus de la révision appartenant au modèle d'Haye et Flower (ibid.) sont également convoqués. L'objectif visé dans ces travaux est de montrer comment l'analyse des processus rédactionnels peut aboutir à de nouvelles perspectives en didactique de l'écrit. A cet effet, le chercheur s'interroge sur les implications pédagogiques. Autrement dit, en quoi les descriptions des processus rédactionnels peuvent-elles être utiles à la réalisation des activités pédagogiques ? Une question qui vient donner du sens à la formation des enseignants dans le domaine de l'écrit. Il s'agit de mettre à la connaissance des maîtres d'écoles et des professeurs les implications des connaissances théoriques sur leurs pratiques.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

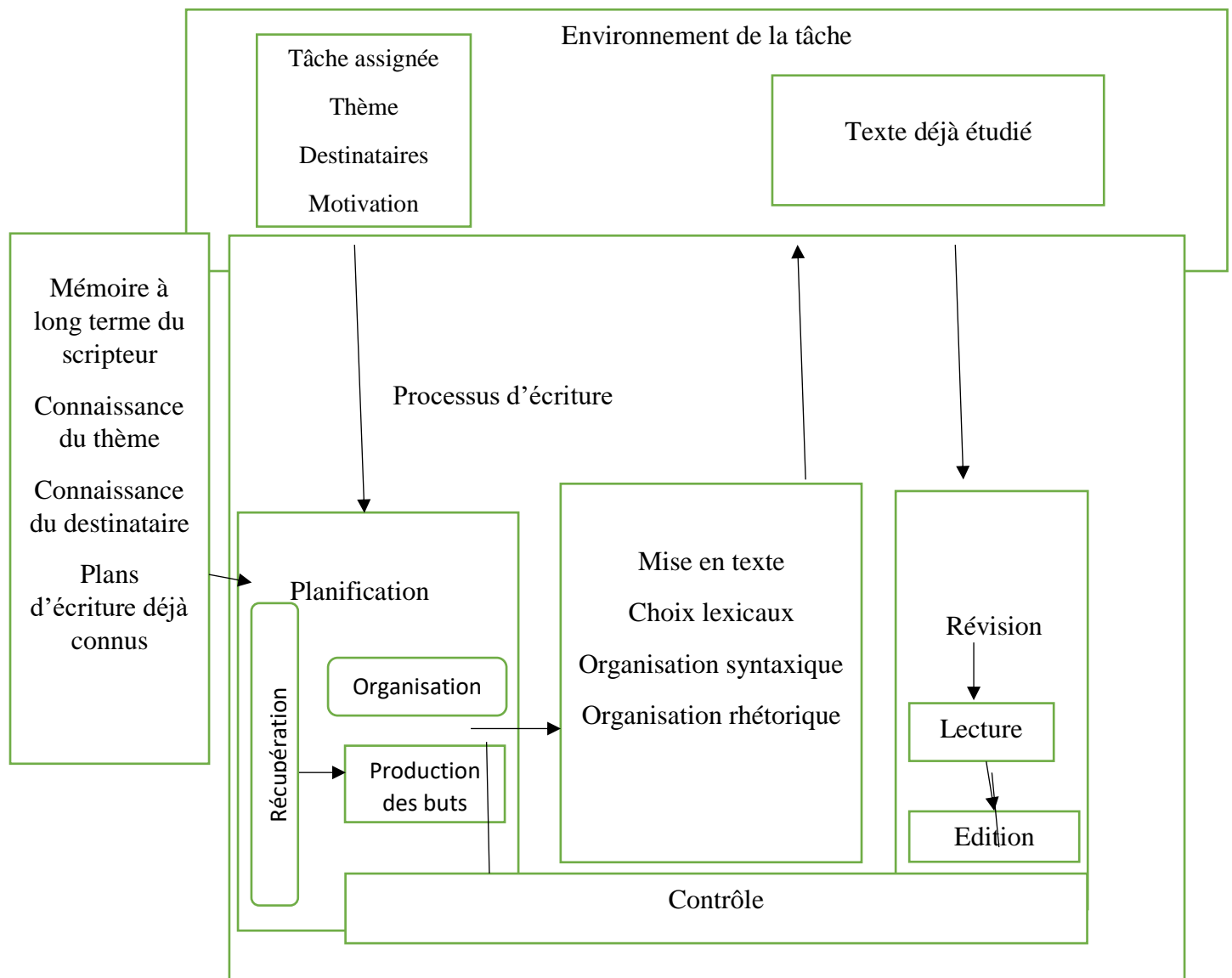


Figure 4: Modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle est appelé « modèle princeps » pour la simple raison qu'il reste le premier dans l'histoire de la modélisation des processus rédactionnels. Il a été repris non seulement par ses concepteurs, mais aussi par d'autres chercheurs dans le but de son amélioration. Un autre a vu le jour autour des années 75, d'abord par Garret, ensuite il a été repris par Levelt (1999).

Le deuxième modèle le plus connu a été conçu par Garret (1975-1980). Au départ, cet outil théorique n'était pas destiné aux études menées en production écrite. C'est en étudiant les erreurs dans la production orale, que Garret a eu l'idée de l'élaborer (1975, 1980).

Pour Chel Claire Delannoy-Bregnac Aurore (2013), le modèle de Garret (1980) a été conçu à partir des données chronométriques chez des sujets normaux. Cependant, il vise aussi à rendre

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

compte des erreurs de production. Ce modèle qui a été enrichi ensuite par Levelt (1999), s'inscrit dans une perspective essentiellement psycholinguistique. Comme le soulignent Garcia Debanc et Fayol (2002), le modèle de Levelt (ibid.) s'intéresse beaucoup plus à la production des mots, des phrases et au rapport compréhension/ production. La procédure d'analyse consiste à prendre tous les éléments conceptuels du message, afin de les mettre sous une forme linguistique. Cette opération se déroule en deux temps :

Dans le premier, le modèle élabore d'abord une structure grammaticale abstraite, à l'instar du verbe et son sujet. La même structure regroupe également les éléments lexicaux que Garcia Debanc et Fayol (2002) nomment « Les Lemmas ». Ils sont aussi abstraits.

Dans le second, la structure syntaxique et les formes lexicales sont récupérées pour être transmises à la composante articulatoire. En dépit des modifications opérées sur ce modèle (Garcia Debanc, Fayol, ibid.), l'essentiel de ce référent théorique demeure toujours d'actualité en production écrite (Levelt, Roelof & Meyer, 1999), cités par Garcia-Debanc et Fayol (ibid.).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

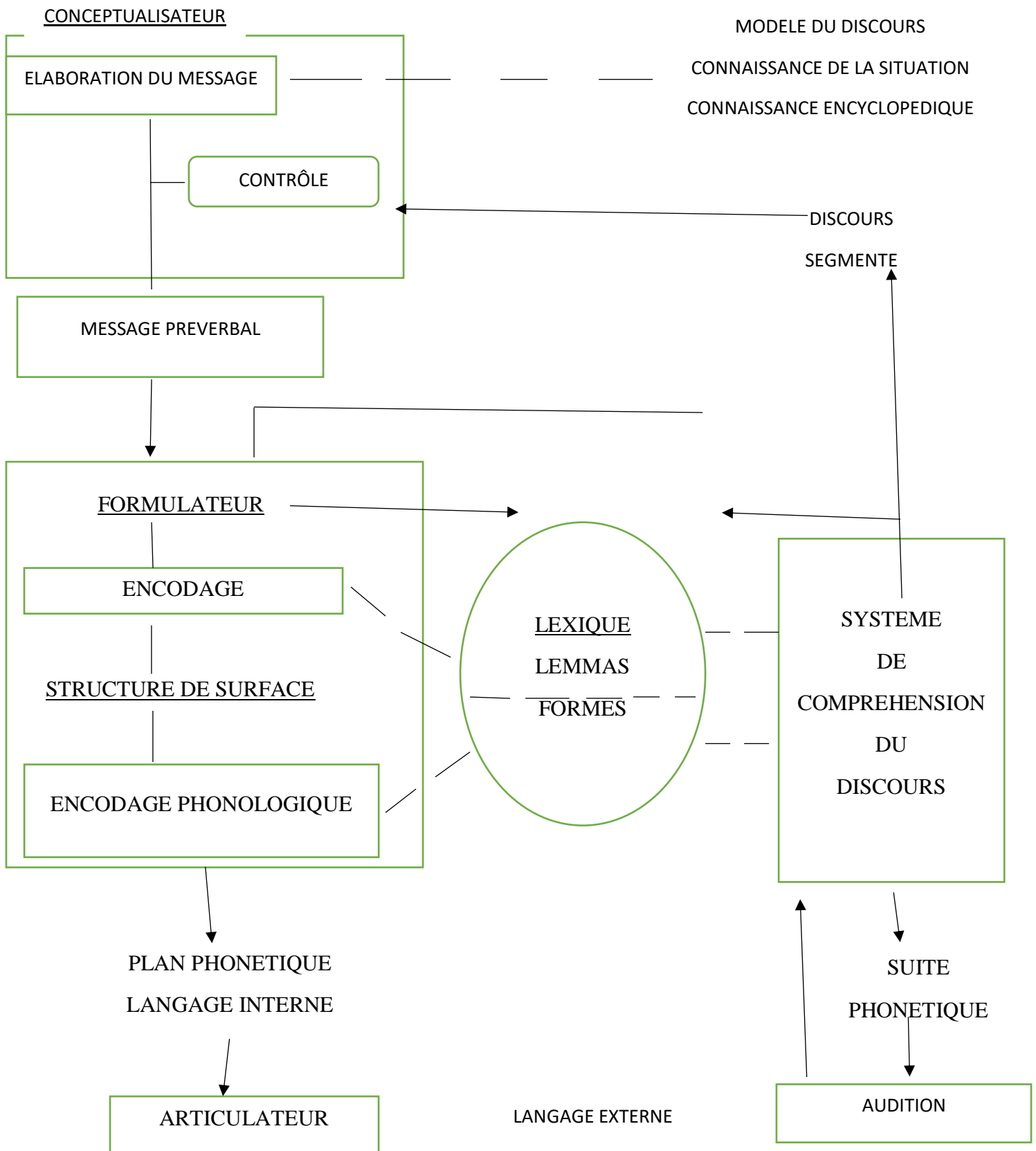


Figure 5: Modèle de Levelt

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Les recherches en didactique de l'écrit ont aussi intéressé les hommes de sciences dans le continent africain. Ainsi, Jean Claude Bronckart (1991) indique que dans les pays francophones, de nombreux chercheurs ont emboîté le pas aux travaux d'Emilia Ferreiro (1989), réalisés sous l'inspiration piagétienne.

En effet, ces travaux ont porté sur l'analyse des modalités et des représentations des enfants au sujet de l'écriture comme système. Les chercheurs ont à cet effet proposé une succession de stades allant d'une conception pré-syllabique, à une conception alphabétique (Tébérosky ; Tolchinski et al. 1993), cité par Bronckart (ibid.).

L'auteur note que les travaux les plus importants ont été réalisés par les cognitivistes sous l'influence du modèle d'Hayes et Flower (op.cit.), d'une part et de Bereiter et Scardamalia (1987), d'autre part. Ainsi, Sur la base des techniques de verbalisation des processus de pensée engagés dans l'activité d'écriture, des modèles des opérations cognitives ont été élaborés.

Selon Piolat et Péliissier (1999), cités par Bronckart (ibid.), ces modèles cognitifs ont été mobilisés au niveau de l'activité scripturale, notamment au sujet de la planification, de la mise en texte et de la révision. Les travaux tenteraient d'identifier les différents raisonnements empruntés au cours des activités d'écriture et la mise en évidence des capacités métacognitives dont feraient preuve les apprenants.

En revanche, d'autres études se sont intéressées aux processus socio-psychologiques mis en œuvre par les élèves, en tenant compte de la spécificité des situations didactiques. De leur côté, Brossard et al. (1996), cités par Bronckart (ibid.), ont montré dans leurs travaux que :

« Le contexte global de la classe produisait des « systèmes d'attentes » contradictoires, générant une insécurité énonciative auxquels les élèves tentaient de faire face par des stratégies successives, d'ordre plus socio-affectif que proprement cognitif » (p. 9).

Les difficultés en production écrite dans les pays francophones s'expliquent par le fait qu'il s'agit de la découverte du langage écrit, si différent du langage oral que les scripteurs emploient ou qu'ils auraient l'habitude d'entendre autour d'eux. A cela, s'ajoute la découverte du code écrit dont ils n'ont qu'une connaissance partielle et confuse. Voici ce que pense l'auteur à ce sujet :

« Les enfants ont à cœur, de percer les secrets de l'un comme de l'autre si nous leur laissons pressentir le plaisir et l'intérêt qu'ils peuvent en retirer et si nous les faisons participer activement à la découverte de leur fonctionnement » (p. 1).

En effet, Emilia Ferreiro (1985) propose dans *les actes de lecture-écriture*, les stades de progression suivis par les « enfants-scripteurs ». Ces actes concernent les perceptions qu'ont

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

les enfants sur l'écrit. Pour Ferreiro (ibid.), ces derniers seraient différents les uns des autres, suivant l'âge d'apparition des modèles de conceptualisation de l'écriture. Ainsi, deux procédures ont été mises en œuvre à partir d'une technique d'entretien clinique du modèle piagétien qui établit un lien entre la chaîne écrite et la chaîne parlée.

La première procédure consiste à faire interpréter aux apprenants des parties d'une phrase. Cette étape vise à comprendre comment l'élève établit la relation entre ce qu'il écrit et ce qu'il prononce. La lecture est oralisée.

La seconde phase vise le développement de l'esprit créatif chez l'apprenant. Il s'agit de lui demander d'écrire des mots, puis une phrase sous la dictée. En ce moment, il revient à cerner la manière dont l'apprenant essaie de transcrire la structure phonologique. L'auteur déroule ces procédures en plusieurs stades.

- 1- Le stade présyllabique. Il concerne les enfants âgés d'environ quatre (4) ans, et comprend deux niveaux :

Niveau n°1

C'est le moment pendant lequel l'écriture de l'apprenti-scripteur se rapproche du dessin. Les éléments d'un ou d'une élève sont vus globalement. Voici ce qu'écrit Amelia Ferreiro (ibid.) :

« L'enfant ne considère pas l'écriture comme étant liée aux aspects sonores de la parole, mais comme pouvant être liée à certaines propriétés de l'objet (...). La lecture est toujours globale. Les enfants établissent une correspondance d'un tout sonore avec un tout graphique » (p. 13).

Niveau n°2

Cette phase consiste à écrire globalement en ayant la possibilité d'opérer des changements sur l'ordre des lettres dans un mot. Il s'agit surtout des lettres connues par les élèves. Ils les lisent aussi globalement telles qu'ils les écrivent, c'est-à-dire sans tenir compte de la congruence entre partie sonore et partie graphique. Pour l'auteur, cette écriture trouve son sens dans le fait que : « Pour pouvoir lire des choses différentes, il doit y avoir une différence objective dans les écritures » (p. 13).

- 2- Le stade syllabique. Il concerne les apprenants âgés d'environ cinq (5) ans.

A ce stade, les « jeunes-scripteurs » sont en mesure d'établir des correspondances entre les aspects sonores et graphiques du mot, entre la syllabe et sa graphie. Ils ont plus la notion de syllabe que de phonème.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

3/ Le stade syllabico-alphabétique. Il est destiné aux apprenants âgés entre cinq (5) et six (6) ans.

Pendant cette étape, les élèves-scripteurs rentrent dans une autre dimension de l'écriture. Celle-ci se caractérise par l'esprit d'analyse chez les apprenants. Ils partent des syllabes pour étudier leur rapport aux phonèmes.

4/ Le stade alphabétique pour les élèves âgés d'environ six (6) ans.

A ce stade l'auteur avance que : « Chaque signe graphique représente un phonème de la langue » (Ferreiro, *ibid.*, p. 15). Cependant, la question liée à l'orthographe reste encore un problème majeur.

La démarche présentée par Amelia Ferreiro (*ibid.*) repose sur la méthode globale en lecture-écriture. Elle permettrait aux élèves de se concentrer sur le stade présyllabique en étant capables d'opérer une analyse visuelle et de procéder aux correspondances entre les éléments graphiques et les outils phonologiques de la langue. Cet enseignement se pratiquerait mieux en passant par la lecture où les élèves seraient appelés à formuler leurs hypothèses et leurs propres stratégies, dans des situations complexes. L'enseignant, dans son rôle de guide, amène les élèves à se faire des manières « singulières » (Alter, 1991) d'aborder les situations qui leur sont proposées.

Synthèse

L'économie de ce chapitre renseigne sur la genèse de la didactique de la production écrite. En effet, les recherches dans ce domaine ont débuté autour des années 80. C'est pour cette raison que nous avons parlé des « années des lumières » par analogie au XVIII^{ème} siècle chez les « Hommes de sciences » et de « culture » qui ont animé les différents courants de pensée.

Claude Garcia-Debanc et Michel Fayol (2002) ont été au centre de ces travaux. Ils nous ont présenté les études entreprises en cette période, à l'instar de celles réalisées par Michel Charolles et Dominique-Guy Brassart, tous cités par Garcia-Debanc et Fayol (*ibid.*).

Pour ces chercheurs, les années 80 ont marqué l'entrée de la didactique de l'écrit dans les débats scientifiques. Ils considèrent cette période comme une étape déterminante au sujet de l'organisation et de l'analyse des objets linguistiques sur la chaîne écrite.

Ce moment reste aussi une étape phare dans la modélisation des processus rédactionnels. Ainsi, Garcia-Debanc et Fayol (*ibid.*) parlent des premiers modèles, à l'instar du modèle « princeps »

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

d'Hayes et Flower (op.cit.) et celui qui a été conçu par Garret (op.cit.), cité par Garcia-Debanc et Fayol (ibid.). Puis ce modèle sera amélioré par Levelt (1999), cité par les auteurs précédents.

Nous retenons que la production écrite est une discipline du français. Elle soulève des questions d'ordre didactique et même pédagogique. C'est dans ce cadre que notre étude est menée pour cerner l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon.

La question de la formation à la didactique de la production écrite ponctue notre travail. Considérée comme une discipline, la didactique de l'écrit vise l'atteinte des compétences professionnelles dans ce domaine. Celles-ci constituent l'objet du quatrième chapitre de notre ancrage théorique.

Chapitre 4. Compétences professionnelles en production écrite

Le quatrième axe de ce cadre théorique et conceptuel nous permet de faire la recension des écrits des chercheurs ayant réfléchi sur « quoi », « comment » et « avec quels outils » enseigner la production écrite. Il s'agit de comprendre les dimensions complexes et diversifiées de cette didactique. A ce sujet, Sylvie Plane (2004) annonce ceci :

« les travaux sur l'écriture se sont diversifiés, ont emprunté à tant de domaines de recherche qu'ils rendent manifestement vaine toute tentative qui aurait la prétention de construire une vision globale de l'écriture » (p. 2).

Plusieurs approches sont envisageables pour pouvoir construire des connaissances en production écrite. Sylvie Plane (ibid.) parle des contraintes qui rentrent dans la réalisation de l'activité rédactionnelle, notamment d'ordre linguistique, cognitif et socio-culturel, en plus de celles imposées par la consigne ou par le scripteur lui-même.

Pour nos travaux, deux types de contraintes ont été pris en compte, à savoir les contraintes d'ordre cognitif et linguistique. L'écriture n'est pas une activité anodine. En effet, elle nécessite la mise en œuvre de divers processus de niveaux cognitifs différents, comme le montre le modèle de Hayes et Flower (1980), présenté par Garcia-Debanc et Fayol (2002.) sur lequel s'appuie la majorité des travaux en production écrite.

Dans la première partie de ce chapitre, nous vous présenterons les compétences rédactionnelles sur le plan cognitif. Six sous-points seront abordés : l'héritage du modèle de Freinet, le modèle de la rhétorique ancienne, le modèle princeps vu par Favart et Olive, l'apport du modèle heuristique de Baddley, La théorie de l'écrit sous la direction de Michel Fayol, Tardif et la mémoire dans l'activité rédactionnelle.

La seconde étape sera consacrée à la dimension linguistique de la production écrite. Elle portera sur les aspects ci-après : les travaux de Moser, la problématique de l'écrit sous la direction d'Alain Bentolila, la théorie des erreurs, éléments textuels chez Marie Paul Péry-Woodley, stratégies rédactionnelles selon Pierre Vianin, le contexte gabonais, fonctions linguistiques de l'écrit.

4.1 Approche cognitive de la production écrite

La recherche en psychologie cognitive dans le cadre de la production écrite, présente ses origines. En effet, selon Jean- Louis Le Brave (1987), l'intérêt à l'étude des processus de la production écrite est récent si l'on ne tenait pas compte des travaux soviétiques, dont ceux de Vygotsky et Sokolov effectués à la fin des années trente (30).

Il a fallu attendre les années 80 pour voir se développer aux Etats-Unis, les études basées sur la problématique liée à la production écrite, notamment la planification, la rédaction, la révision. L'objectif visé par ces premières recherches sur la production écrite en psychologie, serait de décrire les processus et non d'en faire une didactique.

De même, les travaux sur la génétique textuelle indiquent que les premières recherches en psychologie cognitive sur la production écrite, se sont beaucoup plus intéressés à l'analyse des manuels d'écrivains, avec pour but d'élaborer une linguistique de la production textuelle. Ainsi, en 1987 en France, l'attention s'est focalisée sur l'analyse des brouillons des élèves d'écoles élémentaires et sur des manuscrits.

Dans ce contexte, Claudine Fabre, citée par Jean-Louis Le Brave (1987), fait un rapprochement entre le brouillon et « les ateliers de comparaison et de communication des signes du langage, à tous les degrés de l'activité métalinguistique, suscités par une communication écrite » (p. 87).

Pour l'auteur, il faudrait « étudier les avant-textes uniquement, tant qu'ils conservent les traces d'un processus de production écrite, et « contribuer à la mise en place d'une théorie de l'écriture » (p. 19).

Ce qui intéresse notre étude, c'est bien évidemment la manière dont les cognitivistes abordent l'aspect didactique en production écrite. Certains chercheurs ont proposé des modèles théoriques, d'autres ont exposé des modules, en termes d'activités de tâches à réaliser, des stratégies et des processus à enseigner aux apprentis-scripteurs.

Etant donné que notre population cible est composée d'enseignants de l'école primaire, plus précisément du CM2, il s'agit de comprendre à travers les référents théoriques, comment le maître formé en production écrite d'une part, et celui émergeant dans l'activité, d'autre part amènent leurs élèves respectifs à s'approprier les processus de l'écrit. Le but visé est d'étudier la similarité ou la distanciation de ces deux pratiques pour comprendre en quoi la formation initiale peut avoir un impact sur celles-ci.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Le référentiel de formation, le plan de cours qui en découle, constituant la « feuille de route » de l'enseignant, alimentent le contexte de notre travail. De ce fait, la problématique de la formation des enseignants est traitée de façon générale, mais aussi de manière particulière en lien avec l'enseignement de la production d'écrits.

C'est dans ce cadre qu'Anne-Claire Moser (2010) a mené des recherches à l'école genevoise des instituteurs. Elle a analysé la mesogenèse, la chronogenèse et la topogenèse des enseignants et des élèves à partir des synthèses des étudiants en formation initiale et des entretiens menés avec les formateurs. Son étude part du constat selon lequel l'enseignement de la production écrite a traversé plusieurs « zones de turbulence », de l'enseignement traditionnel jusqu'au plan « rénovateur » (ibid. p. 6) en France, en passant par la pédagogie de Freinet (1896-1966).

Elle s'interroge à cet effet, sur la façon dont la production de textes est enseignée dans les classes. Existe-t-il des différences selon les âges des élèves ? Quelles sont les méthodes, les manuels mis à la disposition des formateurs ? Par quelle phase commence-t-on l'activité rédactionnelle ?

Dans notre travail, les questions liées au milieu didactique, à la notion du temps didactique et à celle du rapport au savoir, sont analysées à travers des situations cliniques en production écrite. Les outils d'analyse sont empruntés au triplet de genèse (Sensevy, 2006.) et à la théorie de l'action conjointe. Pour vérifier l'effet des pratiques des enseignants chez les élèves, nous utiliserons le modèle d'Hayes et Flower (ibid.). La partie que nous réservons à la dimension cognitive des compétences rédactionnelles débute par le modèle de Freinet.

4.1.1. Héritage du modèle de Freinet et l'approche cognitive en production écrite

La pédagogie de Freinet, cité par Anne Moser (op.it.) a permis un tant soit peu à l'élève de se placer au centre de sa construction, grâce à l'influence de la psychologie et la de psychanalyse sur les pratiques. Pour Moser (ibid.), la production écrite devient pour cette pédagogie un « acte libre » (p. 20). Le scripteur pouvait créer lui-même son objet, son destinataire. Le travail en groupe a pris un essor et la classe était considérée comme « une mini-société » (Smard, 1997) cité par Moser (ibid. p. 12).

Au cours d'une révision de « routine », le programme de l'écrit aurait connu une modification. La pédagogie de Freinet serait remise en cause ; Puis, une phase d'expérimentation des pratiques dans les classes aurait été adoptée par le Ministère chargé de l'enseignement. A cet effet, note l'auteur, plusieurs groupes de chercheurs auraient été formés, afin de réfléchir sur

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

comment mener un enseignement en production écrite en classe. Le plan dit de « rénovation » est mis en place avant d'être à son tour contesté par les syndicats.

En effet, une controverse naquit entre les conservateurs et les rénovateurs, favorisant à nouveau la liberté des pratiques en production de textes à l'écrit. Les éditeurs avaient saisi cette occasion pour éditer des manuels sur diverses démarches rédactionnelles. C'est la naissance du texte « libre ». Cette notion rénovatrice qui parle de la liberté du texte et celle de l'élève-scripteur est évoquée, tant par les linguistes que par les cognitivistes.

Gérard Schlemminger (1993) souligne que le texte libre a vu le jour en 1924 avec la nouvelle technique initiée par Freinet (op.cit.) dans sa salle de classe. Le texte libre serait devenu un outil de base en production écrite, s'inscrivant dans une approche appelée : la pédagogie de Freinet. Selon Célestin Freinet (ibid.), cité par Gérard Schlemminger (ibid.) :

« Un texte libre est comme son nom l'indique, un texte que l'enfant écrit librement quand il a envie de l'écrire et selon le thème qui l'inspire. Il ne saurait donc être question d'imposer un sujet ou même de prévoir un plan destiné à ce qui ferait en définitive, une rédaction à sujet libre (...). Il ne suffit (...) pas de laisser l'enfant libre d'écrire, il faut lui donner l'envie, le besoin de s'exprimer. Et c'est pourquoi, le vrai texte libre ne peut naître et clore que dans le nouveau climat de libre activité de l'école » (p. 51).

Gérard Schlemminger (ibid.) précise l'idée que : « dans une classe-Freinet, le texte libre est autre chose qu'une fantaisie à la mode » (p. 53). Les enfants rêveraient d'écrire, pour donner des nouvelles à un absent, car la communication écrite se vit en différée. Le scripteur imagine librement ce qui plairait à son interlocuteur. D'où l'on peut se poser des questions telles que : comment s'organise le texte libre ? Quelles sont les phases de sa production ?

Schlemminger (ibid.) a déterminé les conditions d'élaboration d'un texte dit de la pédagogie de Freinet. Celles-ci sont basées à cet effet, sur le temps permettant la production individuelle du texte et la liberté du thème à partir duquel portera le message. L'auteur propose également que le scripteur devrait être aidé par l'enseignant au cours de la production écrite, afin d'être lu par son destinataire, d'être reçu et entendu.

Ensuite, une fois le thème choisi par le scripteur, la production individuelle commence. Après la rédaction, arrive un temps d'échanges autour de chacun des textes, guidé par l'enseignant.

Pour encourager les apprentis-écrivains, le meilleur texte est sélectionné et retenu pour le journal de la classe. Il pourrait être amélioré par tout le groupe-classe si nécessaire avant sa publication. En ce qui concerne les textes non choisis aux fins du journal de classe, chaque

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

scripteur fait une mise au point individuelle en recopiant proprement sa production. Elle sera utilisée dans le cahier personnel pour diverses correspondances (l'album et les fichiers, etc.).

Selon Schlemminger (ibid.), les enfants-scripteurs, en répondant à la question relative à l'importance de communiquer à l'écrit, il en ressort qu'ils écrivent :

- pour que le journal de classe soit intéressant et que les lecteurs trouvent leur compte.
- Afin qu'à travers les lecteurs, l'écriture ait un sens (on penserait à ce niveau, au lien qui existerait entre la lecture et l'écriture).
- pour que l'objectif visé par la production écrite soit celui d'écrire pour apporter de quoi lire aux autres. Car, ils prennent aussi du plaisir à lire ce que les autres écrivent.
- Certains élèves pensent qu'ils écrivent parce qu'ils aimeraient être choisis par le groupe-classe comme meilleur scripteur.
- D'autres rédigeraient par plaisir.

Quel est le point de vue des didacticiens au sujet de cette réforme ?

Anne-Claire Moser (ibid.) s'interroge dans son étude sur le point de vue des didacticiens dans cette réforme. Comment entendent-ils mener l'enseignement de la production écrite à l'école primaire ? Plusieurs modèles didactiques sont proposés par des chercheurs, dont celui d'Hayes et Flower, présenté par Garcia- Debanc (1990), citée par Moser (ibid.). Comme nous l'avons déjà souligné, ce modèle est le tout premier en didactique de l'écrit. De ce fait, il est cité dans la plupart des travaux entrepris sur les projets d'écriture. Ainsi, Moser (ibid.) a rappelé ce modèle qui comprend trois composantes :

1/ Un environnement de la tâche.

2/ Les connaissances conceptuelles, situationnelles et théoriques stockées en mémoire à long terme.

3/ Le processus de production de textes qui inclut les sous-processus suivants : la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

L'environnement de la tâche correspond aux éléments externes au scripteur qui influencent le processus de l'écrit. Dans cet environnement, on trouve le texte déjà écrit, le destinataire, l'objet de la rédaction.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

La mémoire à long terme est la deuxième composante de l'écrit qui stocke les connaissances conceptuelles, situationnelles et théoriques (une connaissance de la grammaire et du plan d'écriture.).

Le processus de production proprement dit est la dernière composante de ce modèle. Elle renferme trois fonctions : La planification qui gère la sélection et l'ordre de la présentation des informations ; la mise en texte ou la phase de la génération des phrases ; enfin l'étape de la révision ou relecture du texte, encore appelée : contrôle.

La planification permet la récupération des informations en mémoire, leur organisation et la définition des objectifs de la rédaction. Elle distingue deux types de planifications : la planification procédurale (processes plannig) axée sur l'organisation des actions ; la planification textuelle (test planning) s'intéressant à l'organisation des idées.

La mise en texte est la phase pendant laquelle les structures verbales produites lors de la planification, sont transformées en chaînes écrites. Le processus de la mise en texte permet la sélection des unités linguistiques et la construction des structures syntaxiques.

La révision aide le scripteur à vérifier le déroulement de la production. Ce qui explique le retour, le « va et vient » de l'élève-scripteur observé sur le texte. C'est un processus qui permet de repérer les erreurs de la langue, de confronter le texte final aux objectifs assignés au préalable.

Au sujet des compétences à construire en lien avec les problèmes d'écriture, les didacticiens ont eux aussi pensé aux modules d'enseignement de cette discipline, souligne Maurice Mas (1992). L'auteur relève à cet effet, que la didactique de l'écrit depuis plusieurs années est abordée sous différents angles, notamment sociolinguistique et psycholinguistique. Maurice Mas (ibid.) fait alors remarquer les apports des linguistes, des sociolinguistes et des psycholinguistes dans la recherche en didactique en général et en production écrite en particulier.

A travers les thématiques liées au type de textes, à la structure textuelle, à la progression thématique, les didacticiens travaillent sur la pluralité des lieux de fonctionnement d'un écrit, mais aussi sur la pluridimensionnalité des problèmes d'écriture chez les scripteurs-apprenant, précise Maurice Mas (ibid.).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

De l'autre côté, les psycholinguistes tenteraient d'explicitier la complexité des opérations en jeu dans la production des écrits (Hayes et Flower, op.cit.), cités par Maurice Mas (ibid.). Celles-ci interviendraient non seulement sur le texte, mais aussi sur les processus de production.

Une catégorie de didacticiens, qui ne serait pas en reste dans la recherche sur l'enseignement de l'écrit, sont des linguistes intervenant dans le champ de la génétique textuelle (Fabre, 1991), cité par Maurice Mas (ibid.). Leur spécificité porte sur l'analyse du brouillon ou l'avant-texte, permettant l'étude des processus de l'écrit.

Dans nos travaux pour l'obtention du Master, donnant lieu à notre projet de thèse, la planification du texte à rédiger a mis en exergue l'utilisation du brouillon. Cet outil est appelé le premier jet de l'écrit (d'un texte).

Le didacticien Maurice Mas (1992) définit les composantes de la production écrite sur lesquelles porte l'analyse des pratiques (sujet de notre étude) comme : « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécialité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière ordinaire » (p. 2).

Il poursuit en rappelant que la composante scripturale, en tant qu'objet d'enseignement, se manifeste en savoirs opératoires plus ou moins complexes, entre autres : savoir planifier, savoir choisir une stratégie discursive. Maurice Mas (ibid.) ajoute que ces savoirs opératoires résultent de la mise en œuvre de plusieurs savoir-faire beaucoup plus spécifiques, tels que : savoir expliciter l'enjeu d'un écrit. Or, selon lui, ces savoir-faire s'appuient et se développent par rapport à l'acquisition des savoirs rationnels, en ce qui concerne les compétences langagières et linguistiques mises en place par le scripteur.

D'où la question abordée dans notre étude visant l'impact que la formation initiale des enseignants peut avoir sur les pratiques de classe en production écrite. Par ricochet, nous interrogeons la similarité entre les compétences acquises en formation (le lieu de la théorie) et celles développées sur le terrain (le lieu de la pratique). Le chercheur pense par exemple, que pour assurer la continuité et la progression dans le texte, il est utile de connaître les ressources et les modalités d'emploi de diverses substitutions (pronoms, synonymes, périphrases, etc.), ceci en dehors des problèmes liés aux aspects morphosyntaxiques et phrastiques. Autrement dit, la pratique aurait besoin de la théorie pour agir efficacement.

Les didacticiens de l'écriture réfléchissent également sur les phénomènes de la contextualisation du projet d'écriture. En prenant en compte les travaux de Maurice Mas (ibid.),

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

nous comprenons les orientations du chercheur sur des questions d'enseignement-apprentissage des écrits diversifiés. En effet, pour l'auteur, cette diversité tiendrait compte de la cohérence théorique et de la cohérence didactique, pas seulement du point de vue de chaque texte, mais aussi des types de textes.

Pour notre étude, la première partie du recueil des données ainsi que les deux dernières nous ont amenés à comprendre chaque enseignant par rapport au type de texte exploité. Le choix de celui-ci a été laissé au « maître de la séance ». C'est ainsi que l'exploration ou la première étape a porté sur le texte narratif. La première partie du recueil proprement dit s'est appuyée sur le type descriptif chez certains enseignants et sur le texte narratif pour les autres. La deuxième partie de ce recueil d'informations a été mise en œuvre à partir d'un texte de type argumentatif. Le choix des enseignants s'expliquerait par rapport aux thèmes fixés dans la progression des contenus si l'on ne tient pas compte des cas isolés pouvant occasionner un décalage.

Dans la recherche sur la production écrite, trois phases retiendraient l'attention des didacticiens. Premièrement, le chercheur considère l'écrit comme un objet qui est produit par le scripteur et par ricochet, serait observable, analysable. Pour cela, on pourrait noter dans la deuxième phase que le chercheur s'intéresse au processus de l' « écrit-produit ». Il tenterait au cours de la troisième phase d'établir une corrélation entre le produit et le processus de la production. Le but d'une telle démarche est de fonder les conditions qui rendraient possible la didactique de la production écrite.

Nos résultats présentent en synthèse les activités produites à l'écrit et celles réalisées à l'oral. Le tout pour permettre à l'enseignant d'amener ses apprentis-scripteurs à planifier et à élaborer des textes à l'écrit, suivant la méthode de questionnement de texte (MQT) utilisée depuis les années 2000 au Gabon comme méthode de lecture aboutissant à la production du type de texte lu et étudié. Nos travaux mettent l'accent sur la qualité et la quantité des tâches réalisées à l'écrit plutôt qu'à l'oral.

Cependant, certains penseraient qu'écrire, c'est reproduire l'oral en tenant compte des normes de la langue dans leur rigueur. Car l'oral serait, pour beaucoup de chercheurs, le lieu de la langue vivante. C'est la position de Daniel Bailly, cité par Carole Martin et Caroline Kopp (2010) qui accordent une place privilégiée à l'oral dans l'enseignement de la production écrite. Elles pensent que pour écrire il faudrait d'abord avoir quelque chose à dire, savoir à qui le scripteur adresse son message, et pourquoi il écrit. En d'autres termes, tout texte écrit vise un

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

destinataire par l'intermédiaire d'un support visuel. Les chercheurs poursuivent leur réflexion en affirmant que le scripteur dans son acte de communication véhicule des informations, donne des impressions, fixe ses connaissances, affine la pensée. Il s'agit de « véhiculer du sens » (p. 2).

Selon Carole Martin et Caroline Kopp (ibid.), l'écrit dans le cadre scolaire donne une occasion à l'élève timide, ayant peur de prendre la parole en public, de s'exprimer. L'acte de communiquer suivrait l'ordre ci-après : comprendre, parler, lire, écrire. Contrairement à l'ordre établi après les années 70 qui, pour eux, se présentait de la manière suivante : écouter, parler, lire, écrire. Cette approche communicative est remise en cause par ces deux auteurs qui pensent qu'en dépit de l'importance de la presse et du courrier électronique dans le contexte actuel, la place de l'oral serait encore visible dans la communication.

Or, Jean-Aimé Pambou (op.cit.) a souligné dans ses travaux, que l'une des sources des erreurs liées à la construction des prépositions chez les élèves du français langue seconde au Gabon, reste les représentations socio-culturelles des élèves-écrivain.

Toutefois, Carole Martin et Caroline Kopp (ibid.) reconnaissent, à la suite de Jean-Aimé Pambou (ibid.), que l'écrit est le moyen par lequel l'enseignant pourrait avoir un suivi plus personnalisé avec chacun de ses élèves, une tâche qui serait difficile à l'oral. A la lumière de l'approche cognitive en production écrite, le modèle dit de la « rhétorique ancienne » reste en ligne de mire.

4.1.2 Modèle de la rhétorique ancienne dans l'approche cognitive en production écrite

Au cours du colloque tenu en 2004 au Québec, Claude Beucher et al. (op.cit..) ont aussi présenté des résultats qui ont été recueillis dans le cadre du projet d'écriture et qui ont montré que le modèle le plus ancien est celui de la « rhétorique antique qui fonctionne sur une articulation étatiste de l'écriture » (P.5). Dans ce modèle, le rédacteur passe successivement par trois étapes :

- 1- L'invention (inventio) ou recherche d'idées
- 2- La disposition (dispositio) ou classement des idées en trame argumentative, narrative ou autres types de textes.
- 3- L'élocution (elocutio) ou la mise en texte.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Lors du recueil des données de cette recherche entreprise par Beucher et al., la Belgique et la France ont été des lieux d'investigation. Les enseignants en Belgique comme en France, ont imposé aux élèves-scripteurs, constitués en groupes de travail, une phase d'invention de l'histoire, d'abord à l'oral, puis suivie d'une étape de classement des idées à l'écrit. Enfin, les apprenants pourraient passer à l'écriture proprement dite avec un retour sur le texte.

Le classement des idées est attendu pendant l'étape de la planification (Hayes et Flower, 1980) que nous abordons dans notre travail. Les limites de ce modèle ont été soulevées à travers l'argumentation selon laquelle les trois composantes de la planification correspondraient à la phase de l'invention et de la textualisation (équivalente à la disposition et à l'élocution), mais celle de la révision n'interviendrait pas dans l'activité du sujet-écrivain expert de façon linéaire.

Par ailleurs, cette étude a donné naissance au modèle issu de la psychologie cognitive des processus rédactionnels. Ces travaux seraient bénéfiques aux formateurs, en ce sens qu'ils aient révolutionné la didactique de l'écriture en mettant l'accent sur la planification et la révision, vues comme des composantes importantes à l'activité psychique d'un rédacteur. Ainsi, les données recueillies en Belgique dans les recherches de Beucher et al. (ibid.) ont relevé que le temps consacré à la planification paraît plus court que celui réservé à la mise en texte. L'étude des « avant-textes » (Beucher, ibid. p. 5) a démontré que les jeunes rédacteurs subissent une surcharge cognitive due au temps consacré à la séance de la planification qui paraît plus court. A cet effet, les chercheurs ont mis en place des articulations procédurales avec des grilles de critères de production et de réussite, qui éclairent ces procédures pour aboutir à un mode d'évaluation : « l'évaluation critériée ». Les interactions de l'enseignant menées avant, pendant et après l'écriture tendent vers la valorisation d'une métalinguistique ou métascripturale favorable au développement des compétences en écriture. La fonction cognitive de ce modèle critérié consiste à faire connaître les buts à atteindre, à savoir ce que l'on fait, la raison pour laquelle on le fera, et comment se déroule l'évaluation des apprenants-scripteurs. Qu'il s'agisse de ce modèle ou d'un autre (modèle des ateliers d'écriture ou modèle d'un projet d'écriture), l'enseignant vise l'interaction lecture-écriture en se référant à la littérature de jeunesse. Qu'en est-t-il pour Favart et Olive ?

4.1.3. Le modèle « princeps » vu par Favart et Olive

L'approche cognitive est née avec l'article « princeps » d'Hayes et Flower (op.cit.), qui décrit les stratégies et les processus cognitifs. Un modèle pris en compte dans la plupart des travaux de recherches en production d'écrits, à l'exemple du nôtre.

Pour les promoteurs de celui-ci, l'écrit serait une activité de résolution de problèmes, notent Favart et Olive (op.cit.). La résolution commencerait dans l'environnement de la tâche où l'apprenant-scripteur étudie le but, le thème, le destinataire du texte à produire, avant de rédiger le texte à l'aide de ses connaissances stockées en mémoire à long terme. Il s'agit de mettre en œuvre des expériences thématiques, pragmatiques et rhétoriques du scripteur. Trois types de processus sont harmonisés dans la rédaction du texte à produire, au regard du modèle d'Hayes et Flower qu'ils reprennent.

Premièrement, la planification qui consiste pour le scripteur à récupérer les contenus stockés en mémoire à long terme et à les organiser en un plan de texte hiérarchisé, mettant en exergue les notions de cohérence, de cohésion, de lisibilité (Spiezia, 2011).

Deuxièmement, la mise en texte renvoyant, selon Favart et Olive (ibid.), à la formulation ou à la transcription de la pensée sous la forme linguistique.

Alamargot et Chanquoy (2001), citées par Favart et Olive (2005), mentionnent dans leurs travaux l'évolution du modèle d'Hayes et Flower (op.cit.) à partir de la décomposition de ce dernier par Hayes et Nash (1996), cités par Favart et Olive (ibid.). En effet, la planification qui est la première partie de ce modèle, est scindée en planification des processus rédactionnels, d'une part, et en planification du texte, d'autre part. En parlant de la planification des processus, l'auteur renvoie à la stratégie de réalisation de la tâche dont se sert le scripteur pour établir un plan d'organisation des outils linguistiques. Son but serait de permettre au sujet-écrivain de récupérer les contenus en mémoire à long terme, les savoirs en rapport avec le thème et de les hiérarchiser (Flower et al, 1989), cités par Favart et Olive (ibid.). En d'autres termes, la planification processuelle, comme le soutiennent Favart et Olive (ibid.), reposerait sur « le plan d'action » (p. 5) mis en place dans la récupération des contenus en mémoire à long terme.

Par ailleurs, la planification du texte porte également sur la récupération et l'organisation des connaissances ou des informations nécessaires à la rédaction du texte et sur le thème choisi. Cette récupération peut-être en mémoire ou externe à la mémoire (Alamargot, Chanquoy, et al. (2005), cités par Favart et Olive (ibid.). A en croire Bereiter et Scardamalia (1987), cités par

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Favart et Olive (ibid.), le processus de récupération des connaissances en mémoire consiste à les hiérarchiser suivant les besoins du scripteur. Ils rejoignent le point de vue d'Hayes et Flower (op.cit.). Ce processus, selon Bereiter et Scardamalia, serait précisé davantage dans leurs travaux sur l'acquisition des apprentissages. Chaque scripteur ayant sa capacité propre de mise en texte, il y aurait à cet effet, diverses manières d'aborder l'activité de production écrite chez les élèves.

Avec Berninger et Swason, cités par Favart et Olive (ibid.), une évolution aurait été constatée au niveau de la mise en texte. En effet, ils complèteraient le modèle princeps en présentant deux sous-processus : le sous-processus appelé : « la génération de texte », se basant sur le choix syntaxique et lexical. Puis celui qui renvoie à la transcription. Il est question dans cette opération, de la gestion orthographique et graphomotrice.

Un autre processus évoqué par les chercheurs et extirpé du modèle Hayes et Flower, est celui de la révision qui met l'accent sur le lien entre la lecture et l'écriture. Au cours de cette phase, les élèves-scripteurs contrôlèrent très rapidement les erreurs détectées dans le texte déjà écrit. Le rôle de la révision étant de comparer le texte produit à celui qui a été envisagé lors de la planification des idées. Bereiter et Scardamalia (op.cit.), cités par Favart et Olive (ibid.), considèrent la révision comme une évaluation globale de la rédaction du texte.

Afin d'améliorer ce modèle, Hayes et Flower (1987) ont eux-mêmes proposé plusieurs sous-processus portant sur la définition de la tâche, son évaluation et la sélection d'une stratégie mettant en exergue la compréhension et la lecture de la production. La composante dite compréhension, permettrait au scripteur de contrôler ou de transformer le texte en cours de production. Tout comme la lecture serait aussi un sous-processus d'évaluation du texte.

Selon les précurseurs des modèles de l'écrit, la lecture de « compréhension » se distinguerait de la lecture critique. La première s'occuperait simplement du contrôle des erreurs dans le texte déjà écrit ou en comparant le texte écrit au texte envisagé. Tandis que la seconde irait au-delà de ce qui a été écrit, évaluant ainsi le texte produit dans sa globalité.

Pour Kellogg (1994), cité par Favart et Olive (2005), la révision n'apporterait pas d'emblée des corrections sur l'ensemble du texte. Car selon lui, le processus de révision, après avoir détecté l'erreur, signale celle-ci au processus qui serait directement responsable de l'erreur. Ainsi, la correction des problèmes liés à la production des textes reviendrait au processus de planification, alors que les erreurs relevant de la linguistique donneraient la responsabilité à la

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

mise en texte et à l'exécution qui les auraient générées. Le lien est très vite établi entre la mémoire et la production écrite, chacune d'elles jouant un rôle depuis la planification jusqu'à la révision. On peut percevoir à travers ce modèle, la place combien importante de la mémoire dans l'activité rédactionnelle.

Olive et Piolat (2005), cités par Favart et Olive (ibid.), pensent à cet effet que la production écrite serait l'activité mentale la plus coûteuse, en ce sens qu'elle engagerait plus de ressources cognitives que la lecture ou encore plus que la prise de notes (Piolat et al. 2005). Dans ce sens, Kellogg, cité par Favart et Olive (ibid.), confirmerait que les trois processus de l'écrit qui composent le modèle princeps d'Hayes et Flower (op.cit.) exerceraient sur le système cognitif une demande considérable de traitement de texte. McCutchen (1988-1994-1996), cité par Favart et Olive (ibid.), note aussi dans la même perspective la place combien importante de la mémoire à long terme au cours du processus d'acquisition de la production écrite. Selon le chercheur, l'expertise en production écrite ne serait atteinte que lorsque les processus de planification, de mise en texte et de révision seraient coordonnés en mémoire de travail (Just et Carpentier, 1992), cités par Favart et Olive (2005). C'est un fonctionnement que McCutchen (op.cit.), cité par Favart et Olive (ibid.), qualifierait de « knowledge telling » (p.6), c'est-à-dire « transmission de connaissances ». Cette conception est partagée par Bereiter et Scardamalia (op.cit.), cités par Favart et Olive (ibid.). La coordination entre la planification, la mise en texte et la révision au niveau de la mémoire de travail est qualifiée par ces chercheurs de « stratégie adoptive » pour un scripteur débutant (p. 6). Cette opération faciliterait la fluidité des processus au cours de l'acquisition de l'écrit.

Dans leurs travaux, Berninger et Swason (op.cit.), cités par Favart et Olive (ibid.), reprennent l'hypothèse de McCutchen (op.cit.), cité par Favart et Olive (ibid.) en décrivant les phases du développement de la production écrite ayant un lien avec la mémoire de travail. Ils donnent les résultats des cas étudiés dans les salles de classe.

Aux cours préparatoire et élémentaire, les contraintes de la production écrite pèseraient majoritairement sur la transcription. Du cours moyen jusqu'en 6^{ème}, l'accent serait mis sur l'activité linguistique. De la 5^{ème} en 3^{ème}, la planification et la révision seraient, quant à elles, au premier plan. Pour ces scientifiques, les modèles prenant en compte la mémoire de travail au cours de la production écrite se sont développés sur le modèle de Baddley (op.cit.), cité par Favart et Olive, modèle que nous convoquons dans nos travaux. Ces trois processus rédactionnels composés d'un administrateur central, du calepin Visio-spatial et de la boucle

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

phonologique font également référence au travail de la mémoire (à long terme et mémoire du travail), de la place qu'ils occupent lors de la production des textes à l'écrit.

Les deux derniers systèmes cognitifs ont aussi intéressé Kellogg (op.cit.), cité par Favart et Olive (ibid.), dans ses travaux. Il a analysé les stratégies d'activation de ces processus. Les résultats de cette étude auraient confirmé les propositions contenues dans le modèle princeps d'Hayes et Flower (op.cit.), cité par Favart et Olive (ibid.). Il s'agit notamment de la dynamique d'acquisition de la production écrite d'une part, et celle de l'orchestration des processus rédactionnels, d'autre part.

Favart et Olive, dans la même lancée, exposent deux groupes de méthodes de la production d'écrits : méthode en temps réel et méthode dite a postéori. Les auteurs trouvent que les méthodes en temps réel analysent les activités cognitives au cours de la production des textes. Dans ce cas précis, l'évaluation serait focalisée beaucoup plus sur le texte que sur le lecteur. Par ailleurs, les méthodes a postéori révisent le texte après la rédaction. A cet effet, le regard en termes d'évaluation resterait fixé sur le lecteur. Les premières traduiraient les jugements que le lecteur serait en droit de porter sur le texte. Cette approche permettrait de rendre observable les mécanismes mentaux mis en œuvre pendant la rédaction des textes. Pour cela, Favart et Olive (ibid.) conseillent aux rédacteurs d'exprimer à haute voix toutes les pensées qui viendraient à l'esprit pendant qu'ils rédigent.

Les secondes méthodes, quant à elles, consisteraient à mesurer certaines caractéristiques textuelles, notamment en orthographe, en termes de volume du texte et longueur des phrases, de cohésion et de cohérence.

Notre étude se range du côté des méthodes a postéori. Car, la révision se déroule après la rédaction du second jet, en ce qui concerne les activités d'évaluation soumises aux apprenants-scripteurs, après un atelier ou projet d'écriture.

L'expérimentation de ces méthodes a été faite premièrement par Hayes et Flower (op.cit.), cités par Favart et Olive (ibid.). Elle permet aux chercheurs de mettre en évidence les processus rédactionnels ainsi que leurs fonctionnements récursifs.

La méthodologie de leur recherche a été construite, pour l'essentiel, sur les entretiens verbalisés sous forme de protocoles suivant le moment où ils se déroulent. Il y a deux moments selon Favart et Olive (ibid.). Le premier est celui pendant lequel les protocoles sont verbalisés au cours de la réalisation de la tâche rédactionnelle. A cet instant, les chercheurs parlent des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

protocoles concomitants ou simultanés. Notre étude s'en inspire. Le premier consiste à élaborer des protocoles pendant la tâche. Le second, par contre, s'effectue après la tâche. Il s'agit des protocoles en différé.

Nous entendons par protocoles, les films bruts relevant les processus utilisés par les actants (enseignant/ apprenants-scripteurs) et qui feront l'objet des entretiens entre le chercheur et l'enseignant.

Favart et Olive (ibid.) soutiennent l'idée que l'écriture est une activité pratiquée au quotidien dans nos sociétés, même dans celles dites « sociétés à tradition orale » comme le Gabon. A l'école, l'ensemble des activités de l'élève prend appui sur l'écriture. Il s'agit entre autres, des résumés des séances pédagogiques lors de l'institutionnalisation des savoirs et de tous types d'évaluation, peu importe la discipline. La maîtrise de l'écrit favoriserait l'acquisition des apprentissages. Elle effacerait également les différences sociales et culturelles en intégrant les lecteurs-scripteurs dans une même société.

Aujourd'hui, avec l'avancée technologique, la pratique de l'écrit enregistre des bouleversements avec l'introduction des logiciels de traitement de textes, des assistants personnels ou des applications de reconnaissance d'écriture, du courrier électronique, des forums de discussions. Toutes ces techniques participent à la transformation de l'écriture. Cette évolution est, selon Fayol (1997), cité par Favart et Olive (2005), marquée par la prise en compte dans les processus de l'écrit des approches psycholinguistiques et psychocognitives. Il s'agit d'améliorer la qualité des textes produits par des méthodes d'investigation, notamment la manipulation des connaissances, la mise en langage, la révision du texte. Ces étapes se rapprochent de celles exposées dans le modèle « princeps » d'Hayes et Flower (op. cit), cité par Favart et Olive (ibid.), à savoir la planification des idées, la mise en texte et la révision. Les chercheurs en didactique dans leur ensemble et en didactique de l'écrit en particulier situent le début de leurs travaux autour des années 80. Le premier modèle théorique étant celui d'Hayes et Flower (ibid.).

A en croire Favart et Olive (ibid.), c'est à cette période que les recherches sur la production écrite sembleraient atteindre leur maturité. Car les techniques et outils issus de nouvelles approches auraient facilité les études expérimentales (Olive et Levy (2001), cités par Favart et Olive (ibid.).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Au lieu de rester sur le seul texte comme objet de recherche, les auteurs parlent d'une émergence avec la prise en compte des unités linguistiques de « taille inférieure » au texte, tels que les travaux sur la récupération lexicale, sur le rôle de la phonologie, l'orthographe et la morphologie, mais aussi sur les dysfonctionnements de l'écriture.

L'écrit devient alors un champ de recherche avec ses propres objets et méthodes. Les nouvelles approches exposées ici, à savoir les approches psychocognitives et psycholinguistiques, intéressent notre étude du fait qu'elles nous aident à réfléchir sur les processus de l'écrit à enseigner aux élèves-scripteurs à l'école primaire en général et en 5ème année en particulier. Le premier modèle de la production écrite a vu la succession de beaucoup d'autres, à l'exemple du modèle heuristique de Baddley.

4.1.4 Apport du modèle heuristique de Baddley

La théorie de Baddley (2000) présente également des composantes de la mémoire impliquées dans la rédaction de textes, à savoir : l'administrateur central (système de supervision), le calepin visuo-spatial, le buffet épisodique et la boucle phonologique.

L'administrateur central, son rôle est de coordonner, de sélectionner et de contrôler les informations : inhiber les informations non pertinentes à l'action présente, activer des informations dans la mémoire à long terme, redistribuer des ressources (entendons par ressources, des informations nécessaires à la rédaction d'une tâche donnée).

Le buffet épisodique a une capacité temporelle de déferer une représentation intégrée des informations conceptuelles, sémantiques, visuo-spatiales, phonétiques en provenance de la mémoire à long terme.

La boucle phonologique est impliquée dans le stockage et le rafraîchissement de l'information verbale.

Le calepin visuo-spatial est responsable du maintien des informations visuelles et spatiales, ainsi que de la formation et de la manipulation d'images mentales. (Baddley, *ibid.* ; Fayol, 1986).

La production de textes met en jeu trois niveaux de traitement, allant d'un niveau initial d'élaboration d'un plan de texte ou planification du contenu général à la rédaction du message, en passant par la programmation des informations utiles à l'activité rédactionnelle.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Ces niveaux dépendraient des caractéristiques du rédacteur et des contraintes relatives à la tâche et à son contexte. Entendons par caractéristiques du scripteur, son âge, son sexe, son niveau d'expertise ou son niveau d'études. En revanche, les contraintes font appel au type de texte à produire, aux consignes, à l'environnement de la tâche.

Au cours de la production, les processus de traitement s'enchaînent de manière à ce que leurs actions soient coordonnées en fonction des buts et des sous-butts de l'activité. A cet effet, la complexité de l'activité nécessiterait une fonction précise de chaque processus.

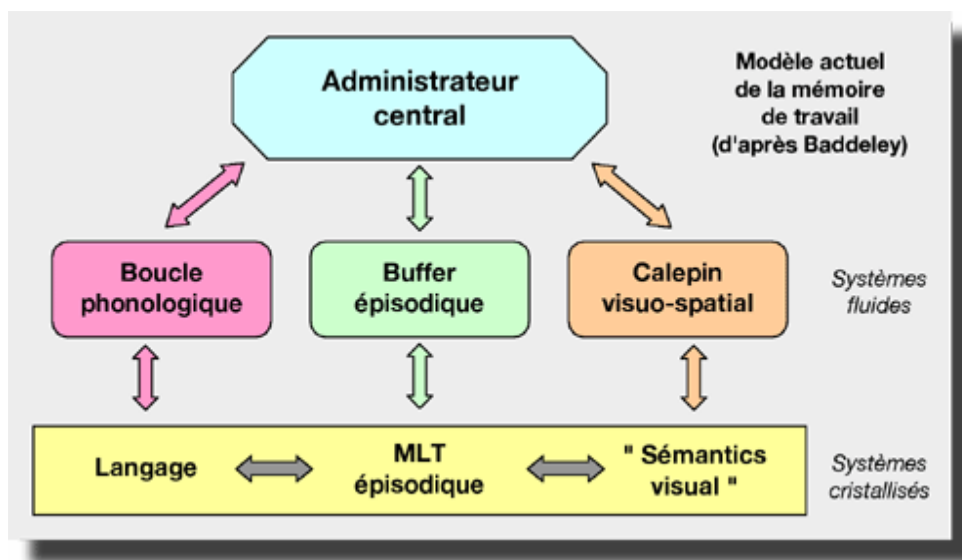


Figure 6: Modèle de Baddley (2000) Source : image internet

<https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.vetopsy.fr%2Fcomportement%2Fmemoire%2Fimages%2Fmemoire-de-travail.gif&imgrefurl=http%3A%2F%2Fpsychologie>

Baddley a conçu son modèle en deux temps. La première version a été mise au point avec le concours de Hitch, en 1974. Il concerne la mémoire de travail. Plus tard, dans ses recherches, Baddley met en évidence le lien entre mémoire de travail (MDT) et mémoire à long terme (MLT). Il explique cette relation de la manière suivante :

« Un patient a un problème sur la boucle phonologique, il ne peut donc pas retenir à court terme des informations auditives comme des lettres ou des mots qu'on lui dicte. En même temps, on observe chez lui une difficulté à acquérir un nouveau langage, à apprendre de nouveaux mots, ce qui indique un problème de mémoire à long terme, alors qu'il n'a pas de problème de MLT pour quoique ce soit d'autre. Cela indique donc qu'il y a un lien direct entre la MDT et la MLT » (p. 4).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Le modèle amélioré intègre un élément nouveau : le buffet épisodique qui a pour rôle d'établir le lien entre les informations visuelles et les informations auditives. Il permet également de consolider ces informations en mémoire à long terme (MLT). Il serait un élément qui permettrait aux informations contenues en mémoire de travail (MDT) d'accéder en mémoire à long terme (MLT). La fonction psychocognitive de l'écrit a également été abordée sous la direction de Michelle Fayol.

4.1.5 Théorie de l'écrit sous la direction de Michel Fayol

Des idées au texte de Michel Fayol (1997), est un recueil de plusieurs études qui ont été menées sur des sujets-scripteurs par des chercheurs, dont Fayol lui-même (dir) dans le but de comprendre l'activité rédactionnelle. Comment partir des concepts à leur représentation graphique ? L'objectif *des idées au texte* est de détailler les opérations cognitives (la conceptualisation, la lexicalisation et la syntaxe) qui conduiraient à la récupération des informations de la mémoire à long terme (la récupération des connaissances associées au thème du discours) à l'élaboration du texte, en passant par celle des phrases (l'organisation des connaissances en fonction des plans prévus dans le discours et des buts à atteindre).

Fayol (ibid.) dans son ouvrage présente les enjeux de l'écrit. En effet, il a souligné le fait que dans le contexte de la rédaction, l'émetteur ne dispose d'aucune information sur le destinataire, s'agissant de la forme du texte ou du contenu que celui-ci pourrait apprécier. De ce fait, il serait amené à se poser des questions telles que : Est-ce que le message écrit est compréhensible ? Les informations essentielles ont-elles été transmises ? Ou encore, est-ce que la formulation thématique envisagée par le scripteur attire l'attention du lecteur ? C'est donc une caractéristique qui rendrait la tâche du scripteur difficile (Achards, 1988), cité par Michel Fayol (ibid.). Ensuite, il fait remarquer les problèmes liés à la planification. Il y pose des questions qui touchent les besoins du destinataire : que faut-il écrire ? Comment formuler l'énoncé de manière pertinente ? Comment organiser les informations liées au thème et aux besoins du destinataire ?

Fayol (ibid.) s'intéresse également aux objectifs du modèle présenté par Hayes et Flower (op. cit.). En effet, le modèle « princeps » vise trois objectifs : identifier les processus rédactionnels, organiser les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs, envisager les conditions d'amélioration des productions.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

L'auteur reprecise les trois composantes de ce modèle, à savoir : l'environnement de la tâche (informations sur le destinataire, le texte déjà étudié, consignes à la tâche, etc.), les connaissances conceptuelles et rhétoriques stockées dans la mémoire en long terme et le processus de l'écrit. Celui-ci est à son tour subdivisé en trois sous-composantes que sont : la planification conceptuelle (récupération, organisation, finalisation des buts) ; la mise en texte et la révision ou le contrôle (retour sur le texte).

Par ailleurs, Hayes (1988), cité par Fayol (ibid.) a étudié la fréquence des mots dans des conversations de la vie courante entre parents et enfants lors des émissions télévisées et à travers différents écrits sur des thèmes variés. Selon l'auteur, la représentation du destinataire déterminerait les choix lexicaux chez les sujets-écrivain. Aussi, il ajoute dans cette conclusion que l'absence du destinataire au texte écrit, à l'opposé du texte oralisé, imposerait au scripteur la rigueur dans l'explicitation des idées et occasionnerait une production plus lente et plus réfléchie des mots.

Parallèlement, ce rôle important de la planification est évoqué au cours d'une étude par un groupe de chercheurs composé de Cary, Flower, Hayes, Schriver et Has (1987), cités par Fayol (ibid.). Ils ont observé que les auteurs les plus efficaces sont ceux qui planifient leurs connaissances le plus complètement possible avant de commencer la mise en texte. Ils ont trouvé des corrélations significatives entre les différents indices portant sur la planification (quantité et qualité des informations, prise en compte du destinataire) et les valeurs de certaines variables comme la centralisation du texte sur le thème. Ils sont parvenus à la conclusion, selon laquelle le coût de planification est d'autant plus élevé que la récupération et l'organisation des contenus soient des activités majoritairement mieux contrôlées, c'est-à-dire essentielles à la rédaction des textes. Nous entendons par contenus, toute information, toute connaissance ou tout souvenir pouvant être utilisé par le scripteur dans la réalisation de ses tâches rédactionnelles, puis la prise en compte du destinataire.

Parlant toujours de l'organisation des connaissances relatives au thème, Fayol (ibid.) nous présente les conclusions d'une analyse menée par Caccamise (1987), qui affirmeraient que les textes rattachés à un thème et rédigés par ceux qui maîtrisent le domaine de la tâche seraient de meilleure qualité, contrairement à ceux qui sont fournis par des « novices », notamment ceux dont le thème du discours écrit ne leur était pas familier.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Sur la même lancée, Chanquoy et Foulin (1990), cités par Fayol (1997) ont eux aussi montré au terme d'une étude, que les adultes ont tendance à planifier l'ensemble de leur contenu textuel avant d'amorcer la tâche, surtout lorsqu'il s'agit des textes brefs ou peu prévisibles. En revanche, les enfants plus jeunes, notamment âgés de sept à huit ans, paraissent ne pas planifier d'emblée l'ensemble de leurs informations. Mais, ils effectueraient leur élaboration au fur et à mesure qu'ils avanceraient dans la rédaction de leurs textes. Les chercheurs ont interprété ces résultats en considérant que les adultes récupéreront rapidement les informations stockées en mémoire et gèreraient au mieux leur temps de rédaction. Alors que les « novices », c'est-à-dire les enfants, tendraient à se donner moins de temps pour amorcer leur production. Chez ces derniers, cette forme de récupération directe effectuée peu à peu suffit rarement. C'est ce que précisent les chercheurs qui proposent dans ce cas une réorganisation du contenu au cours de la rédaction.

Le point de vue de Fayol (ibid.) est que le scripteur aurait à organiser l'enchaînement des énoncés pour satisfaire à la contrainte rédactionnelle, celle liée au caractère linéaire du texte. En effet, Fayol (ibid.) évoque deux formes de linéarisation : la linéarisation qui s'effectue au niveau de la proposition ou de la phrase. Elle demande au rédacteur de respecter le principe de cohésion des éléments lexicaux abstraits ou concrets et des propriétés syntaxiques dans la phrase ou dans la proposition (Garrett, 1988) ; (Levelt, 1989), tous cités par Fayol (ibid.). La deuxième forme de la linéarisation est celle des phrases ou des propositions qui sont enchaînées de façon plus ou moins organisée dans les paragraphes. Puis elle se traduit en texte, abordée dans le sens de la cohérence textuelle. C'est une forme en définitive reposant sur la récupération des formes phonologiques et graphiques (Fayol & Cudler, 1997), cités par Fayol (ibid.).

Ainsi, en parlant du « mot sur le bout de la langue », Brown (1991), cité par Fayol (ibid.), a réalisé une étude conduisant à la conclusion selon laquelle on peut savoir ce que l'on veut dire, mais l'on reste en même temps dans l'incapacité de récupérer les nœuds phonologiques et/ou lexicaux. Car pour Fayol (ibid.), la construction des messages, qu'ils soient oraux ou écrits, repose sur un compromis entre la lexicalisation (association des mots à des situations ou des concepts) et la linéarisation (énonciation des suites organisées des segments linguistiques).

Dans le cadre de la lexicalisation, l'auteur de cet ouvrage nous présente plusieurs études, dont celle de Levelt (1992) menée sur l'hypothèse que les êtres humains produisent en moyenne et à l'oral deux à trois mots par seconde. Une vitesse qui interpelle le chercheur et l'invite à penser

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

à une organisation du stock lexical, de manière à faciliter la récupération de ces items au cours des activités rédactionnelles.

Laurent Gourvez (2014), en s'appuyant sur les travaux de Michel Fayol (2010), décèle deux catégories des conduites rédactionnelles. La première est orientée vers les apprenants qui rédigent leurs énoncés progressivement et de façon définitive. Laurent Gourvez (ibid.) les appelle les « pas- à pas » (p. 1). Le deuxième type de conduites rédactionnelles concerne les élèves qui récupèrent les idées de la mémoire à long terme et les notent d'abord pêle-mêle, avant de procéder ensuite à leur organisation. L'auteur parle des « organisés ». Jacques Tardif s'inscrit à la suite de ces prédécesseurs.

4.1.6 Tardif et la mémoire dans l'activité rédactionnelle

Dans cette même lancée, Tardif (1999) dans son article : *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, énonce ceci : « L'apprentissage est fondamentalement l'acquisition d'un répertoire de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives » (P. 4). Nous pouvons faire ainsi référence aux différents rôles joués par la mémoire sous toutes ses formes au cours des activités d'enseignement/ apprentissage en général, et dans le domaine de l'écrit en particulier.

Comme de nombreux chercheurs l'ont évoqué précédemment, Jacques Tardif (ibid.) revient, lui aussi, sur le modèle précurseur d'Hayes et Flower (op. cit.). En effet, il dénombre trois processus dans la gestion de l'information.

1. La planification ou l'acquisition des connaissances.

Cette phase représente essentiellement le parcours qu'emprunte toute information depuis sa perception par la mémoire sensorielle jusqu'à sa compréhension en mémoire à court terme où elle est planifiée, analysée, en vue de son passage vers la mémoire à long terme.

2. La phase de rétention.

Alors que la phase d'acquisition permet la compréhension et le transfert de l'information vers la mémoire à long terme, le processus de rétention vise la création d'une trace amnésique de cette information au niveau de la mémoire à long terme, sous forme de réseaux sémantiques et de représentations conceptuelles. Cette étape consiste à l'encodage et au stockage de l'information qui pourra éventuellement faire l'objet d'un rappel lors d'une activité de

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

réinvestissement. Car, les recherches en psychologie cognitive ont montré que la consolidation des connaissances s'effectue par la révision et la planification de celles-ci (Dempster, 1991), cité par Jacques Tardif (ibid.). Pour les cognitivistes, une planification rigoureuse des connaissances en mémoire prévoit également un transfert efficace d'informations.

3. La phase de transfert ou de réinvestissement.

Le but de l'apprentissage est d'arriver à transférer les connaissances d'une activité à une autre, ou même d'un milieu à un autre. Le transfert se conçoit comme un moyen de récupération depuis la mémoire à long terme des informations relatives à une thématique donnée faisant l'objet d'une tâche à l'oral ou à l'écrit.

En effet, les cognitivistes considèrent que le sujet- apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances. A ce titre, l'apprentissage est essentiellement un processus de traitement de l'information qui s'effectue sur les composantes affectives de l'élève et sur ses structures cognitives.

Ainsi, Annie Piolat (2004) dans *l'Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et son acquisition*, indique que les ressources attentionnelles engagées par le scripteur seraient l'indicateur essentiel de l'activité rédactionnelle. Par conséquent, la mémoire sous toutes ses formes est « la cheville ouvrière ». Elle cite à cet effet, respectivement les modèles de Hayes et Flower (op.cit.) ; (Kellogg 1992) ; (Hayes, 1980) ; Baddley (2000) dont les travaux ont mis en évidence une grande variété de représentations mentales et de processus, concernant notamment le champ de la production de l'écrit. Mc Cutchen (1996), cité également par Annie Piolat (op.cit.) émet l'hypothèse suivante : l'appropriation des habiletés en production de textes dépendrait de la manière dont sont traitées les informations reçues lors d'un enseignement /apprentissage. Il s'agit essentiellement, pour lui, de la maîtrise des stratégies relatives à la planification de textes à produire et la révision de textes déjà étudiés.

Il note les opérations qui déterminent la mémoire pour des tâches rédactionnelles en trois temps (les opérations peuvent être définies comme des actions concomitantes et complémentaires de la mémoire, lors d'une tâche) :

1/ Le moment de l'accélération des opérations fondamentales d'identification de l'information qui fera l'objet du traitement. On peut comprendre par opérations fondamentales, des fonctions sensorielles mises en jeu dans la réception de l'information qui sera analysée plus tard.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

2/ Le temps de l'accélération des processus stratégiques telle que la récupération mentale par la boucle phonologique en vue d'organiser l'information et d'en déterminer les buts et les sous-buts de l'activité en phase d'être réalisée.

3/ Enfin, l'instance de l'amélioration des relations entre la mémoire à long terme et la mémoire de travail dans le but d'accroître le stock des connaissances disponibles.

C'est avec l'apport de Tardif que nous bouclons l'approche cognitive de la production écrite. La sous partie suivante nous permettra de présenter les composantes de l'écrit, du point de vue linguistique.

4.2. Approche linguistique des modèles en production écrite

Sur le plan linguistique, la production écrite est considérée comme une interaction entre le scripteur et la langue. Telle est la pensée de Claude Simon (1986), cité par Claire Doquet (2015) :

«Lorsque je me trouve devant la page blanche, je suis confronté à deux choses ; d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images qui se trouve en moi, d'autre part la langue, les mots que je vais chercher pour le dire, la syntaxe par laquelle ils vont être ordonnés et au sein de laquelle ils vont en quelque sorte se cristalliser. Et tout de suite, un premier constat : c'est qu'on n'écrit (ou ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien, ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non d'un conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est infiniment plus riche que l'intention » (p. 4).

Cette citation fait penser au rapport entre l'environnement de la tâche et les processus de l'écrit proprement dits chez Hayes et Flower (op.cit.). Les connaissances sur le scripteur, le lecteur et le texte déjà étudié (environnement de la tâche) se mêlent à celles qui traitent directement des processus et stratégies de l'écrit (la planification, la mise en texte et le contrôle). Nous commençons cette sous-partie par les travaux d'Anne Moser (op.cit.).

4.2.1 Travaux d'Anne Moser (2010)

Le premier modèle de l'écrit est appelée la « rédaction » par un grand nombre de chercheurs dont Chabanne et Bucheton (2002). Il est celui que Moser (ibid.) qualifie de modèle traditionnel. L'auteur souligne que l'enseignement traditionnel de la production écrite met l'accent sur la norme de la langue française en lien avec la pédagogie transmissive où l'enseignant fait répéter et demande de mémoriser des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe sans que l'élève ne maîtrise l'objet des apprentissages. C'est le respect des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

normes de la « seule belle langue » (p. 10). Les élèves de l'Ecole Normale des Instituteurs au Gabon apprendraient-ils à enseigner la production écrite à leurs apprenants sur ce modèle ? En effet, comme nous l'avons mentionné dans le contexte de notre étude, les disciplines du français (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) sont dispensées selon la méthode de questionnement de texte (MQT). Une démarche conduisant les formateurs et leurs élèves à « élaborer un référentiel » pour chaque discipline en vue de produire un texte à l'écrit. On entend par l'élaboration du référentiel, la construction d'une banque des données lexicales et syntaxiques. Ces données seront transférées dans la mémoire à long terme en attendant leur utilisation pendant les activités rédactionnelles. En rappel, la méthode passe par le prélèvement des « indices », c'est-à-dire des éléments caractéristiques du type de texte en étude et dont le but est de le reproduire au dernier jour de la semaine d'étude. La méthode de questionnement de texte (MQT), issue de l'approche par les compétences de base (APC), donne au chercheur l'opportunité de se poser la question de savoir à quel moment les formateurs apprennent à leurs élèves (futurs enseignants) le « comment produire » des textes à l'écrit.

Pour Anne Moser (ibid.), le plus ancien modèle de la rédaction, du point de vue linguistique, remonterait depuis la III^{ème} République française, mettant en avant l'élocution. Une discipline visant la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe qui prime sur la recherche des idées. Les compétences d'écriture s'organiseraient alors par progression du simple au complexe. Les normes orthographiques et syntaxiques seraient des préoccupations influentes dans les échanges des enseignants.

Les pratiques des enseignants observées dans ce contexte ne convergeraient pas vers la même direction. Les uns choisiraient d'ignorer l'orthographe lors des situations d'écriture, tandis que les autres œuvreraient pour un écrit dépourvu d'erreurs d'orthographe. Les derniers s'inscrivent ainsi dans le modèle de la rédaction qui veut des structures correctes en intervenant sur les erreurs qu'ils détectent pendant l'écriture (Beucher, 2010), distinguant la phase de la rédaction de celle de l'expression écrite, la première étant une partie de la dernière. Le chercheur précise que le modèle de l'expression écrite valorise par contre l'invention. Il inscrit celui-ci dans la philosophie de Freinet qui pratiquerait « l'écriture quotidienne et les textes libres » (P. 6). On y rechercherait une écriture qui serait une source de plaisir. D'où vient le terme « expression écrite » ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Le terme « expression écrite » est né autour des années 80, en France, remplaçant le concept de « rédaction ». Un modèle qui serait pratiqué dans les ateliers d'écriture dont l'influence s'exercerait sur les pratiques pédagogiques visant plusieurs objectifs :

- 1- Valoriser l'invention.
- 2- S'inscrire dans un projet appelé « atelier d'écriture ».
- 3- Revendiquer le plaisir de lire et d'écrire, le développement de la métacognition scripturale sur les opérations textuelles, la mémorisation des souvenirs personnels pour les ramener dans l'écriture de la fiction (Beucher, *ibid.*, P.7).

Jean Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002) présentent, au terme de leurs travaux, l'avantage de ce modèle dont l'imagination serait à la portée de chaque sujet-scripteur, contrairement à celui de la rédaction qui développerait chez les élèves une imagination « mécanique » (p. 4) qui « relève d'un Dieu ou d'un heureux hasard biologique » (p. 4).

En parlant des origines de l'« expression écrite », Carole Martin et Caroline Kopp (2010) évoquent que l'écrit a occupé une place prépondérante jusqu'aux années 60, grâce à l'approche classique « grammaire-traduction » et à l'enseignement des langues étrangères. Cet enseignement passait par la lecture, les exercices écrits de grammaire, la traduction, la rédaction et la dissertation. Elle fut une première approche. En outre, les méthodes audio-orales et audiovisuelles auraient supplanté cette approche autour des années 70. Au fil des ans, les recherches se sont multipliées et diversifiées autour de l'écrit, à l'instar de celles entreprises sous la direction d'Alain Bentolila.

4.2.2 Problématique de l'écrit sous la direction d'Alain Bentolila

Les *Entretiens de Nathan*, c'est le titre d'un ouvrage regroupant également un nombre de chercheurs autour de la problématique de l'écrit, sous la direction d'Alain Bentolila (1971). Plusieurs approches de la production du langage oral et écrit ont été abordées. À partir de l'approche psychopédagogique, ils ont réfléchi sur l'écrit des textes en tenant compte des aspects « macrostructuraux » de la production textuelle (Giasson, 2000). Ils ont cherché à vérifier l'hypothèse ci-après : les problèmes éprouvés par les élèves trouveraient leur origine dans l'organisation des connaissances conceptuelles (il s'agit des connaissances déclaratives à l'opposé des connaissances procédurales ou pragmatiques). Ils se sont servis de deux approches. La première approche est à la lumière de la linguistique dans l'analyse des textes (Labov, Waletzky, 1967), cités par Alain Bentolila (*op.cit.*). La seconde s'intéresse à l'analyse

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

des protocoles verbaux, recueillis pendant la production. Ils ont emprunté cette approche à la psychologie cognitive, abordant la résolution des problèmes (Nerval, Simon, 1972) ; Ericsson, Simon, 1984), cités par Alain Bentolila (ibid.). Cette étape cherche à identifier les composantes cognitives en jeu dans la production des textes. Une méthode qui concourt à l'élaboration de plusieurs modèles de production (Matlew, 1983 ; Militor, 1989 ; Piolat 1990), cités par Alain Bentolila, (ibid.).

Le modèle princeps d' Hayes et Flower (op. cit.), présenté par Annie Piolat (op.cit.) et beaucoup d'autres chercheurs, constitue la principale référence. Des approches expérimentales de type classique ont considéré les paramètres temporels de la production textuelle, notamment des pauses, des débits observés au cours de l'acquisition des processus rédactionnels (Flower et Hayes, op.cit. ; Matsuhashi, 1981-1982), note l'auteur.

La production écrite est une activité de résolution de problèmes telle qu'elle est considérée dans le modèle de Hayes et Flower (op. cit.). Il présente des composantes cognitives très importantes dans la rédaction des textes : la planification, la mise en texte et la révision ou le contrôle.

La première composante a pour fonction de récupérer en mémoire, éventuellement dans l'environnement de la tâche, des connaissances associées au thème ; d'organiser les connaissances selon les plans chronologiques de la réalisation de celle-ci. Enfin, la planification permet de réajuster les connaissances en fonction du but initial et du destinataire. La récupération s'effectue dans un réseau associatif en mémoire à long terme (Anderson, 1983), cité par Laurence Lentin (1996). Un réseau qui comporte des liens de nature variable à l'intérieur desquels l'activation s'opère : « Relativement, les textes les mieux rédigés sont ceux produits par les rédacteurs qui connaissent le mieux les savoirs autour du thème évoqué » (Mac Cutchen, 1986), cité par Laurence Lentin (ibid.).

La deuxième composante qui est la mise en texte, correspond à la phase de génération. Elle constitue le temps de rédaction mettant en lien le thème, le destinataire et toutes connaissances déclaratives et procédurales en rapport avec le thème.

Le contrôle ou la révision est la troisième étape dans la rédaction de textes. C'est une phase d'évaluation de l'activité rédactionnelle. Le projet d'écriture devient non seulement un acte, mais aussi permet au rédacteur de se déterminer par rapport à son travail. Les recherches en didactique de l'écrit se sont aussi portées sur les erreurs récurrentes chez les scripteurs. Certains chercheurs parlent de la théorie des erreurs.

4.2.3 Théorie des erreurs en production écrite

Ecrire revient à respecter les normes de la langue d'usage. L'enseignant demeure auprès de ses élèves le garant de celles-ci. Les scripteurs sont appelés à éviter toute erreur, qu'elle soit de nature orthographique, lexicale ou syntaxique.

C'est dans ce cadre que Chanquoy et Negro (1996) ont étudié les erreurs survenant à l'écrit lors de l'accord d'un verbe avec son sujet. Ces erreurs sont identifiées lorsque le rédacteur accorde le verbe avec le nom qui le précède immédiatement plutôt qu'avec le nom sujet situé généralement en tête de phrase ou de proposition. Ils ont relevé des erreurs spontanées du type : « Les lions du dompteur saute ». Le verbe conjugué « saute », ici, est accordé avec le nom « dompteur » qui le précède immédiatement, alors qu'il devrait s'accorder avec le sujet « lions », situé en tête de la phrase. Ils les ont appelées, des « erreurs par principe de proximité » (Francis, 1986) ou erreurs d'attraction (Bock et Eberhart, 1993), tous cités par Tardif (1992).

Cette théorie consiste à étudier les fonctionnalités de la chaîne écrite : sa cohérence et sa cohésion en ce qui concerne les deux axes de la langue, notamment l'axe syntagmatique qui s'occupe des relations sémantiques entre des unités linguistiques d'une part, et l'axe paradigmatique étudiant les changements ou les successivités que le rédacteur peut opérer à l'aide de ces unités linguistiques, d'autre part (Giasson, 2000). Cette approche rejoint celle des sciences cognitives qui stipule que : la réalisation d'un texte est assurée par un ensemble des processus et des sous-processus qui s'occupent de la transformation des représentations ou des informations. En effet, dans *la compréhension en lecture*, Jocelyne Giasson (ibid.) parle des processus constitués des macros processus, des microprocessus, des processus d'intégration, des processus d'élaboration et des métas processus, d'une part et des structures cognitives et affectives, d'autre part.

Certaines études pilotées par des chercheurs gabonais dont Alphonse-Donald Nze-Waghe (2011) vont dans la même direction. Il a mené une recherche sur les erreurs et les stratégies d'orthographe chez les élèves du premier cycle du secondaire au Gabon. Les résultats ont montré que les élèves-scripteurs du Gabon commettent des erreurs en production écrite, plus particulièrement en orthographe. L'auteur précise que les erreurs d'orthographe les plus fréquentes dans les écrits des élèves gabonais sont d'ordre morphogrammique. Parmi celles-ci, on compte des erreurs grammaticales et lexicales. Il ajoute que, hormis les erreurs

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

morphogrammiques recensées, la proportion des erreurs grammaticales se montre plus élevée, dont la part belle revient aux erreurs d'accord et aux erreurs de conjugaison.

Par ailleurs, Jean-aimé Pambou (2003) a étudié les erreurs survenues lors des constructions prépositionnelles chez les élèves du français langue seconde au Gabon. Le constat a été le suivant : les apprenants utilisent de manière particulière les prépositions françaises. Il a constaté que, là où la préposition est attendue, les apprenants ne la produisent pas ; là où elle n'est pas attendue, elle apparaît ; là où une forme est attendue, c'est plutôt une autre qui est rendue. Pambou (ibid.) a émis également l'hypothèse ci-après : loin d'être de simples erreurs, ces constructions prépositionnelles correspondent à une variété de français qu'il a appelée « lecte des apprenants » (p. 5).

L'enquête a été réalisée sur les élèves de CE2, CM2, 5e et 3e. A l'oral comme à l'écrit, les élèves ont répondu à l'une ou à l'autre des questions suivantes : a/ Tu es élève de CE2 ; de CM2 ; de 5e ; de 3e, raconte-nous une histoire que tu as vécue ou qui a été vécue par une personne que tu connais. b/ Tu es élève de CE2 ; de CM2 ; de 5e ; de 3e, tu connais des stars dans plusieurs domaines de la vie : musique, culture, sport, cinéma, etc. Quel type de star tu aimes et pourquoi ? c / Tu es élève de CE2 ; de CM2, de 5e ; de 3e. Si l'on te proposait d'aller passer les vacances loin de chez toi, où irais-tu et pourquoi ? A l'écrit, la principale question était la suivante : Tu es élève de CE2 ; de CM2 ; de 5e ; de 3e, raconte-nous une histoire que tu as vécue ou qui a été vécue par une personne que tu connais.

Lors de cette enquête explorée en quatre (4) étapes, 768 informateurs ont participé à l'ensemble des trois premières étapes de recueil de données sur le terrain. Pour la quatrième et dernière, il est reparti dans les établissements au sein desquels les enquêtes précédentes ont été effectuées. Il a proposé deux ou trois constructions prépositionnelles au choix, avec au moins une question posée uniquement à l'écrit. Il revenait aux informateurs de dire parmi les constructions proposées, celles qu'ils estimaient les plus correctes en comparaison avec le français standard, puis ils devaient justifier leur point de vue.

Pour cette dernière étape, 388 informateurs ont été retenus. En ajoutant aux premiers, il a conduit cette étude avec un total de 1156 informateurs dans cinq (5) provinces du Gabon. L'analyse du corpus lui a permis d'identifier 708 constructions prépositionnelles particulières composées de 661 constructions non standard et de 47 unités lexicales particulières. Sur les 661 constructions non standard, 270 occurrences (40.84%) sont marquées par des effacements des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

prépositions ; 193 occurrences (29.19%) par des ajouts de prépositions ; 187 occurrences (28.29%) par des substitutions de prépositions, et 11 occurrences (1.66%) par des supports de droites non attendus. Les unités lexicales pour lesquelles il n'a pas pu établir les pourcentages, du fait de leur nombre réduit, comprennent 27 néologismes prépositionnels et 20 occurrences de redite. Les formes étudiées l'ont orienté d'une part, vers les mécanismes intralinguistiques, à savoir : surgénéralisation, hypercorrection, évolution diachronique du français, restructuration, dérivation lexicale, assimilation régressive et influence de la situation de la parole. D'autre part, vers les mécanismes extralinguistiques : usage populaire du français dans un pays où pour telle ou telle raison particulière, cette langue qui s'impose parfois à tous les citoyens influence la parole dans toutes les situations et présentations des apprenants sur leurs propres pratiques.

Dans le cadre du français langue seconde, et à la suite de ces résultats, quelle conception s'est-il fait de la préposition ? Quel bilan a-t-il tiré ? En termes de proposition de bilan, et au sujet des prépositions, il lui a semblé nécessaire de revisiter la notion de préposition à l'intérieur de la linguistique moderne et la grammaire descriptive dont elle est très proche. Il s'est appuyé sur 4 domaines d'analyse : étymologique, morphologique, sémantique et syntaxique.

Sur le plan étymologique, il a pensé que l'on peut considérer les prépositions comme morphème « pré- posé » ou une « unité linguistique placée avant ou après une autre ». Il a montré le caractère trompeur de cette étymologie. Car il y a des cas où la préposition peut être « interposée » ; elle peut paradoxalement être « postposée ».

Sur le plan morphologique, il a remis en cause la notion de « locution » prépositionnelle, puis il a trouvé la nécessité d'établir une distinction entre préposition « simple » et préposition « composée ». Sa position s'explique par le fait que les différents morphèmes assument les mêmes rôles syntaxiques et qu'ils sont pourvus de valeurs sémantiques semblables.

Par ailleurs, il a rendu compte de la présence implicite des prépositions « à » et « de » dans des formes telles « au », « aux », « auquel », « auxquels », « auxquelles », « lui », « leur », « du », « dont » etc. D'autre part, il a fait constater l'absence implicite de ces mêmes prépositions dans les formes comme « le », « la », « les », « que », « qui » etc.

Sur le plan sémantique, à la place de la « préposition vide », « préposition semi-vide », « préposition pleine », il a suggéré de parler de « préposition sémantiquement autonome », « préposition sémantiquement semi-autonome », « préposition sémantiquement non

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

autonome ». Car aucune préposition, selon lui, n'est en effet intrinsèquement ni vide, ni semi-vide, ni pleine. Seules les constructions dans lesquelles elles sont utilisées peuvent leur léguer leurs différentes caractéristiques.

En terme de bilan, il a établi quelques estimations par rapport aux provinces intéressées par les besoins de l'enquête selon le degré d'enseignement «primaire, secondaire » et au mode de production des données. Ainsi, il a retenu que les différences ne sont pas nettes d'une province à une autre, mais les propositions prépositionnelles sont en ordre décroissant. De la province du Haut Ogooué à celle du Woleu- Ntem (134 à 82 occurrences). Aussi, il a relevé que les constructions sont plus marquées à l'oral qu'à l'écrit (413 occurrences contre 295 occurrences), un écart qui s'explique par rapport au caractère spontané de l'oral et au fait que les constructions orales sont numériquement beaucoup plus importantes que la production écrite.

Enfin, Pambou a conclu au terme de cette enquête, que les constructions prépositionnelles sont beaucoup plus marquées dans le primaire que dans le secondaire. Il a été constaté que, plus les élèves n'avancent pas dans le niveau d'étude, plus la non maîtrise des constructions prépositionnelles devient évidente.

Les études menées par Marie-Paule Péry-Woodley (1993) se sont également intéressées aux éléments constitutifs de la phrase. Ce type d'analyse permet au chercheur de comprendre les difficultés auxquelles pourrait être confronté le scripteur.

4.2.4 Eléments textuels chez Marie-Paule Péry-Woodley

La prise en compte des outils linguistiques dans la production écrite, nous amène à parler des objets discursifs. Car, l'effet de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit lié à notre étude est analysé à partir de la trace écrite des élèves. Les notions de : cohérence, cohésion, texte, phrase, structure, structuration, qu'aborde le chercheur dans ses travaux pourraient figurer dans la grille destinée à l'analyse des copies.

Pour parler de cohérence, Marie-Paule Péry-Woodley (ibid.) s'appuie sur les notions de thème et de segment. Dans son ouvrage : *les écrits dans l'apprentissage*, elle considère le thème comme étant le support d'un segment linguistique, autrement dit ce sur quoi repose un segment de texte pour qu'il y ait cohérence textuelle (la cohérence impliquerait qu'une phrase doit être rattachée à la précédente de façon logique). On peut s'attendre à une continuité thématique de segment en segment. Selon elle, la phrase d'un texte, à l'exception de la première, construit des éléments communs qui permettent de rattacher ceux qui précèdent. Cette construction

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

thématique montrerait la progression du texte, sinon le texte piétinerait. Le thème étant donc ce dont on parle, Péry-Woodley (ibid.) associe dans cette progression le thème au topic, désignant ce qui est connu dans l'énonciation. La familiarisation de l'auteur avec le thème et le «topic» serait là, l'une des conditions de la non-contradiction sémantique exigeant la relation des phrases ou des propositions entre elles. Mais aussi, des contraintes de la planification des opérations cognitives rédactionnelles elles-mêmes.

L'implication de cet auteur dans nos travaux nous permettra en outre de comprendre les différentes opérations linguistiques menées sur un corpus, lors d'une analyse textuelle. Marie-Paule Péry-Woodley (ibid.) a dirigé plusieurs travaux de recherches en linguistique dont ceux de Bénédicte Pencemin (2007). Il s'agit d'une approche à la fois théorique et méthodologique.

Du point de vue théorique, la préoccupation du chercheur est celle de savoir quelles sont les unités textuelles et comment rentrent-elles en relation. Cette approche pourrait nous aider à comprendre le principe de successivité et de substitution opéré respectivement sur l'axe syntagmatique et paradigmatique lors de l'analyse de la trace écrite des élèves selon notre modèle théorique (modèle de Hayes et Flower, 1980). En revanche, le contexte méthodologique nous aiderait sur la question de l'interprétation se référant éventuellement à celle du codage, autrement dit comment enregistrer, traduire et transcrire nos données.

Dans *une pragmatique à fleur de texte : approche en corpus de l'organisation textuelle*, Marie-Paule Péry-Woodley (2000) a soulevé la question de « l'existence d'une compétence textuelle qui sous-tend la production de texte « bien formé » et les jugements que l'on peut porter sur la cohérence des textes ; Ceci, avant de se pencher plus tard sur la dimension pragmatique en considérant les apports externes au texte dans l'interprétation. Ainsi, Péry-Woodley (ibid.) définit le texte comme : « la trace des signes verbaux et signes non-verbaux d'un discours ancré dans un texte », d'une part et « l'unité d'analyse par rapport à laquelle les unités constituantes seront envisagées » (p. 15), d'autre part. Les notions de cohérence et de cohésion que nous avons précédemment exploitées sont également évoquées par l'auteur qui pense que le texte se conçoit comme une « unité pertinente sur le plan opérationnel, cohérente en elle-même et par rapport au contexte situationnel » (ibid., p. 15). Le contexte situationnel faisant référence à trois éléments, à savoir :

- 1- la structure grammaticale des phrases
- 2- la structure sémantique des phrases

3- l'organisation de l'énoncé.

Nous apprenons des travaux de Marie-Paule Péry-Woodley, que la notion de cohésion dépendrait de celle de cohérence textuelle et non l'inverse. Aussi, produire un texte à l'écrit explicite l'auteur, revient à « évoquer les objets de discours de telle façon qu'ils soient perçus comme thèmes, dans le discours » (p. 17). Le texte serait marqué à cet effet, par la forme de ces objets et des relations qu'ils entretiennent. Par ailleurs, structurer des énoncés par rapport aux objets précédemment considérés comme des thèmes en fonction des contextes discursifs, est également appelé : « produire un texte » (p. 17).

Ces concepts rentrent dans les démarches théoriques et méthodologiques dont nous avons besoin pour notre travail. Le sous-chapitre que nous abordons a pour but de cerner les compétences visées en production écrite sur le plan linguistique. Nous poursuivons notre réflexion avec la présentation des travaux de Pierre Vianin.

4.2.5 Processus rédactionnels selon Pierre Vianin

Pierre Vianin (2009), dans son ouvrage : *l'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*, reconnaît, lui aussi, que l'exercice de rédaction est l'une des activités scolaires les plus difficiles à réaliser, car elle demanderait la mobilisation des compétences multiples. A cet effet, il propose qu'au cours de cette activité, l'élève devrait : planifier son travail, organiser ses idées, utiliser un vocabulaire adapté, contrôler la syntaxe et l'orthographe, tenir compte du destinataire, vérifier la cohérence globale en veillant sur la gestion des transitions entre les idées. Il s'agit aussi d'adopter un rythme de rédaction qui ne serait ni trop lent, ni trop rapide.

Le rédacteur « débutant » devrait donc mobiliser des processus de métacognition, d'anticipation, de surveillance et de régulation (Il s'agit des processus d'autocorrection). Ces mécanismes d'autorégulation permettraient également à l'apprenant de se doter des capacités de comparaison, de structuration et de conceptualisation des projets d'écriture.

L'auteur dans cet ouvrage propose au rédacteur- apprenant trois grandes étapes à suivre :

- 1- D'abord, la phase de préparation et de planification
- 2- Ensuite, la phase de rédaction proprement dite
- 3- Enfin, la phase de correction ou de relecture du texte écrit.

Pendant la phase de préparation et de planification, le rédacteur prend premièrement connaissance du thème à traiter, du type de texte demandé et du destinataire de la rédaction.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Ensuite, l'élève réalise ce que Pierre Vianin (ibid.) appelle « brainstorming » ou « tempête dans le cerveau » pour parler du travail de la mémoire dans la récupération des idées que nous suggèrent Hayes et Flower (op.cit.) dans leur modèle appelé modèle princeps, du fait qu'il soit le premier du genre en matière de production de textes (utilisé sous l'angle psycho cognitif). Cette tâche peut être faite en groupe ou individuellement.

Après avoir écrit le sujet au centre de la page, les élèves notent librement toutes les idées qui leur viennent à l'esprit et ce, sous forme de mots isolés, jamais sous forme de phrases, selon l'auteur de l'ouvrage.

Pour lui, la mise en phrase freinerait la fluidité de la pensée. A ce stade de la rédaction, la quantité importerait plus que la qualité. Le tri comme le classement des idées se ferait plus tard.

Dans ce même chef-d'œuvre, Pierre Vianin (ibid.) propose au rédacteur une expérience vécue par une enseignante. Voici ce qu'elle suggère à Laura, une élève du secondaire en difficulté scolaire, plus précisément en rédaction de textes, quelle que soit la discipline. Cette élève devrait donc écrire tout d'abord son thème au centre de la page. Ce thème devient le noyau de la rédaction sur lequel plusieurs éléments vont se greffer.

Ensuite, elle devrait exprimer oralement ses idées. En même temps, le rédacteur isole les thèmes secondaires et les rattache progressivement au noyau. Les concepts secondaires, les exemples et les définitions le sont également.

Enfin, les informations sont organisées sous forme d'un réseau de ramifications. Au terme de l'exposé oral, Laura disposait d'un plan pour son travail. L'intérêt de placer le thème au centre de la page se justifie par le fait que l'élève a toujours la possibilité de revenir sur le thème lorsqu'il perd le fil de son raisonnement.

En résumé, cette première étape de la rédaction consiste à préciser ce que le rédacteur veut écrire, à qui il veut s'adresser, à rechercher les idées et à les organiser dans un plan de travail.

La phase de rédaction, quant à elle, est celle pendant laquelle l'élève-rédacteur rédige son texte à partir du plan précédemment conçu. C'est le moment d'organiser logiquement ou chronologiquement ses idées, et partant son texte.

A cet effet, le premier jet est réalisé sur un brouillon. L'élève devrait écrire en continu sans s'occuper de la syntaxe ou de l'orthographe. Il attendrait la troisième phase pour soigner le style, s'intéresser à l'orthographe et à la présentation du document final. Pour l'instant, la tâche

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

s'effectue rapidement et l'élève devrait garder le fil de ses idées et percevoir la cohérence globale du texte. L'accent est donc mis sur le contenu et son organisation, puis sur la forme du texte.

La phase de rédaction demande l'aide de l'enseignant auprès du rédacteur dans la mobilisation des compétences avec entre autres, les notions de grammaire et d'orthographe, les règles de construction de phrases, etc. Par exemple, l'utilisation du sujet par le rédacteur renverra à qui il voudra parler. Tandis que le verbe décrira l'action effectuée. La même chose pour le groupe complément de la phrase qui précisera où et quand se déroule l'action.

Il convient de retenir que le rédacteur débutant devrait construire des phrases ayant au minimum un sujet et un verbe. Les rédacteurs plus aguerris pourront compléter leurs phrases par des adjectifs, des adverbes, des compléments permettant d'apporter une précision supplémentaire aux écrits et d'enrichir le texte. La rédaction repose sur un type de texte.

Le travail de rédaction devra comporter trois parties principales : l'introduction, le développement et la conclusion. Dans l'introduction, le rédacteur pourra se poser des questions telles que : de qui vais-je parler dans mon histoire ? A quel moment vais-je la situer ? Où se déroulera-t-elle ? Quel est le problème qui se pose aux personnes de l'histoire ?

La partie du développement attirera l'attention du scripteur sur la réaction des personnages du récit par exemple ou sur comment le problème qui y est posé sera réglé. En fait, cette étape permet au rédacteur de structurer et de présenter de manière détaillée les idées conçues au brouillon.

La conclusion du texte pour le chercheur est «un dessert à un repas » (p. 281), car elle présente le dénouement du problème posé dans l'introduction. Elle revient succinctement sur les différentes idées développées pour fixer le lecteur sur ce qu'il doit retenir du message véhiculé dans le texte. Une fois la rédaction terminée, il importe au rédacteur de revenir sur son texte afin de le corriger et de le comparer avec celui prévu au départ. La qualité finale du texte selon plusieurs recherches dont celle menée par l'auteur de cet ouvrage dépend de la qualité de la correction, autrement dit de la manière dont le rédacteur relit son texte. L'auteur propose la relecture à haute voix qui, selon lui, aiderait au mieux l'élève à autoévaluer sa production.

Pour y arriver correctement, il suggère également qu'une pause soit observée entre le moment de rédaction et celui de la correction : « l'écrivain et le texte ont besoin de se reposer » (p. 284). Le repos permettrait de lire le texte avec une certaine distance, comme si l'auteur était une

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

personne autre que le rédacteur du texte. Car il relira avec un regard nouveau, distant de celui du concepteur du texte, alors qu'il l'est lui-même.

Avant de relire le texte, l'élève-rédacteur devrait repartir au thème proposé et à l'objectif de l'écriture. Ce qui lui permettrait de comparer les attentes de l'enseignant et le texte rédigé. Puis de vérifier si la production convient au destinataire. Plusieurs étapes interviennent dans cette phase de correction du texte écrit, à savoir : lire le texte plusieurs fois en se focalisant sur un point bien précis. Ainsi, le rédacteur pourra progressivement vérifier si le texte comporte un thème, quel est le type de ce texte ? A-t-il un destinataire ? Il est écrit dans quel contexte ? Répond-t-il à la demande du destinataire ? La syntaxe et l'orthographe sont-elles correctes ? La présentation générale du texte est-elle agréable ? Aurait-il des répétitions à supprimer ? Le travail effectué dans le cadre d'autres disciplines de français devrait trouver son sens.

Vianin (ibid.) nous expose également une approche méthodologique pour amener l'élève à réaliser ce travail à partir du schéma précédemment présenté. En effet, il suggère à l'enseignant de pratiquer le modélisme. Il devrait commenter à haute voix ses réflexions en se questionnant lui-même, en répétant ses erreurs et en régulant. L'enseignant parlerait alors de ce qu'il fait au moment de l'exposé oral. Ensuite, il procéderait à la rédaction du texte, sous le regard des élèves. Il commenterait enfin, ce qui se passe dans sa tête au moment où il pense, il organise ses idées, il écrit et corrige son texte.

Pour conclure, Pierre Vianin (ibid.) reconnaît que la composition écrite est une activité hypercomplexe qui exige de développer des compétences de « chef d'orchestre », avant de devenir le « Karajan de l'écrit » (p. 285). De ce fait, l'élève est convié à maîtriser chaque compétence séparément. L'écrit possède des fonctions susceptibles d'être enseignées.

4.2.6 Fonctions linguistiques de l'écrit.

L'écrit est un outil culturel qui permet de transmettre un message à l'aide des signes, des chiffres, des schémas, des mots, des phrases et des textes. Il aide aussi à représenter des situations, de les nommer, de les décrire et de les relater. A cet effet, le langage écrit joue plusieurs fonctions, entre autres, les fonctions informative, formative, interpersonnelle, injonctive, régulatrice ou mémoire, selon le tableau de Françoise Pollard. Ces fonctions linguistiques sont définies sur la base de types de textes exploités en situation de classe.

Tableau 5: Compétences en production écrite par Françoise Pollard (2012)

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Fonctions	Exemples de textes
Fonction informative	Prospectus Comptes Rendus Affiches Journaux Panneaux
Fonction formative	Documents Textes techniques et didactiques Ouvrages scientifiques Manuels scolaires
Fonction imaginative	Textes fictionnels et littéraires Contes Légendes Romans Poèmes
Fonction interpersonnelle	Correspondance individuelle ou collective Lecture à haute voix pour transmettre des informations
Fonction injonctive	Consignes Modes d'emploi Recettes Règles du jeu Règlements ...
Fonction régulatrice ou mémoire	Prises de notes Emplois du temps Journaux de bord Cahiers de vie ...

Sur la même lancée, Sylvaine Alarmin (2008) présente un tableau construit pour l'enseignement de l'écrit aux élèves de la maternelle, notamment ceux de la grande, moyenne et petite section (GS, MS et PS). Les élèves découvrent progressivement l'écrit en s'appuyant sur des thèmes et des sous-thèmes sociaux, exploités en classe et hors de l'école. La démarche consiste à :

1- Coller les supports d'écrits

Il revient d'abord à l'enseignant de sélectionner des documents, tels que des livres, des journaux, des bandes dessinées, des affiches publicitaires etc. Ensuite, avec l'aide du maître, les élèves sont appelés à les nommer et à les caractériser suivant leurs fonctions respectives.

2- Découvrir progressivement ces écrits.

Les scripteurs émettent des hypothèses en interrogeant la nature des documents exploités, leurs milieux respectifs et leurs fonctions. A partir de cet instant, l'enseignant et ses élèves définissent ensemble les caractéristiques du tri. Les apprenants pourraient enfin procéder à la classification de ces différents outils.

3- Ecrire régulièrement en classe

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Cette étape est marquée par la manipulation des écrits précédemment sélectionnés et affichés en classe. En effet, le maître et ses élèves utilisent chacun des écrits dans une situation d'apprentissage donnée selon leurs fonctions langagières et l'intérêt qu'ils trouvent pour tel ou tel autre type d'écrits (albums, affiches publicitaires, poésie, comptines, etc.).

4- Comparer

La dernière étape conduit les élèves-scripteurs de la maternelle à comparer leurs écrits. Sur le plan sensoriel, l'enseignant pourrait par exemple, demander à un élève de comparer le matériel utilisé pour la fabrication de la couverture d'un album, à celui qui a été mis en œuvre pour la réalisation d'un cahier de poésie. A cet effet, ils sont invités à toucher, palper les supports des écrits. Ils compareront aussi la place des mots sur l'axe syntagmatique, c'est-à-dire l'axe des successivités ou des enchaînements à celle que les mots occupent sur l'axe paradigmatique où s'opèrent des changements.

Tableau 6: Compétences de l'écrit par Sylvaine Alarmin (2008)

Les principales fonctions de l'écrit	PS	MS
Injonctive : Agir /Faire agir	Liste de course	Messages, cartons d'invitation, recettes
Informative	Messages, cahiers, chansons, comptines, listes d'élèves	Lettres, enveloppes, magazines, panneaux de présence, journal, un mot de parent, calendrier, étiquettes pour se repérer dans la classe, règles de vie
Imaginative raconter	Albums sans textes	Albums avec textes Journal
Régulatrice	Emploi du temps de la journée	Emploi du temps de la journée détaillé, agendas
Heuristique Apprendre/ expliquer	Imagiers	Abécédaires, fiches de travail scolaire

Des modèles de communication linguistique ont été également conçus, à l'instar de celui de Paul Larivaille. Paul Larivaille (1974) dans l'analyse morphologique du récit poétique, cité par (Fayol, 1986), a présenté un modèle sur le texte narratif. Il s'agit en effet du schéma quinaire qui comprend les étapes suivantes :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON



Le schéma quinaire d'un récit est d'un intérêt capital dans la narration. Ce dernier définit la chronologie des actions que l'élève-scripteur est amené à respecter. Le schéma quinaire constitue à cet effet, la charpente de l'histoire à narrer. On y trouve : les référents spatiaux, temporels (où se passe l'action ? Quand ?), les circonstances du récit (comment se passe-t-elle ? Quelle résolution intermédiaire ? Comment les personnages interagissent ? Quelle résolution finale ?).

Dans ce registre, Sandra Fleurantin (2011) a repris le schéma communicationnel de l'écrit de Jakobson (1963). Pour communiquer, il met l'accent sur des éléments tels que le destinataire du message contenu dans le texte, la personne qui a l'intention d'échanger ou le destinateur. Ensuite, le scripteur pourra s'intéresser à la qualité du message à transmettre. Communiquer à l'écrit tout comme à l'oral, nécessite aussi un moyen linguistique commun aux différents interlocuteurs, la langue de référence. Pour le cas du Gabon, le code de communication reste le français. Enfin, selon Jakobson (ibid.), cité par Fleurantin (ibid.), il revient de choisir le canal par lequel le destinataire souhaite communiquer avec son interlocuteur.

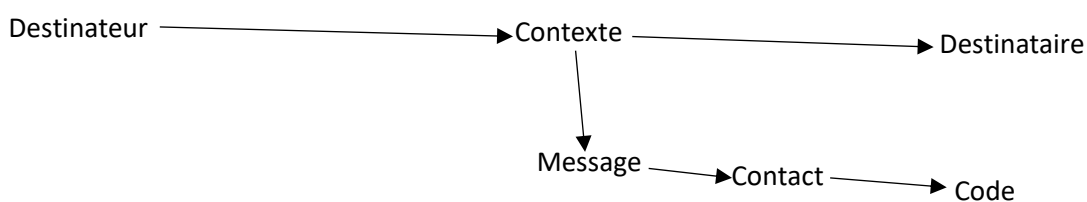
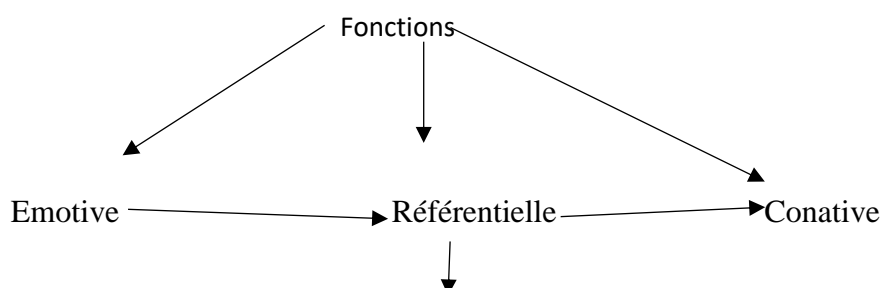


Figure 7: Schéma de communication

En tenant compte de la fonction de chaque élément dans le schéma, Jakobson (1983), cité par Fleurantin (ibid.), propose au scripteur la structuration suivante :



IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

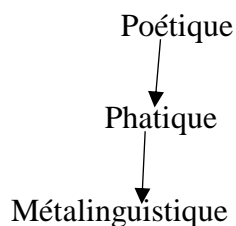


Figure 8: schéma, Jakobson (1983)

La fonction émotive ou expressive vise à donner une certaine impression au destinataire. Jakobson (1983), cité par Fleurantin (ibid.), définit la fonction expressive comme « la fonction du langage par laquelle le message est centré sur le locuteur dont il exprime le sentiment. (P.191). Quant à la fonction référentielle, elle renvoie au référent ou au contexte auquel se rattache le message.

La fonction poétique est relative à la mise en forme du message. Elle s'intéresse à la structuration du message. Selon le chercheur, la fonction poétique reste celle à partir de laquelle « un message peut-être une œuvre d'art », Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage(1994), cité par Fleurantin (ibid.).

La fonction phatique permettrait la mise en place et le maintien de la communication. Elle assurerait le contact entre le destinataire et le destinataire.

La fonction métalinguistique est relative au code, en ce sens qu'elle permet aux interlocuteurs de se comprendre, d'échanger, de partager leurs idées, leurs expériences. Le langage est appelé le code, comme moyen commun de communication, mais aussi en tant qu'objet sur lequel porte le discours du locuteur. Dans le dernier cas, c'est notre objet d'étude.

Ainsi, dans le cadre de nos travaux, l'étude que nous menons sur la production écrite relève de la fonction métalinguistique au sens où nous cherchons à comprendre la manière dont l'enseignant et l'élève-scripteur utilisent la langue française pour construire du sens sur le texte.

La fonction conative et la dernière sur la liste de Jakobson (op.cit.) que nous présente Fleurantin (ibid.), est tournée vers le destinataire. En effet, le destinataire cherche à ce que son message provoque une réaction (négative ou positive) chez le destinataire.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Synthèse

Le quatrième chapitre met en lumière les objets matériels, symboliques et langagiers rendant possible l'enseignement/ apprentissage de la production écrite. Il s'agit des démarches méthodologiques (Vianin, op.cit., etc.) et des modèles théoriques dont le tout premier reste celui conçu par Hayes et Flower (op.cit.), qui a d'ailleurs connu une expansion à la suite d'un certain nombre de critiques, notamment de la part de Kellogg (op.cit.), de Baddley (op.cit.) et de bien d'autres chercheurs.

Cette partie de notre état de l'art nous renseigne sur ce qui est réellement proposé dans le cadre du jeu didactique en production écrite. De la méthode traditionnelle à la méthode rénovée, tel que l'indique Anne Moser (2010) en citant Freinet, la production écrite a une histoire et nous offre à travers les âges une diversité de compétences à explorer, à côté des démarches didactico-pédagogiques.

Dans le cas du Gabon, l'enseignement/ apprentissage de la didactique de la production écrite passe en définitive par la lecture à partir de la méthode dite de questionnement de texte (MQT). Celle-ci est issue de l'approche par les compétences de base introduite dans le système scolaire depuis les années 2000. C'est une étude d'ordre didactique dont deux dimensions ont été prises en compte pour la sélection des compétences professionnelles en production écrite, notamment les dimensions linguistique et psychocognitive.

Les compétences professionnelles en production écrite au cycle 3 proposées par Flore Barat & Sandra Carvalho Dias (2013) ainsi que les chercheurs cités précédemment rentrent dans les programmes de l'Education Nationale depuis 2008 pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite au cycle 3. Voici ce que proposent ces programmes :

« La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.) » (p. 2).

Aussi, dans le Bulletin Officiel no 1 du 5 Janvier 2012, nous avons pu relever les compétences suivantes :

« Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

répétitions par l'usage des synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation » (p. 2).

Le champ de notre étude est la production écrite. L'une de ses parties est intitulée : planification. (Hayes et Flower, op.cit.). Dans le cinquième chapitre de notre état de l'art, nous allons interroger les composantes disciplinaires qui concourent à l'élaboration de cette sous-partie scripturale. Ces composantes, nous les désignons sous le terme : dispositif de planification.

Chapitre 5 : Dispositif de planification en production écrite

La planification est la première étape de l'activité rédactionnelle. Elle consiste à rassembler les idées, les classer par centre d'intérêt en tenant compte des besoins (en termes d'informations) du destinataire. Ainsi, on peut partir du général au particulier et inversement. La planification est mise en exergue dans le modèle d'Hayes et Flower (1980) où elle fait partie de l'environnement de la tâche.

Ce chapitre nous permet donc de présenter un ensemble d'éléments favorisant la récupération des idées (de la mémoire à long terme à la mémoire de travail), leur structuration et la définition des buts en vue d'une mise en texte. Cet ensemble d'éléments spécifiques est appelé « dispositif ». En reprenant Michel Foucault (1975, 1976), le précurseur de cette notion, et Giorgio Agamben (2006), le terme « dispositif » vient du latin « dispositio » qui renvoie premièrement à l'idée de disposer des éléments en vue d'une finalité. Deuxièmement, il signifie : agencer les arguments de façon à ce qu'il y ait du sens.

A en croire (Charlier & Peter, 1999 ; Weisser, 2007), le dispositif se définit comme :

«Une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques, un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (...).C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques », cité par Franck Aggeri (2014, p. 48).

En définitive, le dispositif reste l'ensemble des constituants menant à la situation d'apprentissage. Il s'agit de l'organisation et des moyens mis à la disposition des élèves autour desquels se joue le jeu didactique. Michel Foucault (op.cit.) résume sa définition en ces termes :

« Le dispositif donc est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié aussi à une ou à des bornes de savoir, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. C'est ça le dispositif: des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir et supportés par eux », cité par Franck Aggeri (ibid., p. 29).

C'est à la lumière de la philosophie que Foucault (1975-1976), cité par Franck Aggeri (ibid.), a explicité le terme dispositif qui renvoie à une force, un pouvoir qui conditionne le jeu didactique.

Pour notre étude, les constituants choisis, détenant un pouvoir de conditionnalité en matière de planification de texte à l'écrit, sont notamment le brouillon, la lecture (à travers la méthode de questionnement de texte) et la dictée.

5.1 Brouillon comme dispositif de planification

Le brouillon est un document sur lequel figurent toutes les tentatives de l'écrivain (expert ou novice) que Claire Doquet (2015) considère comme « des possibles du texte » (p. 3). Ce qui a été biffé ou conservé sur le texte en création concourt à l'élaboration du texte final. A ce sujet, l'auteur précise ce qui suit :

« Tout élément présent sur un manuscrit est considéré comme ayant fait partie, à un certain moment du texte, et à ce titre, même s'il n'a pas été conservé, il a joué un rôle dans l'élaboration du texte final : ce qui a été écrit n'est pas plus prestigieux ni révélateur ni moins significatif d'avoir été barré ou biffé » (Bellemin-Noël, 1982, p. 63), cité par Claire Doquet (ibid., p. 3).

Le brouillon est un document privilégié dans le travail de la génétique textuelle. Il porte sur le :

«Décryptage de l'ensemble des traces des opérations d'écriture visant à décrire précisément le processus qui a conduit à l'élaboration d'un texte ; Interprétation de ce processus, pour laquelle le chercheur tente de comprendre l'articulation des opérations entre elles, à l'aide des traces que constituent les mots et l'ensemble des éléments non linguistiques de l'écriture (épaisseur et nervosité du trait, surcharge des ratures, dessins, etc. » (ibid., p. 3).

Ce travail de la génétique du texte a bel et bien une genèse et des objectifs bien précis. Selon Claire Doquet (2014), l'analyse scripturale prend ses origines en littérature à partir de la théorie portant sur la critique génétique ou génétique textuelle. Elle est née autour des années 70 par un groupe de chercheurs, sous la direction de Louis Hay, avant de se développer en France. La démarche méthodologique consistait à analyser les manuscrits des écrivains dans le but d'identifier les cheminements de l'écriture. Pour Claire Doquet (ibid.), « il s'agit de retrouver, non pas le meilleur texte possible, mais les possibles du texte » (p. 2).

En ce qui concerne nos travaux, nous analyserons la copie considérée par le maître comme la meilleure, d'une part et la moins bonne, d'autre part. Le but est d'analyser son rapport avec le modèle d'Hayes et Flower (op. cit) dont nous nous sommes servis comme outil d'analyse.

Plusieurs études ont été menées par des chercheurs pour comprendre la place du brouillon dans les activités rédactionnelles non seulement en français, mais aussi dans d'autres disciplines. C'est le cas des travaux dirigés par Marcel Duhamel, Christian Loarer et Christine Saint-Marc en 2001, au compte de l'Inspection Générale de l'Education Nationale en France.

C'est une réflexion qui naît après avoir constaté, que les manuels étaient concurrencés par les photocopies qui envahissent les classes au détriment des cahiers et des classeurs de plus en plus dépouillés de « traces d'un travail écrit personnel » (p. 2) chez les élèves. Une étude particulièrement centrée sur un seul niveau : le cours moyen deuxième année. Comme pour

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

notre travail, la raison de ce choix est motivée par le fait que ces élèves « achèvent leur scolarité primaire et se préparent, (...) à la scolarité au collège » (p. 2.). La production écrite étant considérée comme un élément essentiel dans la liaison entre l'école et le collège.

L'enquête a été conduite dans 150 écoles de 30 départements différents. Dans un premier temps, il s'est agi de dresser la liste des cahiers et des classeurs tenus par un élève de CM2. L'analyse quantitative qui a été menée dans un second temps avait un double but : premièrement, celui d'indiquer la quantité d'écrits, et deuxièmement, celui de montrer le rôle joué par les photocopies, en mettant en exergue certains aspects de la production d'écrits envisagés sous l'angle concret de la tenue des cahiers et des classeurs. L'utilité de ces manuels se situerait au niveau où ils stimuleraient chez les élèves, l'écriture et l'édition de nombreux documents tels que des fascicules, des brochures et des livres. Marcel Duhamel, Christian Loarer et Christine Saint-Marc (dir) écrivent ceci :

« Des nombreux écrits servent de supports à une correspondance électronique régulière avec des élèves d'autres écoles. Les élèves du CM2 peuvent quitter leur école avec une disquette qui comporte toutes les productions écrites réalisées par eux tout au long de leur scolarité » (p. 3).

Dans les 40 classes observées, Marcel Duhamel, Christian Loarer et al. (dir) ont dénombré 87 catégories de supports d'écrits différents donnant un champ particulièrement large et diversifié, partant du « cahier journal classique » au « classeur composite » (p. 6).

Les résultats ont montré que le cahier par rapport au classeur ou au fichier est largement dominant. Seule la rubrique : histoire, géographie, instruction civique, physique, biologie et technologie donne un avantage au classeur. Le classeur, pour le cas du Gabon, représente le cahier d'essai ou encore le brouillon. La place de l'écrit au brouillon dans les résultats à mi-parcours de cette étude est dérisoire. Les enseignants dans leur ensemble, relaient au second plan l'utilisation de cet outil pourtant privilégié dans la génétique des textes.

Or, le travail de planification que nous abordons dans notre étude, passe par la récupération des idées avec la définition des buts de l'activité rédactionnelle en relation avec le thème abordé et le destinataire, la mise en texte, et la relecture. Cette phase de l'écrit nécessite l'utilisation du brouillon.

Selon Claire Doquet (op.cit.), l'une des premières recherches les plus connues sur les traces de l'écriture des élèves est celle réalisée par Fabre (1987). L'étude a été entreprise sur un échantillon de 300 manuscrits produits entre le CP1 et le CM2. Les textes ont été conçus suivant

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

trois types de passation. La première procédure consistait à rédiger d'abord les textes au brouillon. Ensuite, les élèves relisaient leurs écrits pour enfin, les recopier au net. Le deuxième type de passation conduisait les scripteurs à ne relire et copier le texte qu'au lendemain de la rédaction du premier jet. Enfin, la troisième passation amenait les élèves-scripteurs à relire et à recopier le texte une semaine, après la rédaction initiale.

L'auteur souligne que les brouillons étaient distingués par des stylos de couleurs différentes. Ainsi, la couleur bleue servait à identifier le premier brouillon avec toutes les modifications dont il a fait l'objet. Le rouge était utilisé pendant la relecture. Enfin, le texte était recopié. L'élément qui témoigne de cette opération reste la rature.

✓ **La rature**

La méthodologie issue de la critique génétique basée sur la transcription des manuscrits et le classement des opérations valorise la rature. L'opération la plus concernée par la recherche de la rature est la relecture. Celle-ci témoigne du retour sur le texte. Par exemple, un mot mal orthographié au brouillon et qui se trouve sur la copie finale avec la même orthographe, traduit l'éventualité d'un non-retour sur le texte.

Dans la même optique, le scripteur peut mal orthographier un mot plusieurs fois sur la copie finale. Cela pourrait s'expliquer par la non relecture du brouillon ou / et de la copie finale. Fabre en relayant Rey-Debove (1982), toutes citées par Claire Doquet (ibid.), précise que la rature détient à cet effet une fonction métalinguistique. Voici ce qu'elle écrit : « Toute rature est métalinguistique au sens où la rature travaille sur un discours déjà là » (Rey-Debove, 1982), cité par Claire Doquet (ibid. p. 5). Elle fait repenser le texte et constitue un outil d'analyse des écrits des élèves.

La rature est un opérateur de correction, de comparaison et de signification comme l'énonce Fabre (1987, p. 575), cité par Claire Doquet (ibid.) dans ces propos:

« (...) en tant qu'opérateurs de correction, de comparaison, et de signification, ces ratures témoignent de la conscience linguistique des enfants, puisque le signe linguistique y est traité comme une variable dont chacun des constituants est altérable. Qu'il s'agisse du travail des élèves ou celui des experts, le brouillon constitue : « une activité de langue qui consiste à revenir sur le déjà là » (p. 6).

Les ratures sont une voie d'accès à l'axe paradigmatique du langage. C'est l'axe des changements opérés sur des unités linguistiques. Le scripteur y est amené à produire des substitutions, des ajouts, des effacements, etc. Exemple : le Gabon a un climat équatorial. Le mot *Gabon* peut être remplacé par *Cameroun* ; On peut procéder aussi à un ajout. Exemple : le

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Gabon a un climat équatorial chaud et humide. On aurait ajouté deux adjectifs : « chaud » et « humide ».

Dans le même registre, Claire Doquet (ibid.) explique le processus de cette activité rédactionnelle par la démarche suivante :

- 1- Le scripteur relit son texte dans l'intention de l'augmenter (ajout dans le déjà écrit ou continuation du texte) : ce qui est perçu en priorité, c'est le sens ; c'est sur lui que le scripteur va s'appuyer pour proposer une expansion cohérente. Toutefois, le scripteur prend aussi en compte le langage. En lisant pour écrire, il anticipe aussi ce qu'il va écrire et pour cela, il tient aussi compte du discours déjà produit.
- 2- Il relit son texte pour en contrôler certains aspects, notamment le sens : le scripteur-relecteur regarde d'abord le discours pour lui-même et se demande quel sens donner. Ceci dans le cas où l'idée qu'il se projette est en adéquation avec l'intention, les exigences de cohérence, de cohésion, le contrôle de l'orthographe. C'est la matérialité du mot qui intéresse le scripteur.

Au cours de la relecture, surtout pour le cas du contrôle du sens et de l'orthographe, le scripteur s'intéresse au choix des unités lexicales et de leur graphie, choix sur lequel il s'interroge et qu'il remet en cause en faisant appel à des substitutions possibles. Ici, l'axe paradigmatique du langage est pleinement en jeu, et c'est précisément cet axe qui est concerné par les ratures.

Après avoir procédé à l'analyse chronologique des manuscrits des élèves, Claire Doquet (ibid.) conclut que cela lui aurait permis de classer les ratures les unes par rapport aux autres. Cette démarche se déroule surtout dans le texte qui a subi des corrections. Pour ce faire, elle énonce ceci : « ainsi apparaissent des « trajets de réécriture, où le scripteur paraît animé de l'intention de modifier un aspect linguistique » (p. 11).

Deux types de contextes dans lesquels se déroule l'opération scripturale concernent la rature. Claire Doquet (ibid. p. 3) parle de deux variantes : la première porte sur la rature pendant l'activité scripturale et est appelée la variante d'écriture. La seconde est effectuée après la rédaction du texte, au moment de la relecture. Il s'agit de la variante de lecture. L'auteur donne des exemples suivants :

- 1- dans l'allée du ~~parc~~ jardin se trouvaient des érables

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Le scripteur a biffé le mot "parc" qui a été à cet effet substitué par le terme "jardin". Le remplacement étant consécutif à l'inscription de parc, il est bien vrai qu'il s'agit de la variante d'écriture.

Jardin

2- Nous avons le segment : dans l'allée du ~~parc~~ se trouvaient des érables.

Dans ce second cas, la rature porte sur le terme "parc". L'ajout du mot "jardin" au-dessus de la ligne voudra dire, selon Claire Doquet (2015), que l'opération a été effectuée au cours de la lecture.

Le travail de la génétique textuelle a permis de comprendre l'interaction entre l'écrivain et la langue en mettant l'accent sur la part du matériau linguistique. Les traces qui découlent de la transformation du texte témoignent de la créativité et du sens de l'invention chez le rédacteur. En recevant le prix Nobel de littérature, voici ce qu'affirme Claude Simon (1986) :

« Lorsque je me trouve devant la page blanche, je suis confronté à deux choses ; d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images qui se trouve en moi, d'autre part la langue, les mots que je vais chercher pour le dire, la syntaxe par laquelle ils vont être ordonnés et au sein de laquelle ils vont en quelque sorte se cristalliser (...) », cité par Claire Doquet (ibid., p. 4).

C'est dans cette même logique que Fabre considère la rature comme :

« Le rapport mouvant des scripteurs au système de la langue et à la genèse de leurs discours. En tant qu'opérateurs de correction, de comparaison, et de signification, ces ratures témoignent de la conscience linguistique des enfants, puisque le signe linguistique y est traité comme une variable dont chacun des constituants est altérable. » (Fabre 1987, p. 575), cité par Claire Doquet (ibid., p. 6).

La genèse des énoncés est liée à la langue comme le signifié l'est au signifiant en faisant référence au signe linguistique. Fabre (ibid.) et Lamothe Boré (1998) ont mis en évidence la rature de lecture. Le brouillon conduit donc à «une activité de langage qui consiste à revenir sur le « déjà là » pour le modifier, quelle que soit la nature de la modification. » (Lamothe-Boré, 1998, p. 14), cité par Doquet (ibid., p. 6). Pour ces auteurs, le retour sur le texte est une activité métalinguistique réalisée lors de l'analyse textuelle. Deux contextes intéressent le brouillon dans notre recherche :

1- Le premier considère le brouillon comme un outil permettant de planifier des informations relatives au sujet à traiter.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- 2- Le second permet de comprendre la prise en compte par le scripteur de la dimension linguistique et langagière dans l'acte rédactionnel, notamment tous les changements et enchaînements qui s'opèrent respectivement sur l'axe paradigmatique et syntagmatique.

Nous abordons dans la sous-partie suivante, un autre dispositif de planification, à savoir la lecture. Plusieurs chercheurs ont évoqué le lien : lecture-écriture. Nous l'interrogeons également dans nos travaux en partant de l'idée que toutes les activités d'enseignement au primaire commencent par la lecture et se terminent par la production écrite. Telle est la démarche de la MQT utilisée au Gabon depuis près de vingt ans.

5.2 Lien entre lecture et écriture : Méthode de questionnement de texte comme moyen de planification de l'activité rédactionnelle.

Plusieurs travaux de recherche ont tenté de démontrer l'implication de la lecture sur l'écrit. Il y aurait un lien étroit entre ces deux termes. C'est le cas des études menées par Reuter (1994b). Il a élaboré et soumis un questionnaire sur les interactions au cours de la leçon sur lecture-écriture à 78 élèves de quatrième (13 ans) et de troisième (14 ans).

L'analyse des résultats conclut, que 70 % des sujets croient qu'il existe des liens entre la lecture et l'écriture, 93 % sont d'avis à l'idée que lire aide à écrire, tandis que seulement 36% pensent qu'écrire aide à lire.

Par ailleurs, les travaux de Gordon (1990), cités par Giguère, Giasson & al. (2002) ont consisté à présenter aux élèves d'une classe de 6e année un questionnaire dont la préoccupation centrale était celle de savoir s'ils croyaient que le fait de lire les aiderait à devenir des meilleurs scripteurs. A cette question, 17% des élèves ont indiqué que la lecture leur permettrait de trouver des idées ; Or, (7 %) de cette population cible estiment que la lecture faciliterait l'apprentissage des mots nouveaux.

En revanche, (9%), 10% et (30%) trouveraient les avantages de la lecture sur l'écriture, respectivement dans la structure et le style du texte d'une part, les aspects formels de l'écriture (ponctuation, accords, etc.) et l'orthographe lexicale, d'autre part.

Au cours des années 2000, l'approche par les compétences de base (APC) s'est substituée à l'approche par les objectifs (PPO), faisant de la lecture une discipline transversale et transactionnelle autour de laquelle se joue le jeu didactique. Il s'agit pour toutes les disciplines de la langue française de faire leur entrée par la lecture. La production écrite n'est pas en reste.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

L'enseignement/ apprentissage du français en général et de l'écrit en particulier est menée à partir de la méthode de questionnement de texte (MQT).

Rappelons, une fois de plus, que la MQT est la méthode par laquelle les apprentissages se construisent dans toutes les disciplines du français, sous forme d'ateliers. L'atelier de questionnement de texte se subdivise en trois grandes parties avec des opérations spécifiques à chacune d'elles. Il vise la compréhension des textes sélectionnés par niveau d'études. C'est le moment idéal pour observer le génie des enfants appelés à construire du sens sur le texte en étude, c'est-à-dire faire autre chose que lire. Les opérations vont de la lecture silencieuse à la vérification des connaissances acquises, en passant par la construction collective des idées contenues dans le texte. La durée de chaque opération est proportionnelle à la complexité de celle-ci.

1- Lecture silencieuse du texte (5 mn)

Les apprenants sont amenés à découvrir au signal de l'enseignant, un texte au départ discret. Ils le lisent silencieusement. Sa longueur varie de 300 mots en troisième année à 600 pour les classes de quatrième et cinquième année primaire. A cette étape, il s'agit de prélever des indices sur la base d'une grille a priori décrite par l'enseignant, et en rapport avec le type de texte à étudier.

2- Construction du sens (20 mn)

La deuxième étape consiste à conduire les apprenants sur le chemin de l'analyse des caractéristiques du texte relevées lors de la lecture silencieuse. Il leur revient d'établir des liens tels que ceux se rapportant au genre, à la nature des termes, mais aussi à leur substitutionnalité ou à leur successivité sur la chaîne parlée. Les interactions entre les pairs donnent à l'enseignant l'occasion de noter au tableau les éléments du texte mis en commun.

3- Vérification (15 mn)

La troisième étape de l'enseignement-apprentissage permet de vérifier les connaissances déclaratives et procédurales qui ont été retenues au cours du travail en atelier par une compréhension générale du texte. Les élèves sont conviés à chercher dans le texte la place des expressions relevées dans les deux premiers moments. La lecture est oralisée à cette phase qui précède la production du type de texte en étude. Comment les enseignants et leurs élèves procèdent-ils ? Peut-on réellement parler de production écrite ?

4- Production

Après l'élaboration du référentiel, un travail qui consiste à prélever les caractéristiques du texte en étude à partir des activités portant sur la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe, il revient à l'enseignant de vérifier ces indices au cours d'une tâche scripturale de quelques lignes (10 lignes au maximum).

Dans cette production réservée aux élèves-scripteurs à la fin de l'étude d'un texte, et au regard des modèles précédemment évoqués dans cet ancrage théorique, notamment celui d'Hayes et Flower (1980), il incombe au chercheur de comprendre les besoins des enseignants, en termes de formation dans ce domaine à partir du triplet de genèse (Sensevy & Mercier, 2007). Que dire à cet effet du praticien qui développe ses compétences dans l'activité ?

La méthode de questionnement de texte (MQT) par laquelle la production écrite est enseignée aux élèves du second cycle primaire au Gabon, et même dans bien d'autres systèmes éducatifs comme celui de la Belgique, met en évidence le lien entre la lecture et l'écriture.

En effet, plusieurs chercheurs au cours de leurs travaux, ont pris en compte les rapports qui peuvent être entretenus entre ces deux composantes disciplinaires que sont : la lecture et l'écriture. C'est le cas de Farzin Gazerani (2014) qui, au terme de ses recherches, est arrivé à la conclusion selon laquelle la lecture pourrait améliorer la production et la compréhension écrite chez les élèves du français langue maternelle (L1) et langue seconde (L2).

L'histoire de la relation entre la lecture et l'écriture est largement abordée par Tauveron et Sève (2005), cités par Gazerani (ibid.). Comment peut-on passer de la lecture à l'écriture ? Le transfert de la lecture à l'écriture s'effectue par l'imprégnation et l'imagination des mots et de bonnes tournures idiomatiques, selon les conclusions des travaux de Farzin Gazerani (ibid.). Tauveron et Sève (op.cit), cités par Gazerani (ibid.), affirment ce qui suit : « Pour écrire, il faut disposer des ressources et par conséquent, il faut mettre l'accent sur l'importance des savoirs et des savoir-faire en lecture » (p. 47).

Ainsi, le questionnement de texte utilisé au Gabon en tant que méthode d'apprentissage du français rentre dans la théorie de l'écrit que présente Gazerani (ibid.). La lecture est considérée comme le « in put » et la production écrite comme le « out put », suivant la typologie des textes étudiés.

Dans cette usine où la lecture est prise comme l'« entrée », et la production écrite désignant la « sortie » de l'usine, s'effectue le prélèvement d'indices sur les outils de la langue. Il s'agit d'abord de comprendre le texte dans sa globalité. Ensuite, l'approfondir avec des questions

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

spécifiques sur la forme et le fond. Enfin, construire une banque des données avec l'apport des élèves. Des informations qui seront gardées en mémoire à long terme en attendant vendredi (le dernier jour de la lecture) pour procéder à la rédaction des énoncés sur le modèle du type de texte étudié.

Pour Tauveron et Sève (2005), écrire signifie qu' « il faut disposer à la fois des savoirs et des savoir-faire pragmatiques tirés de l'expérience de la lecture », cités par Gazerani (ibid., p. 47).

Aussi, Emilia Ferreiro (1985) présente les tableaux de Bouchard (1989) sur les stades du langage écrit qui mettent en relief la relation lecture / écriture. Selon l'auteur, « à chaque étape correspondent des pratiques pédagogiques différentes qui permettent d'aider les enfants à progresser dans le stade et à passer d'un stade à l'autre » (p. 3).

Voici ce que propose Bouchard (op.cit.).

Structure n°1

Au stade présyllabique : appréhension visuelle globale

Indice de forme

- La longueur du mot
- La forme du mot
- La forme de la première lettre
- Le repérage d'une forme
- Sa place (au début, au milieu, à la fin)
- Sa position (en haut, en bas)
- Les positions relatives de différentes formes
- L'ordre des formes
- Les indices de formes

Indice de lettre

- La première lettre
- Une ou plusieurs lettres repérées
- Leur place
- Leurs positions relatives
- L'ordre de toutes les lettres,

Dans cette première structure, les informations sur les éléments de la langue sont synchronisées de façon globale, notamment les indices de la forme des lettres et des mots. De la même manière, les élèves écrivent les lettres ou les mots mémorisés. L'écriture apparaît comme la restitution des informations par la mémoire visuelle.

La mémoire visuelle ou auditive procède à l'identification des phonèmes et des graphèmes ainsi qu'à leur mémorisation. Ensuite, le traitement s'effectue dans la mémoire à long terme en attendant l'activité scripturale. Lors de l'écriture, les élèves réinvestissent les connaissances stockées par l'activation de la mémoire visuelle ou auditive. Les apprenants sont appelés à

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

émettre des hypothèses sur le sens des énoncés et à identifier des indices permettant la confirmation de ces hypothèses.

Structure n°2

Stade syllabique

Découpage syllabique de la chaîne

Parlée et du code écrit

Analyse visuelle et auditive

Correspondance au niveau des voyelles

Correspondances au niveau des syllabes

Lire

- par hypothèse sur le sens
- Par identification globale
- Par anticipation

Plus

Utilisation du système de référence
des prénoms ou des mots mémorisés

Avec

Repérage partiel et mise en correspondance

au niveau des voyelles et syllabes

Ecrire

- les mots ou structures mémorisées
- Ceux repérées dans les phrases connues oralement

Plus

Ceux constitués à partir des voyelles et syllabes

Connues, pris dans les prénoms et les mots connus
oralement

stade alphabétique

Correspondances des graphèmes et des phonèmes
dans la chaîne parlée et le code écrit

Correspondance au niveau des consonnes

Lire

- par hypothèse sur le sens
- par identification globale
- par anticipation

Plus

Utilisation du système de référence
des prénoms ou des mots mémorisés

Avec

Ajustement de l'oral et de
de l'écrit (voyelles et syllabes)

Ecrire

Mots ou structures mémorisées
repérées dans les phrases à l'écrit

Ceux constitués de voyelles connues

la combinaison de consonnes et de
voyelles

La seconde structure de Bouchard, cité par Emilia Ferreiro (op.cit., p. 4), explicite cette correspondance entre ce que lit l'élève et ce qu'il écrit. En effet, les phonèmes transférés dans

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

la mémoire visuelle de l'élève pendant la lecture sont récupérés et transcrits en graphèmes, en gardant la même procédure. Selon que la lecture aura été faite en empruntant la méthode analytique, de la même façon l'écriture portera sur la combinatoire (voyelles / consonnes= syllabe). A travers cette analyse, on est tenté de dire que rien n'a été écrit qui n'ait d'abord été traité dans la mémoire visuelle.

C'est sur la même lancée que Nathalie Mounet (2011) propose une organisation de l'activité rédactionnelle à partir d'un texte de lecture. Celle-ci comprend deux grandes phases (la planification et la mise en mots ou l'écriture). La première se réalise pendant la lecture et la seconde découle de la première.

I/ Planifier le texte à rédiger

- Rechercher les idées : phase orale

« Qu'est-ce que nous allons écrire ? »

« A qui allons-nous écrire ? »

« Pourquoi allons-nous écrire ? »

- Rechercher les idées en collectif et les mettre par écrit sur un référent.

1- Organisation des idées

L'enseignant met des numéros devant chaque proposition pour les ranger dans l'ordre chronologique. IL est possible d'écrire des propositions sur bandes de papier afin de pouvoir les déplacer pour la mise en ordre.

2- Construire ou donner les référents utiles :

- Construire les référents utiles : connecteurs, adjectifs, travail sur les verbes pour éviter la répétition de « faire » et de « être ».
- Lire la grille d'écriture/ relecture /évaluation

II/ Rédiger, mise en mots ou écriture

Les élèves mettent en mots le texte. C'est la phase d'écriture du premier jet. L'organisation ne sera pas la même. C'est selon les capacités des élèves en matière de transcription ou le moment du cycle ou/et de l'année.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Organisation 1 : dictée à l'adulte

- Se mettre d'accord oralement sur la phrase à écrire.
- Production collective en dictée à l'adulte.

Organisation 2

Répartir les élèves, soit par groupes homogènes. Dans ce cas, le maître se positionnera dans le groupe en difficulté pour étayer et apporter son aide. Soit par groupes hétérogènes. Alors, on fera en sorte que dans chaque groupe, quelques élèves aient les capacités de prendre des notes en production :

- Écriture avec rappel des outils utilisables.
- Intervention de l'enseignant auprès des élèves qui en ont besoin.
- Mise en commun des productions.

Organisation 3

Les élèves prennent en charge la totalité de l'écrit.

- Premier jet des élèves avec l'aide des référents. On propose un lanceur. (On ne travaillera pas les problèmes d'orthographe au moment où l'effort de l'apprenant se concentre sur l'activité rédactionnelle).
- D'autre part, on soutiendra cette attention grâce à des textes courts.
- On leur demandera de sauter des lignes, évitant ainsi de leur faire réécrire tout le texte : ils apporteront les corrections en dessous.

Nathalie Mounet (ibid.) propose également qu'un code de correction soit construit ensemble afin d'écrire court (Exemple : p. pour ponction).

L'objectif principal de ces activités est que, « les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court » (p. 2).

« Ce lien fort entre la lecture et l'écriture nous permet de comprendre que l'on ne va pas attendre que les élèves maîtrisent l'orthographe et la grammaire, pour leur permettre d'écrire. Bien au contraire, l'enfant doit écrire souvent et ce, simultanément à l'apprentissage de la lecture » (p. 1), conclut Nathalie Mounet lors d'une animation pédagogique en Janvier 2011.

Un autre élément considéré comme un dispositif à l'enseignement/ apprentissage de l'écriture, c'est la dictée.

5.3 Dictée comme moyen d'écriture

Selon le *Bulletin Officiel n° 3 du 19 Juin 2008*, écrire c'est à la fois copier, écrire sans erreur sous la dictée et écrire un texte en autonomie, c'est-à-dire, « rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe » (p. 2). La dictée reste pour un grand nombre de scientifiques, un dispositif de l'enseignement/apprentissage de la production écrite, en ce sens qu'elle aide le scripteur à rédiger ses textes sans erreur d'orthographe.

Ainsi, Laurent Gourvez (2012) dans ses travaux, parle du jogging de l'écriture. C'est une approche que l'auteur aborde et qui lui permet de considérer la dictée comme étant un dispositif d'apprentissage de l'écriture. Le chercheur reconnaît dès le départ, que l'acte d'écrire est une activité complexe. Par conséquent, il paraît nécessaire et même impératif de trouver à l'apprenti-scripteur des dispositifs pouvant faciliter l'acquisition des stratégies et des procédures scripturales.

Ce dispositif a été mis en place après avoir constaté que les élèves n'osent pas écrire s'ils ne connaissent pas l'orthographe d'un mot. Ils éprouvent des difficultés pour exprimer leur ressenti, pour parler de soi, se lancer dans l'imaginaire. Ce jeu d'écriture se pratique un matin par semaine. C'est le moment pendant lequel : « On doit écrire, laisser sa plume courir, oser s'exprimer par l'écriture sur un thème donné » (P. 4). Cette activité s'organise de la manière qui suit :

1. Déclencheur d'écriture

Le déclencheur est le thème sur lequel porte le sujet de rédaction. Il peut être lié à :

- a/ la vie de l'école
- b/ aux évènements
- c/ une initiative de l'enseignant
- d/ l'imaginaire
- e/ une suite possible

2/ Le temps d'écriture

L'objectif visé au cours de cette phase est l'écriture collective. Toute la classe est appelée à rédiger en même temps que l'enseignant pendant cinq minutes. Laurent Gouvernez (ibid.) souligne que les apprenants de la classe du CE1 sont obligés de faire appel à leurs mots

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

mémorisés. Ceux de la classe du CE2 essaient de proposer une écriture correcte des mots, de penser à la ponctuation et de réaliser des accords au sein des groupes nominaux ou des accords sujets-verbès.

3/ Démarche d'échanges

La démarche d'échanges se rapproche de la phase de révision ou de relecture proposée par le modèle d'Hayes et Flower (op.cit.). Elle indique le moment pendant lequel l'élève-scripteur revient sur son propre texte, avec pour consigne de lire son passage préféré. Le tour de parole est assuré par l'enseignant.

4/ Devenir des textes

Que devient le texte à la fin de la rédaction ? En effet, le jogging d'écriture prévoit qu'au terme des cinq minutes de la rédaction, les élèves sont invités à créer une affiche collective. L'extrait sélectionné pendant la démarche d'échanges est recopié et relu, en vue d'une double correction. L'élève est assisté par l'enseignant durant cette dernière lecture du texte. Il procède également à un questionnement portant sur la syntaxe, les mots connus et les connaissances grammaticales des élèves.

La suite de ce travail d'écriture peut également, selon l'auteur, porter sur la création d'un album de classe dans lequel les élèves-scripteurs mentionneront des extraits préférés de leurs textes. Le jogging d'écriture a pour supports essentiels le cahier de l'apprenant et les affiches. Comment évaluer cette activité ?

5/ Evaluation

Selon Laurent Gourvez (ibid.), le jogging de l'écriture peut être évalué aussi bien quantitativement que qualitativement. Dans la première forme de l'évaluation, le chercheur propose des questions, telles que :

- 1/ Combien d'élèves ont-ils écrit dans leurs cahiers et/ ou sur l'affiche collective ?
- 2/ Combien d'élèves ont-ils relu leurs textes ?
- 3/ Est-ce que tous les élèves ont recopié leurs passages préférés dans le journal de classe ?

L'approche qualitative peut déboucher sur les questions suivantes :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

1/ Les élèves-écrivains sont-ils restés dans le sujet ?

2/ Les apprenants-scripteurs respectent-ils la consigne ?

3/ Que pensent-ils de cette approche ?

Hormis l'élaboration des questions à poser aux élèves, l'enseignant devrait construire une grille qui servirait à la fois à la production et à l'évaluation des textes. L'élève dispose de cet outil au moment de l'écriture. Les items et les critères sur lesquels porte l'évaluation sont choisis par l'enseignant en fonction du type de texte ou du travail réalisé en classe. Ils sont référenciés dans un cahier.

En termes d'illustration, Laurent Gourvez (ibid.) nous a présenté dans ses travaux la dictée appelée le jogging de l'écrit, basée sur un texte narratif. La planification du texte a commencé par la construction d'une boîte à outils. En cinq minutes, l'enseignant et ses élèves travaillent sur un texte de type narratif en utilisant les expressions ou les mots contenus dans la banque des données. Celle que le concepteur de la grille appelle : la « boîte à outils ».

Tableau 7: Dictée flash

Boîte à outils	Ce que j'en pense	Ce qu'en pense le maître
Je n'oublie pas que		
J'écris un titre sous forme de question (comment ? Pourquoi ?)		
J'utilise un repère historique (depuis longtemps, c'est depuis ce jour, désormais)		
Je réponds à la question posée dans le texte.		
Je dis où se passe l'histoire		
Je présente le héros qui va changer la situation initiale dans le texte.		
Je raconte ce qui se passe		
J'évite les répétitions		
J'écris lisiblement en sautant les lignes		
Je place correctement les points et les majuscules		
J'accorde le verbe avec son sujet		
J'accorde l'adjectif avec le nom		
J'emploie l'imparfait et le passé simple		
Je fais des paragraphes		

(Laurent Gourvez, 2012, CM1, Ecole de Plugonven)

A la suite de la construction de la boîte à outils, le chercheur propose également cinq idées pour aider l'élève à améliorer sa planification.

1/ Lire et relire un texte court, une phrase, une expression.

2/ Mémoriser un texte court, une phrase, une expression.

3/ Ecouter ce que l'on va écrire.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

4/ Agir de manière distincte sur le lexique et la syntaxe.

Dans le but de garantir un temps raisonnable à la correction d'une activité dont la réalisation a pris cinq minutes au maximum, Laurent Gourvez (ibid.) a élaboré avec le concours des élèves, un codage.

Maj → Mets une majuscule

Dict → Vérifie ce mot dans ton dictionnaire

Répect → Remplace par un autre mot

Md → Mal dit

R.1 → Repère-toi à la règle n° 1

R 2 → Repère-toi à la règle n° 2

T → Repère-toi au tableau de conjugaison

(Gourvez, 2012, codage de correction).

En classe de CE2, Laurent Gourvez (ibid.) a construit également un tableau de bord pour les élèves de la classe de CE2. Ce corpus joue le même rôle que la boîte à outils, en ce sens qu'il sert de feuille de route aux élèves.

Tableau 8: Joing de l'écrire de l'écriture

copier	Réécrire en changeant d'époque
Ecrire sous la dictée	Réécrire en changeant de lieu
Répondre à une question	Réécrire en changeant de personnage
Compléter...	Réécrire en changeant de narrateur
Transformer...	Réécrire en changeant de point de vue
créer	Réécrire en inversant le sujet
Amplifier une phrase	Réécrire en changeant les temps dans un paragraphe
Résumer un épisode	Réécrire en changeant le titre du texte

Le chercheur a par ailleurs présenté une grille d'analyse réalisée par Frédéric Mirgalet (2008) sur l'écriture d'un portrait. Cette grille sera utilisée à la fois pour des textes courts que dans le cadre des projets d'écriture. Elle tient compte du niveau et de la classe des scripteurs. En plus du portrait, cet outil d'analyse pourrait aussi s'adapter à d'autres types de textes. Il est question de faire correspondre les informations contenues dans la banque des données à la charge cognitive des élèves concernés par le projet d'écriture.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Tableau 9: Démarche de Frédéric Mirgalet

Compétences sollicitées	Etapas de la démarche	Contenus
Ecrire	1 ^{er} jet d'écriture, sur une feuille de classeur.	Ecrire un petit texte pour décrire quelqu'un, afin qu'on le connaisse mieux.
Lire : rechercher des éléments précis dans un texte.	Elaboration d'une boîte à outils, pour écrire un portrait.	Dresser la liste de tout ce qui paraît indispensable pour décrire un objet, un personnage...
Enrichir son vocabulaire	Construction de la banque des données.	Extirper de la lecture, des mots, des expressions spécifiques de ce genre d'écrit.
Lecture critique de son propre texte	Relecture du 1 ^{er} jet	Lecture du premier jet en fonction de la grille d'analyse.
Ecrire en se conformant à un modèle.	Entraînement	On écrit des portraits en textes courts, dans le but de s'entraîner. Ils sont réalisés sous forme de devinettes.
Ecrire	Ecriture du 2 ^{eme} jet, sur une feuille de couleur.	Il s'agit d'écrire cette fois et de faire un autoportrait, en respectant les règles de l'écriture et en utilisant un vocabulaire précis.
Grammaire	Travail spécifique de grammaire	La tâche peut porter sur la transformation des phrases.
Lecture critique de son propre texte.	Relecture du texte 1	Souligner les éléments à modifier.
	Grille d'écriture	Selon la classe et la période de l'année, établir les contraintes d'écriture.
Ecrire	Ecriture le 3 ^{eme} jet sur une feuille de couleur	Prise en compte par l'élève de toutes les remarques, avec l'aide ou non de l'enseignant.

Dans son ancrage théorique, Laurent Gourvez (2012) présente la démarche de Frédéric Mirgalet (ibid.) qui englobe trois moments d'écriture. Il s'agit pour l'enseignant de faire écrire aux élèves, trois textes l'un après l'autre. Le passage d'un texte à un autre est conditionné par la réalisation d'un certain nombre de tâches, notamment la relecture, la lecture critique selon la grille des critères élaborée collectivement et l'autocorrection.

Avant de rédiger ces trois textes au propre, l'enseignant et ses élèves procèdent à l'écriture d'un premier jet. Il se réalise au classeur ou cahier d'essai, communément appelé brouillon. Au cours de ce premier jet, et selon le type de texte à rédiger, une grille d'écriture est élaborée collectivement. En fonction du but visé, les élèves fabriquent une boîte d'aide à l'écriture et enrichissent leur vocabulaire.

Au regard de la démarche de Frédérique Mirgalet (ibid.), cité par Laurent Gourvez (ibid.), que peut-on dire des séances d'enseignement/ apprentissage observées dans le cadre de notre recueil des données ? En effet, la planification des outils liés à la réalisation du projet d'écriture se fait au cours de la leçon de lecture, suivant la méthode de questionnement de texte. Celle-ci, pour le rappeler, est une méthode de lecture issue de l'Approche par les Compétences (APC)

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

pratiquée tout au long de la semaine de classe. De lundi à Jeudi, les élèves produisent des éléments syntaxiques et sémantiques adaptés au texte d'écriture en préparation. Il s'agit de concevoir un référentiel de compétences en orthographe, grammaire et conjugaison, puis en vocabulaire.

Cependant, au cours de ce "jogging d'écriture", pour emprunter l'expression de Laurent Gourvez (ibid.), certains enseignants de l'école primaire font travailler leurs élèves sur des ardoises ou des cahiers-brouillons. Cette phase est pratiquée collectivement, mais parfois individuellement. Au terme de ce premier jet, le rapporteur de chaque groupe désigné par l'enseignant au début de la séance, donne les conclusions des travaux au tableau. Cette étape se termine par une remédiation collective. Souvent, à cause du manque de temps, le second jet n'est pas réalisé le même jour. Contrairement à la grille d'évaluation présentée ci-dessus, les enseignants observés dans le cadre de notre étude ne produisent que deux jets. Par ailleurs, d'autres enseignants commencent leur « in put » en production écrite par un questionnement, très souvent à l'oral.

Laurent Gourvez (2014) a travaillé également sur la dictée « flash » comme moyen d'écriture. En effet, dans cet exercice, l'auteur propose aux apprenants-scripteurs des séries de dictées flash, avec trois dictées par série. Dans le même contexte, quatre dictées sont organisées par semaine. Pendant les trois premiers jours de la semaine, l'activité est pratiquée sur les ardoises. Puis, un élève est envoyé au tableau pour la correction collective. Trois dictées sur les quatre prévues dans la semaine suivent ce processus. La dernière est rédigée sous forme d'évaluation sommative.

En termes de méthode, la dictée flash est organisée en 20 minutes par jour. Pour des élèves présentant des difficultés, un dispositif dénommé, « dictée sans erreurs » (p. 16) leur est proposé. Après avoir souligné les mots difficiles et corrigé le texte, le résultat pourrait être collé sous le texte initial. Les erreurs lexicales amènent leurs auteurs à copier le mot mal orthographié cinq fois dans leurs cahiers. Voici la grille dont se servent les scripteurs pour l'accomplissement de leur temps d'écriture.

Tableau 10: Dictée flash

Dictée « flash »	La phrase du jour	Période
	Dictée semaine	N° 1

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Compétences : - Ecrire une phrase sans erreur - Distinguer (a) et (oi) - Respecter la correspondance Graphie/ phonie	- Ecrire sans erreur des mots fréquents - Ecrire sans erreur des mots invariables - Utiliser la majuscule et le point
Lundi (ardoise)	Le petit chat boit du lait
Mardi (ardoise)	Chaque matin, le petit chat boit du lait
Jeudi (ardoise) Et Vendredi (cahier du jour)	
Dictée semaine N° 2	
Compétences : - Ecrire une phrase sans erreur - Distinguer les différentes graphies	

La relation dictée/ production d'écrits a également été au centre des travaux de Marie-Claire Javerzat (2015). Ainsi, pour l'auteur, la dictée est une technique pédagogique qui favorise la production d'écrits depuis la maternelle. La démarche consiste pour les élèves, à dicter un texte à l'adulte. Celui-ci procède non seulement à l'écriture des expressions dictées et à leur analyse, mais aussi à l'étayage des productions orales. L'écriture réalisée sous plusieurs jets nécessite une relecture selon Marie-Claire Javerzat (ibid.). L'image ci-dessous est une lettre dictée à l'adulte et sur laquelle le scripteur a procédé à une relecture.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON



Marie-Claude Javerzat (ibid.) illustre ses propos par cette lettre émaillée de ratures. Celles-ci témoignent chez l'apprenant-scripteur le retour sur le texte rédigé. Comme le conseille Pierre Vianin (2009), le rédacteur est appelé à relire son texte après avoir pris du recul. Cette démarche consiste à faire reposer le texte pour le revisiter plus tard. Cependant, le chercheur ne précise pas le temps donné au repos.

La rature dans l'approche génétique des textes a constitué une véritable variable sur laquelle était portée l'analyse des manuscrits d'écoliers (Jean-Louis Lebrave (1979) ; Claudine Fabre, 1987; Grésillon, 1990, 1994), cités par Claire Doquet (2015). Le travail des généticiens était centré beaucoup plus sur le brouillon que sur le texte écrit ((Fabre, 1990 ; Penloup, 1994 et 1995 ; Boré, 1998 et 2010 ; Doquet-Lacoste, 2004), cités par Claire Doquet (ibid.). Le but est de donner à l'apprenant la culture du brouillon. Voici ce qu'écrit Catherine Boré (2000) : « Il faut aussi apprendre à chacun, l'usage du brouillon » (p. 3) ; Une approche qui construit chez l'élève une autre dimension de sa personnalité. Celle avec laquelle il peut regarder au « rétroviseur » son activité rédactionnelle et être en mesure d'y revenir pour améliorer. Pour le démontrer, l'auteur renchérit en ces termes :

« Le brouillon est donc officiellement devenu un espace visible (...). Puis l'élève peut y montrer ses ratés, ses ratures ; mieux il peut ouvertement se montrer raturant, car c'est bien l'activité de raturer elle-même, plus que son produit, qui semble prévaloir aujourd'hui » (ibid. p. 3).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

L'exemple donné par Marie-Claude Javerzat (ibid.) sur la dictée à l'adulte fait le lien avec la rature. Car, après avoir dicté des mots ou des phrases à l'apprenant, l'enseignant le ramène sur son texte pour vérifier la lisibilité, la cohérence et la cohésion de celui-ci. Muriel qui rédige une lettre à Marion, découvre des incohérences sur le plan sémantique et même syntaxique en relisant son texte. Ce qui l'amène à réécrire. Elle est départagée entre « Est-ce que ça va aller bien ton anniversaire ? » ou « Est-ce que c'est bien ton anniversaire ? » ou encore « Est-ce que c'était bien ton anniversaire ? » Hayes et Flower (op.cit.) désignent cette étape de l'écriture : la révision. La dictée est à cette occasion un outil qui assurerait l'entrée dans l'écrit. Ainsi, Marie-Claude Javerzat (ibid.) définit la dictée à l'adulte comme étant :

« Une situation scolaire au cours de laquelle des activités langagières, inscrites dans un espace intermédiaire organisant le « passage » à l'écrit, issues des interactions entre le maître et un groupe d'élèves, visent à élaborer un texte écrit répondant à un but explicite et partagé » (p. 1).

L'avantage de cette pratique demeure dans le fait de conduire les élèves à « penser l'écrit et avec l'écrit pour apprendre à l'école » (p.1.). Cette approche est perceptible chez les enseignants qui amorcent leur séance par des activités à l'écrit, même lorsqu'il s'agit des prérequis.

Synthèse

Le dernier chapitre de notre cadre théorique s'est intéressé aux outils pouvant permettre au scripteur de planifier les informations relatives à l'activité rédactionnelle. Nous avons parlé en termes de dispositifs de planification, en ce sens qu'ils contiennent un certain nombre d'éléments (objets didactiques, composantes disciplinaire, etc.) axés sur la récupération et la mise en place des données textuelles. Il est question du brouillon ou cahier d'essai (encore appelé cahier classeur), de la lecture et de la dictée.

En effet, en nous appuyant sur la théorie de la génétique textuelle, nous avons interrogé la place du brouillon dans les pratiques de classe, notamment en production écrite. Il convient de préciser que ce dispositif nous a conduit à la prise en compte de la rature sur les copies finales des élèves. Ainsi, deux dimensions de la rature témoignant du retour sur le texte seront au centre de l'analyse. Il s'agit de la rature de lecture et celle de l'écriture. Disons que l'activité de relecture permet au scripteur de procéder à une autocorrection du texte écrit.

Dans la même perspective, la dictée et la lecture constituent les deux derniers dispositifs de planification retenus pour notre travail. Leur rôle est en effet, d'aider les apprenants-scripteurs

à élaborer une banque de données qu'ils organiseront en fonction des contraintes liées au projet d'écriture, en vue d'une mise en texte définitive.

Conclusion de la 2^{ème} partie

En somme, la deuxième partie de notre travail a été développée en cinq chapitres. Le premier a porté sur la clarification des concepts-clé de notre étude. Il est suivi par deux autres qui nous ont donné l'opportunité de cerner le lien entre la formation initiale et le métier d'enseignant en général, puis à la production écrite en particulier. Les travaux de Ly Thierno (op.cit.), d'Adrien Makaya (op.cit.), de Léopold Paquay, de Claudine Garcia-Debanc et Fayol (op.cit., etc.) nous ont servi de références de base. Enfin, les deux derniers chapitres nous ont permis de distinguer les processus et stratégies d'enseignement de l'écrit ainsi que les dispositifs de planification, à l'instar du brouillon, de la dictée et de la lecture comme le « in put » au travail du scripteur.

Ces compétences professionnelles en production écrite ont été étudiées sous deux angles. D'abord, la dimension axée sur les aspects linguistiques de l'écrit (Vianin, op.cit. ; Pambou (op.cit. ; Gourvez, op.cit., etc.), d'une part. Et, celle tournée vers les processus cognitifs (Hayes et Flower (op.cit.) ; Piolat (op.cit.) ; Garcia-Debanc (op.cit.) etc.), d'autre part. Les dispositifs de planification ont mis en exergue le modèle princeps de l'écrit qui a été élaboré en 1980 par Hayes et Flower, avant d'être amélioré plus tard par eux-mêmes et par d'autres chercheurs, notamment Kellogg (op.cit.) et Baddley (op.cit.).

TROISIEME PARTIE :
CADRE
METHODOLOGIQUE

Introduction

La troisième partie de l'étude intitulée, impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite, renvoie à l'approche méthodologique retenue pour ce travail. Dans le premier chapitre portant sur les outils de la méthodologie, nous rappellerons tout d'abord le contexte de l'étude. Nous expliciterons ensuite le choix de l'approche comparative comme méthode des pratiques des enseignants formés et non formés à la production écrite, pourquoi l'approche comparative et comment elle se déroule. Puis, nous définirons l'autoconfrontation simple qui maintient le chercheur et l'enseignant dans une situation dialogique autour des pratiques de classe concernant les leçons dispensées par le maître, sous le regard du chercheur. Ce chapitre s'achèvera enfin par la présentation de la méthode retenue pour notre étude, à savoir l'observation clinique des situations de classe.

Le deuxième chapitre, consacré au dispositif de la recherche, présentera le champ de la recherche basé sur un échantillon de huit (8) séances filmées dont les transcriptions ont servi à l'élaboration d'un corpus à partir duquel les tableaux ont été également construits. Chaque séance filmée correspond à un synopsis bien déterminé. C'est la définition des synopsis qui va constituer le deuxième sous-point du dispositif de la recherche. Ce sous-point sera suivi d'un autre qui portera sur la description des grilles d'analyse selon le triplet de genèse. Soulignons que c'est sur les critères des genèses, que nous analyserons les pratiques de quatre enseignants formés à la production écrite au cycle 3 au Gabon, d'une part et quatre autres sans formation en la matière, d'autre part. Ce chapitre se terminera par la présentation du type d'analyse, notamment l'analyse mixte. Elle est mixte, en ce sens que les données contenues dans notre corpus sont à la fois qualitatives et quantitatives.

Le troisième chapitre sera réservé à l'analyse des synopsis des leçons filmées pour nous permettre de comprendre le faire et l'agir des enseignants formés et sans formation à la production écrite au CM2 en interaction avec leurs élèves respectifs. Il s'agira, comme le dit Ly Thierno (2014), de : « percevoir les moments inédits de l'activité des enseignants où l'interaction verbale tourne au dialogue de sourd ou à un monologue du professeur » (p. 143).

Dans le quatrième chapitre, nous procéderons à une analyse simple de la meilleure et la copie la moins bonne de chacun des élèves, recueillies tant chez les ENFPE que chez les EFPE. Ainsi, pour expliciter l'effet des pratiques de ces enseignants, nous avons choisi d'analyser la trace écrite de leurs élèves respectifs sur les critères du modèle d'Hayes et Flower (1980) où nous

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

avons retenu comme variables : la récupération des idées, la structuration du texte en paragraphes en tenant compte des connecteurs logiques et chronologiques, le retour sur le texte portant sur la présence de la rature de lecture ou d'écriture, enfin le registre de langue selon la grille de Raffaele Spiezia (2011). Les copies des élèves concernées par l'analyse sont identifiées sur la base de l'appréciation de l'enseignant par la mention : « la meilleure » et « la moins bonne » de la classe. Ce choix nous permettra de cerner les critères de correction des enseignants formés et non formés en production écrite. Pour chaque classe deux copies au total seront recueillies.

Le cinquième chapitre de l'approche méthodologique portera sur l'analyse comparative des données. Il s'agira de comparer les données vidéo, celles des autoconfrontations et des entretiens des enseignants formés à la production écrite à celles des enseignants non formés en la matière. Cette analyse croisée nous permettra de vérifier les résultats de l'analyse simple, tout en validant ou non nos hypothèses.

Enfin, le sixième chapitre sera dédié à la discussion des résultats dans leur globalité et aux perspectives de recherche. Nous convoquerons à nouveau notre cadre théorique afin de confronter nos résultats. Ce chapitre nous aidera également à vérifier si les pratiques des enseignants formés à la production écrite, sont similaires ou non à celles des enseignants sans formation en la matière.

Chapitre 1 : Les outils de l'approche méthodologique

Ce premier chapitre va nous permettre de présenter sous forme de définition, les outils pouvant nous servir à analyser les données recueillies pour notre étude. Il est question de clarifier d'abord l'observation clinique des situations de classe que nous avons retenue en tant que méthode de recueil de données ; puis expliciter le choix de l'approche comparative comme méthode d'analyse des pratiques des enseignants formés et non formés en production écrite au cycle 3 en général et au CM2 en particulier. L'autoconfrontation est empruntée à l'analyse de l'activité pour nous aider à comprendre le ressenti des enseignants formés et non formés en production écrite sur leurs propres pratiques. Mais avant, nous rappelons le contexte de notre étude.

1.1 Rappel du contexte

Notre étude est réalisée dans le contexte d'une observation clinique des situations de classe (Brousseau, 1998). Elle survient à la suite des travaux entrepris en 2015 sur la question liée aux difficultés des élèves du français langue seconde à produire des textes à l'écrit. Une étude comparative simple et croisée, basée sur la trace écrite des élèves du CM2.

Par ailleurs, ce travail est issu d'une analyse documentaire portant sur le référentiel de formation et les plans de cours des Ecoles Normales des Instituteurs au Gabon. Les résultats ont montré l'absence des savoirs à enseigner en production écrite. Dans certains plans de cours, en effet, il est mentionné « expression écrite », alors que les tâches portent essentiellement sur la lecture, le graphisme, l'écriture et la copie.

D'autres, par contre, indiquent l'enseignement /apprentissage de la production écrite, mais, au regard du cahier de texte, aucun cours de production écrite n'a été dispensé depuis 2015. En outre, les savoir-faire et les activités ne sont pas précisés. La dernière catégorie de ces plans de cours considère la lecture comme un processus qui mène à la production écrite. Tel est le canevas présenté par la méthode de questionnement de texte (MQT). Or, le cadre théorique nous a donné l'occasion d'interroger le lien qui pourrait rapprocher les deux composantes, c'est-à-dire la lecture et la production écrite par le biais de la méthode de questionnement de texte. La réflexion sur la question a donné les résultats ci-après :

1- Les cours dispensés aux élèves portent exclusivement sur la typologie des textes.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

2- Ils sont programmés sur cinq jours dont quatre pour l'étude des caractéristiques des textes à travers les disciplines outils à la langue française, et le cinquième est essentiellement réservé à la production d'écrits sur le type de texte étudié. L'enseignement sur le « comment produire » des textes à l'écrit demeure, après cette analyse, une problématique majeure.

C'est dans ce contexte que notre travail s'intéresse au rapport : formation initiale des enseignants / pratiques de classe dans le champ de la production écrite. Son fondement épistémologique est basé sur la question posée par Aristote en son temps et qui a été reprise par Kotarbinski (1935-1987) et Chevallard (1985), celle reliant la praxie au logos, le savoir au savoir-faire. La praxéologie étant la science générale de l'action efficace selon Kotarbinski (ibid., p. 1), l'enseignant peut-il pratiquer sans aucune connaissance théorique en la matière ? Nous cherchons à comprendre en quoi la formation initiale des enseignants peut-elle avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon. Pour cela, nous avons mis en place une méthodologie.

1.2 Méthode choisie

La problématique de notre recherche visant à établir une comparaison entre les pratiques de l'écrit acquises en formation initiale et celles développées dans l'activité, afin de souligner l'impact de la formation sur les pratiques de classe en production écrite, nécessite bien une méthode adaptée à la nature des outils que nous utilisons pour cette étude, mais aussi à la dimension des actions concernées par notre analyse. En effet, le fait pour nous d'aller « observer », c'est-à-dire étudier les pratiques des enseignants dans leur lieu de travail (« in situ ») nous a conduit vers l'« observation » comme méthode de recherche.

Toutefois, nous nous interrogeons sur le type de l'observation dont il est question. En effet, la nature de nos matériaux composés essentiellement des entretiens, des enregistrements-vidéo, des transcriptions sur des autoconfrontations permettant « d'appréhender l'action » de l'enseignant initialement formé, comparée à celle développée dans l'activité, d'une part la dimension privilégiée dans nos travaux portée sur le « ressenti » des sujets, d'autre part peut faire penser à une « observation clinique ».

Comme le dit Michel Vial (2007), « s'intéresser aux dynamiques d'action des sujets, incline à choisir la méthode clinique » (p. 11). S'agirait-il de la clinique de l'activité (Clôt1998) ? Ce n'est pas le cas dans la mesure où notre posture n'est pas celle d'aller intervenir dans l'environnement de travail à la demande des professionnels, sans hypothèse au préalable, avec

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

l'objectif de transformer le milieu. Nous avons un constat, une question de recherche et une hypothèse. Il est plutôt question de la « clinique des situations » (Vial, 2007, p. 6). A la suite de ce rappel, et comme nous l'avons déjà évoqué, il nous revient de clarifier tour à tour, nos outils méthodologiques, notamment "approche comparative" et "autoconfrontation".

1.3 Approche comparative

Nos travaux sont analysés dans une approche comparative simple et croisée. Il convient de rappeler que les pratiques des enseignants formés en production écrite seront comparées à celles des enseignants non formés à cette didactique, mais qui construisent leurs compétences sur le terrain. Il nous revient à cet effet, de faire un aperçu historique du concept "approche comparative", de le clarifier et de justifier son intérêt dans notre étude. Pour cela, nous nous appuyons sur les travaux de Fatima Chnane-Davin et Dominique Groux (dir.), (2009).

1.3.1 Aperçu historique de l'approche comparative

Le cinquième numéro de la Revue Française d'Education Comparée coordonnée par Chnane-Davin et Dominique Groux (2009), nous donne l'occasion de faire un rappel historique de la démarche comparative que nous utiliserons pour analyser les résultats de notre recherche. Ce rappel nous permet donc de placer notre étude dans le contexte de l'approche comparative et ses outils pour comprendre le lien qui existerait entre la formation initiale des enseignants et la planification en production écrite par les apprenants du cycle 3 au Gabon, plus exactement ceux du CM2.

En effet, c'est au sein de l'Association Française d'Education Comparée (AFDECE), créée en 1998, que le concept d'Education Comparée prend naissance et se développe autour des comparatistes en France et ceux venus d'ailleurs. Le but de cette association est de promouvoir cette méthode comparative à partir des échanges autour des problématiques liées à l'éducation, notamment sur les rapports interculturels et identitaires. Une tribune qui permet désormais l'ouverture et la rencontre des chercheurs.

Le colloque initiateur de ces débats théoriques s'est tenu à Versailles en 1999, organisé par l'Institut Universitaire de la Formation des Maîtres (IUFM) dont le thème fut : « les échanges éducatifs et la comparaison en éducation » (p.11). Les participants à ces assises ont eu l'occasion d'épiloguer autour de la question devenue quelque peu récurrente, celle de la comparaison, de sa pertinence et de sa validité. En effet, selon les rédacteurs de ce numéro,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

cette question avait déjà retenu l'attention des plus grands chercheurs, tels que Tocqueville, Wilhelm, Durkheim, Saussure, Weber, Bourdieu et d'autres encore.

Qu'en est-il des didacticiens ?

Le tour est venu aux didacticiens de s'approprier le concept "comparaison" en éducation au motif de faire avancer les débats dans le domaine de la recherche. Ainsi dans le Dictionnaire de l'Éducation (2003), Maria Lucia Schubauer-Léoni, citée par Fatima Chnane-Davin et Dominique Groux (op.cit.), définit le concept de la didactique comparée et ses outils. C'est un concept encore récent dans ce domaine de la recherche. Il est abordé à la fois sur le plan théorique et méthodologique. Pour cette auteure, la didactique comparée est « un champ à part entière dans la mesure où elle pose des questions et découpe des domaines des réalités didactiques non traités et non traitables par les différentes didactiques des disciplines » (P. 12).

Pourquoi comparer et qu'est-ce qui est comparable ?

Voilà des questions épistémologiques qui entourent des approches comparatives. Suite à ces interrogations, Peyron-Bonjan, citée par Chnane-Davin et Groux (ibid.), s'intéresse à deux approches comparatives opposées : l'approche logique et l'approche empirique. La première permet de comparer les caractéristiques intrinsèques des objets d'étude. Tandis que la seconde s'occupe de décrire les objets et de développer une théorie tirée de l'observation du terrain. Celle-ci nécessite une analyse comparative de ces objets.

La question principale qui est soulevée par rapport aux conditions de la comparaison est celle à laquelle Jean-Pierre Cuq et Alain Mercier (op.cit.) tentent de répondre, et qui vise à comprendre si les représentations et les concepts produits par la science prétendent à l'universalité. Ils essaient de montrer comment le développement actuel de la didactique, notamment celle des langues étrangères et secondes, puis de la didactique des mathématiques les a conduits à trouver des éléments communs pouvant rendre la comparaison possible.

Notre corpus s'inscrit dans un même contexte, celui des enseignants sortis de l'École Normale des Instituteurs (ENI). Son analyse portera sur les mêmes critères, à savoir que l'analyse comparative vise « la validation ou pas de certaines généralisations » pour « assimiler et différencier » les éléments de la comparaison. (Christiane Peyron Bonjan, op.cit.).

Comment se déroule cette comparaison?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En effet, l'ouvrage regroupant les actes de colloque, intitulé : *l'Approche Comparative des Savoirs et des Compétences en didactique* dont les travaux ont été dirigés par Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq (2014), visait à comprendre comment les concepts savoir et compétences peuvent être interprétés par les didacticiens de diverses disciplines dans la perspective d'une comparaison. Car, la question centrale était celle de savoir si la formation des nouvelles générations, doit s'appuyer sur la transmission des savoirs ou sur la formation des compétences ou inversement. En utilisant les outils de la comparaison, les conférenciers ont confronté les concepts savoir et compétence, puis sciences de l'éducation et sciences du langage, du point de vue diachronique.

Les présentateurs, en même temps auteurs de cet ouvrage, se sont intéressés à la richesse de cette bibliographie explorée dans le contexte de l'interdisciplinarité. Ils ont alors procédé à l'analyse de ces textes par la méthode comparative pour montrer comment un concept peut être interprété dans plusieurs champs disciplinaires en utilisant donc les concepts savoir et compétence.

Cette réflexion nous a amené à suivre la démarche de l'approche comparative dans les recherches en sciences de l'éducation en général et en didactique en particulier.

Ainsi, notre recherche se met dans la situation didactique où les cognitivistes et linguistiques se rencontrent pour comprendre et expliquer l'impact de la formation initiale des enseignants sur leurs pratiques en production écrite au cycle 3 au Gabon.

L'approche comparative trouve ses atouts dans le fait qu'elle implique à la fois la théorie et la pratique. Elle rend possible l'analyse des situations didactiques qui paraissent «a priori générales» d'une part, et permet d'«étudier les questionnements épistémologiques que pose le cas spécifique de la didactique comparée (Peyron- Bonjan, 2010, 31), cité par Ly Thierno (2014, p. 146), d'autre part.

L'approche comparative permet de singulariser ou d'assimiler les éléments d'analyse selon leurs critères. Ainsi, écrit Sartori (1994, p.19-30), cité par Ly Thierno (ibid., p.146), «comparer c'est à la fois assimiler et différencier par rapport à un critère». Dans la même perspective, Peyron Bonjan (op.cit) pense que pour assimiler, il est nécessaire de s'appuyer sur des principes de similarité et d'attributs.

En revanche, pour parvenir à une différenciation, il convient avant tout de requérir à une construction de classe. Or, on ne peut y arriver sans avoir au préalable des critères et des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

catégories d'analyses, en plus de maîtriser les concepts permettant l'interprétation des phénomènes étudiés. Comme le précise Ly Thierno (ibid., p.146) en citant Peyron Bonjan (op.cit., p. 33), comparer c'est savoir « rompre avec l'évidence a priori (...). Au fond, comparer en didactique revient à distinguer les critères d'analyse clairement (...), afin de ne comparer seulement que les entités qui ont une série d'attributs communs ». Ce qui nous conduit à la question suivante :

1.3.2 Pourquoi l'approche comparative ?

Dans le contexte subsaharien, plus précisément le Continent Noir, la méthode comparative a été utilisée au XIX^{ème} siècle pour comprendre les langues africaines, en dépit du manque de documents historiques à ce sujet. Les chercheurs de l'époque ont procédé au transfert des méthodes indo-européennes, dont celle de Jones cité par Robert Nicolai (1998) afin de rendre possible l'étude comparative des langues « bantoues ». Il reste précis quand il écrit : « C'est ainsi que commença l'exploration du domaine linguistique bantoue » (p. 3). Le but visé étant la recherche des « apparentements généalogiques » (p. 12).

Selon Thierno Ly (ibid.), la comparaison permet de lier la théorie à la pratique, le général au particulier. Elle repose à cet effet sur des concepts, des termes ou des notions, des enjeux suffisamment généraux et transversaux pour permettre de singulariser les actions didactiques et les faits sur le terrain (Groux, op.cit), cité par Thierno (ibid.). Ainsi, les concepts-outils utiles à notre cadre théorique le sont aussi pour l'analyse de nos données portant sur l'impact de la formation initiale des enseignants formés et non formés en production écrite. Les trois genèses, d'origine mathématique, sont réinvesties en didactique de français afin de comprendre les pratiques de classes des enseignants. Elles constituent des outils-clés, d'abord clarifiés dans notre cadre théorique, ensuite transférés dans le cadre méthodologique comme outils d'analyse des actions didactiques. Il s'agit d'analyser les transactions didactiques, étant donné que l'enseignant est observé dans le « jeu didactique » en interaction avec ses élèves, le savoir et le lieu des apprentissages.

Pour Julien Rebotier (2010) cité par Thierno, comparer :

« C'est distinguer, ordonner, hiérarchiser (...), comparer, c'est opérer des regroupements et / ou des distinctions (...). C'est discriminer, tracer des limites, constituer ou critiquer des catégories et porter un regard discontinu sur un monde continu » (p. 146).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Le chercheur se sert de la comparaison pour rendre compte de la scientificité de son activité. Elle implique au moins deux éléments face auxquels le chercheur est amené à classer, à ordonner et à hiérarchiser. Comparer les pratiques de classes des enseignants dans notre recherche, c'est tenir compte des critères basés sur le triplet de genèse, d'une part et sur le modèle d'Hayes et Flower (op.cit), d'autre part afin de catégoriser les actions et suivre l'évolution des transactions didactiques sur l'axe du temps selon les postures prises à chaque fois par les actants. Comme le souligne Ly Thierno : « l'approche comparative trouve tout son intérêt dans la possibilité de transférer les concepts et notions en dehors de leur utilisation habituelle » (p. 148). Les outils utilisés dans le contexte des mathématiques trouvent leur sens en didactique des disciplines pour analyser l'action de l'enseignant dans le collectif avec ses élèves.

Notre étude nous amène certes à distinguer l'action de l'enseignant formé à celle de l'enseignant non formé en production écrite, mais elle consiste beaucoup plus à comprendre « l'agir professionnel » (Sensevy & Mercier, 2006, p. 6), cités par Thierno (ibid., p. 148) du professeur en interaction avec ses élèves dans une relation didactique conjointe. En d'autres termes, l'analyse par comparaison simple et croisée que nous menons, tel que le précise Thierno (ibid.), répond aux principes de la « dialectique entre action collective et action singulière dans l'activité, dialectique constitutive de la personne dans son émancipation possible » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 6), cités par Ly Thierno (2014, p. 148). Nous pouvons partir des postures de l'enseignant formé et non formé en production écrite pour illustrer la singularité de ses pratiques, notamment la posture du « lâcher prise ». C'est le moment pendant lequel l'enseignant s'efface et donne l'autonomie à l'élève d'agir de façon absolue. Par contre, la posture d'accompagnement situe l'élève et l'enseignant dans une forme de contrat, « l'action du professionnel et des élèves est nécessairement conjointe » (Forest & Mercier 2009, p. 7) cités par Thierno, ibid., p. 149). Tandis que celle du contre étayage permet de distinguer le professeur, détenteur du savoir et agissant en maître absolu.

Les transactions attendues dans la modification ou non du milieu didactique sont source d'une collaboration « efficace » entre le maître et ses élèves. En effet, à travers la mesogenèse, selon Thierno (ibid.), nous pourrions regarder l'agir de l'enseignant en lien avec la place qu'il accorde à l'élève dans l'action didactique conjointe qui favorise l'organisation et l'introduction des savoirs au sein du milieu didactique. Le chercheur précise que : « l'action du professeur, conjointe avec celle des élèves, consiste à définir et à réguler des jeux, dévoluer des questions

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

et institutionnaliser des résultats » (Sensevy, Mercier et Schubauer, 2000), cités par Ly Thierno (ibid., p. 150). Il s'agit de comparer les pratiques de l'enseignant formé et non formé en production écrite selon les critères définis dans le quadruplet de jeux. Il revient à préciser aussi que le principe de la comparaison, en ce qui concerne notre travail, s'intéresse à la manière avec laquelle les transactions didactiques évoluent sur l'axe du temps. Le temps didactique reste au centre de cette variable chronogénétique, c'est-à-dire le moment pendant lequel l'un des actants apprend quelque chose à l'autre. La mesogenèse, la topogenèse et la chronogenèse contribuent en tant qu'outils d'analyse, à la comparaison des pratiques de classe. A cet égard, Thierno (ibid.) relève ceci :

« En effet, la meilleure façon de comprendre ce qu'un professeur fait, c'est de se référer certainement aux situations spatiales, temporelles et communicationnelles dans lesquelles il se trouve pour faire quelque chose conjointement avec les élèves pour que l'un et les autres apprennent quelque chose réciproquement » (p. 150).

Nous allons recueillir les données non seulement aux seules fins de les comparer, mais aussi de confronter les résultats observés au ressenti des différents sujets concernés par l'étude sur la base d'une autoconfrontation simple. Il revient à clarifier, d'abord le terme « autoconfrontation », ensuite « autoconfrontation simple ».

1.4 Autoconfrontation

On peut dire comme Theureau (2002), que l'autoconfrontation est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un ou plusieurs participants à une activité, en l'incitant à la commenter en présence d'un interlocuteur. L'activité sous forme d'enregistrement vidéo est la plus pratiquée. Dans ses travaux menés en 2002, il indique que l'entretien d'autoconfrontation permet à l'intéressé de posséder des outils nécessaires à la compréhension de la production de son activité. A cet effet, il est amené à expliciter, à montrer ou commenter, en présence d'un interlocuteur, les gestes professionnels qu'il trouve essentiels à l'accomplissement de celle-ci. Pour Clot et al. (2000), cités par Faïta & Vieira (2003) :

« L'entretien d'autoconfrontation permet ainsi de saisir l'activité de travail, c'est-à-dire ce qui se fait réellement, mais aussi, ce qui ne se fait pas (...), ce que l'on aurait voulu ou pu faire sans y parvenir, et donc non seulement la tâche, le travail tel qu'il devrait être fait » (p. 124).

L'autoconfrontation est structurée par deux éléments essentiels relevés par Faïta & Vieira (2003). Premièrement, le cadre dialogique dans la perspective des travaux de Bakhtine à la fin des années 70. Pour Faïta & Vieira (ibid.), le dialogisme constitue « le principe directeur »

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

(p.124) de cette méthodologie. Les auteurs précisent que l'autoconfrontation est un espace dans lequel les participants sont invités à réagir sur l'activité, autrement dit « une sorte de discours sur le faire, (...) mettant en chantier les manières de penser collectivement leur travail » (Faïta & Vieira, *ibid.*, p. 124).

Deuxièmement, la métacognition qui se caractérise par le fait que, en prenant leur activité comme objet de réflexion, les participants se confrontent à une activité métacognitive sur leur propre pratique.

Selon Becker et le Roy (2010), cités par Virginie Coulet (2016), les entretiens d'autoconfrontation amènent l'enseignant à :

« Entrer dans une démarche d'explication de sa pensée dans l'action, se laisser surprendre par sa propre action et à l'analyser en vue de réguler ses actions, mettre à jour des configurations de préoccupations qu'il éprouve dans l'action et pendant l'analyse de l'action, développer des concepts pragmatiques intégrés par l'enseignant (...) » (2010, p. 3).

Ainsi, en réfléchissant sur leurs propres pratiques, ils contribuent à « la construction de l'identité professionnelle » (Durand, 2001, p. 97), cité par Virginie Coulet (*ibid.*, p. 21).

Il a été identifié deux grandes catégories d'autoconfrontations, notamment l'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée.

Selon Theureau (*op.cit.*), l'entretien d'autoconfrontation simple donne les détails sur l'activité d'un acteur quand celui-ci se trouve en entretien avec un chercheur devant les traces audio ou vidéo de son travail.

Par ailleurs, l'autoconfrontation croisée, Yves Clot (2000) la définit comme étant un cadre de la clinique de l'activité. Le but visé est « le développement du pouvoir d'agir des sujets et du collectif sur l'organisation du travail, au-delà de l'organisation du travail, pour une autre organisation du travail » (Clot, 1999) cité dans « Description of tools-Methods » (2013, p. 1).

Nous avons opté pour un entretien d'autoconfrontation simple pour la simple raison qu'il ne s'agit pas de la clinique de l'activité, mais d'une analyse des situations de classe par enregistrement vidéo.

✓ Autoconfrontation simple

L'entretien de l'autoconfrontation simple s'appuie sur le regard de « soi-même sur soi-même » Thierno (2014, p. 150). C'est le moment où l'enseignant, en présence du chercheur, se regarde dans ce qu'il sait faire et ce qu'il pensait avoir bien fait, alors qu'il ne l'est pas. En même temps, le chercheur est un autre regard qui croise celui de l'enseignant. Il s'agit du regard de l'autre

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

qui favorise un dialogue entre l'enseignant et le chercheur. Ainsi, comme l'a repris Ly Thierno (op.cit.), l'autoconfrontation est :

« Un procédé pour découvrir, mettre à nu un caractère humain fini : dans le dialogue, l'homme ne se manifeste pas seulement de l'extérieur, mais devient pour la première, ce qu'il est vraiment, et non pas aux yeux des autres, répétons-le aux siens propres également. Être, c'est communiquer dialogiquement. Lorsque le dialogue s'arrête tout s'arrête » (Forest & Mercier, 2007, p. 7), cité par Ly Thierno (ibid., p. 151).

A partir de cette citation, nous pouvons retenir que le dialogue dans l'entretien d'autoconfrontation permet la découverte de soi-même par son propre regard et celle de soi par le regard de l'autre. Comme le souligne Yves Clot (2003), l'autoconfrontation simple est une observation pour soi, un dialogue qui propose un contexte dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un autre « soi ». L'analyse des données vidéos prises en situation d'enseignement/ apprentissage est croisée à celle des interprétations et des questions soulevées par l'autoconfrontation. Au cours des échanges dialogiques, l'enseignant revit les moments forts de l'action didactique. Il prend connaissance non seulement de ce qu'il a réalisé, mais aussi de ce qu'il a manqué de produire à un moment donné de la séance.

L'auteur parle du sujet face au regard de l'observateur et des choix méthodologiques qu'il est amené à opérer. Devant le chercheur, ces choix peuvent se transformer en dilemme. Car, les réponses qu'il donne à son interlocuteur peuvent devenir des questions. Ainsi, au moyen de l'autoconfrontation simple, le chercheur tente de recueillir des résultats sur ce qu'un sujet pense de ses propres pratiques concernant ce qu'il a réalisé et ce qu'il aurait pu faire. Parfois, l'observé est situé entre le « tâtonnement » et le « silence ». Le rôle du chercheur consiste à accompagner l'observé qui tente dans ce « jeu dialogique » d'appréhender son identité sur le plan professionnel. En ce qui concerne notre étude, l'enseignant découvre ce qui singularise ou rapproche ses pratiques de celles des autres dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite.

Le regard dans la situation dialogique, fut-il de soi-même ou de l'autre, permet de transcender l'action didactique réalisée pour cerner le sens et la signification des pratiques de l'enseignant formé et non formé en production écrite et ce, au regard des modèles théoriques. Ainsi, comme le souligne Thierno (op.cit.) : « (...) le but de l'autoconfrontation simple est de définir les manières avec lesquelles, l'acteur agit dans le milieu didactique, par son propre regard qu'il porte sur son activité initiale » (p. 151). Pour Yves Clot et Duboscq (2010, p. 264) : « Ce n'est

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

donc pas la réalité théorique qui peut expliquer l'activité réelle, c'est le réel de l'activité dialogique et son authenticité qui s'expliquent (...) avec la vérité théorique du moment », cité par Ly Thierno (ibid., p. 151).

Pour notre étude, nous empruntons l'autoconfrontation simple à la clinique de l'activité, non pas dans le but de transformer le milieu professionnel, mais avec l'intention d'interroger l'implicite de l'« agir » des enseignants non formés et formés en production écrite et l'impact de la formation sur celui-ci. Elle permet aux acteurs du dialogue de mener un discours sur l'activité observée. L'entretien de l'autoconfrontation est à cet effet une activité du type méta, c'est-à-dire une activité sur une autre activité. Il s'agit de l'activité du chercheur sur celle de l'enseignant formé et non formé les amenant à « prendre du recul pour mieux sauter ». C'est dans ce sens que Faïta et Vieira (2003) pensent que :

« Les mouvements discursifs occasionnés chez les protagonistes par le film participent à la remise en chantier de ce qu'ils se voient faire et s'entendent dire, (et) constituent autant d'éléments de décontextualisation- recontextualisation de leur activité » (p. 129).

Selon Clot (2000, p. 13), l'enseignant qui revit ses pratiques par l'observation de l'activité antérieure peut être amené à découvrir que son action s'inscrit dans une logique contraire à ses attentes : « Ce qui n'est pas arrivé ou ce qu'on n'a pas fait et qu'il aurait pu éventuellement faire », cité par Ly Thierno (p. 152). Les enseignants formés et non formés en production écrite se voient confronter à leurs propres choix. Ils restent seuls face à leurs hésitations, leurs doutes et leurs incertitudes au point de se questionner sur leur propre activité. Le but est de parvenir à cerner ce qui a été difficile à expliquer ou à exprimer. A ce sujet, Yves Clot (op.cit) nous offre cette analyse :

« Au moment où il faut justifier auprès du chercheur une manière de faire, que ce soit pour l'aider à comprendre le « difficile à dire » ou pour se protéger soi-même d'un conflit au moment où il s'y essaie, le sujet dispose de cette histoire collective avec lui, se porte assistance pour chercher à rendre compte de ce qu'il se voit faire à l'écran (Clot, 2000, p. 14), cité par Thierno (ibid., p. 152).

Comme l'indique Thierno (ibid.), pour comprendre ce que l'enseignant n'est pas parvenu à réaliser alors qu'il aurait pu le faire, « le sujet doit voir, d'abord, ce qu'il est en train de faire, en l'occurrence son action primaire » (p. 152). Il s'agit d'établir une polémique intérieure, c'est-à-dire de soi avec soi-même, « un réel du dialogue duquel émerge (...) la possibilité de déceler les empêchements et les développements de son action » (ibid.). Cette polémique n'est pas seulement de soi par soi-même, elle est également un conflit entre l'observé et l'observateur

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

dans son rôle d'accompagnateur (Bucheton, op.cit.). L'autoconfrontation simple est à cet effet un sujet controversé qui amène Faïta et Vieira à dire que :

« La pratique de l'autoconfrontation n'est d'ailleurs pas consensuelle, et la polémique comme genre de discours stimule le processus. Celui-ci, on le constate dans la plupart des cas, ne reste pas dans le commentaire mais s'oriente vers des formes des controverses entre pairs, bien entendu, mais parfois auparavant entre le sujet en autoconfrontation simple et lui-même dialoguant avec un texte matérialisé par et les images et discours qui le contraignent à mettre ses paroles en concordance avec ses actes. On a alors une chance de capter les thèmes représentatifs du sujet, véhiculés par son discours intérieur et émergeant dans ses circonstances » Faïta et Vieira (2003, p. 61), cités par (Thierno *ibid.*, p. 153).

A partir de cet instant, nous percevons l'intérêt de choisir dans notre corpus les séquences les plus polémiques, favorables au dialogue. Dans tous les cas, l'autoconfrontation demeure source du conflit dialogique pouvant « produire les étonnements susceptibles de définir les véritables manières de dire et de faire » (*ibid.*).

Faïta et Vieira (op.cit.) reconnaissent aussi que :

« Concrètement, les séquences à retenir de films réalisés dans les classes devront l'être en fonction de leur caractère problématique aux yeux de l'observateur, au moins autant que l'intérêt qu'elles présentent pour les professeurs comme illustration de leurs conceptions » (Faïta et Vieira (op.cit., p. 58), cité par Thierno p. 153).

Ce que l'on pourrait ajouter à la lumière du concept « autoconfrontation simple » dans un contexte dialogique, c'est l'idée développée par Ly Thierno (*ibid.*), celle que « la proximité des activités antérieures doit être suffisamment garanties pour que les discours d'autoconfrontation simple produits puissent permettre d'entretenir des rapports entre les sujets filmés » (p. 154). Cette idée avait d'abord été abordée par Faïta et Vieira (op.cit) en ces termes :

« Il est essentiel de gérer avec un maximum de rigueur les rapports entretenus entre l'activité initiale en tant que discours et texte (image) et l'activité discursive au cours de l'autoconfrontation » (p. 58), cité par Ly Thierno (*ibid.*, p. 154).

Cela revient à distinguer l'activité de soi de l'activité de l'autre, menée sur l'activité de soi. C'est en ce sens que :

« L'activité sur l'activité en quoi consiste l'autoconfrontation ne doit pas se confondre avec l'activité elle-même. Car à ce stade, le processus de production de sens, s'il se réalise à partir du travail observé, ne demeure pas moins extérieur à lui, et surtout, anticipe son déroulement, sous l'effet de contextualisation exercé par l'autoconfrontation simple » (Faïta et Vieira, p. 59), cités par Ly Thierno (*ibid.*, p.154.).

Par ailleurs, l'enregistrement vidéo donnerait aux acteurs de l'autoconfrontation la possibilité de déconstruire et reconstruire intégralement et en toute objectivité l'action didactique observée (Mollo et Falzon, 2004). Ces auteurs soulignent que :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

«De manière générale, l'autoconfrontation encourage l'explication spontanée (...) mais également la modification de représentations existantes et l'interférence de nouvelles représentations, ainsi que le développement d'un savoir collectif (...)» (p. 534).

Le terme « collectif » permet de considérer les élèves dans la double activité du professeur et du chercheur.

Synthèse du chapitre

Nous avons présenté les objets méthodologiques des travaux relatifs à l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite. Comme dans toute recherche, notre étude nécessite des outils, tant pour le recueil des données que pour l'analyse des résultats obtenus.

Dans la partie définitionnelle de notre état de l'art, une moitié de ces éléments méthodologiques avait déjà été clarifiée, notamment les descripteurs de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) qui serviront au prochain chapitre à la construction des grilles d'analyse.

La première sous-partie de ce chapitre a consisté à rappeler le contexte de la recherche en revenant sur son fondement épistémologique portant sur l'articulation entre la praxie et le logos, le savoir et le savoir-faire. Il constitue également la cheville ouvrière de la problématique posée dans ce travail, celle de savoir en quoi la formation initiale des enseignants peut avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon. Pour aussi faire un retour sur les hypothèses (principale et secondaire), nous avons a priori pensé que si les enseignants sont initialement formés à la production écrite, ils arriveraient à articuler la théorie et la pratique. L'hypothèse secondaire s'appuie sur l'idée que les pratiques des enseignants formés à la production écrite ne sauraient être similaires à celles des enseignants non formés dans ce domaine.

Après avoir rappelé le contexte de l'étude, nous nous sommes attelés à la définition de la seconde partie d'éléments de l'approche méthodologique dans laquelle s'inscrit notre recherche. Il s'est agi de comprendre l'intérêt de la comparaison ainsi que de l'approche comparative dans ce travail.

En effet, nous avons défini l'approche comparative en justifiant également son choix, en tant que méthode d'analyse, dans ce sens qu'elle nous permettra de singulariser les pratiques des enseignants formés de celles des enseignants non formés à la production écrite sur la base du

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

triplet de genèse. Cet outil nous aidera aussi à cerner la capacité pour les uns et pour les autres d'articuler la théorie et la pratique. En évoquant les travaux qui ont été présentés par Jean-Pierre Cuq et Fatima Chnane-Davin (op.cit.), intitulés *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*, nous avons montré comment les chercheurs ont tenté de répondre aux questions : pourquoi comparer ? Et qu'est-ce qui est comparable ?

Nous avons enfin désigné l'autoconfrontation par le fait qu'elle permet de comprendre les empêchements et les développements des pratiques de classe des enseignants formés et non formés en production écrite, ainsi que la prise de conscience de ces enseignants sur ce qui n'a pas été fait, alors qu'ils auraient dû le faire. Nous nous sommes donné à cet effet, l'occasion de préciser le type d'autoconfrontation, à savoir l'autoconfrontation simple.

Le chapitre suivant abordera le champ de la recherche, la définition des synopsis, la description des grilles d'analyse et le type d'analyse concernée par cette étude.

Chapitre 2 : Dispositif de la recherche

Nous entendons par dispositif de la recherche, le contexte méthodologique qui comprend le terrain, les séquences filmées, les autoconfrontations, les entretiens et le recueil sur la trace écrite des élèves ; Le niveau de la classe tenue par les enseignants choisis au préalable, le matériel utilisé. Nous inscrivons également dans ce champ qui concerne l'école primaire au Gabon, les synopsis élaborés sur la base d'un échantillon de cent cinquante-deux (152) entretiens passés entre le chercheur et les enseignants, de huit (8) séances filmées et de huit (8) autoconfrontations simples qui en découlent. Ils seront analysés au regard des grilles dont les observables ont été décrits.

2.1- Champ de la recherche

Notre étude s'intéresse à la didactique de la production écrite à l'école primaire au Gabon. Il s'agit de comprendre comment les enseignants, pourtant non formés en production écrite, aident leurs élèves dans une situation de co-construction des savoirs (Sensevy & Mercier, 2007) à transférer (Tardif, 1999) les connaissances déclaratives et procédurales (Hayes et Flower, 1980). Autrement dit, nous allons regarder si les compétences développées dans l'activité par les enseignants non formés en production écrite (ENFPE) sont similaires ou distantes de celles des enseignants formés (EFPE) dans le même domaine (Thierno, 2014). L'intérêt est de comprendre dans quelle mesure la formation initiale des enseignants peut impacter les pratiques de classe en production écrite.

En revenant sur le contexte de notre étude, nos recherches exploratoires ont permis d'identifier deux types d'enseignants, nommés respectivement enseignants non formés (ENFPE) et enseignants formés en production écrite (EFPE) pratiquant chacun l'« agir ensemble » dans sa classe avec ses élèves (Sensevy & Mercier, op.cit.).

Nous avons construit à cet effet, deux milieux didactiques (Brousseau, 1998) : M1 pour l'enseignant formé en production écrite (EFPE), puis M2 dans lequel interagissent l'enseignant non formé (ENFPE) et ses élèves.

Le milieu didactique peut être défini comme étant le lieu des apprentissages, des interactions, préparé à priori pour répondre aux conditions nécessaires, aux « jeux didactiques » entre l'enseignant, le savoir et l'élève (Sensevy & Mercier, ibid.).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Notre corpus est donc composé de quatre (4) séances filmées auprès des enseignants formés à la production écrite et quatre autres chez les enseignants non formés en la matière. Par conséquent, nous avons mené au total, Huit (8) autoconfrontations simples. A ces deux types de matériaux, s'ajoutent cent cinquante-deux (152) entretiens semi-directifs et seize (16) copies des élèves sur la base de deux copies par classe.

Les séquences que nous avons filmées dans les deux milieux didactiques (M1 et M2) ont porté sur une même activité : l'expression écrite. Il en est de même pour les items qui ont été retenus comme critères d'analyse.

La trace écrite des élèves a été recueillie sur deux critères : « meilleur » et « moins bon ». Nous avons alors choisi d'analyser, pour chaque classe observée, la copie estimée par l'enseignant comme la meilleure, d'une part et la moins bonne, d'autre part. Ce choix nous a permis d'analyser non seulement les « comportements didactiques » des élèves mais, en même temps, la capacité de l'enseignant à évaluer en expression écrite. Transférer les connaissances (Tardif, 1992) et savoir évaluer ce que l'on a transféré est, là aussi, une variable dont s'intéresse l'analyse des pratiques de classe (Perrenoud, 1994).

Pour la prise des images et des sons, nous nous sommes servis de deux caméras mini HD de type Sony et d'un dictaphone. Une caméra fixée sur un trépied et posée à l'angle et au fond de la classe, nous a permis de filmer globalement les interactions dans le lieu des apprentissages. Une autre a été gardée à la main pour mettre le « zoom traveling » sur des actions concernées par notre analyse, mais aussi pour suivre l'enseignant dans ses déplacements. L'objectif est d'observer comment les transactions didactiques construites autour des postures de l'enseignant formé et non formé transforment le milieu didactique sur l'axe du temps.

La transcription de ces vidéos, celle des entretiens et des autoconfrontations, nous a permis de construire un corpus à partir duquel les synopsis et les grilles d'analyse ont été élaborés. Les copies des élèves ont également été transcrites et soumises à l'analyse selon les critères relevés autour des outils que nous avons présentés au début de notre cadre méthodologique, notamment : le triplet de genèse (Sensevy & Mercier, 2007) et le modèle d'Hayes et Flower (1980). Il est important de définir le terme "synopsis" et de présenter les différentes grilles sur lesquelles repose l'essentiel de notre corpus.

2.2- Synopsis

Un synopsis est un écrit décrivant la totalité ou un aperçu d'une œuvre, d'une scène. Le terme est essentiellement connu pour son usage cinématographique. Dans l'industrie cinématographique, ce terme désigne en effet, le résumé condensé d'un scénario, selon le dictionnaire en ligne (Wikipédia.). Le synopsis, contrairement au résumé, est une synthèse plus large qui donne les détails nécessaires sur une situation, un récit, une tâche. Les questions « qui », « quoi », « où » et « quand » peuvent orienter le chercheur.

Nous définissons le terme « synopsis » comme étant la synthèse des actions filmées et enregistrées sur lesquelles a porté notre analyse. Autrement dit, c'est une vue d'ensemble des données sur des séquences vidéos, les entretiens ainsi que les autoconfrontations tenues entre le chercheur et l'enseignant sur les techniques, les tâches de l'activité de l'écrit auxquelles les apprenants étaient soumis ; les positions, les temps chronologique, didactique et adidactique observés dans le quadruplet des jeux (Sensevy, 2007). Dans notre étude, nous nous intéresserons beaucoup plus au temps didactique.

2.3- Description des grilles d'analyse

Les grilles d'analyse nous permettront de comprendre comment la formation initiale des enseignants peut avoir un impact sur les pratiques de classe chez l'enseignant formé (EFPE) et non formé en production écrite (ENFPE), c'est-à-dire si l'enseignant non formé développe ou pas des compétences similaires à celles de l'enseignant formé. Nous étudierons, pour ce faire, les postures des enseignants dans leurs « milieux » respectifs (topogenèse), comment ils interagissent autour des « épiphénomènes » (Orange, 2006, p. 122) avec les élèves et le savoir (mesogenèse), comment aussi les actants gèrent le temps de l'activité, c'est-à-dire les moments d'enseignement et d'apprentissage (Chronogenèse).

2.3.1- Description des grilles d'analyse de la topogenèse

L'analyse de la topogenèse permet au chercheur de déterminer les positions des transactants dans l'espace didactique qui est la classe. Une catégorie d'observables a été analysée à ce niveau. Il est question d'étudier dans le lieu des apprentissages, tout au long de la séance, les postures des EFPE d'une part, et celles des ENFPE, d'autre part.

Dans cet exercice, le chercheur répond à une série de questions : L'enseignant joue-t-il le rôle du maître absolu, détenteur du savoir ? Aide-t-il les élèves à entrer dans le processus de la

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

dévolution ? Ou alors s'efface-t-il complètement en conférant à l'apprenant-scripteur son autonomie absolue ?

Il nous revient de clarifier, un tant soit peu, les différentes postures du pédagogue dans sa tâche, qui ont été retenues pour notre étude. Nous les empruntons à Dominique Bucheton et à Yves Soulé (2009).

Ainsi, l'autorité de l'enseignant situé dans l'activité et s'exerçant en maître absolu renvoie à la posture d'« enseignement » ou de « contre étayage ». Comme le précise (Orange, 2006), « On est dans une logique de la réussite, quitte à faire une partie du travail à la place de l'élève » (p. 125).

La position d'« accompagnement » définit quant à elle, la complicité avec laquelle l'enseignant, l'élève, le savoir et le lieu didactique interagissent. Elle permet d'observer chez l'enseignant un temps de recul et la prise en main de la situation didactique ou la « dévolution » (Sensevy, op.cit.) chez l'apprenant. Autrement dit, un juste milieu dans la posture de l'un et de l'autre acteur didactique, donnant à l'élève son autonomie dans l'appropriation du savoir.

La posture du « lâcher-prise » est le « comportement » que prend l'enseignant par rapport au savoir et à l'élève dans lequel il paraît distant des deux, même au moment où l'élève a besoin d'un recadrage sur les constructions du savoir.

La topogenèse nous aidera à cet effet, à définir à l'intérieur du contrat didactique, ce qui explicite le « potos » de l'élève et de l'enseignant, c'est-à-dire « la place qu'ils occupent dans la responsabilité de la production du savoir » (Hussain-Carnus, 2017, p. 234). Le terme « genèse » renvoie à l'idée que le changement des postures soit « nécessairement évolutive » (Mercier, 1998) cité par Hussain-Carnus (2017, p. 234).

2.3.2 Description des grilles d'analyse de la mesogenèse

Les grilles d'analyse de la mesogenèse, quant à elles, nous ont permis d'étudier l'action conjointe (Mercie et Sensevy, 2007) entre le maître formé en production écrite (EFPE) et ses élèves dans le milieu didactique (M1) d'une part, puis entre l'enseignant non formé en production écrite (ENFPE) et ses apprenants évoluant dans l'espace didactique (M2), d'autre part.

L'analyse va porter premièrement sur la préparation du milieu en termes d'objets matériels, symboliques ou langagiers. Le brouillon restant au centre de cette phase. Deuxièmement, elle

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

s'intéressera au rapport des prérequis à l'activité, aux types de tâches, au nombre de tâches à l'écrit par rapport à celles réalisées à l'oral, prenant en compte le « jeu didactique » (Sensevy, 2006, p. 122) en lien avec la formulation des questions, leur reformulation, la pertinence des réponses dans la logique de la maïeutique socratique, intégrant le pan de la brachylogie qui permet au chercheur d'observer chez les actants l'esprit de synthèse et de concision, comme l'indique Mansour M'henni (2015). Enfin, nous allons analyser, au regard du modèle d'Hayes et Flower (op.cit), la récupération des idées, la structuration du texte, le retour sur le texte (Fayol, 1986 ; Schneuwly, 1988 ; Piolat, 1992 ; Pérey-Woodley, 1993 ; Zerbato-Poudou, 1994) et le registre de langue (Spiezia, 2011).

L'analyse sera entreprise dans une approche mixte et portera sur le quadruplet de jeu. Nous y aborderons les quatre notions de cette composante génétique à savoir : la définition, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation. Les données sont codées quantitativement et qualitativement dans les tableaux synoptiques. Le codage se pratique manuellement à cause du coût élevé des logiciels, étant donné qu'une partie de cette analyse a été réalisée au Gabon. Les tableaux sur les données quantitatives ont été transformés en graphiques pour comprendre au mieux, comment les enseignants non formés en production écrite (ENFPE) développent ou pas des pratiques similaires à celles des enseignants formés (EFPE).

2.3.3 Description des grilles d'analyse de la chronogenèse

La grille de la chronogenèse nous permet de définir le temps pendant lequel : « les élèves procèdent « au passage de l'ignorance au savoir » (Comenius, 2002, p. 14), cité par Marie-Pierre Chopin (2007, p. 61) dans ses travaux de thèse, intitulés : *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques: approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactique*.

Nous analyserons le temps où quelqu'un aurait appris quelque chose à quelqu'un d'autre, pour reprendre la position de Sensevy & Mercier (2007) par rapport à cette question.

Au début de notre réflexion, trois dimensions du temps étaient considérées, notamment le temps chronologique (la durée globale des actions, prévue pour la séance didactique), le temps didactique (le temps où émergent l'enseignement et l'apprentissage) et le temps adidactique (où l'intention d'enseigner n'est pas clairement perçue par l'élève), Ly Thierno (op.cit.).

Mais après les résultats exploratoires, nous avons choisi de nous intéresser exclusivement au temps didactique, celui qui ferait bouger le savoir visé vers son institutionnalisation. En effet,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ce choix se justifie par son dynamisme. Ainsi nous tentons de comprendre comment les différents actants (EFPE, ENFEPE et leurs élèves respectifs), de par leur « agir ensemble » (Sensevy & Mercier, op.cit.), participent à la modification du milieu d'apprentissage en faisant avancer le savoir sur l'axe du temps. L'efficacité avec laquelle les connaissances sont produites sur cet axe pourrait dépendre de la durée des actions didactiques. Nous avons pris la « minute » comme unité de mesure du temps de l'accomplissement des tâches ou des actions par l'enseignant formé et non formé à la production écrite. Ces observables nous permettront de singulariser les actions didactiques du milieu (M1) de celles de (M2).

2.3.4 Description de la grille d'analyse des entretiens

La grille d'analyse des entretiens nous aidera à confronter le « dire » au « faire » des enseignants formés et non formés en production écrite dans le milieu didactique (M1) et (M2). Elle nous permettra également de comprendre si les compétences développées dans l'activité (Thierno, 2014) par les enseignants non formés en production écrite (ENFEPE) sont similaires ou pas à celles des enseignants formés (EFPE).

Pour les recherches exploratoires, nous avons élaboré une grille sur la base des items ci-après : le profil d'entrée à l'école de formation des instituteurs, l'école de formation, l'expérience professionnelle, en plus des questions telles que : « Avez-vous été formé à l'enseignement de la production écrite ? » ; « Enseignez-vous ce savoir, comment ? » ; « Comment évaluez-vous ces activités ? »

Le profil d'entrée en formation concerne le dernier diplôme académique qui nous a permis d'identifier le mode de recrutement de l'enseignant, à savoir le recrutement direct et le recrutement régulier ou ordinaire évoqué dans le contexte de notre étude.

Les résultats ont montré ce qui suit : quelle que soit l'expérience professionnelle, quel que soit le profil d'entrée à l'école des instituteurs ou le lieu de formation, la problématique de l'écrit prend ses origines dans le référentiel de formation. A cet effet, pour la suite de notre recueil des données, notre choix s'est porté sur les enseignants sortis des Ecoles Normales des Instituteurs pour la simple raison qu'elle est la plus récente après le centre de formation des instituteurs (CFI) et le Collège d'Enseignement Normal (CEN).

2.3.5 Description de la grille d'analyse des autoconfrontations

Les moments les plus forts d'une séance pédagogique sont vécus par l'enseignant au cours de l'autoconfrontation. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'autoconfrontation reste un moyen

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

pour l'enseignant de « découvrir les empêchements et les développements de sa propre activité » (Thierno, op.cit., p.150). C'est une relation dialogique qui s'établit entre le chercheur et le maître afin d'appréhender le sens des actions menées tout au long de la séance, au regard d'une grille d'analyse.

Ainsi, nous nous servirons des items retenus pour l'analyse des données de la mesogenèse, de la topogenèse et de la chronogenèse, afin de discuter avec les enseignants formés à la production écrite, d'une part et ceux qui ne sont pas formés, d'autre part. A cet effet, l'autoconfrontation reposera sur des questions liées au quadruplet de jeux, aux différentes postures de l'enseignant et au temps d'enseignement / apprentissage. L'analyse, comme pour le reste du corpus, est à la fois quantitative et qualitative. A présent, définissons le type de cette analyse.

2.4. Vers une analyse mixte des pratiques des enseignants.

Nous avons opté pour une méthode mixte dans la mesure où notre corpus contient des données quantitatives et qualitatives. Les chercheurs Creswell et Plano Clark (2006) définissent chacun des termes qui composent la méthode mixte de la manière suivante :

«Les méthodes quantitatives consistent à collecter un nombre important d'observations pour décrire et/ou expliquer un phénomène ou un comportement. Il s'agit de faire un constat chiffré d'une situation prédéterminée et précise, et de mettre en évidence des relations causales entre des variables choisies. Cette approche permet la généralisation des résultats. Les méthodes qualitatives, quant à elles, visent à questionner de façon approfondie à partir d'un nombre plus restreint d'observations. L'approche qualitative s'intègre dans une démarche compréhensive qui privilégie la connaissance intime d'un phénomène, l'explication des cas et la richesse des données » (p. 4).

L'utilisation de la méthode quantitative dans notre travail ne se justifie pas par le nombre important des données, mais par le fait que celles-ci aient été chiffrées. En effet, les informations recueillies auprès des enseignants sur des variables précédemment évoquées, telles que « avoir été formé ou pas en production écrite, les méthodes de l'enseignement et d'évaluation en production écrite », ont été chiffrées lors du dépouillement et l'élaboration du corpus.

Synthèse

Le deuxième chapitre de notre méthodologie a présenté tour à tour : le champ de la recherche, les synopsis des séances, les grilles et le type d'analyse retenus pour ce travail. S'agissant du champ de la recherche, nous avons présenté le terrain, l'échantillon, le matériau et la méthode de recueil des données portée sur la méthode clinique des situations de classe. Ensuite, nous avons défini et justifié le terme synopsis. Ce qui nous a amené à souligner pour chaque genèse

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

des critères d'analyse des données. Enfin, la méthode mixte a été définie comme le type d'analyse de notre étude.

Nous retenons que notre recherche s'inscrit dans le contexte d'une « analyse didactique » des situations de classe. Analyse didactique, en ce sens qu'elle prend en compte non seulement les actions d'enseignement, mais aussi celles d'apprentissage. « Ce sont donc les pratiques de savoir du maître et des élèves, liées nécessairement, qui sont analysées » Christian Orange (2006, p. 120). En restant dans le cadre de l'analyse des pratiques de classe des enseignants sortis des écoles de formation des instituteurs, nous interrogeons, par ricochet, l'activité intellectuelle des élèves que celles-ci permettent (Orange, p.124). Il s'agit pour nos travaux, de discuter autour de la copie estimée par l'enseignant comme la meilleure, d'un côté et la moins bonne de l'autre. Cette technique se fonde sur l'idée que les enseignants s'appuient sur les productions des élèves pour mesurer l'atteinte ou non de leurs objectifs. Le triplet de genèse (Mercier & Sensevy, 2007 ; Sensevy, 2011), (Forest & Mercier, 2009) et le modèle d'Hayes et Flower (op.cit.) serviront d'outils de cette analyse.

Chapitre 3 : Analyse des synopsis

L'analyse des synopsis constitue le moyen par lequel nous amorçons la comparaison entre les pratiques des enseignants formés à la production écrite et celles des enseignants sans formation spécifique en la matière, avant de mettre l'accent sur la comparaison des résultats.

Par ailleurs, elle offre au maître et à l'élève l'occasion d'ouvrir un dialogue autour d'un objet de savoir afin de construire des connaissances dans ce domaine. Il s'agit dans notre étude, de cerner les comportements didactiques, la capacité des actants à faire avancer ou non le savoir dans un dialogue qualifié parfois de monologue ou des sourds entre l'enseignant et ses élèves.

Nous étudierons aussi dans ce chapitre, comment l'enseignant régule des actions que l'on pourrait, à certains moments, considérer comme imprévues, au regard de la programmation, comme le souligne Chevallard (2003), cité par Ly Thierno (op.cit.) :

« L'activité d'enseignement n'est pas une « diffusion radicale » de connaissances qui va de l'enseignant à l'élève, mais une succession d'actions imprévisibles qui modifient spontanément l'ordre de la programmation ou de la prescription » (p. 175).

Nous serons amené à comprendre à cet effet, les pratiques de classe selon les situations didactiques proposées aux élèves et le contexte dans lequel évoluent les transactants. Celles-ci seront analysées en tenant compte des trois genèses.

3.1 Analyse des synopsis des EFPE

Dans cette sous-partie, il est question de présenter et commenter les séances pédagogiques des enseignants ayant répondu par « oui » à la question « Avez-vous été initialement formé à la production écrite ? » Ils s'identifient par le sigle : EFPE.

Un autre sous-point s'intéressera, quant à lui, à la seconde catégorie des enseignants, à savoir ceux qui n'ont pas reçu de formation initiale en didactique de l'écrit (ENFPE). Nous amorçons l'analyse de cette première catégorie d'enseignants par la description du synopsis du premier enseignant non formé que nous avons nommé : M1. Le savoir visé est la production d'un texte descriptif. Pour chaque situation didactique, l'analyse tiendra compte des trois genèses (mesogenèse, topogenèse, chronogenèse).

3.1.1. Analyse du synopsis de M1 (Annexes 1) :

Ecole publique de Kingué

Classe : CM2 A

Discipline : Français/ Production écrite

Effectif : 53 (21 garçons, 32 filles)

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Temps prévu pour la leçon :	45 minutes
Type de texte en étude :	Texte descriptif

Codage en rappel

M.....Maître	M1 maître n° 1
M2.....Maître n° 2	E..... Elève
E1.....élève n° 1	GCL.... Groupe-classe
EFPE.....enseignant formé à la production écrite	SD.....situation didactique
ENFPE.....enseignant non formé à la production écrite	

L'école publique de Kingulé est située dans la circonscription scolaire Libreville-Centre où nous avons assisté à une séance pédagogique organisée par une enseignante de la classe de CM2 A. Un lieu didactique dans lequel nous avons dénombré au total cinquante-trois (53) élèves, dont vingt et un (21) garçons et trente-deux (32) filles.

M1 a débuté son cours par des prérequis portant sur la présentation d'un objet. Un élève se lève et vient se tenir devant ses pairs. Il lève le cartable et le leur montre. M1 s'adresse à la classe par une interrogation visant la découverte de l'objet. Il s'agit de décrire un cartable (Annexes 1, M1, p. 3).

Le comportement didactique qui attire notre attention à partir de cette interrogation, c'est le fait, pour M1, d'avoir formulé la question contenant déjà une partie de la réponse. Les élèves du CM2 auraient-ils des difficultés à formuler des hypothèses à l'oral ? Si tel est le cas, que penser de l'écrit dans le contexte du français langue seconde ? L'enseignante poursuit en demandant : « comment est ce sac ? » Nous pouvons noter la démarche socratique qu'emprunte M1 lui permettant d'avancer vers l'objectif du jour.

✓ Vers l'annonce d'une intention pédagogique ?

Les pré-requis sont une phase déterminante pour assimiler le jeu didactique. Ils permettent à l'enseignant de planter le décor. Les élèves sont petit à petit amenés vers la découverte de la leçon du jour. La méthode utilisée par un grand nombre d'enseignants reste la maïeutique socratique. Certains, à l'instar de cette enseignante, rentrent très vite dans l'écrit après l'annonce

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

de l'intention pédagogique. Ainsi, la question que pose M1 à ses élèves aboutit à la description du cartable (Annexe 1 : M1, p 3).

SD1 : Le jeu didactique : Une discussion autour des images

L'enseignant initialement formé à la production écrite a débuté sa première situation didactique par des questions de compréhension : « Que voyez- vous sur l'image ? » Annexe 4 : M1, p 98). La question posée est ouverte, favorisant des échanges entre les transactants, avec la possibilité de produire des réponses susceptibles d'alimenter un débat contradictoire pour faire avancer le savoir. Nous avons ainsi observé des élèves actifs. Chacun d'eux est animé du désir de participer au prélèvement des indices. Les élèves citent, pêle-mêle, tout ce qu'ils observent sur l'image. Il s'est agi, pour ces scripteurs, de citer des objets en tenant compte de leur couleur, de leur taille ou de leur forme. L'objectif visé par l'enseignant reste celui de faire acquérir aux élèves les techniques de la description.

ES: Scoth, il s'agit de quel animal ici ?

E 6: une girafe.

ES : Vas écrire une girafe au tableau.

ES : Désiré, vas corriger (Annexe 1 : M1, p 4).

Après cette approche mesogénétique, nous analysons les données topogénétiques de M1 à partir de la première situation didactique construite par les actants. Quelle est la partition des uns et des autres au cours des transactions didactiques ? En effet, la SD1 montre que les acteurs didactiques échangent autour des images dans l'intérêt de comprendre le texte en étude. Les résultats relèvent une alternance entre les questions de l'enseignant et les réponses des élèves, le dire de l'enseignant et le faire des élèves. Pourtant, la première phrase du synopsis formulée au mode impératif laisse penser que l'enseignant adopte une posture haute.

Or, il s'est avéré important et nécessaire pour l'enseignant, de donner la consigne dans le but d'orienter les élèves vers l'objectif visé. Ainsi, M1 demande aux élèves d'ouvrir leurs livres afin d'accéder au savoir : « Prenez vos livres à la page numéro 37. On observe l'image, la première image. Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ? » Le maître dans sa première situation didactique (SD1) adopte à cet effet, une posture moyenne. Celle-ci renvoie à la posture d'accompagnement présentée par Dominique Bucheton et Yves Soulé (ibid.) comme étant : « une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter » (p. 40). En utilisant la maïeutique de Socrate, l'enseignant aide ses élèves à faire avancer le savoir à travers des réponses qui en découlent. Ici, le savoir porte sur la description. Il s'agit d'apprendre aux élèves à écrire un texte descriptif sur la base

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

du texte déjà étudié. En ce qui concerne la première situation didactique, l'enseignant formé à la production écrite, dénommé M1, a conduit ses élèves dans l'écrit autour d'un texte descriptif. Pendant cette phase, les résultats montrent que l'enseignant initialement formé à la production écrite a fait émerger les transactions didactiques en provoquant la discussion autour des images, considérées comme élément déclencheur de l'action didactique.

Ainsi, durant cinq (5) minutes et quatre (4) secondes, M1 a défini le jeu autour des caractéristiques d'un texte descriptif dans la SD1. Les élèves ont appris à décrire les animaux, à l'instar de la girafe. Puis sur la deuxième image, l'animal a été substitué au poisson. Cependant, le département chargé de la conception des situations didactiques au primaire et pré-primaire situé à l'Institut Pédagogique National, n'a pas orienté cette dernière description vers un type de poisson spécifique.

. La suite de la SD1 consiste à écrire des mots extirpés du texte. La phase de l'écriture est entrecoupée des moments de régulation :

SD2 : Un moment d'écriture en groupe.

Dans la première partie de la SD2 (deuxième situation didactique), les élèves sont amenés à décrire la girafe oralement en une dizaine de phrases (Annexes 1 : M1, p 4). Puis, l'enseignant cherche à se rassurer du mode de travail:

ES : Bien ! On décrit l'animal comment ?

GCL : oralement.

ES : oui, Eningou, décris l'animal, c'est-à-dire la girafe (Annexe 1 : M1, p 5).

Au cours des échanges, M1 procède à la régulation immédiate des erreurs (Annexes 1 : M1, p 5). Les élèves décrivent oralement l'animal, les uns après les autres, en vue de se préparer à la phase écrite. En effet, l'étape suivante consiste à apprendre aux élèves l'orthographe correcte des mots verbalisés. Une tâche qui se fera à partir de la deuxième image observée, suivie d'une régulation (Annexe 1 : p 7).

Dans le même registre, la deuxième situation didactique montre une classe en situation d'apprentissage. Le jeu didactique est piloté par un enseignant qui, tout comme les élèves, questionne l'objet du savoir : « Qu'est-ce qu'on demande en activité 2 ? » provoque des discussions. Il est bien vrai que M1 possède déjà la réponse, mais ne se montre pas en maître absolu, c'est-à-dire celui qui détient toute la vérité. Ainsi, les échanges ont dominé cette séance didactique, plus particulièrement la SD2. La posture de M1 demeure à cet effet, moyenne ou la posture d'accompagnement. Elle « ouvre le temps et le laisse travailler ». (Bucheton & Soulé,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ibid. p. 54). C'est le temps de l'écriture collective au brouillon, suivie d'une régulation au tableau.

Enfin, la deuxième situation didactique s'est intéressée à l'écriture collaborative. Les élèves, au signal de l'enseignant, ont planifié leurs connaissances sur le texte de lecture de la semaine. Celles-ci permettraient aux transactants de résoudre la situation didactique à laquelle ils sont soumis. Le rappel des informations a été pris en compte dans le temps didactique. Cette démarche pourrait se justifier dans la mesure où certains élèves sont confrontés au problème de réflexivité comme en orthographe lexicale au Gabon (Ignanga Bouassa, 2018). Après le rappel des informations, les scripteurs se sont penchés sur l'écrit. Ainsi, pendant dix-neuf (19) minutes et dix-neuf (19) secondes, le savoir axé sur la description a avancé en synchronie, autrement dit au sein du groupe-classe. Car l'action principale, celle de décrire le deuxième poisson de l'image, a été réalisée en groupe. La régulation a également fait l'objet d'une participation collective.

SD3 : Le moment de l'écriture finale

Une troisième situation didactique a conduit l'enseignant et ses élèves à la description du 2^{ème} poisson identifié sur l'image. Cette étape a été effectuée, une fois de plus, à l'écrit. Contrairement à la SD2 menée en groupe, la SD3 a été réalisée individuellement. Toutefois, M1 a procédé à une régulation collective.

A la fin de la séance, on note l'avancement des fonctions mesogénétiques dans la mesure où les quatre descripteurs du quadruplet de jeu sur lesquels repose notre analyse ont été vérifiés. Autrement dit, l'enseignant a défini les buts de l'activité, comme nous pouvons le constater dans cet énoncé : « prenez une feuille, décrivez le 2^{ème} poisson ». Les moments de régulation des actions ont été relevés. Ainsi, l'enseignant a procédé à la correction des erreurs, dont voici des exemples :

Enlève le (j) de nageoires. C'est bien, mais regarde la première lettre de la phrase !

On dit les écailles, donc beaucoup d'écailles ; « écailles » prend (s).

ES : Tu vas m'écrire ici la phrase correctement (Annexe 1, M1, p 7).

Enfin, la troisième situation didactique a été résolue en vingt-huit (28) minutes et cinq-neuf (59) secondes. Dans cette dernière étape d'apprentissage, les transactants ont d'entrée de jeu poursuivi la régulation de la deuxième situation didactique (SD2). En fait, dans le travail en groupe, la démarche méthodologique consiste à nommer un rapporteur par atelier. Le rôle de celui-ci est d'être le porte-parole de son groupe qui expose oralement leurs recherches ou

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

transcrit leur production au tableau. Il s'agit de mettre en place des conditions nécessaires à la résolution des situations didactiques. Une fois que les différentes productions aient été transcrites au tableau, l'enseignant a animé la régulation. La remédiation des travaux réalisés par un groupe s'est adressée prioritairement à ceux qui ont pris part à leur conception.

Par ailleurs, dans la troisième et dernière situation didactique, M1 adopte la posture basse pendant laquelle : « l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent » (Bucheton & Soulé, *ibid.* p. 54). Ce comportement didactique se justifie en SD3 par le fait que les élèves rentrent dans l'écrit individuel pour un temps chronologique de cinq minutes. En observant de près les acteurs didactiques, les élèves, très occupés par l'écrit, parlent moins que l'enseignant. Les réponses sont plutôt collectives. En revanche, les élèves gardent une posture scolaire qui « caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître » (Bucheton & Soulé, *ibid.*, p. 50).

La question : « Qu'avez-vous retenu ? », posée aux élèves à la fin de la séance, renvoie à l'étape de l'institutionnalisation du savoir du jour.

3.1.2. Analyse du synopsis de M2.

Ecole publique de Nzeng-Ayong 3	Discipline : Français/ Production écrite
Classe : CM2 C	Effectif : 45 (19 garçons, 26 filles)
Temps prévu pour la leçon :	45 minutes
Type de texte en étude :	Texte narratif

M2 est un enseignant sorti de l'Ecole Normale des Instituteurs où il aurait été formé à la production écrite. Sa leçon a porté sur la rédaction d'un texte narratif. Le thème a été tiré d'un texte de lecture. M2 a débuté son cours par un rappel sur le texte précédemment étudié en classe. Ainsi, la première situation didactique a porté sur la compréhension détaillée du texte.

SD1 : La compréhension détaillée du texte : un dialogue émouvant.

Cette étape marque l'amorce de la leçon du jour. C'est la raison pour laquelle l'enseignant met l'accent sur le rappel des informations contenues dans le texte déjà étudié (Annexes 1 : M2, p. 10). M2 poursuit ses échanges avec ses élèves autour des outils de langue utilisés dans le texte, notamment les temps verbaux :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Alors, on va un peu passer aux temps [...] ?

E40 : On a le présent.

ES : Quel présent ? (Annexe 1 : M2, p 12).

La SD1 exploitée oralement, permet aux actants de construire une banque de données pour mieux se préparer à la rédaction. Le thème n'est pas encore connu. Pour l'heure, M2 écrit au tableau les réponses des élèves (Annexes 1 : M2, p. 12). La recherche menée sur les éléments du temps va faire place à ceux relatifs au registre de langue utilisé dans le texte initial. M2 reste sur la maïeutique socratique (Annexes 1 : M2, p. 13). Ces transactions ont également intéressé le schéma quinaire dans la mesure où le texte est du type narratif. Toutefois, le maître ne relève que trois étapes ((Annexe 1 : M2, p. 13).

Pendant treize (13) minutes et cinquante-neuf (59) secondes, l'enseignant et ses élèves ont défini le jeu de la première situation didactique. Il a été question dans cette phase, d'établir un dialogue entre les actants afin de comprendre le thème de l'écrit. L'analyse de la chronogenèse de M2 montre que les échanges entre l'enseignant et les apprentis-scripteurs d'une part, et les élèves entre eux, d'autre part, ont permis aux acteurs de planifier les connaissances autour des caractéristiques du récit. Ainsi, les notions de temps, de type de texte, des personnages ont été évoquées. Le but est de construire sur l'axe de temps une banque des données susceptibles de produire un texte de type narratif. Toutefois, les résultats ont dévoilé au cours de ce temps d'enseignement / apprentissage, la difficulté de l'enseignant à réguler de façon individuelle la production écrite des élèves, à cause des effectifs pléthoriques dans les salles de classe. C'est la raison pour laquelle les travaux de planification sont, pour la plupart du temps, pratiqués en groupe. Tel est le cas de la première situation didactique de M2. L'enseignant développe une stratégie pour gérer au mieux le temps des apprentissages en demandant à chaque atelier d'écriture de choisir un rapporteur. Celui-ci est chargé, comme nous l'avons déjà souligné, de présenter les résultats de leurs recherches au tableau, en vue d'une régulation collective (Anne 4, M2, p. 120).

La maîtresse, durant cette première situation didactique, prend une posture moyenne en apportant une aide ponctuelle à ses élèves, en partie individuelle, en partie collective (Bucheton & Soulé, 2009).

SD2 : Le choix d'un projet d'écriture : un dialogue des sourds

Il s'agit pour la maîtresse, de choisir un projet d'écriture dans lequel les apprenants-scripteurs vont s'investir. En d'autres termes, la compréhension détaillée du texte de lecture a permis aux actants de sectionner le thème sur lequel portera la production écrite. En effet, le sujet de l'écrit est tiré du plan quinaire, plus précisément du dénouement (Annexe 1 : M2, p. 15). Cette étape de la SD2, en dehors du choix du thème ou du sujet, consiste également à rappeler aux scripteurs l'utilisation des outils linguistiques construits tout au long de la séance. (Annexe 1 : M2, p. 15).

Par ailleurs, nous arrivons à une consigne de M2 à ses élèves qui nous paraît confuse. En effet, les explications de l'enseignant laisseraient entendre que la rédaction d'une suite de textes fait appel à l'imagination, contrairement à un sujet libellé sous forme d'un énoncé :

ES : On vous demande de continuer l'histoire. Ce n'est pas un sujet où on demande conseil. Donc qu'est-ce qu'on va demander ? Où est la différence avec le sujet-texte ? »

ES : On va vous demander de beaucoup imaginer !!![...] (Annexe 1 : M2, p. 15).

Pendant ce temps, M2 distribue les feuilles de brouillon aux élèves. Le travail d'écriture est individuel au cours de ce premier jet. La maîtresse insiste sur le rappel des informations concernant les étapes d'une production écrite dans le but d'aider ses élèves à rédiger une introduction (Annexe 1 : M2, p. 16). La posture dominante que prend M2 au cours de la SD2 est la posture moyenne. Aussi, la construction des connaissances sur la production d'une suite de texte a duré quatre (4) minutes et sept (7) secondes.

SD3 : Une écriture finale pour une évaluation sommative

Il s'agit dans cette situation didactique, de transférer à la copie finale ce qui a été rédigé au brouillon. Toutefois, la maîtresse ne cesse de prodiguer des conseils en rappelant les consignes précédentes (Annexe 1 : M2, p. 16). Pour cette écriture finale, l'enseignant donne dix (10) minutes à ses apprentis-scripteurs :

ES : Je vous donne 10 minutes pour réécrire votre texte. Nous avons déjà dépassé les 45 minutes prévues pour cette leçon.

ES : On n'a plus assez de temps, on écrit la suite de ce texte en dix minutes. On écrit en dix ... ? (Annexe 1 : M2, p. 16).

M2 et ses élèves, par le jeu de questions /réponses, ont procédé à l'écriture finale de la suite du texte de lecture. Cette troisième situation didactique présente deux postures professionnelles : la moyenne et la basse. La première a aidé les actants à rappeler les normes de la langue

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

françaises à l'écrit. Dans le même sens, la seconde posture a accordé l'autonomie de la tâche aux élèves. Les élèves ont manifesté une posture scolaire tout au long de la SD3.

Par ailleurs, l'analyse de la chronogenèse de M2 dans la troisième situation didactique souligne que la résolution de la tâche a battu le record en temps didactique par rapport aux deux premières situations. En effet, la SD3 de M2 a occupé les actants pendant trente-trois (33) minutes et trente-cinq (35) secondes. Cet écart pourrait se justifier par la richesse des débats soulevés par les transactants. (Annexe 4 : M2, p. 120).

3.1.3. Analyse du synopsis de M3

Ecole publique de l'Alliance chrétienne

Discipline : Français/ Production écrite

Classe : CM2 B

Effectif : 43 (21 garçons, 22 filles)

Temps prévu pour la leçon :

45 minutes

Type de texte en étude :

Texte explicatif

M3 a débuté sa séance par la prière du jour. C'est le rituel dans toutes les écoles confessionnelles. La séance pédagogique proprement dite se subdivise (comme dans le cas des deux leçons précédentes) en trois grandes parties. Chacune d'elles constitue une situation didactique à résoudre pouvant comporter des actions diverses. Ainsi, la première action porte sur la compréhension du thème.

SD1 : La compréhension du thème : un arrière-plan scriptural

M3 ne commence pas directement par le rappel des informations concernant le texte déjà étudié, mais définit d'abord les règles du jeu didactique. Il rappelle aux apprenants du CM2 B qu'ils sont au cinquième jour de la semaine. Par conséquent, leur cours portera sur la production écrite. M3 interpelle ses élèves sur la question après avoir passé quinze minutes de récréation. D'entrée de jeu, l'enseignant plante le décor. Il s'agit de produire un texte sur la base de celui dont l'étude a été menée en semaine. Il ne sera pas question de la rédaction d'un poème certes, mais de mettre en exergue le principe de réécriture d'un texte à partir du premier jet :

ES: Bien, on dépose les stylos. On est à la 5^{ème} semaine de lecture, eh ! Au 5^{ème} jour de la lecture, on va maintenant faire la production écrite. On va faire comme la semaine dernière où on vous disait : « réécris le poème », quand on avait écrit le poème. Est-ce que tout le monde se rappelle ? (Annexe 1 : M3, p. 16).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

C'est après avoir établi ce premier contact avec les élèves, que les interactions s'ouvrent autour de la compréhension du thème. A cet effet, les acteurs du jeu didactique sont revenus sur les aspects concernant la lecture exploitée tout au long de la semaine de classe (de lundi à jeudi). La production écrite s'inscrit dans la démarche méthodologique centrée sur l'approche par les compétences, plus particulièrement sur la méthode de questionnement de texte. Ainsi, cette séance se déroule vendredi, marquant à la fois la fin de la semaine de classe et celle des activités liées au prélèvement des indices textuels. M3 invite alors ses apprenants à rappeler les quatre cas pratiques étudiés la veille (Anne 1 : M3, p. 17).

L'analyse topogénétique de M3 débute dans la SD1 par une posture haute. En effet, M3 est le maître de la classe du CM2 C de l'école publique de Nzeng-Ayong 3. En tant que tel, il pourrait donner des consignes de travail, des ordres à ses élèves. C'est dans cette optique que l'enseignant s'est tenu face aux élèves-scripteurs pour leur communiquer ses attentes et se rassurer de leur attention à travers l'énoncé ci-après :

Bien, on dépose les stylos. On est à la 5ème semaine de lecture, on va maintenant faire la production écrite. On va maintenant faire comme la semaine dernière où on vous disait : réécris le poème, quand on avait écrit le poème. Est-ce que tout le monde a compris ? (Annexe 4 : M3, p. 113).

Les élèves en ce moment précis de l'activité restent dans la posture scolaire. Ils cherchent à s'approprier la tâche, afin de faire avancer le savoir. Ainsi M3, à l'instar des enseignants précédents (M1 & M2), revient sur la compréhension du texte étudié pour mieux cerner le thème du jour. La production écrite qui portera sur un texte explicatif appelle les scripteurs à proposer un texte du même type. Ce qui amène l'enseignant à adopter une posture moyenne où les actants échangent pour comprendre les règles du jeu didactique.

En observant de très près les données de la chronogénèse de M3, les résultats soulignent que les acteurs sont restés dans l'apprentissage durant quatre (4) minutes. Cette durée concerne la première situation didactique. Ainsi, celle-ci a aidé les actants à étayer le contexte de l'activité scripturale à laquelle sont soumis les actants (M3 et ses élèves). En effet, cette étape d'enseignement/apprentissage est rendue bénéfique et profitable aux scripteurs pour avoir fixé les bases de l'arrière-plan scriptural de M3 en planifiant les cas pratiques prélevés en lecture. En d'autres termes, en quatre (4) minutes, les acteurs dans la première situation didactique ont été en mesure de reconstruire les quatre cas pratiques d'un accident domestique plus précisément une électrocution.

SD2 : Atelier d'écriture : un premier jet sur un cas pratique

M3 demande à plusieurs élèves dont Josué de parcourir le corpus (texte support). A la suite de la lecture du sujet par le groupe-classe, l'enseignant exprime sa satisfaction à l'idée que la consigne a été comprise. Ainsi, il invite les élèves-scripteurs à la réécriture du premier jet (Annexe 1 : M3, p. 18). Les tâches en lien avec les cas étudiés en classe sont traitées au sein des groupes. Comme précédemment indiqué, cette phase constitue le premier moment de l'écriture. Celle-ci est collective et se réalise au brouillon. Dans le travail de groupe, tout le monde met la main à la pâte, sous le regard de l'enseignant.

ES : Allez-y, allez-y, allez-y ! Tu ne travailles pas avec les autres ? Travaille d'abord avec les autres !

E83 : Je recopie.

ES : Tu recopies quoi ? Donc ça veut dire quoi ? Ça veut dire que les autres travaillent et tu ne vas pas participer à ce travail ? (Annexe 1 : M3, p. 18).

Il est question d'apprendre à réagir face à un cas d'électrocution. Quatre situations ont été examinées. Celle portant sur le numéro deux (2) fera l'objet d'une réécriture (Annexe 1 : M3, p. 18). Un rapporteur désigné au début des travaux par les membres de son groupe, est tenu de présenter leurs conclusions au tableau.

Concernant le cas pratique sur lequel se penchent les scripteurs du CM2 C, M3 aide ses élèves à rappeler les différents cas possibles d'une électrocution survenue sur « un jeune enfant de six ans ». Ils se sont à cet effet, préparés à la réécriture de deux des quatre cas mentionnés dans leur texte de lecture. Ce qui explique la posture basse que prend l'enseignant à la fin de la SD2. Car il laisse les élèves produire leur texte en exerçant ainsi leur autonomie. Les élèves, quant à eux, restent dans une posture réflexive du fait que celle-ci leur « permet non seulement de rentrer dans l'agir, mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. (Bucheton & Soulé, *ibid.*, p. 50).

En revanche, l'analyse de la chronogenèse de M3 dans sa deuxième situation didactique montre que les transactions didactiques ont duré quarante-quatre (44) minutes et six (6) secondes. Ce temps leur a permis de faire non seulement un retour sur les cas pratiques étudiés au cours de la lecture précédente, mais aussi de réguler et d'institutionnaliser les connaissances acquises au sujet de l'électrocution. (Annexe 4 : M3, p. 120).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

SD3 : Ecriture du second jet : une étape individuelle

ES : Bien, maintenant que chacun de nous, à l'exemple du cas 2, que chacun réécrive le cas 3. Je vérifie tout à l'heure, ça ne va plus prendre 5 minutes, parce que nous avons déjà le cas 2. Tout le monde réécrit le cas 3.

ES : Je vérifie tout à l'heure, ça ne va plus prendre 5 minutes, parce que nous avons déjà le cas 2. Tout le monde réécrit le cas 3 (Annexe 1 : M3, p. 25).

Dans la troisième situation didactique, les élèves produisent individuellement le second jet en se référant au cas pratique numéro deux (2). Au terme de la rédaction, les copies ont été recueillies par l'enseignant. La correction fera l'objet d'un autre atelier d'écriture :

Au cours de cette troisième situation didactique (SD3), les résultats rendent compte d'une seule posture chez l'enseignant et chez les élèves. Ainsi, M3 se met dans une posture basse où il se retire pour laisser la place aux élèves qui rentrent dans l'écrit :

ES : Bien, maintenant que chacun de nous, à l'exemple du cas 2, que chacun réécrive le cas 3. Je vérifie tout à l'heure. Ça ne va plus prendre 5 minutes, parce que nous avons déjà le cas 2.

GCL : Oui, madame.

ES : Je ramasse les feuilles, si vous avez déjà fini.

Dans le cadre des données chronogénétiques, les actants se sont penchés sur la réécriture des cas deux (2) et trois (3). Celle-ci s'est effectuée en dix (10) minutes et quarante-six (46) secondes. Le temps didactique prévu par l'enseignant afin de répondre aux préoccupations de la SD2, était de cinq minutes. Or, au terme de la résolution de la situation, les résultats affichent une durée supérieure à celle attendue par l'enseignant. Les scripteurs, individuellement, rencontreraient des difficultés à prendre l'autonomie du savoir. Toutefois, comparativement à la situation d'apprentissage de la SD2 qui s'est opérationnalisée sur une durée de quarante-quatre (44) minutes et six (6) secondes, l'écart n'est pas très significatif.

3.1.4. Analyse du synopsis de M4

Ecole publique de l'Alliance chrétienne

Discipline : Français/ Production écrite

Classe : CM2 B

Effectif : 43 (21 garçons, 22 filles)

Temps prévu pour la leçon :

45 minutes

Type de texte en étude :

Texte descriptif

SD1 : Rappel du contexte : retour de tante Bella au village

Dans le cadre d'une préparation lointaine, M4 a demandé à ses élèves, un jour avant la production écrite, de résumer leur texte de lecture. Ainsi, au début de la leçon, l'enseignante vérifie la compréhension du texte déjà étudié (Annexe 1 : M4, p. 26). A la lecture des différentes productions, l'enseignant réalise l'ampleur des difficultés rencontrées par ses élèves. Dans l'ensemble, les travaux rédigés à la maison ne sont pas satisfaisants. M4 saisit cette opportunité pour attirer l'attention des élèves-scripteurs sur les enjeux liés aux examens certificatifs :

ES : Qui a fait son travail à la maison [...] ?

ES : Vous êtes en 5^{ème} année, il faut travailler, les examens vous attendent, hein !

ES : Asseyez-vous, nous allons travailler. Quel est le titre de notre texte de lecture ?

(Annexe 1 : M4, p. 26).

En observant avec attention les données de la topogénèse de M4, la première situation didactique est caractérisée par l'entrée immédiate des élèves dans la discussion. Ces échanges témoignent de la position moyenne de l'enseignant et de la posture scolaire des élèves. L'intérêt des uns et des autres, repose sur la compréhension de l'arrière-plan épistémique. En effet, les questions ayant alimenté le débat ont tourné autour des informations étudiées en lecture. L'enseignant régule l'activité du jour qui a été préparée la veille par les élèves. Toutefois, son potos couvre largement celui de l'apprenant. Disons que la SD1 s'est achevée par une position haute de l'enseignant, produisant la position dogmatique chez les élèves (Annexe 4, M4, p. 11).

En termes de données de la chronogénèse, l'enseignant initialement formé à la production écrite et ses élèves ont passé trois_(03) minutes et vingt-cinq_(25) secondes dans la première situation didactique. M4 a procédé au contrôle des productions réalisées à la maison.-. C'est donc en trois (03) minutes et vingt-cinq (25) secondes, que les actants se sont approprié le contenu des productions rédigées la veille. Celles-ci ressortent les caractéristiques des personnages du texte, dont Tante Bella.

SD2 : Un résumé à l'oral

La première phase du résumé a été faite oralement. Car dans le livre de l'élève, il est question de deux types de productions : orale et écrite, selon la MQT. Cette première étape de la production ressemble à la simple compréhension du texte pratiquée dans la première situation didactique (SD1). Les élèves se retrouvent dans leurs groupes respectifs pour rédiger un résumé

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

commun. Pendant ce temps, l'enseignante circule dans la salle de classe. Elle donne des orientations.

ES : Et toi, lis ce que tu as écrit, je n'entends rien. On te dit qu'il faut seulement donner les idées principales, dire ce qui se passe dans le texte. Ne prenez pas tout, tous les mots ne sont pas forcément importants. C'est l'idée générale qu'il faut prendre ; tout le reste c'est pour embellir. Vous comprenez ? (Annexe 1 : M4, p. 28).

Après avoir élaboré le résumé de chaque paragraphe à l'oral, la maîtresse invite ses élèves à l'écrit. Il est question de rédiger en cinq minutes, la synthèse des résumés obtenus dans chaque chapitre.

Dans le même sens, la SD2 se poursuit à l'oral avec la régulation entamée en SD1. Ainsi, les deux premières situations didactiques sont pratiquées oralement sur la base du résumé produit à la maison, au titre de la préparation lointaine. A la lecture des travaux individuels des élèves, M4 intervient pour apporter la correction aussi de façon personnelle. C'est ainsi qu'il s'adresse aux apprenants en les désignant singulièrement d'un ton grave. (Annexe 4 : M4, p. 115). Il adopte la posture haute, provoquant la position dogmatique chez les élèves.

Parallèlement, M4 et ses élèves se sont adonnés à poursuivre dans la SD2 l'action entamée en SD1. Ainsi, les résultats de la chronogénèse de la SD2 relèvent que les transactions didactiques ont duré trente-huit minutes et une seconde. En effet, le savoir a avancé sur l'axe du temps avec un peu de difficultés dans l'appropriation de la consigne. En fait, les scripteurs ont très tôt compris qu'il est question d'identifier les idées principales des idées secondaires de chaque paragraphe, puis d'en faire une synthèse. Mais, comment distinguer les unes des autres ? En observant les données de la chronogénèse, il y a lieu de dire que les actants ont passé assez de temps dans l'acquisition des caractéristiques d'une idée générale par opposition à l'idée secondaire du texte. Ce qui pourrait justifier la durée chronométrée à trente-huit (38) minutes du temps didactique pour la SD2. Cette position a été également observée à travers le discours de l'enseignant.

SD3 : écriture du résumé final en 5 minutes

Lorsque l'enseignant et ses élèves arrivent à l'écriture du résumé final, ils n'ont plus que cinq minutes de cours. L'enseignante attire l'attention des scripteurs sur le respect du temps institutionnel. A cet effet, nous pouvons noter que quarante minutes sur quarante-cinq du temps institutionnel, ont été utilisées dans la production orale (Annexe 1 : M4, p. 33). Les résumés sont produits à l'intérieur des groupes et sont soumis à l'appréciation de l'enseignant qui les

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

trouve incomplets. Les élèves seraient passés à côté des caractéristiques du personnage principal du texte (Annexe 1 : M4, p. 34). La SD3 a pris en elle-même, treize minutes et trente-sept secondes.

M4 adopte la posture haute comme dans la SD1 et SD2 en rappelant aux élèves qu'il ne leur reste que cinq (5) minutes pour produire leurs résumés. Or, pour cette situation didactique, les actants ont passé treize (13) minutes et trente-sept (37) secondes dans l'activité rédactionnelle.

Synthèse de l'analyse des situations des classes des EFPE

Nous arrivons au terme de l'analyse simple des pratiques des enseignants formés à la production écrite. Cette première interprétation des résultats a concerné quatre (4) enseignants sur huit (8) que compte au total notre corpus. Pour chaque séance pédagogique, trois situations didactiques ont été relevées. Celles-ci répondent à la démarche méthodologique selon l'approche par les compétences qui exigerait au moins trois activités par séance. Il s'agit de l'activité d'enseignement, l'activité d'apprentissage et l'activité de consolidation. Dans le cadre de notre étude, ces trois activités que nous appelons situations didactiques sont d'ordre d'enseignement / apprentissage. Nous avons observé le jeu des actants à l'aide de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).

En effet, les pratiques des enseignants formés à la production écrite dont il est question dans la première partie de notre corpus nous ont conduit à l'utilisation des trois genèses (Sensevy & Mercier, 2007) comme outils d'analyse. La première genèse ou la mesogenèse, selon l'organisation de ce travail, nous a aidé à comprendre comment les transactions didactiques pourraient modifier le lieu didactique dans le sens de faire avancer le savoir. Ensuite, la topogenèse s'est intéressée à la posture des enseignants et celle des apprenants-scripteurs afin d'étudier leur rapport au savoir et au lieu didactique. Autrement dit, comment la posture de l'enseignant et / ou celle de l'élève pourrait favoriser l'avancement du savoir. Ainsi, en prenant Dominique Bucheton et Yves Soulé (op.cit.) comme référents théoriques, nous avons convoqué la posture de contrôle, de contre étayage et d'enseignement correspondant à la posture haute ; Ensuite, la posture d'accompagnement qui renvoie à la posture moyenne ; Enfin, la posture du lâcher-prise désignant, quant à elle, la posture basse.

Au regard des résultats, les postures moyenne, haute et basse ont toutefois favorisé le jeu didactique à l'écrit, à part celui de M4. En fait Bucheton et Soulé (ibid.) précisent qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises postures. Mais il s'agit de comprendre les actions pour lesquelles

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

l'enseignant tient telle ou telle autre posture. Ainsi, la posture haute qui permet à l'enseignant d'étayer une consigne sous l'écoute attentive des élèves, a permis dans le cas de notre étude, de faire évoluer le savoir. En ce qui concerne la troisième genèse ou la chronogenèse, nous avons tenu compte du temps didactique. C'est donc le temps pendant lequel les actants ont appris quelque chose soit à eux-mêmes, soit aux autres, dans le lieu didactique. Pour chaque situation didactique, les résultats ont indiqué un temps d'enseignement / apprentissage selon la charge cognitive des tâches à résoudre. Le temps le plus court a été chronométré à trois (3) minutes et cinq (5) secondes, tandis que le plus long a affiché quarante-quatre (44) minutes et six (6) secondes.

3.2.1- Analyse du synopsis de M5

Ecole publique du k8/2

Discipline : Français/ Production écrite

Classe : CM2 B

Effectif : 48 (25 garçons, 23 filles)

Temps prévu pour la leçon :

45 minutes

Type de texte

Lettre à forme personnelle

SD1 : Comprendre le texte : une épreuve des nerfs.

La première situation didactique porte sur la construction d'une banque des données lexicales et orthographiques. L'enseignant utilise, comme ses prédécesseurs, le jeu de questions-réponses avec ses élèves dans le but de construire une boîte à outils (Laurent Gourvez 2012) pouvant leur permettre de produire des textes cohérents et lisibles (Spiezia, 2011). Ce premier travail se fait en atelier dans un cahier d'essai commun à tous les membres du groupe (Annexe 1 : M5, p. 38). Un rapporteur désigné par les membres de chaque équipe, se chargera de présenter les résultats de leurs recherches à l'ensemble de la classe, en vue d'une régulation générale. Toutefois, les consignes ne portent que sur des aspects linguistiques et non sur la forme et la structure d'une lettre à forme personnelle (Annexe 1 : M5, p. 41).

L'analyse de la topogenèse des enseignants sans formation à la production écrite (ENFPE) a mobilisé les outils qui ont été précédemment empruntés pour l'interprétation des résultats topogénétiques des enseignants formés à la production écrite (EFPE). Il s'agit des postures à la fois des enseignants et des élèves selon Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En effet, il a été observé dans la première situation didactique une posture haute chez l'enseignant non formé à la production écrite, dénommé M5. Cette position s'exprime, selon Dominique Bucheton et Yves Soulé (ibid.), par le positionnement de l'enseignant qui prend la place de celui qui connaît et devrait transmettre cette connaissance à ses élèves. Dans l'extrait servant d'illustration, l'enseignant est face aux élèves et donne une consigne. Les élèves sont tenus de la respecter

ES : Prenez seulement un seul cahier de brouillon et une seule personne pour présenter le travail du groupe au tableau. Chacha, tu me suis ici-là ? Tracez le tableau et suivez les consignes.

ES : Toi, lis la première consigne (Annexe 4 : M5, p. 116).

La première situation didactique qui commence à vingt (20) minutes et cinquante-trois (53) secondes, s'achève à cinquante-deux (52) minutes et sept (7) secondes. Le temps passé dans l'apprentissage est à cet effet de trente-deux (32) minutes et dix-sept (17) secondes. Toutefois, la question n'a pas été totalement résolue dans la mesure où les transactions ont continué autour d'un même objet situationnel. Les résultats signalent la suprématie de l'oral sur l'écrit pendant le temps didactique (Annexe 4 : M8, p. 121).

SD2 : Autour de l'écriture d'une lettre : un jeu difficile

Cette seconde étape touche l'écriture qui intervient après la compréhension globale et détaillée du texte. Au départ, les élèves sont répartis dans des groupes déjà constitués dès la rentrée des classes. Ils travaillent dans un cahier de brouillon où les réponses aux questions sont notées par un « rédacteur en chef », désigné par le groupe. Il est celui qui, après la planification des idées en atelier, donnera à toute la classe la synthèse des réflexions menées par son groupe. M5 prend le bâton de pèlerin :

ES : Prenez maintenant vos cahiers de brouillon, vous allez travailler sur les activités. Celui qui va écrire pour le groupe, c'est celui qui connaît écrire oh ?

GCL : Oui monsieur (Annexe 1 : M5, p. 42)

L'oral prédomine l'écrit dans cette situation didactique pourtant définie comme étant le moment pendant lequel les élèves seraient amenés à rédiger une lettre (à un frère parti en ville pour ses études). La suite des actions nous montre, une fois de plus, que M5 et ses élèves accordent une grande place aux activités orales. Les questions qu'ils soulèvent au cours de leurs échanges ne concernent la production d'une lettre ni sur la forme, ni sur le fond (Annexe 1 : M5, p. 41). M5 et ses élèves arrivent au terme de la séance liée à la rédaction d'une lettre à forme personnelle sans l'avoir réalisée.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Au début de la SD2, alors que M5 avait déjà adopté une posture moyenne, l'enseignant a repris sa position initiale. Cette fois, son positionnement tend à annuler les efforts fournis par les élèves. Voici sa déclaration.

ES : Vous tous, vous avez relevé les phrases. Est-ce que je vous ai demandé de relever les phrases ?

ES : Donc cela veut dire que vous avez fait la même chose au troisième paragraphe. (...).

Cette posture haute a également été observée dans la deuxième situation didactique de M5. En effet, la position de l'enseignant se caractérise par des ordres qu'il donne aux élèves, et que ceux-ci s'efforcent d'exécuter. Les élèves gardant la position scolaire, tentent de « rentrer dans les normes scolaires attendues » (Bucheton & Soulé, *ibid.* p. 49). (Annexe 4 : M5, p 116).

3.2.2- Analyse du synopsis de M6

Ecole publique d'Ossengué

Discipline : Français/ Production écrite

Classe : CM2 A

Effectif : 45 (23 garçons, 22 filles)

Temps prévu pour la leçon :

45 minutes

Savoir :

Différentes parties d'une rédaction

Nous abordons l'analyse du deuxième synopsis des enseignants sans formation initiale en didactique de l'écrit. Le recueil des données s'est effectué à l'Ecole Publique d'Ossengué située dans la circonscription scolaire Libreville-Sud, au Gabon. L'enseignant a une expérience professionnelle de plus de dix ans. Il tient la classe de CM2 depuis quatre ans dans le même établissement.

La séance pédagogique de M6 a débuté par une phase de pré-requis permettant de conduire le raisonnement des élèves à la découverte de la leçon du jour. Celle-ci porte sur les différentes parties d'une rédaction. Dans un coin du tableau, ce titre est mentionné en gras et en couleur afin d'attirer l'attention des élèves sur le savoir en étude. La méthode choisie par l'enseignant pour conduire ce cours est la maïeutique socratique qui se déroule dans une salle de classe de 45 élèves soumis au jeu de questions-réponses.

SD1 : Construire un contexte à la situation didactique : un lieu, des personnages et un sujet.

Personne dans la classe ne voudrait peut-être rompre le silence qui règne depuis quelques minutes, avant le début de la séance. Il a fallu attendre une deuxième question du maître pour voir la réaction du groupe-classe. M6 qui s'est fixé l'objectif de conduire ses élèves vers la découverte des principales parties d'une rédaction, cherche des pré-requis dans l'environnement immédiat de ses élèves (Annexe 1 : M6, p. 42). Pour l'heure, il s'agit de construire un contexte à la situation didactique, celui de la narration. A cet effet, l'enseignant vise un lieu, des personnages et le sujet autour duquel les interlocuteurs vont interagir. Comment faire découvrir aux apprenants-scripteurs les notions ci-après : introduction, développement et conclusion ? M6 cherche les outils de communication pour aboutir au schéma quinaire.

En analysant la première situation didactique de M6, les résultats montrent que l'enseignant est resté sur une posture haute. Elle est observée à travers les transactions produites dans le lieu didactique. Il recherche une information bien précise. Ainsi, au cours du jeu, les actions se multiplient autour d'un même et seul cheminement. Cette posture haute a également été observée dans la deuxième situation didactique de M6. En effet, la position de l'enseignant se caractérise par des ordres qu'il donne aux élèves, et que ceux-ci s'efforcent d'exécuter. Les élèves gardant la position scolaire, tentent de « rentrer dans les normes scolaires attendues » (Bucheton & Soulé, *ibid.* p. 49). (Annexe 4 : M5, p. 116).

Disons aussi que la première situation didactique de M6 a enregistré une (1) minute et quarante-six (46) secondes du temps didactique. C'est le temps où l'enseignant pouvait apprendre des élèves leurs activités extra-scolaires prises comme des pré-requis pour amorcer la leçon du jour. Se rapprochant des pré-requis, l'enseignant a gardé la même position pendant le traitement et le transfert des connaissances (Tardif, *op.cit.* ; Baddley, *op.cit.*) (Annexe 4 ; M6, p. 122).

SD2 : La guerre des mots : à la recherche de l'expression juste

ES : Souvent les grands-mères disent quoi ? Avant même d'aller se coucher [...] ?

E : Elles racontent des histoires

ES : Comment est-ce qu'ils commencent, ils font comment ?

E : Ils commencent par "lorsque j'étais petit".

E : Ils disent aussi, Il était une fois (Annexe 1 : M6, p. 44).

M6 et ses élèves sont à la recherche des mots et des expressions susceptibles d'amorcer la leçon sur les principales parties d'une rédaction. Mais, le jeu s'avère difficile pour les actants, obligeant le maître à changer de posture à chaque fois. Car, les réponses des apprenants

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

semblent être loin de ses attentes. L'enseignant prend à cet effet la place de ces derniers en leur proposant des solutions tant sollicitées (Annexe 1 : M6, p. 46).

En effet, dans la deuxième situation didactique, les actants ont poursuivi leurs débats en totalisant neuf (9) minutes et trente et une (31) secondes comme temps didactique. La discussion autour des différentes parties d'une rédaction a émergé à l'oral. C'est le moment pendant lequel quelqu'un pouvait apprendre quelque chose à l'autre (Thierno, op.cit.). Il s'agit, au cours de cette séance, de construire des savoirs touchant la chronologie des actions dans un texte narratif. Pour cela, les actants ont eu besoin de plus de temps d'enseignement / apprentissage au niveau de la SD3. (Annexe 4 ; M6, p. 123).

SD 3: Institutionnalisation du savoir : une épreuve difficile.

Au terme des deux premières situations didactiques, M6 tente d'institutionnaliser le savoir avec une faible participation des élèves. Il vient de se rendre compte que l'essentiel n'a pas été retenu.

ES : Si l'on essaie un peu de récapituler. Humm, on va dire, une rédaction a combien de parties, selon vous ?

E : Une rédaction a trois parties.

ES : Très bien ! Une rédaction a trois parties. Lesquelles, qui peut me les citer, Oui ?

E : Le groupe-sujet.

ES : Non, non, on n'a pas parlé ici de groupe-sujet. Une rédaction a trois parties, lesquelles mon ami ? (Annexe 1, M6, p. 46).

La position haute observée pendant la SD3 de M6 se résume par l'insistance, la répétition, contrairement à celle relevée chez M5. Cette dernière renvoie à la présence absolue de l'enseignant dans le lieu didactique qui donne des ordres. Autrement dit, cette posture haute traduit l'ordre, l'autorité de l'enseignant dans le milieu didactique. Cette approche est soutenue par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) à travers cette déclaration.

Comme pour les postures des enseignants, les élèves circulent tous dans plusieurs postures d'étude. Ces postures ont toutes, deux versants : un versant positif et un versant contre-productif. Par exemple, sans posture première, il n'y a pas d'engagement rapide dans la tâche. Pour penser, il faut parfois d'abord essayer, brouillonner. À l'opposé, à trop secondariser, analyser, il n'y a parfois plus d'invention possible dans l'action. Savoir refuser est parfois une question de survie (p. 51).

M6 et ses élèves ont utilisé dix-huit (18) minutes et neuf (09) secondes de temps didactique pour institutionnaliser les trois parties d'une rédaction. Une tâche qui a encore été difficile pour les actants. Les trois situations didactiques de M6 ont été conduites oralement.

3.2.3- Analyse du synopsis de M7

Ecole publique de Nzeng-Ayong 2	Discipline : Français/ Production écrite
Classe : CM2 D	Effectif : 51 (25 garçons, 26 filles)
Temps prévu pour la leçon :	45 minutes
Savoir :	Carte nationale d'identité

M7 représente dans notre étude le troisième enseignant non formé à la production écrite. Nous l'avons rencontré lors de notre recueil de données à l'école publique de Nzeng-Ayong 2. C'est un établissement qui compte quatre classes physiques de CM2, pour huit classes pédagogiques à double-flux. L'enseignant titulaire du CM2 D a répondu favorablement à notre demande. Le thème placé au centre de cette production est l'établissement d'une carte nationale d'identité.

La séance a commencé par une série de questions dont le but était de situer la leçon du jour dans un contexte bien précis. Le champ lexical dominant qui a aidé les élèves à construire leur boîte à outils, est celui de la sécurité publique.

SD1 : Une boîte à mots pour quoi faire ?

Bien avant le début de la séance, dans un coin du tableau, quelques mots et expressions sont mentionnés. Le maître présente l'intérêt de cette boîte à mots. En effet, il s'agit d'une banque des données en lien avec la leçon du jour. Cette étape consiste à expliquer et à faire mémoriser aux élèves les documents exigés lors de l'établissement d'une pièce nationale d'identité. Cette phase se déroule exclusivement à l'oral.

ES : Bien, suivez au tableau. Ici, nous avons ce qu'on appelle, une boîte à mots. Une boîte ?
E A mots !
ES : Qui veut lire ce qui est au tableau ?
E : signature, formulaire, empreintes, nom, prénom, domicile, sexe, nom du père [...].
(Annexe 1 : M2, p. 51).

Les actants ont eu besoin de vingt (20) minutes et quarante-quatre (44) secondes pour introduire le savoir dans le milieu didactique. Cette amorce a été réalisée à partir de la lecture des éléments composant la grille d'analyse du scripteur : la boîte à mots. Pendant ce temps, M7 adopte une posture haute, tandis que les élèves prennent la position scolaire.

SD2 : Un dialogue autour de l'établissement d'une carte nationale d'identité

La leçon de production écrite portant sur l'établissement d'une carte nationale d'identité se poursuit à l'oral. Il est question à cette étape de rédiger un dialogue en utilisant la boîte à outils.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Il s'agit d'observer la possibilité de parler de production écrite sur la base d'un tel sujet. En effet, M7 compose des groupes de deux élèves, représentant respectivement le commissaire de police et l'usager, comme il est libellé dans la consigne du jeu :

ES : Bien, qui va jouer le rôle de monsieur le commissaire ? Oui, venez devant !

F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité.

C : Tu as tous les documents nécessaires ?

F Oui. (L'interlocuteur simule oralement la vérification des documents) (Annexe 1 : M7, p 45).

Nous entrons dans l'analyse topogénétique de M7, le troisième enseignant n'ayant pas reçu de formation en production écrite. La séance d'enseignement / apprentissage s'est poursuivie sur une position moyenne pour le maître et scolaire pour les élèves. Ce positionnement a favorisé l'appropriation d'un vocabulaire lié à l'établissement d'une carte nationale d'identité. Il s'agit de l'appropriation d'un vocabulaire relatif à l'élaboration d'une carte nationale d'identité (CNI). En dépit de la position haute de l'enseignant, le savoir a avancé à l'oral. Les actants ont saisi la portée de la grille d'analyse (Annexe 4 : M7, p. 117).

Par ailleurs, M7 et ses élèves ont poursuivi les échanges en vingt et une (21) minutes et vingt-six (26) secondes. Cette phase leur a permis d'utiliser la grille d'analyse dans la production du dialogue relatif à l'établissement de la carte nationale d'identité. Ensuite ils ont simulé, deux à deux, les situations créées en SD1 (Annexe 4 ; M7, p. 123).

SD3 :L'écriture d'un dialogue ou l'établissement d'une carte d'identité à l'oral ?

C'est dans le même esprit que s'est effectuée la résolution de la troisième situation didactique (SD3). En effet, les acteurs dont le jeu didactique a consisté à élaborer une carte nationale d'identité (CNI) ont développé leurs transactions en régulant oralement leurs dialogues produits à l'écrit. Les résultats, obtenus à partir de l'autoconfrontation, reflètent le manque de rigueur quant au respect de l'emploi du temps dans le domaine de la lecture. Car, comme nous l'avons évoqué dans le contexte et le cadre théorique de notre étude, la production écrite découle de la leçon de lecture. Elle permet d'institutionnaliser les informations construites tout au long de la semaine sur un type de texte donné. Or, selon les résultats, M7 semble ne pas faire de cette matière fédératrice, son cheval de bataille (Annexe, M7, p. 109).

La troisième situation didactique vise l'atteinte de l'objectif pédagogique porté sur la réalisation de la carte nationale d'identité en dix-neuf (19) minutes et cinquante-trois (53) secondes. Comment l'enseignant pourrait-il initier les élèves à la production d'un tel type d'écrits à partir

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

des tâches réalisées oralement dans les deux situations didactiques précédentes ? Le thème ne poserait-t-il pas de problèmes aux apprentis scripteurs à cause de son caractère technique ?

Au-delà de ces interrogations, l'enseignant poursuit sa séance. Il demande à ses apprenants de profiter des cinq minutes qu'il leur accorde pour rédiger une carte d'identité nationale, à la demande d'un usager. Il est question pour un élève-scripteur, de se substituer à un agent de police. Le temps réservé à l'écrit est évalué à cinq (5) minutes, comparativement à celui passé à l'oral :

ES : Va écrire, vous avez 5 minutes.

ES : Faites vite, faites vite.

ES : La minute s'est écoulée, c'est terminé. Dimitri, lis ton dialogue ! Lisez vos dialogues :

Dans la troisième et dernière situation didactique, l'enseignant a modifié à nouveau sa posture en reprenant sa position initiale. En fait, la posture haute adoptée par M7 dans la SD3 lui a permis d'orienter ses élèves vers l'écrit, quand bien-même la régulation s'est déroulée à l'oral :

ES : Vas écrire, vous avez 5 minutes (...).

ES : Faites vite, faites vite.

ES : 2 minutes.

ES : 1 minute.

ES : La minute s'est écoulée, c'est terminé. Dimitri, lis ton dialogue.

(Annexe 4 : M7, p. 118)

3.2.4- Analyse du synopsis de M8

Ecole protestante Michel Moundounga

Discipline : Français/ Production écrite

Classe : CM2 E

Effectif : 56 (27 garçons, 29 filles)

Temps prévu pour la leçon :

45 minutes

Type de texte

un compte-rendu

Le tour nous revient d'analyser la séance pédagogique de M8, enseignant non formé à la production écrite. Le maître a débuté son cours par une série de questions marquant l'amorce de la leçon du jour. Cette phase que les pédagogues appellent les pré-requis est essentiellement orale. Elle vise la compréhension du thème et le rappel des connaissances antérieures, susceptibles de déclencher le processus d'apprentissage autour du savoir visé.

SD1 : La compréhension de l'énoncé : un exercice difficile

ES : stop, stop, stop. Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Apparemment, vous ne comprenez pas le sujet. Lorsque vous ne connaissez pas le sujet, il faut le dire.

ES : Jusque-là vous ne me dites pas ce que vous devriez faire.

ES : Donc chacun de vous fait le compte-rendu d'un drame qu'il a vécu, ça veut dire quoi ?

La lecture du sujet est ici la première étape de la leçon. C'est avec insistance que M8 est revenu sur la compréhension du sujet en invitant les élèves, les uns après les autres. Le libellé renferme les consignes de travail, essentiellement axées sur la production d'un compte-rendu comme type de texte à produire. Les apprenants sont appelés à utiliser le lexique issu du prélèvement des indices procédé lors de la leçon de lecture. Pour revenir sur du « déjà dit », la production écrite intervient à la fin d'une leçon de lecture. Par conséquent, elle boucle la semaine de classe. Nous avons noté enfin, la grille d'analyse sur la base de laquelle les prélèvements des informations sont effectués. Le maître revient sur la lecture du sujet en changeant d'interlocuteur. Cependant, la compréhension du libellé reste difficile.

Nous abordons l'analyse des données chronogénétiques du huitième enseignant non formé à la production écrite (M8). Il a conduit une séance d'enseignement / apprentissage, avec pour savoir-faire : produire le compte-rendu d'un drame (un accident de la circulation, une noyade, une chute, etc.) que les élèves auraient vécu. Cette question a été traitée en trois situations d'enseignement / apprentissage (SEA) que nous appelons situations didactiques (SD). La première a produit un temps didactique de seize (16) minutes et quarante (40) secondes. Il a permis à l'enseignant d'attirer l'attention de ses élèves sur l'objectif poursuivi à partir d'un tel sujet et de la consigne qui en découle. Les actants sont restés sur une posture haute pour l'enseignant et scolaire pour les élèves (Annexe 4 ; M6, p. 124).

SD2 : Ecriture d'un compte-rendu

L'analyse de la deuxième situation didactique de M8 nous a permis de comprendre la suite des transactions didactiques conduites par les actants (M8 et ses élèves). En effet, dans la SD2, le travail a été organisé au brouillon. Toutefois, les résultats mentionnent la lenteur avec laquelle la compréhension du sujet émerge dans le lieu didactique. Comme nous l'avons noté dans la partie réservée aux observations, le jeu de relance s'est poursuivi au niveau de la SD2, empêchant l'avancement du savoir. Car, à chaque fois qu'un élève terminait la lecture du sujet, l'enseignant désignait un autre lecteur. Cela aurait ressemblé au mythe de Sisyphe de Platon.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Lors de la lecture du compte-rendu produit par chaque atelier dans des cahiers d'essai, les résultats montrent que les textes libres du type Freinet (op.cit.) sont négativement appréciés par l'enseignant. Il n'encourage à cet effet, que les scripteurs ayant raconté ce qu'ils ont réellement vécu.

ES : Toi, tu as vu, tu as assisté. (...).

ES : Tu as vu, tu as assisté à comment ça s'est passé ?

ES : Tu as assisté ; Tu as vu ce qui s'est passé.

Par ailleurs, onze (11) minutes et dix-sept (17) secondes ont constitué le temps de la production collective du compte-rendu sur un drame. Pour ce faire, les scripteurs de tous les ateliers organisés dans le lieu didactique, ont porté leur choix sur l'accident de la circulation. Ainsi, ce moment a été pour eux l'occasion de débattre autour des objets lexicaux et grammaticaux à utiliser dans la rédaction du compte-rendu, mais aussi de construire leur texte en tenant compte de la grille d'analyse proposée par le maître. Le temps didactique de la SD2 est moins important que celui de la SD1. Ce « comportement chronogénétique » pourrait se justifier par le fait que la compréhension du sujet et de sa consigne soit plus complexe que la recherche des informations relatives à la construction du raisonnement. Les postures haute et scolaire des uns et des autres dans le lieu didactique ne se sont pas modifiées tout au long de la séance.

(Annexe 4 ; M6, p. 124).

SD3 : Régulation de la SD2 : une polémique autour du sujet

En observant les données mesogénétiques de la troisième situation didactique, les résultats ont mentionné le fait que les actants aient repris la discussion autour du sujet. Par conséquent, les transactions ont toujours eu du mal à émerger du lieu didactique à cause de la mauvaise reformulation de la consigne. En outre, la phase de la régulation s'est opérationnalisée à l'oral. C'est au cours de cette étape que l'enseignant a rejeté les productions inspirées des scripteurs. En effet, M8 n'encouragerait pas l'esprit d'imagination et de créativité. A cet effet, il ne s'inscrirait pas dans le courant des rénovateurs (Freinet, op.cit ; Moser, op.cit.). Au regard de sa démarche, M8 serait praticien de la méthode traditionnelle dont parlent Anne Moser (2010), Caroline Maramba Bachama & Fatima Chnane-Davin (2018). Ainsi, au bout de dix (10) minutes et onze (11) secondes du temps didactique dans la SD3, les transactions font difficilement avancer le savoir sur l'axe du temps. Les actants ont gardé leurs postures respectives : haute pour M8 et scolaire pour ses élèves.

Synthèse de l'analyse des situations de classes

Nous sommes arrivés à la fin de l'analyse simple des enseignants formés à la production écrite, d'une part ; et sans formation spécifique en la matière, d'autre part. Elle s'est opérationnalisée à partir du triplet de genèse. En effet, les pratiques de huit enseignants au total, dont quatre initialement formés à la production écrite (EFPE) et quatre autres non formés dans ce domaine (ENFPE), ont été soumises à une analyse mesogénétique, topogénétique et chronogénétique. Les EFPE sont désignés respectivement par M1, M2, M3, et M4. Sur la même lancée, les ENFPE prennent les étiquettes de M5, M6, M7 et M8. En ce qui concerne l'organisation des séances pédagogiques, hormis M5, les enseignants ont reparti leur travail en trois situations didactiques (SD1, SD2 et SD3). Cette synthèse nous permet de ressortir les grandes lignes des résultats liés à chaque catégorie d'enseignants.

1- En mesogenèse

- Deux situations didactiques sur trois sont résolues à l'écrit.
- Utilisation du brouillon et planification des connaissances en lien avec le thème.
- Travail collectif et individuel
- Texte libre
- Dévolution
- Production au-delà d'un jet
- Contextualisation des situations didactiques (cas pratiques)
- Institutionnalisation à l'écrit
- Effet topaze
- Problème de registre de langue
- Inadéquation entre le savoir-faire, les items et les actions menées dans la situation didactique.

2- En topogenèse

1. Posture partagée entre la moyenne et la haute chez l'enseignant

- Pour favoriser les échanges dans le lieu didactique
- Pour introduire des transactions par l'explicitation de la consigne
- pour traiter un problème à la place de l'élève qui serait en difficultés.

2. Posture partagée chez les élèves entre la posture scolaire,

- Pour essayer de répondre aux attentes de l'enseignant ;

Et la posture dogmatique

- Pour exprimer le sentiment du déjà entendu

3. En chronogenèse

- Temps didactique situé entre 6 et 45 minutes.
- Temps didactique le plus court, 4 minutes et 7 secondes.
- Temps didactique le plus long, 44 minutes et 6 secondes.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- Proportionnalité du temps didactique à la charge cognitive de la tâche à résoudre
- Implication du temps didactique sur la phase de la dévolution chez les élèves.

S'agissant du deuxième type d'enseignants (ENFPE), les conclusions révèlent ce qui suit :

1- En mesogenèse

- Inadéquation entre le savoir-faire, les items et les actions menées dans la situation didactique.
- Absence de la dévolution et de la régulation.
- Difficultés d'introduire le savoir dans le lieu didactique.
- Problème de registre de langue
- Difficultés de définir le contrat didactique avec leurs élèves.
- Immobilisme du savoir dans le milieu didactique par des relances et des répétitions des actions, entraînant la position dogmatique chez les élèves.
- Confusion des méthodes d'enseignement / apprentissage en lecture.
- Suprématie de l'oral sur l'écrit.
- Utilisation du brouillon et planification des connaissances liées au sujet.
- Travail collectif et individuel.

2- En topogenèse

- Posture haute dominante chez l'enseignant
 - Pour expliciter une consigne, une action
 - Pour donner des ordres, agissant en maître absolu
- Posture scolaire dominante chez les élèves
 - Pour favoriser la construction des connaissances et leur réinvestissement
 - Pour développer l'écoute

3- En chronogenèse

- Temps didactique compris entre deux (2) et vingt et une (21) minutes
- Temps didactique le plus court = 1 minute et 46 secondes
- Temps didactique le plus long = 20 minutes et 44 secondes
- Se modifie en fonction de la charge cognitive des actions ; Plus elle est importante, plus le temps didactique est élevé
- Moins important après la phase de la dévolution
- Plus de temps didactique à l'oral plutôt qu'à l'écrit

3.3 Analyse des synopsis des autoconfrontations

Cette partie est réservée à l'analyse des autoconfrontations pratiquée respectivement sur les leçons dispensées par des enseignants formés et non formés à la production écrite. Soulignons

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

que lors de notre recueil des données, et après chaque séance pédagogique, les enseignants ont été mis devant leurs comportements didactiques en se regardant dans ce qu'ils savent faire par rapport à l'enseignement de la production écrite, mais aussi ce qu'ils auraient pu réaliser, mais qu'ils n'ont pas pu pour une raison ou une autre.

3.3.1 Autoconfrontation de M1 : La question de progression en production écrite.

La question du chercheur est une relance, du fait qu'elle lui permet de revenir sur un aspect abordé par l'enseignant pendant le cours dans le but de cerner son intérêt par rapport à la leçon du jour. Les échanges ont tourné autour de la plage horaire réservée à la leçon de production écrite en classe du CM2.

Selon la méthode de questionnement de texte issue de l'approche par les compétences, la production écrite est l'aboutissement d'une leçon de lecture. Par conséquent, elle est pratiquée à la fin d'une semaine de cours. Or, cette séance s'est déroulée un jour, autre que celui prévu par l'institution, notamment vendredi. Etant donné que les activités de lecture qui préparent l'écrit sont réparties de lundi à vendredi, comment procèdent alors cet enseignant ? Au regard de l'emploi du temps institutionnel, la compréhension générale d'un texte de lecture n'est pas programmée pour jeudi.

CH : Aujourd'hui nous sommes à jeudi [...], c'est bien le jour prévu pour la production ?

ES : Non [...] la production écrite se fait vendredi avec les élèves.

CH : Mais pourquoi avez-vous choisi aujourd'hui ?

ES : Humm, bon, c'est à cause de la semaine d'intégration qui arrive.

CH : Dans la MQT, qu'est-ce qui est réellement prévu ce jour ?

ES : La compréhension générale du texte.

(Annexe 2 : M1, p. 63)

3.3.2 Autoconfrontation de M2 : La place de la lecture dans les activités rédactionnelles

M2 a dispensé sa leçon de production écrite sur la base d'un texte narratif dont les élèves sont appelés à rédiger une suite. Cette séance se déroule vendredi en lien avec l'emploi du temps institutionnel. Les échanges entre le chercheur et l'enseignant se focalisent sur la place de la lecture dans les activités rédactionnelles. Au-delà du non-respect de la programmation hebdomadaire des séances de lecture, M2 reconnaît néanmoins, les avantages de cette démarche.

CH : C'est vendredi aujourd'hui, vous avez donc fait la synthèse de votre texte de lecture ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Oui

ES : A vrai dire, lundi je n'ai pas fait de lecture compte tenu du retard dans d'autres matières. Mardi c'était férié. Mercredi et jeudi, j'ai essayé de rattraper les matières prioritaires. Donc cette semaine, je n'ai pas fait de lecture.

CH : Puisque vous avez parlé de priorité tout à l'heure, vous pensez que la lecture n'est pas prioritaire ?

ES : Elle est très prioritaire.

CH : Mais qu'est-ce qui est intéressant en pratiquant la lecture selon l'approche par les compétences, en empruntant la méthode de questionnement de texte (MQT)?

ES : Avec la MQT, on décortique le texte. Cette méthode permet de mieux étudier les structures du texte et les disciplines comme la grammaire, le vocabulaire etc.

(Annexe 2 : M2, p, 66)

3.3.3 Autoconfrontation de M3 : La production écrite par la méthode de questionnement de texte

L'analyse de l'autoconfrontation de M3 se déroule au terme d'une production écrite concernant un cas pratique sur « comment agir après un accident ». A l'image de ses collègues (M1 &M2), il a utilisé la méthode de questionnement de texte pour analyser les caractéristiques d'un texte explicatif. Ainsi, au début de l'autoconfrontation, plusieurs interrogations ont porté sur l'approche méthodologique empruntée par l'enseignant pour dispenser le cours de la production écrite :

CH : Vous êtes passée par la méthode de questionnement de texte, c'est bien cela ?

ES : oui, oui.

CH : Vous êtes à quel jour de cette démarche ?

ES : Nous sommes au 5^{ème} jour.

CH : Nous sommes bien là, à la période pendant laquelle vos élèves sont appelés à produire [...].

ES : Oui, c'est le type de texte que nous avons étudié la semaine dernière.

(Annexe 2 : M3, p. 67)

3.3.4. Autoconfrontation de M4 : Apprendre à produire des textes : une question de méthode ?

Après la rédaction du résumé pratiqué sur un texte descriptif intitulé Tante Bella, le chercheur a mené un entretien avec l'enseignant autour de la démarche empruntée par celui-ci pour faire rentrer les élèves dans l'écrit. Selon M4, la méthode de questionnement de texte serait encore peu connue des élèves du CM2.

CH : [...], qu'avez-vous constaté ?

ES : [...] c'est comme si c'est à peine que les enfants viennent d'apprendre cette manière de faire [...].

CH : Certains arrivent en 5^{ème} année avec des préalables en production écrite [...]. ?

ES : oui, mais d'autres [...]. (Annexe 2 : M4, p, 69)

3.3.5 Autoconfrontation de M5 : Inadéquation entre activités de lecture et production écrite

M5 vient de terminer sa leçon sur l'enseignement/ apprentissage de l'écriture d'une lettre à forme personnelle, à la suite de laquelle est organisée une autoconfrontation simple. Au cours de cette séance, la discussion a porté essentiellement sur le lien entre les activités de lecture et celles de la production écrite. En effet, en empruntant la méthode de lecture, le maître et ses élèves procèdent au prélèvement des indices concernant les outils de la langue. Or, dans son cas, il est question d'apprendre aux élèves la structure d'une lettre à forme personnelle. Cependant, aucun item ne s'inscrit dans ce contexte, reconnaît M5.

CH : En parcourant les copies des élèves, avez-vous retrouvé la structure de la lettre étudiée [...] ?

ES : Non, ils n'ont pas écrit l'entête comme il faut.

ES : Je leur ai demandé de relever les verbes conjugués parce qu'ils auront besoin de ça [...]

CH : Vous vérifiez quoi à la fin ?

(Annexe 2 : M5, p. 80)

3.3.6 Autoconfrontation de M6 : Quelle méthode en production écrite ?

L'autoconfrontation porte sur une leçon de production écrite visant l'identification des différentes parties d'une rédaction. C'est une séance dont l'amorce a été difficile, tant pour l'enseignant que pour les élèves. En effet, sans support matériel tout au long de la séance, les élèves ont rencontré des difficultés à retrouver les trois parties principales d'un travail d'écriture, à savoir : l'introduction, le développement et la conclusion. Une attitude qui s'est affichée jusqu'à l'institutionnalisation du savoir. Il se poserait un problème de méthodologie.

CH : Pourquoi dites-vous que deux phrases suffisent pour une introduction [...] ?

ES : Parce qu'il faut simplifier, car la rédaction est complexe

CH : Si l'occasion vous était donnée, que proposeriez-vous pour améliorer vos pratiques ?

ES : Je demanderai à l'Institut Pédagogique National, de produire des annales de méthodologie aux élèves. Aussi, les chercheurs devraient se pencher sur la question. Au niveau de l'objectif, oui il a été atteint. Mais, dans l'ensemble de la démarche, il y a des manquements.

(Annexe 2 : M6, p. 82)

3.3.7 Autoconfrontation de M7 : Une production écrite ou une leçon de langue ?

La leçon qui conduit à l'autoconfrontation est basée sur la réalisation d'une carte nationale d'identité. Un énoncé assez particulier à partir duquel les élèves sont invités à produire des écrits. Or, la démarche empruntée par l'enseignant favoriserait l'oral plutôt que l'écrit. Car, les activités sont réalisées oralement dans les deux premières situations didactiques, ainsi que pendant la régulation.

CH : En lecture vous utilisez quelle méthode ? C'est quelle classe ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : C'est la 5^{ème} année et j'utilise la méthode, hum ; peut-être pas la syllabique mais, la globale.

CH : Nous sommes en production écrite, à mon avis, les activités d'apprentissage devraient être réalisées beaucoup plus à l'écrit qu'à l'oral. Qu'est-ce que vous pensez ?

ES : Bon, la production écrite, vous savez, je veux que les élèves comprennent d'abord la consigne et, hein ...).
(Annexe 2 : M7, p. 82)

3.3.8 Autoconfrontation de M8 : Des outils de langue pour quel type d'écrit ?

Les élèves de M8 ont été soumis à la production d'un compte-rendu à partir du sujet ci-après :

Tu as assisté à un accident de la circulation, à un drame, fais-en un compte rendu en quelques lignes. Utilise des mots de vocabulaire qu'on a rencontrés cette semaine dans notre texte de lecture. Sers-toi également de ta grille d'analyse.

Produire un compte-rendu ne nécessiterait-il pas l'appropriation des processus liés à ce type d'écrit ? L'enseignant met l'accent sur d'une grille d'analyse qui ne porte aucune précision quant à ses indicateurs. Il insiste sur l'utilisation des éléments de la langue certes, mais comment s'en servir si l'esprit de la lettre n'est pas défini ?

CH : Hum, avec cette manière de mener la leçon de la production écrite, pensez-vous qu'avant d'aller en classe de 6^{ème}, vos élèves auraient déjà maîtrisé les trois grandes parties de la rédaction,

CH : Vous voulez dire avec moi que ces types de phrases ne sont pas impérativement les caractéristiques d'un compte-rendu ?

ES : Non, ce ne sont pas les caractéristiques d'un compte-rendu.

(Annexe 2 : M8, p. 86)

3.3.9 Comparaison des autoconfrontations

Après avoir analysé les séances des autoconfrontations des enseignants formés en production écrite, et ceux qui n'ont pas bénéficié de formation dans ce domaine, il nous revient de croiser les résultats obtenus. En effet, plusieurs points ont été débattus au cours des échanges entre le chercheur et les enseignants. Mais quelques moments forts de l'activité pédagogique ont été mis en exergue dans cette analyse.

Ainsi, en termes de convergences, tous les huit enseignants sont conscients du passage de la lecture à la production écrite en utilisant les indices prélevés sur les textes. Même lorsqu'il s'agit d'un énoncé, les enseignants invitent leurs apprenants à se servir de la grille d'analyse. C'est le cas de M3, M7 et M8. Le premier est initialement formé en production écrite, tandis que les seconds ne le sont pas. M3 et ses élèves ont travaillé sur un cas pratique d'électrocution étudié en lecture. M7 et sa classe ont parlé de l'établissement de la carte nationale d'identité à l'aide d'une boîte à mots. Quant à M8, le sujet a porté sur la rédaction d'un compte-rendu en se servant également de la grille d'analyse en grammaire et en orthographe.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Cependant, les approches sont différentes les unes des autres. En prenant le cas de M5, la leçon portant sur la production d'une lettre à forme personnelle fait ressortir une inadéquation entre les activités menées en lecture et celles de la production écrite. Or la lecture, dans le cadre de l'approche par les compétences, prépare le processus de l'écrit. Pour M7 qui s'est intéressé à l'élaboration de la carte nationale d'identité, ses activités se sont déroulées à l'oral sur toutes les trois situations didactiques. En ce qui concerne M8, les actants ont rencontré des difficultés non seulement à cerner le sujet, mais aussi à concevoir des situations à l'écrit. Par conséquent, les pratiques des EFPE ne sont pas similaires à celles des ENFPE.

3.4 Analyse des synopsis des entretiens

Pour notre étude, nous avons procédé aux entretiens semi-directifs. Dans la phase des recherches exploratoires, les aspects suivants ont été abordés : le profil d'entrée à l'école de formation des instituteurs, l'école de formation, l'expérience professionnelle, en plus des questions telles que : « avez-vous été formé en production écrite ? », « enseignez-vous ce savoir, comment ? », « comment évaluez-vous ces activités » ?

Après le dépouillement et l'analyse des données, nous avons obtenu les résultats qui ont montré que, quel que soit le niveau académique du candidat, quelles que soient son école de formation et son expérience professionnelle, un grand nombre d'enseignants n'est pas formé à la production écrite et rencontre des difficultés à l'enseignement de cette didactique.

Au regard de ces résultats, nous avons choisi de poursuivre nos entretiens avec des enseignants en tenant seulement compte des items portant sur des interrogations ci-après : « avez-vous été formé en production écrite ? », « enseignez-vous ce savoir, comment ? », « comment évaluez-vous ces activités » ? Ces variables nous ont permis de distinguer les deux types d'enseignants (formé et non formé à la production écrite) pouvant nous aider à comparer les pratiques initialement apprises en formation à celles développées dans l'activité.

Aussi, dans cette quatrième sous-partie du troisième chapitre consacré à la méthodologie, nous vous présenterons la synthèse des résultats issus des questions ayant fait l'objet de l'entretien. La première interrogation est la suivante :

3.4.1 Avez-vous été formé à la production écrite ?

Tableau n°1 : EFPE/ ENFPE (Annexe 3, p. 90).

- La couleur jaune identifie les EFPE du recueil de données n° 1 (R1)

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

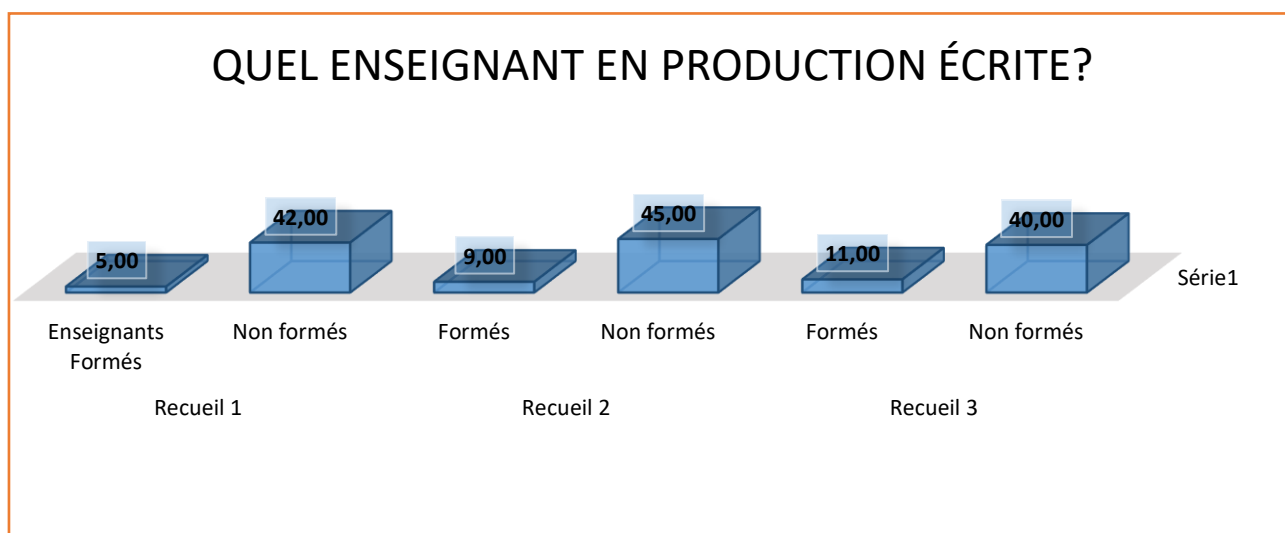
-La couleur bleu-ciel renvoie aux EFPE du recueil de données n° 2 (R2)

- La couleur violette désigne les EFPE du recueil de données n° 3 (R3)

Ce premier extrait des entretiens présente au total quatre-vingt-sept enseignants. Il regroupe les trois recueils de données (R1, R2 et R3) ayant chacun, vingt-neuf informateurs. Dans le premier recueil (R 1), nous avons dénombré quatre enseignants formés à la production écrite, contre vingt-cinq non formés. Tandis que le deuxième et le troisième indiquent respectivement : huit (8) EFPE, contre vingt et un (21) ENFPE, et sept (7) EFPE contre vingt-deux (22) ENFPE. Ce tableau montre que dix-neuf enseignants au total ont été initialement formés aux modèles théoriques et aux différentes démarches méthodologiques sur l'enseignement de l'écrit. Pour la suite de nos recherches, un second extrait vient compléter le premier.

Suite du tableau n°1 : EFPE/ ENFPE

Dans l'ensemble, notre étude compte cent cinquante-deux (152) enseignants interrogés sur la question : avez-vous été initialement formé à l'enseignement de la production écrite ? Ainsi, le tableau des données représentées ci-dessous (Annexe 3, p. 90) regroupe cent vingt-trois (123) enseignants. La première colonne de ce tableau indique, à l'aide de la couleur jaune, un enseignant initialement formé à la didactique de l'écrit sur dix-huit (18) appartenant au R1. La seconde colonne singularisée en violet, désigne un enseignant initialement formé contre vingt-cinq (25) ENFPE du R 2. Au compte du troisième recueil de données (R 3), nous dénombrons quatre (4) EFPE contre vingt-deux (22) ENFPE. Cet extrait souligne en définitive, que cent vingt-trois (123) enseignants ont participé à cet entretien, dont six (6) EFPE et cent dix-sept (117) ENFPE.



IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Ce graphique reprend l'ensemble des tableaux précédents en précisant les proportions des enseignants formés à la production écrite d'une part, et ceux qui n'ont pas de formation spécifique dans ce domaine, d'autre part. A cet effet, les trois recueils de données organisés au cours de notre recherche ont été analysés en ressortant, tel que nous pouvons l'observer à partir de ce graphique, le nombre d'enseignants formés contre ceux qui n'ont pas eu de formation initiale en didactique de l'écrit. Ainsi, pour la première collecte des données, cinq (5) enseignants, contre quarante-deux (42) ont reçu une formation initiale en production écrite. Ensuite, le deuxième recueil nous a permis d'obtenir neuf (9) enseignants formés, contre quarante-cinq (45) sans formation spécifique. Enfin, le troisième recueil des données fait état de onze (11) enseignants formés, contre quarante (40) sans formation initiale en production écrite. Les résultats montrent également un pourcentage des enseignants pourtant formés à la production écrite, mais qui ne veulent pas enseigner ce module. Par contre, d'autres ne sont pas formés, mais pratiquent ces savoirs. A cet effet, 10% des enseignants interrogés n'enseignent pas la production écrite et pourtant ils y sont initialement formés. En revanche, 90% des enseignants pratiquent ces savoirs, mais ils n'ont pas reçu de formation initiale dans ce domaine. Le graphique ci-après présente ce contraste :



Afin de mieux identifier les enseignants formés à la production écrite, un deuxième tableau a été construit par ordre numérique (Annexe 3, p. 94).

La colonne R1 du tableau n°2 montre que les enseignants désignés sous les numéros ci-après : 5, 10, 16, 21 et 34 sont initialement formés à la production écrite. En outre, la colonne R2 comprend les EFPE, répertoriés sous les numéros suivants : 4, 9, 10, 14, 17, 18, 24, 25, 30. Enfin, les EFPE contenus dans le R3 portent respectivement les numéros 3, 11, 13, 19, 22, 24,

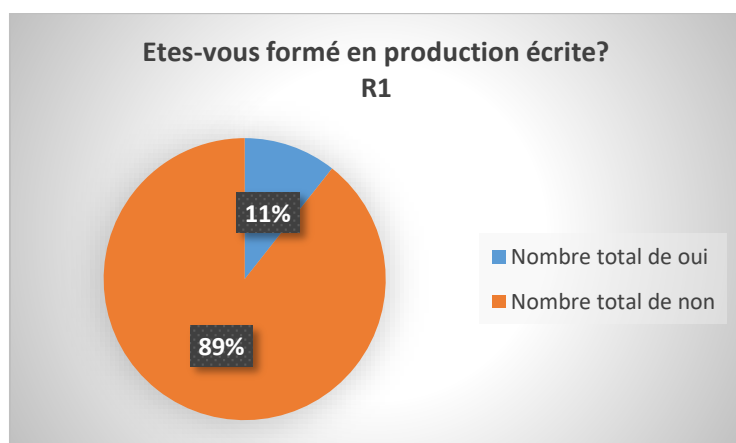
IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

26, 31, 32, 39, 43. En résumé, R1= 5 EFPE ; R2= 9 EFPE et R3= 11 EFPE. Par conséquent, R1 + R2+ R3= 25 EFPE.

Ainsi, dans le premier recueil de données sur la question de savoir combien d'enseignants ont été formés à la production écrite, nous avons le résultat suivant :

Nombre total de oui	Nombre total de non
5	42

Ce résultat est également récapitulé dans le graphique ci-après. Celui-ci nous permet de comprendre, que 11% des enseignants interrogés ont répondu par oui à la question : « Avez-vous été initialement formé à la production écrite ? », contre 89% "non", renvoyant au pourcentage des enseignants sans formation spécifique dans le domaine de l'écrit. Mais, ces derniers développent leurs compétences sur le terrain.



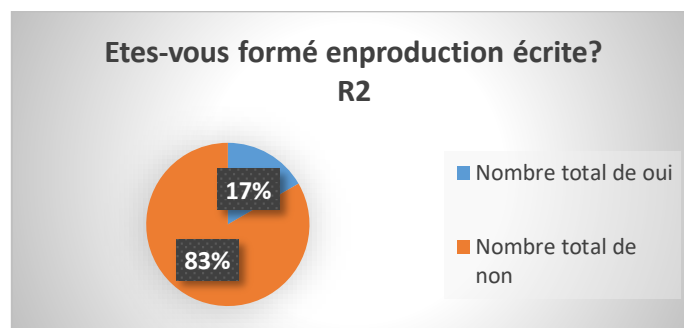
Par ailleurs, le tableau et le graphique ci-dessous récapitulent le résultat du deuxième recueil de données sur la question précédente que voici : « Avez-vous été initialement formé en production écrite ? »

Nombre total de oui	Nombre total de non
9	45

En effet, il a été relevé au cours du dépouillement du deuxième recueil des données sur les entretiens semi-directifs, que neuf (9) enseignants sur cinquante-quatre ont, selon eux, été initialement formés en production écrite. Tandis que quarante-cinq (45) autres n'ont pas

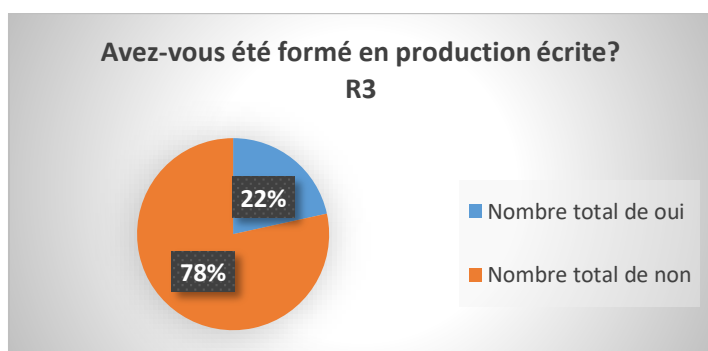
IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

bénéficié de cette formation de base. Il est à noter également que cette dernière catégorie d'enseignants s'approprie les démarches pédagogiques in situ, soit en observant les autres, soit par la formation continue. Autrement dit, 17% des enseignants observés en entretien ont été initialement formés à la didactique de l'écrit, alors que 83% ne l'ont pas été.



Enfin, le dernier tableau résume les résultats du recueil des données n°3 obtenus lors de l'entretien entre le chercheur et les enseignants sur cette même interrogation. En effet, dans le corpus ci-après, précisé par le graphique placé en dessous du tableau, onze (11) enseignants sur cent-cinquante-deux (152) sont initialement formés à la production écrite, alors que quarante (40) sur cent-cinquante-deux (152) ne l'ont pas été. Ces derniers développent leurs compétences sur le terrain. Dans la même lancée, le graphique récapitulant ces résultats montre également un nombre d'enseignants formés à la didactique de l'écrit largement inférieur à celui des enseignants qui n'ont pas reçu une formation dans ce domaine. Ainsi, 17% répondent à la première catégorie d'enseignants, c'est-à-dire ceux qui sont initialement formés. En revanche, 78% désignent le second type d'enseignants, notamment ceux qui n'ont pas été initialement formés à la production écrite.

Nombre total de oui	Nombre total de non
11	40



IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Après l'analyse de la première question, voici présenté ci-dessous, un tableau des données découlant de la deuxième question abordée au cours des entretiens semi-directifs. C'est un questionnement formulé de la manière suivante :

3.4.2 Comment enseignez-vous ce savoir? Et comment l'évaluez-vous?

- La couleur bleu-ciel permet d'identifier les EFPE du R1
- La couleur verte est pour les EFPE du R2
- La couleur jaune désigne les EFPE de R3

(Annexe 3, p. 96)

Le tableau relatif à ce second volet d'entretien semi-directif fait ressortir trois couleurs. La première est le bleu-ciel qui identifie les enseignants initialement formés à la production écrite (EFPE) observés lors du premier recueil des données (R1). Dans le premier extrait de ce corpus, nous avons un EFPE, désigné sous le numéro 5. Selon lui, l'enseignement de la production écrite est pratiqué comme celui de l'orthographe. En poursuivant l'entretien avec cet enseignant, nous avons été amené à comprendre qu'il n'utilise pas la méthode de questionnement de texte (MQT) découlant de l'Approche par les Compétences. Cependant, il n'explique pas davantage la méthode qu'il emprunte pour dispenser le cours de la production écrite, comparativement à celui de l'orthographe. Etant donné qu'il existe quatre types d'orthographe, à savoir : orthographe grammaticale, lexicale, verbale et syntaxique, la question que nous pouvons nous poser est celle-ci : de quelle orthographe est-il question ? L'enseignant emprunte-t-il la même démarche méthodologique pour dispenser les quatre types, et comment procède-t-il ?

Pendant les séances d'entretiens semi-directifs, nous avons noté le manque de disponibilité des informateurs. Il nous a semblé comprendre que les enseignants sont confrontés au problème de temps. Ils trouvent qu'il est difficile d'achever les activités prévues pour une journée de classe. Par conséquent, ils n'ont pas de plage horaire à nous offrir afin de répondre à nos questions. C'est aussi pour la même raison que certains enseignants ont décliné la demande, à l'instar des enseignants n°7 et n°8 de ce tableau (Annexe 3, p. 92).

En outre, nous avons choisi le vert pour identifier les enseignants initialement formés à la production écrite, entretenus pendant le deuxième recueil des données. Notons au passage, que le choix des couleurs ne respecte aucun critère scientifique.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

L'enseignant n°4 indiqué en vert a reconnu au cours de l'entretien, qu'il avait été initialement formé à la production écrite. Pour lui, la didactique de l'écrit est dispensée au primaire en général et au CM2 en particulier après l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, de la conjugaison et de l'élocution. Encore faut-il rappeler que l'enseignement de l'élocution a été remplacé par celui de la lecture. Ce module était dispensé du cours élémentaire au cours moyen 1^{ère} et 2 années. C'est l'équivalent de la leçon de langage enseignée au cours préparatoire.

Selon la démarche méthodologique de ES4, ce praticien construit les savoirs en production écrite avec ses élèves au cours de la leçon de lecture, c'est-à-dire à partir de la méthode de questionnement de texte. C'est donc après avoir prélevé des indices dans diverses disciplines du français, que l'élève est invité à produire sur la base d'un texte étudié un autre du même type.

Cette démarche méthodologique est celle indiquée dans ce même tableau (Annexe 3, p. 92) par les enseignants non formés à la production écrite (ENFPE), désignés sous les numéros 1 et 3. Ils déclarent respectivement ce qui suit : ES1 : *Pour mener ce cours, nous procédons d'abord à l'étude d'un texte. Ensuite, on demande aux élèves de nous produire un type de texte similaire.* Il s'agit du texte de lecture portant sur un savoir donné. Pendant quatre jours sur cinq, dans une semaine de classe, l'enseignant et ses élèves organisent un projet d'écriture qu'ils réalisent au cinquième jour de classe.

ES3 : *Pour mener ce cours, je tiens compte des règles de conjugaison, de grammaire et d'orthographe.* Cet enseignant s'appuie également sur les disciplines-outils citées ci-dessus pour réaliser un projet d'écriture. Toutefois, deux démarches apparaissent à travers cet énoncé. En effet, les règles de grammaire, de conjugaison ou d'orthographe dont parle l'enseignant pourraient s'acquérir au cours de l'étude d'un corpus extirpé du livre de l'élève ou élaboré par le maître. Celui-ci présentera des enjeux, en termes d'objectifs visés, lors de la préparation de la fiche d'intention pédagogique. Dans ce cas, une séance pédagogique n'est préparée qu'autour d'une seule discipline-outil. Cette démarche découle de l'Approche par les objectifs (APPO).

Or, il n'est pas exclu que ES3 emprunte, comme ses prédécesseurs, la MQT afin d'institutionnaliser des règles liées à l'apprentissage de la langue française. Une démarche qui offre à l'enseignant la possibilité de construire des connaissances langagières dans plusieurs

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

disciplines du français sur la base d'un même texte de lecture. Il s'agit de la méthode de questionnement de texte, au travers de l'Approche par les compétences (APC).

En abordant le second volet de ce questionnement, notamment celui lié à l'évaluation de l'activité de l'écrit, ES2 affirme : *Nous évaluons leurs textes en tenant compte de leurs difficultés. Nous aimerions savoir comment l'enfant peut faire pour ne pas mal orthographier les mots, mettre les compléments d'idées.* Dans la réponse de l'enseignant désigné par le numéro 2, nous pouvons percevoir deux approches : premièrement, évaluer en fonction de la difficulté.

En effet, cet enseignant prépare les activités d'évaluation en production écrite en fonction des difficultés auxquelles sont confrontés les élèves. En analysant sa démarche, l'évaluation permet de contrôler l'acquisition des connaissances après institutionnalisation de celles-ci. Autrement dit, ES2 organise son projet d'écriture en tenant compte non pas du type de sujets à proposer aux scripteurs, mais des outils langagiers mis à la disposition des élèves-scripteurs. Ces outils sont traités et stockés dans la mémoire à long terme des apprenants lors de différentes séances pédagogiques relatives à l'enseignement du français.

Deuxièmement, ES2 souhaite recevoir de la part de son interlocuteur des moyens pédagogiques lui permettant d'aider les élèves à écrire correctement, c'est-à-dire sans faute d'orthographe. Ce qui laisse penser que la démarche qu'il emprunte n'est pas rassurante.

Dans la même lancée, les enseignants non formés à la production écrite, désignés sous les numéros 6 et 9, se sont exprimés. Pour le premier, l'intérêt d'évaluer les élèves sur un savoir enseigné est suscité à partir du nombre de fautes d'orthographe. Ainsi, précise-t-il : *on évalue en fonction du nombre de mots mal orthographiés.*

Par ailleurs, le second enseignant, c'est-à-dire ES9, fait précéder l'évaluation de la séance de remédiation. C'est dans ce contexte qu'il souligne ceci : *Pour évaluer ces activités, je pratique une grille de correction, donc je fais la répartition des erreurs par niveau.* Il s'agit de construire un tableau de spécification des erreurs par niveau afin de proposer aux élèves ayant la même nature d'erreurs, les activités d'une même charge cognitive dans un domaine d'apprentissage déterminé.

Au regard des points de vue des uns et des autres, la production écrite, encore moins son évaluation, reste un sujet controversé. Certains enseignants, tels que ES7 et ES8 ont préféré ne rien dire à propos de la production ou de l'évaluation des écrits.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Nous poursuivons la présentation de notre corpus au sujet des entretiens menés avec des EFPE, d'une part et ENFPE, d'autre part (Annexe 3, p. 92).

Les enseignants, qu'il s'agisse des EFPE ou des ENFPE, chacun d'eux a donné une version de ses pratiques en production écrite. Ainsi, dans cette suite du tableau des entretiens, le ES16 a présenté sa démarche méthodologique qui consiste à : *Je donne un sujet, après avoir étudié les étapes d'une rédaction. Puis j'aborde à chaque fois des corrections en présentant un modèle.* En analysant les informations du R1, l'enseignant invite ses élèves à produire des écrits seulement après avoir étudié les parties d'une rédaction, notamment l'introduction, le développement et la conclusion.

A cet effet, ce savoir rentre dans les composantes de la didactique de l'écrit. Car, il est question pour l'EFPE du R1, de dispenser cette leçon pendant une séance réservée à la leçon de lecture afin de préparer celle de la production écrite. Autrement dit, pour les enseignants qui utilisent la méthode de questionnement de texte, de lundi à jeudi, ils dispenseraient les savoirs en rapport avec la structuration du texte, le retour sur le texte (relecture), la récupération des idées de la mémoire à long terme à la mémoire de travail, le registre de langue. Puis, ils attendraient la séance de vendredi pour leur présenter un projet d'écriture.

En ce qui concerne les enseignants empruntant l'approche par les objectifs (A.P.P.O), ils construiront ces connaissances avec leurs élèves au cours d'une leçon réservée à la compréhension orale et écrite du texte.

Dans tous les cas, comme l'explique ES16, c'est après ces « préalables didactiques » que le maître donne un sujet ou une activité rédactionnelle à ses élèves. Cette approche est également utilisée dans ce tableau par ES19 du R3 : « Exemple de la rédaction: *A partir d'un exemple proposé par le maître, les élèves sont amenés à traiter un sujet similaire.* La théorie d'apprentissage que l'on retrouve chez ces deux derniers enseignants (ES 16, R1 et ES19, R3) est le modélisme. Les scripteurs travaillent sur un premier sujet avec leur enseignant, suivant les explications de celui-ci. Ensuite, ils sont appelés à résoudre la seconde situation didactique (SD) en se référant au modèle théorique.

Par ailleurs, chez l'enseignant portant le numéro 20 du R1 dans l'extrait de notre tableau, la démarche est inversée. Voici ce que nous avons recueilli au cours de cet entretien : Je leur donne un sujet, ils le lisent, j'explique les mots difficiles, ils se mettent au travail. Après le contrôle des productions, je passe à l'explication des étapes à effectuer dans une production écrite.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En effet, contrairement à ES16 et ES19, ES20 commence à produire un texte avec ses élèves avant de leur enseigner les différentes parties dont il va constituer. C'est ainsi qu'il procède au contrôle du savoir institutionnalisé. Car, explicite ES20 : *J'évalue en fonction de ce que nous avons appris.*

Dans le cadre de l'évaluation, cet enseignant ne précise pas le type de celle-ci. Il pourrait s'agir d'un contrôle de connaissances effectué après des activités d'enseignement /apprentissage. Il serait donc question d'une évaluation sommative. Nous n'excluons pas tout de même l'évaluation formative qui interviendrait au cours des activités d'enseignement et de consolidation (Annexe 3, p. 95).

Nous poursuivons notre analyse en jetant un regard sur l'extrait n°3 du tableau des entretiens semi-directifs. Au début de ce corpus, l'enseignant non formé à la production écrite, indiqué sous le numéro 21, déclare ceci : *J'enseigne et j'évalue l'orthographe des mots, l'écriture, le nombre de lignes, la compréhension du sujet.* La conjonction de coordination "et" qu'utilise le maître relie les savoirs enseignés aux savoirs évalués. Il y a lieu de penser au principe de fidélité en évaluation.

En effet, pour ES21, l'enseignement de la production écrite concerne l'orthographe des mots. S'agirait-il uniquement des mots pour lesquels les élèves rencontreraient des difficultés ? ES21 n'a pas donné de précision à ce sujet. Ensuite, il parle de l'écriture et du nombre de lignes comme des savoirs à enseigner dans le domaine de la production écrite. Ce second savoir fait penser à la planification. Or, celle-ci est une partie de l'écriture au cycle3. C'est pour ainsi dire que l'enseignement de l'écriture englobe les autres aspects cités par ES21, à savoir le nombre de mots et la compréhension du sujet.

En ce qui concerne ES22 qui est aussi un enseignant non formé à la production écrite, l'enseignement de cette didactique se déroule de la manière suivante :

Je définis d'abord l'expression "rédaction" avec les élèves. J'indique alors les différentes parties d'une rédaction. Je présente aussi les différents types de rédactions. Je propose un sujet de rédaction que mes élèves et moi rédigeons ensemble.

A la lecture de la démarche méthodologique de ES22, la clarification du terme « rédaction » précède la production elle-même. Comme l'ont relevé ses prédécesseurs, tel que ES16, il y a des préalables à remplir avant de demander aux élèves de produire un texte à l'écrit.

En effet, après avoir défini le concept qui renvoie à l'action de rédiger, il revient à l'enseignant et ses élèves de parler de la structuration du texte à produire, c'est-à-dire de ses différentes

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

parties. Au terme de cette procédure, le maître présente aux élèves-scripteurs les types de sujet sur lesquels portera l'écrit. L'utilisation du pronom personnel : « je » témoigne de l'implication de l'enseignant dans toutes ces actions didactiques.

Par ailleurs, ES24 et ES29, tous sans formation spécifique en production écrite, ont indiqué ce qui suit :

ES24 : Je tiens compte de la forme, c'est-à-dire la séparation des différentes parties d'une rédaction, en fonction du type de rédaction ; l'orthographe, la présentation du fond (les idées développées, de la manière à les agencer, l'expression utilisée), le type de rédaction.

S'exprimant à la première personne du singulier, ES24 prend la position haute et montre comment il conduit ses élèves vers l'institutionnalisation des stratégies rédactionnelles. Parmi celles-ci, nous avons noté : la séparation des différentes parties d'une rédaction et le type de rédaction.

Quant à ES29, l'enseignement de la production écrite se pratique de la manière suivante : *Nous menons ce cours à partir de la lecture vue le jour ou dans la semaine. Pour la petite classe (2^{ème} année), les élèves recopient les mots qu'ils ont lus.* Cette démarche intègre beaucoup d'autres présentées précédemment, tant par les EFPE que par les ENFPE. Elle emprunte la méthode de questionnement de texte (MQT) à partir d'une leçon de lecture. La production intervient à cet effet, au cinquième jour de la semaine de classe.

A côté des enseignants (ENFPE) qui ont accepté de présenter leur méthode d'enseignement en production écrite, d'autres ont préféré ne rien dire. C'est le cas des ENFPE suivants : ES23, 25, 27, 28,33 du tableau numéro 3 (Annexe 3, p. 94).

En revanche, cet extrait n°3 du tableau des entretiens prend également compte les EFPE qui ont décliné leur méthode d'enseignement/apprentissage en production écrite. Il s'agit des enseignants ci-après : ES26, ES30, ES31, ES32.

La déclaration du premier se résume en ces termes:

Pour mener à bien mon enseignement sur la production écrite, nous exploitons d'abord une notion de lecture de la semaine qui aura un rapport avec les notions de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison, d'orthographe. Ensuite, mon objectif sera basé sur la formation des mots produits par l'élève dans une phrase.

. Cet enseignant formé à la production écrite (EFPE) rejoint le non formé (ES29) sur le fait qu'ils utilisent, tous les deux, la MQT qui passe par la leçon de lecture. Il renseigne à cet effet, que les connaissances prélevées dans les disciplines-outils sont réinvesties par les apprentis-scripteurs dans leurs productions.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Le deuxième ENFPE (ES30) s'est appesanti sur l'évaluation. Pour cela, il avance ceci : *Nous évaluons les activités de production écrite à partir de la lecture, la cohésion des mots ou phrases, la calligraphie et la lecture desdits mots ou phrases.* En se basant sur le principe de fidélité en évaluation, les notions citées par ES30, au titre du contrôle de connaissances, pourraient également concerner l'enseignement en production écrite. Toutefois, considérée comme telle, la calligraphie ne figure pas dans les activités rédactionnelles du CM2.

Le troisième enseignant (ES31) nous décline une autre approche. Voici ce qu'il déclare : *Nous commençons toujours ou du moins procédons par amener les enfants à raconter de petits récits, en vue qu'ils sachent un peu de façon individuelle ce qu'ils pourraient écrire.* La forme syntaxique de cet énoncé ne nous a pas facilité sa compréhension. Toutefois, nous avons noté que la séance pédagogique en production écrite chez ES31 débute par des historiettes. A quoi servent-elles dans la rédaction d'un texte ? Ont-elles la même valeur que dans l'amorce d'une leçon ? ES31 ne nous a pas suffisamment édifié à ce sujet.

Enfin, le quatrième enseignant (ES32) soutient que : *Pour mener ce cours, nous nous servons des images. Chaque apprenant doit donner son point de vue oralement avant de le développer sur papier.* Au cours de nos échanges, nous avons noté qu'il s'agit de la démarche d'une leçon de lecture. ES32 rejoint ceux qui empruntent la MQT pour aider les élèves à produire des textes à l'écrit. La suite de cette analyse nous conduit à l'extrait n°4 du corpus des entretiens (Annexe 3).

La spécificité de la suite n°4 de notre tableau des entretiens, c'est qu'il ne dispose que d'un seul enseignant formé à la production écrite. Il a été entretenu lors du premier recueil des données (R1). Désigné sous le numéro 34, l'EFPE déclare qu'*Enseigner la production écrite, revient à clarifier les expressions: expression écrite, rédaction, les parties de la rédaction, les temps de rédaction. Ensuite, essayer de traiter un sujet, partie par partie.* Le point de vue méthodologique de ES34 rejoint celui de beaucoup d'autres analysés précédemment. Trois orientations pédagogiques sont à retenir chez cet enseignant :

- premièrement, celle qui consiste à expliciter les expressions-clés, à savoir : expression écrite et rédaction. En fait, ces termes ont été utilisés dans les programmes de l'école pour parler de la production écrite. En analysant les plans de cours destinés à l'enseignement de la didactique de français aux élèves instituteurs gabonais, nous retrouvons le concept « expression écrite » pour parler de la production écrite. D'autres formateurs appellent cette matière : la

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

compréhension écrite. Or, à l'école primaire en général et au CM2 en particulier, on parle beaucoup plus de rédaction.

Au-delà de toute définition, il s'agit de la didactique de l'écrit. C'est une matière à l'intérieur de laquelle l'enseignant apprend aux élèves comment résoudre une situation-problème à l'écrit, tout en tenant compte de la cohérence, de la cohésion et de la lisibilité du texte rédigé.

- Deuxièmement, l'enseignement de la production écrite met également au programme la structuration du texte à rédiger ou déjà écrit. Il s'agit pour le scripteur de ressortir l'idée générale de la situation didactique (IGSD), le problème que celle-ci pose et le plan de résolution (PR). Cette partie est communément appelée, l'introduction. Elle est abordée selon la classe et selon le niveau des élèves-écrivains. Ensuite, l'élève est appelé à repartir le corps du texte en paragraphes en fonction du nombre des idées prévues dans le plan détaillé. C'est la partie du texte intitulée, le développement. Enfin, le scripteur apprendra de son enseignant comment résumer les grandes idées abordées au cours du développement afin de donner son avis personnel et, éventuellement, une ouverture au débat. Cette dernière partie est appelée la conclusion. Nous revenons pour dire que la charge cognitive de ces différentes tâches dépend de la classe et du niveau des élèves.

A côté de ces différentes parties, ES34 parle aussi des temps de la rédaction. En l'écoutant attentivement, il ne s'agit pas des horaires prévus pour rédiger les textes, mais de la valeur que prend le temps conjugué dans une production. Ainsi, le texte narratif, par exemple, pourrait montrer, au travers des verbes conjugués au passé simple, la spontanéité avec laquelle les actions se sont déroulées. Autrement dit, le passé simple exprime les événements soudains, inattendus et courts dans le temps.

- Troisièmement, ES34 envisage dans ses pratiques liées à l'enseignement de la production écrite: *C'est essayer de traiter un sujet, partie par partie, c'est-à-dire rédiger progressivement son texte.*

Pendant que certains enseignants, comme ES34, déclinent leur démarche méthodologique, d'autres, par contre, se contentent de dire : *Je n'ai pas de réponse précise à donner* ; ou : *Je ne sais quoi vous dire.* Devant ce type d'enseignants, nous avons noté : « pas de réponse » ou « aucune réponse ». Au titre des illustrations, retenons les ENFPE ci-après : ES33, ES35, ES36, ES37, enregistrés dans la suite n°4 de notre tableau des entretiens.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Nous poursuivons l'analyse de notre corpus avec les numéros 38, 39 et 40 (Annexe, p. 94), représentant toujours les ENFPE.

En effet, l'enseignant non formé à la production écrite, désigné sous le n°38, déclare que : *Pour mener ce cours, nous préparons comme tous les cours de français.* Une réponse qui paraît globalisante dans la mesure où le maître ne donne aucune précision sur la démarche à suivre. La question à se poser est celle de savoir, comment les enseignants du CM2 conduisent les leçons de français, par ricochet, celle de la production écrite. ES38 dispense-t-il ses cours de français selon l'Approche par les Compétences, c'est-à-dire par la méthode de questionnement de texte ? Ou alors suivant l'Approche par les Objectifs ?

Par ailleurs, ES39 a présenté sa méthodologie en ces termes :

1^{ère} étape : écriture du sujet au tableau, puis lecture (2 à 3 fois). 2^{ème} étape : rappel du type de texte, structure, temps, lexique, langage. 3^{ème} étape : production des élèves, 1^{er} jet essai. 4^{ème} étape : correction, fautes de conjugaison, verbes. 5^{ème} étape : essai amélioré, production.

Nous notons cinq étapes dans cette démarche :

-La première séquence regroupe l'écriture du sujet au tableau et la lecture de celui-ci. Le maître (ES39) fixe le nombre de lecture à trois fois au maximum, en vue d'une meilleure compréhension du sujet.

-La deuxième étape porte sur le rappel des informations qu'il estime préliminaires à la production écrite elle-même. Il s'agit du type de texte à rédiger, de sa structure, de la valeur des temps utilisés et du registre de langue du scripteur.

-Les trois dernières phases consacrées à la production écrite proprement dite, se déclinent comme suit : D'abord, ES39 et ses élèves réalisent un premier jet. Ensuite, ils procèdent à la régulation basée essentiellement sur la conjugaison. Les informations sur la manière de réguler n'ont pas été recueillies à cause du manque de disponibilité de la part de l'informateur. Les difficultés liées à la gestion du temps ont été, à cet effet, signalées au cours de ces entretiens. Enfin, l'ENFPE numéro 39 et ses élèves s'attèlent à l'amélioration du premier jet.

La suite numéro 4 de notre tableau s'achève par la présentation de l'ENFPE numéro 40. Selon ce dernier, l'enseignement de la production écrite se déroule de la manière suivante : *Je fais d'abord passer une lecture sur les mots ciblés ou sur le texte à étudier, et ensuite on passe à la production écrite.* La production écrite chez cet enseignant se pratique sur la base d'un texte de lecture. Deux points sont à retenir :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

-Premièrement, le maître et ses élèves procèdent à la découverte des mots comprenant l'essentiel de l'énoncé. A cet effet, une étude est menée autour des expressions chargées de sens et pouvant permettre au scripteur de percevoir le problème qu'il est appelé à résoudre.

-Deuxièmement, le tour revient à l'écriture du texte. A la lumière de ce dernier point, rien ne nous indique clairement la procédure mise en place pour planifier, mettre en texte et réviser la production des élèves. ES40 fait suite au numéro 5 du corpus des entretiens (Annexe 3, p. 94).

Le numéro 41 (ES41) qui marque la suite du tableau des entretiens, nous donne l'occasion d'analyser les données recueillies auprès des enseignants non formés à la production écrite. Ces derniers sont distingués par les numéros suivants : 41, 42, 44, et 45 (Annexe 3, p. 95). En outre, ce corpus renferme également les informations livrées au chercheur par un enseignant initialement formé à la production écrite. Celui-ci est désigné sous le numéro 43.

S'agissant du premier type d'informateurs, l'enseignant non formé à la production écrite portant le numéro 41 (ES41) procède à l'enseignement de cette didactique par : *l'exploitation des activités proposées, s'appuyant sur des illustrations ou simples sujets, afin d'amener les apprenants à produire de petits textes courts, à partir des phrases simples ou parfois complexes.* La démarche méthodologique de ES41 peut se résumer en trois situations didactiques (SD) :

-La première situation renvoie à l'exploitation des activités rédactionnelles qui ont été proposées par le maître. Elle comprend : la lecture du sujet, la compréhension de celui-ci par l'étude des mots-clés, la reformulation du sujet.

-La deuxième étape de cette méthodologie consiste à varier et diversifier les sujets en guise d'exemples, afin de mieux conduire les élèves vers la production des textes. Ces écrits seront au départ courts. Ce qui nous conduit à la troisième situation didactique qu'est la production écrite proprement dite :

-Une fois les activités proposées aux élèves sont décortiquées dans le but de faciliter la compréhension aux scripteurs, il leur revient de produire un texte suivant les consignes contenues dans l'énoncé.

Par ailleurs, ES42 a été à son tour interrogé sur la manière avec laquelle il conduit ses élèves à produire des écrits. A cet effet, il a indiqué ce qui suit : *Nous écrivons d'abord dans l'air, au sol, dans les cahiers, au tableau.* Ce praticien de la langue française, rencontré dans la classe du CM2, déclare n'avoir pas été formé initialement à la didactique de la production écrite.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Cependant, il souligne que les exigences de l'école primaire font qu'il puisse dispenser cette matière. Au regard de notre recueil des données, cet enseignant n'est pas seul dans son cas. Car, cent vingt-sept (127) sur cent cinq-deux (152) informateurs pratiquent cet enseignement sans formation de base. Ils reconnaissent que leurs compétences dans ce domaine sont développées sur le terrain par des séminaires, des colloques et des animations pédagogiques. Certains d'entre eux, après avoir été reçus au concours interne d'entrée à l'Ecole Normale des Instituteurs publique ou confessionnelle, bénéficient d'une formation continue permettant la validation des acquis (VAE).

La démarche que ES42 emprunte correspond à celle exploitée dans les petites classes, c'est-à-dire de la maternelle au cours préparatoire première et deuxième années. L'expression « production des écrits » ou « production écrite » renvoie-t-elle immédiatement à la formation des lettres ou à celle des mots ? Pourtant, cet enseignant dispense le cours de lecture et par conséquent, celui de la production écrite qui constitue son couronnement. Soulignons au passage, que ES42 a été formé pour enseigner dans toutes les classes du primaire. A cet effet, avant d'être titulaire de la classe du CM2, il l'a d'abord été pour les classes inférieures à celle-ci. Il détient encore le cheminement d'une leçon de production écrite pratiquée dans les petites et grandes sections, ainsi qu'en première et deuxième années de l'école primaire.

En outre, nous avons interrogé l'enseignant initialement formé à la production écrite, identifié sous le numéro 43 (ES43). Pour ce dernier, enseigner c'est :

Chercher d'abord à savoir ce que les élèves savent, avant d'aborder la nouvelle leçon ; faire passer le savoir du jour à travers des activités que les élèves seront amenés à traiter sous votre contrôle et vos orientations. C'est à partir de ces dernières et leurs productions, que vous parviendrez à la rédaction de la règle.

A la lecture de cette démarche, les points suivants ont été retenus :

-D'abord, le maître va procéder à la vérification des connaissances antérieures relatives au problème posé. C'est une sorte d'évaluation diagnostique qui sera conduite auprès des apprenants. Souvent, l'enseignant et ses élèves reviennent sur la compréhension du texte en étude. Car, comme nous l'avons déjà souligné, l'enseignement de la production écrite intervient au terme d'une leçon de lecture.

-Ensuite, ES43 aborde avec ses élèves-scripteurs le nouveau savoir. En effet, les connaissances antérieures permettront de formuler la problématique soulevée dans le libellé du sujet ou dans le texte. Cette phase est réalisée au cours des activités conçues et expliquées par l'enseignant.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- Enfin, le maître et ses élèves vont s'atteler à l'institutionnalisation des connaissances produites au cours de la résolution des tâches.

À côté de ES43, la suite de notre tableau nous présente un enseignant non formé à la production écrite, désigné par le numéro 44 (ES44).

Selon ce dernier, l'enseignement de la production écrite emprunte la démarche ci-après : *Avant tout, l'enfant prend connaissance du sujet, le lit attentivement pour avoir une bonne analyse. Après l'analyse et la mise en situation, il développe le sujet dans des phrases très simples.* Nous avons relevé deux points essentiels dans ce cheminement :

-Premièrement, le contact avec le sujet. En effet, les apprenants-scripteurs prennent connaissance de l'énoncé à partir de la lecture de celui-ci et de son analyse. Dans ce cas, le sujet est reformulé après avoir identifié et expliqué les mots ou expressions jugées difficiles. Pour opérationnaliser cette question, l'enseignant lui construit un contexte, des items et une ou des consignes. C'est la raison pour laquelle il parle de *la mise en situation du sujet*.

- Deuxièmement : *Il développe le sujet dans des phrases très simples.* Il s'agit ici de rédiger, produire un texte suivant la consigne donnée au départ. Les phrases simples sont généralement composées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Ce que nous n'arrivons pas à expliquer, c'est le modalisateur *très simples*. Comment sont construites les phrases *très simples*, évoquées dans l'énoncé de ES44 ? C'est sur cette interrogation que nous mettons un terme à la présentation de la démarche de ES44 qui débouchera sur celle de ES45.

L'enseignant non formé à la production écrite portant le numéro 45 pense que pour enseigner la didactique de l'écrit : *on pose le sujet au tableau, recherches sur le sujet proposé, compte-rendu de leurs recherches ; travail individuel.*

Dans cette démarche, comme pour les précédentes, nous relevons les préalables, les buts de l'activité rédactionnelle qui devraient d'abord être posés avant de commencer la résolution de la situation didactique proprement dite. On observe alors trois étapes.

-Le premier stade consiste à écrire le sujet au tableau. Un préalable qui permet de placer l'énoncé sous le regard de tous les actants, afin d'avoir une même approche dans son interprétation. Ainsi, l'enseignant et ses élèves pourraient procéder par la compréhension des mots ou des expressions difficiles pouvant nécessiter l'effort de toute la classe.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

-La deuxième séquence présente une tâche collective. En effet, les élèves sont répartis en groupes de travail de cinq à six personnes en fonction de l'effectif total de la classe. Au terme des discussions avec les pairs, chaque groupe fait un compte-rendu oral ou écrit des travaux en ateliers.

-La dernière partie se rattache à la production individuelle. Chaque élève prend une feuille ou un cahier selon la consigne du maître, et rédige son texte. ES45 ne parle pas de réguler (Annexe 3, p. 95).

Nous allons au terme de l'analyse des synopsis en général et celle portant sur les entretiens en particulier. Cette dernière étape concerne le tableau (Annexe 3, p. 96) qui donne les détails des informations recueillies auprès des enseignants sans formation spécifique à la production écrite. Ces praticiens sont identifiés sous les numéros allant de 46 à 63.

ES46 explique le cheminement didactique d'une leçon en production écrite. Il pense que : *Ces cours se font par des activités telles que la description, la narration, l'étude de texte: Ce sont des activités qui permettent aux élèves de s'exprimer par écrit et d'améliorer leur niveau en production écrite.* Dans ses propos, nous avons retenu deux aspects qui paraissent essentiels.

- Le premier aspect touche le type d'activités à travers lesquelles les savoirs visés sont définis, exploités, remédiés et institutionnalisés. Selon l'enseignant, les cours en didactique de l'écrit sont dispensés sur la base de la typologie des textes. C'est dans ce sens qu'il cite la description et la narration, sous-entendant les textes descriptif et narratif. S'agissant de l'étude de texte, ES46 parle du type d'exercice qui comporte trois items intitulés, compréhension du texte, maniement et connaissance de la langue, puis un sujet à traiter. Ce dernier point pouvait être une suite de textes, un résumé, un compte-rendu, bref, une narration.

- Dans un second temps, l'enseignant non formé à la production écrite, désigné par ES46, souligne l'intérêt d'une production d'écrits. A cet égard, il déclare ce qui suit : *ce sont des activités qui permettent aux élèves de s'exprimer par écrit et d'améliorer leur niveau en production écrite.* L'enseignant reste au niveau de ce qu'il pense de cet enseignement et non comment le pratiquer. Or, la question à laquelle il était appelé à répondre est celle portant sur la manière d'enseigner et d'évaluer la production écrite.

Cet enseignant a certes reconnu n'avoir pas été formé à la production écrite, mais il pratique tout de même ce module sur le terrain. Comment procède-t-il alors si l'on s'en tient à la démarche déclinée ci-dessus ? Que dire au sujet de ES47 ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En effet, l'enseignant non formé à la production écrite qui prend l'étiquette de ES47, a préféré ne pas se prononcer. Plusieurs autres cas ont été signalés dans ce corpus, à savoir : ES48, ES52, ES54, ES57 et ES63. Nous avons rencontré dans les tableaux précédents cette catégorie de praticiens. Ces derniers ne sont donc pas les seuls à n'avoir pas donné leur point de vue sur la manière dont ils enseignent ou les moyens qu'ils utilisent pour le faire.

En poursuivant notre analyse, ES49 présente la démarche suivante : *Je tiens compte des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe*. Nous sommes, une fois de plus, dans le contexte où l'enseignement de la production écrite repose sur la vérification des règles de la langue française. Elles sont institutionnalisées pendant l'enseignement des disciplines liées au français, notamment la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, citées par ES49.

La même démarche est utilisée dans ce tableau par ES50 qui dit ceci : *Pour enseigner ce cours je tiens compte des règles de conjugaison, de grammaire et d'orthographe*, mais aussi par ES58, au regard de ce qui suit : *Je procède comme en grammaire ou en orthographe*.

ES51 quant à lui, donne une démarche méthodologique à la fois pour le premier et le second cycle de l'école primaire. Il souligne que : *Dans les petites classes: à l'aide d'une image, l'enfant écrit ce qu'il voit ou recopie ou relie mots-phrases. Dans les grandes classes: recopie et complète, rédige une histoire vécue ou imaginée*.

En ce qui concerne les petites classes, ES51 décrit trois cheminements :

- premièrement, la phase d'écriture. Selon le maître, l'élève écrit tout ce qu'il voit sur l'image. La question que l'on pourrait se poser est celle de savoir à quel moment ces « enfants » se préparent à rentrer dans l'écrit. N'y aurait-il pas de pré-écriture ? Ou alors c'est d'elle dont il est question ?

Dans la même étape, le maître parle de relier les mots aux phrases comme activité scripturale. En établissant un lien entre la lecture et l'écriture, ES51 situe ses apprenants au stade du déchiffrement et de la reconnaissance des plus petites unités lexicales. Le but est de les conduire vers la formation des mots et des phrases.

Deuxièmement, l'enseignant propose aux élèves-scripteurs un exercice à trou où ils sont amenés à produire des mots ou des phrases pour compléter les vides. Ce type de tâches est souvent donné au premier cycle primaire et aux premières classes du second cycle (CE1 et CE2/3^{ème} année).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Troisièmement, une phase d'écriture pour les grandes classes, explique ES51. En tant qu'enseignant dans la classe du CM2 au moment de l'entretien, il échange avec le chercheur sur sa méthodologie en production écrite. En effet, pour les élèves du CM2 ou de la 5^{ème} année, et à partir d'une histoire vécue ou imaginée (ES51), les élèves produisent des écrits dont le type n'est pas précisé. S'agit-il de produire une suite de l'histoire, un texte narratif ou extirper un sujet dans cette histoire et le traiter ? Autant de questions que suscite cette démarche.

L'autre informateur est ES53. Cet enseignant non formé à la production écrite décline la méthodologie ci-après : *Par proposition des sujets, après essai, on corrige et encore un autre sujet. Après trois ou quatre séances, on propose un devoir.* De cette démarche, nous retenons trois moments :

- La première étape concerne la proposition du sujet et sa rédaction. ES53 laisse penser qu'il conçoit lui-même un sujet. Ensuite, il le soumet aux élèves qui rédigent un premier essai.
- Le deuxième moment de l'activité porte sur la remédiation de ce premier jet. ES53 ne précise pas le mode de travail. Les élèves se constituent-ils en atelier ou individuellement ? Rien n'est précisé. Seulement, il indique qu'après la correction, un autre sujet est donné pour la suite de la séance. N'était-il pas judicieux de rédiger le jet amélioré à partir du premier sujet ?
- La troisième et dernière étape parle d'une évaluation sommative à laquelle les élèves seront soumis au terme de trois à quatre essais.

Par ailleurs, l'enseignant non formé à la production écrite, désigné sous le numéro 55 (ES55), indique la démarche d'une leçon de production écrite en une phrase : *Les élèves produisent un texte.* A partir de cet énoncé, on est en droit de penser que ES55 pratique cette discipline avec ses élèves. Toutefois, à travers la brève réponse qu'il donne au chercheur, la manière avec laquelle la séance est conduite n'est pas relevée. Quelles sont les étapes dont est constituée sa leçon ?

Par contre, le maître portant le numéro 56 (ES56) pense qu'on enseigne la production écrite à partir de l' : « *observation d'une image et l'écriture d'un sujet. En un mot, nous menons ce cours à travers la description, le portrait, la lettre, la demande, la narration* ». Dans cet énoncé, nous pouvons noter deux aspects :

- L'observation d'une image reste le point de départ de la méthodologie proposée par ES56. En effet, les élèves écrivent ce qu'ils identifient. Cette étape est parfois oralisée. Ensuite, le maître

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

parle de l'écriture d'un sujet. Ce dernier est-il tiré de l'observation ? L'enseignant n'en dit pas plus. Une chose est certaine, ES56 et ses élèves discutent autour d'un exemple bien précis. Le sujet qu'illustre la démarche de l'ENFPE 56 (ES56) vise un type de texte donné. Ce point constitue la deuxième phase de la méthodologie.

- En effet, après avoir exercé les élèves sur un sujet de rédaction, l'enseignant programme des séances d'enseignement sur la typologie des textes. L'étude permettra aux actants de prélever les caractéristiques de chaque type de texte.

Dans la suite de notre analyse, la démarche de ES59 rejoint celle de ES60, en ce sens que tous pratiquent l'enseignement de la production écrite au terme de l'étude d'un texte. Ainsi pour le premier, *les élèves produisent un texte à la fin d'un texte de lecture*. Tandis que le second souligne ceci : *je procède d'abord à l'étude d'un texte de lecture. Après, je demande de produire le même texte*. Ils empruntent, tous les deux, la méthode de questionnement de texte par laquelle les activités scripturales couronnent la leçon de lecture.

Au cours de la séance, comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants et leurs élèves procèdent à l'élaboration du référentiel constitué des outils linguistiques liés à la rédaction. Les scripteurs tiennent compte du type de texte en étude.

L'enseignant sans formation de base en didactique de l'écrit, identifié sous ES61, a, à son tour, décliné sa méthodologie. En fait, il pense que :

L'enseignement de la production écrite se fait à travers des activités de l'écriture : production et reconstitution des phrases, des mots et des syllabes (1^{ère} année), dans les cahiers ou sur des ardoises. Avec des étiquettes-mots, on leur fait reconstituer des phrases diverses (Annexe 3, p. 96).

. ES61 a été entretenu dans la classe de CM2 dont il est titulaire depuis deux ans.

Cependant, sa démarche ne se limite qu'au premier cycle. Ainsi, les tâches comme : *reconstituer les phrases, les mots et les syllabes, à l'aide des étiquettes-mots* sont destinées aux élèves allant de la maternelle en 2^{ème} année primaire. Ces activités se pratiqueraient par le procédé de la Martinière (PLM), c'est-à-dire sur les ardoises. L'élève, au coup de sifflet du maître, présente son ardoise après avoir écrit la solution à la situation didactique posée.

En outre, l'enseignant parle de *production des phrases, des mots et des syllabes*. A partir d'une image, les élèves sont appelés à rechercher la phrase-clé ou le mot-clé. Ces éléments lexicaux sont en rapport avec le thème du jour. Que pense alors ES61 pour les élèves du second cycle primaire ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En ce qui concerne ES62, la production écrite est pratiquée : « selon le niveau de maîtrise, au moyen des dictées, on réalise des activités de rédaction ». Qu'entend-t-il par le niveau de maîtrise ? S'agirait-il de la charge cognitive des activités ? Ou de la réceptivité chez les élèves ?

Au-delà de toutes ces questions, nous avons retenu que l'enseignant utilise la dictée comme dispositif de l'écrit. Cependant, l'enseignant non formé à la production écrite, appelé ES62, ne décline pas les différentes phases de sa démarche méthodologique. Il reste dans la même posture en parlant de la production écrite en termes d' « activités de rédaction ». Le maître laisse penser que la didactique de l'écrit se réduirait à des simples exercices pratiqués au cours de la leçon de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire.

Synthèse des tableaux des entretiens.

Les entretiens semi-directifs que nous avons menés avec les enseignants ont été répartis en six tableaux. Nous soulignons au passage, que le nombre total de ces séances s'élève à cent cinquante-deux informateurs. Cependant, soixante-trois seulement ont fait l'objet d'une analyse. Ce choix est justifié par le fait que les quatre-vingt-neuf autres informateurs présentent quasiment les mêmes cheminements que les soixante-trois premiers. Ces entretiens sont repartis en deux catégories citées ci-après :

- La première concerne les données quantitatives relatives aux questions visant à identifier les ENFPE et les EFPE. Ainsi, au premier recueil des données, nous avons enregistré quarante-deux enseignants non formés à la production écrite contre, cinq initialement formés dans ce domaine. Pour l'ensemble de nos travaux, nous avons un total de vingt-cinq enseignants formés, contre cent-vingt-sept enseignants non formés à la production écrite.

- La seconde catégorie porte sur les données qualitatives qui répondent à la question liée à la méthodologie, notamment comment les enseignants formés et non formés construisent-ils avec leurs élèves des connaissances en didactique de l'écrit ? Et comment évaluent-ils leurs activités rédactionnelles ? Pour ce faire, nous utilisons une méthodologie mixte, c'est-à-dire à la fois quantitative et qualitative. Le prochain chapitre nous permettra d'analyser ces résultats.

Synthèse du troisième chapitre

Nous arrivons à la fin du troisième chapitre qui nous a donné l'occasion de présenter les données synoptiques de notre étude. Trois sous-parties ont ponctué ce chapitre :

- Premièrement, la présentation des séances-vidéo qui concerne d'une part, les enseignants formés à la production écrite, et d'autre part les enseignants sans formation spécifique au domaine.

Le corpus des séances pédagogiques compte huit enseignants, dont quatre initialement formés à la production écrite et quatre autres sans formation spécifique en la matière.

Les leçons sont réparties en situations didactiques (SD) ; Chacune d'elles est intitulée en fonction de l'objectif poursuivi par les actants.

- Deuxièmement, l'analyse synoptique des données issues des autoconfrontations.

Le nombre d'autoconfrontations est proportionnel à celui des enseignants ayant été observés au cours de leurs pratiques en production écrite. Ainsi, nous avons réalisé huit séances d'autoconfrontations proportionnellement à huit séances pédagogiques. Il s'est agi de recueillir le « dire » des enseignants sur leurs propres pratiques.

Troisièmement, la présentation des informations recueillies lors des entretiens semi-directifs.

Le corpus élaboré sur la base des entretiens a été scindé en six tableaux. Cette répartition ne repose sur aucun critère préétabli. Chacun de ces tableaux a pu contenir à la fois des informations relatives aux pratiques des EFPE et celles des ENFPE.

Trois couleurs ont été prises au hasard, notamment le bleu-ciel qui désigne les EFPE appartenant au premier recueil des données (R1). En outre, la couleur verte indiquant les EFPE du R2. Enfin, pour identifier les EFPE du R3, nous avons choisi la couleur jaune. Nous rappelons par ailleurs, que le R1 renvoie au premier recueil de données, tandis que R2 et R3 désignent respectivement le deuxième et troisième recueil des données.

Chapitre 4 : Analyse simple de la trace écrite des élèves.

Au terme de l'analyse simple des pratiques des enseignants, l'occasion nous est donnée de comprendre l'effet de celles-ci sur le « cheminement didactique » de leurs élèves respectifs. A cet effet, l'analyse portera sur la trace écrite des élèves. Les données seront traitées à l'aide d'un logiciel appelé « Text-balancer ». Il s'agit d'un programme Windows pour l'évaluation de la lisibilité des textes écrits en français langue étrangère. Il a été créé par l'italien Raphaël Spiezia (2011) pour des élèves italophones. Nous en faisons une transposition au niveau du français langue seconde.

En fait, les copies soumises à l'analyse ont été recueillies après correction par l'enseignant. Il a été question, pour nous, de récupérer la "meilleure copie" et celle "jugée la moins bonne" de la classe. En exigeant la correction, nous avons souhaité observer les critères d'évaluation utilisés par ces enseignants en production écrite.

Si les pratiques des enseignants ont été analysées à partir du triplet de genèse (Mercier et Sensevy, 2007) comme outil d'analyse, ce n'est pas le cas pour les élèves. Ainsi, les copies des élèves-scripteurs seront analysées sur la base du modèle princeps d'Hayes et Flower (1980). Les variables retenues sont les suivantes :

- 1- Capacité de la mémoire à récupérer les informations
- 2- Retour sur le texte
- 3- Structuration du texte
- 4- Registre de langue

La première s'intéresse à la planification par l'utilisation du brouillon. Elle nous permettra d'observer le nombre des mots dans le texte, les mots présents ou absents du dictionnaire, le nombre des mots dans une phrase, le nombre des syllabes dans le texte, le nombre des connecteurs et d'indicateurs de dialogue, ainsi que la ponctuation moyenne par copie.

La deuxième variable renvoie à la lecture pendant ou après la production, visible à travers la rature d'écriture ou de lecture. A cet effet, un codage a été choisi pour nommer la rature d'écriture lisible, la rature d'écriture illisible, d'une part. Puis, la rature de lecture lisible et la rature de lecture illisible, d'autre part.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Quant à la troisième composante, il s'agira de regarder si le texte comprend des paragraphes, des connecteurs logiques ou chronologiques. Les notions d'introduction et de conclusion seront étudiées à partir de cette composante.

Enfin, le quatrième descripteur de la production des élèves repose sur le niveau de langue, le statut du vocabulaire utilisé. S'agit-il du registre de langue familier, courant ou soutenu dans chacun de ces textes ? A partir de l'échelle de Raphaël Spiezia (2011), nous étudierons le niveau des difficultés rencontrées par les scripteurs. Elles seront définies en fonction des intervalles proposés par le concepteur de cette échelle (Spiezia, *ibid.*). Aussi, un texte pourrait être qualifié de très difficile, difficile, assez difficile, normal, assez facile, facile et très facile.

4.1 La capacité de la mémoire à récupérer les informations

4.1.1 La capacité de la mémoire à récupérer les informations de M1 (Annexes 5 : M1a, M1b)

- ✓ La meilleure copie (description d'une girafe)

Il s'agit de décrire l'un des animaux observés sur les images n° 1 et 2 du livre de l'élève du CM2, à la page 37. Ainsi, la copie présentée comme la meilleure de la classe de M1 a procédé à la planification. Sa mise en texte nous a permis de relever un nombre d'outils linguistiques permettant la cohérence, la cohésion et la lisibilité du texte écrit. En effet, en observant de près la meilleure copie de la classe de M1, le meilleur élève a planifié les éléments linguistiques ci-après :

- 1- Le texte comporte trente-huit (38) mots, dont sept (7) sont absents du dictionnaire.
- 2- Dans une phrase, il y a environ sept (7) mots, soit 7.6
- 3- Trois (3) indicateurs de dialogue ont été relevés.
- 4- Le logiciel nous a permis de dénombrer également 45 syllabes dans tout le texte
- 5- En termes de ponctuation moyenne obtenue à l'aide du Text-balancer, les résultats indiquent une moyenne d'environ treize (13) caractères, soit 13.16.
- 6- Enfin, les résultats signalent la présence d'un (1) connecteur.

Le texte est lisible au sens de Raphaël Spiezia (2011), car hormis les erreurs lexicales et syntaxiques (Annexe 5), le lecteur pourrait saisir l'idée véhiculée par le scripteur, c'est-à-dire que la pensée de l'auteur est cohérente et efficacement saisissable. Plusieurs chercheurs ont tenté de définir le concept « lisibilité ». Selon Henry (1975), cité par Raphaël Spiezia (*ibid.*), la lisibilité est « le degré de difficulté éprouvé par un lecteur essayant de comprendre un texte »

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

(p. 12). Pour Bourque (1989), cité par Raphaël Spiezia (ibid.), la lisibilité peut être définie comme une aptitude du texte à se faire comprendre. Dans la même lancée, la lisibilité est « l'aptitude d'un texte à être lu rapidement, compris aisément et bien mémorisé » Fernbach (1990), cité par Raphaël Spiezia (ibid. p. 12). Cette dernière définition vient résumer les deux premières.

Dans le texte de cet élève de M1 (Annexe 5), il est question de la grande taille de la girafe avec son long cou et ses longues jambes. Nous avons également compris que sa peau est jaune avec des poils noirs. En utilisant la couleur jaune pour la peau de la girafe, le problème pourrait se situer au niveau sémantique. Ensuite, nous apprenons du texte que les pattes de la girafe sont longues, peu importe l'orthographe des mots. Dans les deux dernières phrases, le texte nous parle de la longue bouche de l'animal et de la queue qui aurait la couleur jaune. Il s'agit, là aussi, d'un problème sémantique, car on parlerait de la gueule en lieu et place de la bouche. Aussi, le poil de la queue de la girafe aurait une couleur autre que la couleur jaune. Toutefois, les idées sont plus ou moins cohérentes.

✓ La copie la moins bonne (description d'une girafe)

En ce qui concerne la copie la moins bonne de la classe tenue par M1, voici les résultats :

- 1- Le texte comprend vingt-deux (22) mots, dont cinq (5) hors du dictionnaire.
- 2- Dans une phrase, les résultats soulignent la présence de onze (11) mots.
- 3- Aucun indicateur de dialogue n'est signalé dans le texte.
- 4- En revanche, vingt-six (26) syllabes ont été identifiées.
- 5- La moyenne au sujet de la ponctuation est d'environ neuf (9), plus précisément : 9.09.
- 6- S'agissant des connecteurs, un seul a été relevé.

En comparant les deux copies, les résultats présentent un écart de seize (16) mots en tenant compte du nombre total des mots dans le texte. Pour obtenir ce résultat, nous avons posé l'opération suivante : le nombre total des mots dans le texte le moins bon de M1, moins le nombre total des mots dans le meilleur texte issu de la même classe. Autrement dit $38-22=16$.

Par ailleurs, le meilleur élève construit des phrases moins longues que l'élève le moins bon, notamment onze (11) mots, contre environ sept (7), soit 7.6. Or en termes de syllabes, le premier en a planifié 45, alors que le second a produit 26 syllabes. La compréhension est très difficile.

4.1.2 La capacité de la mémoire à récupérer les informations de M2 (Annexes 5 : M2a, M2b)

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- ✓ La meilleure copie (le mariage polygame)

L'analyse de la meilleure copie de M2 relève ce qui suit :

- 1- Les résultats mentionnent un nombre total des mots dans le texte qui est de cent quarante (140), avec neuf (9) mots déclarés absents du dictionnaire.
- 2- Aussi, 46 mots environ, soit 46.67 composent une phrase.
- 3- Sept (7) indicateurs de dialogue ont été également identifiés dans ce texte.
- 4- En termes de syllabes, un nombre de cent- soixante-dix-huit (178) a été souligné dans les résultats de cette analyse.
- 5- Onze connecteurs ont été également décelés de ce texte.
- 6- La ponctuation moyenne est de 0.71

Au regard des résultats de cette analyse, le nombre des informations planifiées dans le texte est au-dessus de celui enregistré dans les premières copies (bonne et moins bonne), soit 140 contre 38 et 22. L'écart est de 80, c'est-à-dire : $140 - (38 + 22) = 80$.

Dans la même veine, si l'on compare le nombre total des mots produits par la meilleure copie de M2 à celui de la copie la moins bonne du même enseignant, nous aurons un écart de 77 mots. Pour y arriver, nous avons effectué l'opération suivante : $140 - 63 = 77$. S'agissant de la ponctuation moyenne, le premier texte de M2 est inférieur à celui de M1, autrement dit : $0.71 < 13.7$. Enfin, 11 connecteurs figurent dans ce texte, contre 2 pour la copie la moins bonne.

Néanmoins, la ponctuation moyenne de la meilleure copie de M2 et celle de la copie la moins bonne du même enseignant sont quasiment les mêmes, soit 0.71 et 0.0. Ainsi, le problème décelé dans les résultats de M2 est celui de la cohérence des textes par les signes de ponctuation. Au cours de la lecture de ce texte, nous remarquons que le point utilisé comme seul signe de ponctuation apparaît même là où il n'est pas attendu. Illustrons ce résultat par l'extrait suivant : *La suite du mariage polygame que j'imagine Quand l'enfant se mit à marché après deux ans La mère était heureuse.*

Si l'on tient compte de la lettre majuscule placée au début d'une phrase, cet extrait comporterait trois phrases. Mais ce n'est pas le cas. Les majuscules sont utilisées ici de façon tout aussi inattendue. En effet, il manque une virgule entre « j'imagine » et « Quand ». La même chose entre deux (ans) et la (mère était heureuse).

Toutefois, le texte est lisible dans la mesure où le contenu est saisissable. En effet, il est question de l'enfant qui va marcher tard, c'est-à-dire deux ans après sa naissance. Il est né dans un

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

mariage polygame. A l'idée que l'enfant désormais va marcher, la belle-mère va rentrer dans une colère noire. Elle aurait voulu garder la place qu'elle occupe en ce moment. Une position qui lui permet de se moquer de sa coépouse. Le texte raconte que cette dernière va tenter d'empoisonner l'enfant de sa rivale, mais l'Être Suprême ne le voudra pas. C'est ainsi qu'elle deviendra folle.

✓ La copie la moins bonne (le mariage polygame)

Cette copie est déclarée par l'enseignant comme la copie la moins bonne de la classe, vu sa lisibilité, sa cohérence et sa syntaxe (Annexe 5). Les critères d'évaluation de M2 seraient beaucoup plus normatifs que procéduraux. Dans ce texte, des éléments linguistiques ci-après ont été relevés :

- 1- Le nombre des mots est de soixante-trois (63), dont cinq (5) absents du dictionnaire.
- 2- Dans une phrase, nous avons cinquante (50) mots.
- 3- Les indicateurs du dialogue sont à six (6) mots.
- 4- Aussi, le nombre total des syllabes dans le texte est de quatre-vingt-onze (91).
- 5- La ponctuation moyenne est égale à zéro (0.0)
- 6- Enfin, deux (2) connecteurs ont été relevés

Le texte présenté comme le moins bon de la classe, au-delà des erreurs orthographiques, permet au lecteur de prendre connaissance de son contenu. Nous pouvons ainsi comprendre que l'enfant a marché dès que le jour s'est levé. C'est pour traduire une action spontanée, inattendue. Ensuite, la coépouse de sa mère était mécontente. Contrairement à la mère génitrice qui, elle, était en joie.

En termes de planification, cet élève-scripteur a produit cinquante (50) mots par phrase contrairement à la meilleure copie. Celle-ci compte en tout : 46.67. Si le nombre total des mots dans le texte est de soixante-trois (63) et que la phrase à elle seule en prend cinquante (50), cela pourrait traduire le nombre insuffisant des phrases. De la meilleure copie, nous obtenons environ deux phrases (soit 2.99) en divisant le nombre total des mots par le nombre des mots composant une phrase, c'est-à-dire $140 : 46.67 = 2.99$. Il convient de souligner que les élèves-scripteurs, à travers ces résultats, présentent des difficultés à délimiter leur texte.

4.1.3 La capacité de la mémoire à récupérer les informations de M3 (Annexes 5 : M3a, M3b)

✓ La meilleure copie (électrocution)

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Il convient maintenant d'analyser la meilleure copie du troisième enseignant formé à la production écrite (EFPE), appelé M3. Les caractères linguistiques relevés à l'aide du logiciel Text-balancer restent les mêmes pour tous les enseignants formés et non formés à la production écrite. La distance entre les uns et les autres, réside au niveau de la quantité qui leur est attribuée. Ainsi, pour cette copie, voici les informations sur lesquelles repose l'analyse :

- 1- Le nombre total des mots du texte est de cent-quarante-huit (148), dont seize (16) absents du dictionnaire
- 2- Une phrase compte trente-sept (37) mots
- 3- Les syllabes ont été identifiées au nombre de deux-cent quatre (204)
- 4- Les indicateurs de dialogue sont, pour leur compte, autour de quinze (15)
- 5- La ponctuation moyenne se situe à sept (7) environ, plus précisément 7.43
- 6- Quant aux connecteurs, ils sont au nombre de huit (8)

L'analyse que l'on peut faire de cette copie s'appuie premièrement sur le rapport du nombre total des mots dans le texte. En effet, un écart significatif de quatre-vingt-onze (91) mots a été observé entre le nombre total des mots produits par la meilleure copie et celui de la copie la moins bonne. L'opération effectuée est la suivante : $148 - 57 = 91$.

Deuxièmement, il y a plus de syllabes dans le meilleur texte de M3 que dans le texte le moins bon de sa classe, soit un écart de cent vingt-trois (123). Le calcul a été effectué de la manière suivante : le nombre des syllabes de la meilleure copie, moins le nombre des syllabes de la copie la moins bonne, c'est-à-dire $204 - 81 = 123$.

Troisièmement, le nombre de connecteurs de la meilleure copie dépasse celui de la copie la moins bonne, soit un léger écart de cinq (5) connecteurs. Nous avons posé l'opération suivante : $8 - 3 = 5$. Le nombre huit (8) est pour la meilleure copie, et cinq (5) désignant la copie la moins bonne.

Quatrièmement, la ponctuation moyenne est d'environ cinq (5), plus précisément 5.26 pour la copie la moins bonne, contre sept (7) environ, soit 7.43 pour la meilleure copie. Le calcul ci-après nous a aidé à trouver cet écart : $7.43 - 5.26 = 2.17$. Un écart pas très significatif.

En ce qui concerne la lisibilité et la cohérence que l'on pourrait envisager à partir de cette planification textuelle, le contenu de la copie est assez acceptable, car le contenu est saisissable par le lecteur. Ainsi, nous comprenons qu'il s'agit d'un accident domestique, plus précisément une électrocution. La victime est un petit garçon, présenté comme étant le cadet du scripteur.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Pour la suite, le texte parle du secours apporté par le rédacteur à la victime, en la transportant dans un centre hospitalier. Par ailleurs, le scripteur imagine une situation dialogique entre le médecin et lui (en tant que parent de la victime), dont voici une illustration.

Scripteur : Comment pouvons-nous faire pour le sauvé (...).

Docteur : (...). Il ne faut pas lui donné de l'eau ou des choses en liquides puis il ira mieux.

Scripteur : merci docteur.

La cohérence de la pensée qui justifie la lisibilité de ce texte n'exclut pas les erreurs orthographiques. La trace écrite soumise à l'analyse souffre des incertitudes linguistiques dont voici quelques-unes : *Je suis allé dijoncté (...)* et *je lui est (...)*. La leçon sur l'accord du second verbe lorsque le premier est conjugué n'a pas retenu l'attention de l'écrivain. Aussi, l'emploi de "lui" au lieu de "l" dans (*je lui est emmené ...*), montre le manque de maîtrise des verbes transitifs directs et indirects. Enfin, l'auxiliaire être conjugué ici à la troisième personne du singulier, a substitué au verbe "emmener" conjugué à la première personne du passé composé.

✓ La copie la moins bonne (électrocution)

La copie la moins bonne, quant à elle, a permis de relever les indicateurs ci-après :

- 1- Dans l'ensemble du texte, cinquante-sept (57) mots ont été identifiés en tout, dont huit (8) sont absents du dictionnaire.
- 2- La phrase comprend également cinquante-sept (57) mots.
- 3- Les indicateurs de dialogue marquent, quant à eux, sept (7) mots.
- 4- Le texte compte aussi quatre-vingt-une (81) syllabes.
- 5- En termes de ponctuation moyenne, nous avons relevé cinq(5) environ, plus précisément 5.26.
- 6- Enfin, trois (3) connecteurs au total, figurent dans le texte.

La situation didactique qui se pose ici, comme dans le reste des productions, demeure au niveau du nombre des phrases dans le texte. En effet, lorsque le texte compte un total de cinquante-sept (57) mots, et que le nombre des mots pour une phrase est le même que le texte entier, cela signifierait qu'on aurait produit seulement une phrase dans tout le texte. Aussi, trois connecteurs pour une phrase interpellent le chercheur.

En termes de cohérence et de lisibilité, ce texte l'est moins que la meilleure copie, justifiant ainsi les critères d'évaluation utilisés par l'enseignant. Cette illisibilité quasiment perceptible

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

sur la copie, sans même passer par le logiciel, est attribuée aux erreurs phonétiques et sémantiques. Illustrons ce résultat par l'extrait ci-après :

On vas lui sauvé on l'écoutant pleuré puis en lui lèse (...).
(...) pour réagire et puis lui lonment à l'hôpital (...).
Si il pourra vivre.

Dans le premier segment, nous remarquons que le son « en » a été substitué au son « on ». Par ailleurs, le mot « lonment » n'a pas de sens. C'est en le rapprochant du mot hôpital, que nous parvenons à percevoir l'idée véhiculée par le scripteur (l'intention de conduire la victime à l'hôpital). Pour l'une ou l'autre copie, les scripteurs éprouvent des difficultés dans la maîtrise des accords. En conjugaison, les verbes transitifs directs qui nécessitent un complément d'objet direct, sont confondus aux verbes transitifs indirects sollicitant un complément d'objet indirect. Exemple : On vas lui sauvé.

4.1.4 La capacité de la mémoire à récupérer les informations de M4 (Annexes 5 : M4a, M4b)

✓ La meilleure copie (Tante Bella)

M4 est le quatrième et dernier enseignant formé à la production écrite. Il a demandé à ses élèves de produire un résumé sur leur texte de lecture. Nous analysons ici la meilleure copie de cette trace écrite. Les résultats récoltés à l'aide du Text-balancer donnent ce qui suit :

- 1- Le texte compte au total, quatre-vingt-dix-sept (97) mots, dont onze absents du dictionnaire
- 2- La phrase quant à elle comprend environ trente-deux mots, plus précisément 32.33
- 3- Les indicateurs de dialogue sont au nombre de huit (8)
- 4- Au titre des syllabes, il y en a cent trente-cinq (135)
- 5- La ponctuation moyenne est d'environ 10, autrement dit 10.31
- 6- Enfin, le nombre des connecteurs est de 5

L'analyse de cette copie nous amène tout d'abord à observer le nombre de mots récupérés au total par l'élève de la classe de M4, c'est-à-dire quatre-vingt-dix-sept (97) mots. Comparativement à la copie la moins bonne issue du même enseignant dont le nombre total de mots est de quatre-vingt-neuf (89), un écart de huit (8) mots a été ressorti. Mais celui-ci n'est pas très significatif.

Or, l'écart est très perceptible au niveau du nombre de mots par phrase. En effet, les résultats montrent que la meilleure copie comprend environ trente-deux (32) mots, notamment 32.33,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

contre sensiblement dix-sept (17) mots, plus précisément 17.8. Pour calculer cet écart, nous avons posé l'opération suivante : $32.33 - 17.8 = 14.53$. Cette distance est significative.

Par contre, la meilleure copie a moins de syllabes dans le texte que la copie la moins bonne. Il s'agit de comparer cent trente-cinq (135) syllabes, contre cent trente-sept (137). Là encore, l'écart est très réduit entre les deux copies en effectuant l'opération ci-après : $137 - 135 = 2$. Ici, l'écart n'est pas significatif.

En ce qui concerne les mots absents du dictionnaire, la meilleure copie en a récolté onze (11), tandis que la moins bonne en a relevé quinze (15). Il y est observé une légère distance de quatre (4) unités linguistiques. Cette position se distingue également au niveau de la ponctuation moyenne où l'écart reste insignifiant. Car, nous avons une ponctuation moyenne d'environ 11, soit 11.24 d'une part. Puis, une moyenne approximative de dix d'autre part, plus précisément 10.31. La distance entre les deux marque 0.93 unités linguistiques. L'opération a été effectuée de la manière suivante : $11.24 - 10.31 = 0.93$.

Analysée de cette manière, la copie considérée comme la meilleure est-elle lisible, cohérente ? En fait, le résumé rédigé à partir du texte, intitulé *Tante Bella*, nous permet de comprendre les activités quotidiennes de ce personnage. En effet, il s'agit du retour chaque soir de Tante Bella. Le scripteur ne précise pas sa provenance, mais souligne qu'à son retour, les enfants l'attendaient pour recevoir d'elle toutes sortes de fruits. Mais en dépit de cette générosité, ces enfants se mettaient encore à crier et à huer sur Tante Bella, ce à l'exception de son neveu qui la protégeait.

Ce texte laisse tout de même apparaître des maladresses sur le plan syntaxique et par ricochet, sémantique. Voici un extrait de cette écriture :

Chaque soir les enfants, ils se plaçaient à proximité du chemin pour le retour de tante bella, c'est là où tante bella les voit et elle partageait les fruits de toute sorte et aussi de la # (n)ourritures pour se nourrir elle même et plusieurs choses pour prendre soin d'elle-même elle aimait un ne# (veux plus que les autres, certains près avoir mangé les provision# il commençait à l'insulté « hé bé £ (nous) Ntson dit. Hé bé, la borne . Son neveux la defendu

✓ La copie la moins bonne

Le résumé de ce texte, intitulé *Tante Bella*, a été également analysé, en tant que texte le moins satisfaisant de la classe de M4. Ainsi, les informations suivantes ont été relevées grâce au logiciel libre Text-balancer que nous avons utilisé.

- 1- La planification sur l'ensemble du texte dénombre quatre-vingt-neuf (89) mots, dont quinze (15) sont absents du dictionnaire.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- 2- Dans une phrase, il a été identifié environ dix-sept (17) mots, autrement dit 17.8
- 3- Au sujet des indicateurs de dialogue, un nombre de huit (8) a été trouvé
- 4- Le texte comprend également cent trente-sept (137) syllabes
- 5- La ponctuation moyenne se situe approximativement à onze (11) unités linguistiques, plus précisément à 11.24
- 6- L'analyse a enfin tenu compte des connecteurs (que le logiciel ne précise pas) qui sont au nombre de 3

En analysant la copie la moins bonne de la classe de M4, en termes de cohérence et de lisibilité, il en ressort que le texte est peu cohérent à cause des incertitudes linguistiques rencontrées tout au long de la production. En effet, en résumant le texte, le scripteur a tenté de le reproduire « in extenso ». C'est en ce moment que le réel et l'imaginaire se sont entremêlés. Ainsi plusieurs erreurs syntaxiques et sémantiques ont perdu « la beauté du vers ». Cette idée est illustrée par des extraits ci-après : *Nous disons que Tante Bella est « une femme insouciantes (...) »*. C'est après une deuxième lecture du texte que l'expression femme insouciant prend corps dans la pensée du lecteur. Car, le fait d'avoir remplacé la lettre-son « m » par « n », puis d'avoir substitué le son « an » par « on » dans l'adjectif épithète *insouciant*, rend la lecture et la compréhension quelque peu difficiles : *Tous les matin elle poortait aux champs et en ramenait : «... »*. Le pronom « en » est malencontreusement placé à ce niveau du texte. Aussi, le terme « poortait » tend beaucoup plus vers le verbe «porter » que « partir ». Ce mélange de sons s'observe encore dans d'autres endroits du corpus de l'élève de M4 : *(...) des bois de chauffage, des morceaux de « conne » à sucre, des « banae » (...)*. Ici, le premier terme entre guillemets renvoie au mot « canne » ; Puis, le second à « banane ». Mais avant, ce dernier terme porte une déclinaison latine « ae » comme dans « rosae ». Par ailleurs, nous avons l'extrait ci-contre : *elle tentait parfois d'en attraper quelques-uns pour les corriger. elle qui donc en affection*. Ce passage en italique est du livre et se trouve incorrectement recopié. Par conséquent, il perd sa lisibilité. La chanson des enfants adressée à leur idole (Tante Bella) est aussi incorrectement reprise : *rébé, Ntson, dis. Hébé, la borgne*.

Tante Bella était effectivement borgne, et c'est la raison pour laquelle elle faisait parfois l'objet des railleries en dépit de sa générosité. L'écriture de ce chant n'éclaire pas suffisamment la pensée véhiculée par l'auteur. Est-il écrit en français ou dans une langue locale ? Tout ce que nous percevons dans ce discours, c'est le syntagme nominal : la borgne.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Toutefois, au-delà des faits linguistiques évoqués, l'esprit du texte est saisi. Ainsi, nous avons compris que Tante Bella était une femme insouciante et joyeuse, qui allait aux champs tous les matins. A son retour, elle apportait toutes sortes de fruits qu'elle distribuait aux enfants du village.

Il convient de rappeler que la copie la moins bonne a non seulement des différences, mais aussi des similitudes avec le meilleur texte de la même classe. En parlant du premier point, prenons l'exemple du nombre de mots par phrases observé plus haut qui marque un écart significatif.

Concernant le second point, les deux textes laissent apparaître des incohérences syntaxiques et même lexicales. Ainsi, la dernière illustration de la copie la moins bonne se rapproche de l'extrait ci-après, pris en exemple dans la meilleure copie.

(...) elle partageait les fruits de toute sorte et aussi de la # (n)ourritures pour se nourrir elle même et plusieurs choses pour prendre soin d'elle-même elle aimait un ne# (veux plus que les autres, certains près avoir mangé les provision# il commençait à l'insoulté « hé bé £ (nous) Ntson dit. Hé bé, la borne .

4.1.5 La capacité de la mémoire à récupérer les informations de M5 (Annexes 5 : M1a, M1b)

✓ La meilleure copie (lettre à forme personnelle)

Après avoir analysé la capacité de la mémoire à récupérer des informations chez les élèves des enseignants formés à la production écrite (EFPE), le tour revient aux classes des enseignants non formés à la production écrite (ENFPE). A cet effet, les résultats suivants ont été relevés dans la classe de M5 :

- 1- Le nombre des mots dans le texte est indiqué à quatre-vingt-sept (87) mots, dont 6 sont absents du dictionnaire
- 2- La phrase comprend au total vingt-neuf (29) mots
- 3- Les indicateurs de dialogue sont au nombre de dix-sept (17)
- 4- Les résultats soulignent également cent douze syllabes
- 5- La ponctuation moyenne est d'environ une unité linguistique, plus précisément 1.15.
- 6- S'agissant des connecteurs, le nombre affiché par le logiciel est de quatre (4)

En observant attentivement la meilleure lettre à forme personnelle produite par les élèves de M5, le scripteur a récupéré au total quatre-vingt-sept (87) mots. En comparant cette copie de la meilleure trace écrite de M4, un écart de dix (10) mots a été souligné. Pour obtenir cette différence, nous avons effectué l'opération suivante : $97 - 87 = 10$. Par contre, si l'on croise cette meilleure copie à la moins bonne du même enseignant, la « distance » devient très significative.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Elle est notamment de trente-huit (38) mots. En effet, nous avons posé l'opération ci-après : $87 - 49 = 38$.

Pour ce qui est du nombre de mots absents du dictionnaire, les résultats affichent une différence de huit (8) mots en comparant la meilleure copie de la copie la moins bonne de M5. La première copie a récupéré 6 mots, alors que la seconde se situe à quatorze (14) mots hors dictionnaire. Le calcul de la différence s'est opéré de la manière suivante : $14 - 6 = 8$.

Au niveau de la phrase, le nombre des mots est de vingt-neuf (29) pour la meilleure copie et d'environ vingt-quatre pour la copie la moins bonne, plus précisément 24.5. En effectuant l'opération : $29 - 24.5$, nous obtenons un écart de 4.5. Il n'est certes pas très significatif, mais l'est presque du fait qu'elle se rapproche de la moitié du nombre dix (10). Ce nombre considéré comme étant la marge que nous nous sommes donné dans ce travail, à partir de laquelle un écart est qualifié d'important ou significatif.

En ce qui concerne le nombre des syllabes, la meilleure copie totalise cent douze (112), alors que la copie la moins bonne en compte soixante-sept (67). L'écart entre les deux est de quarante-cinq (45) syllabes. Pour y arriver, nous avons enlevé soixante-sept (67) syllabes des cent douze. L'opération est la suivante : $112 - 67 = 45$.

Cependant, les résultats soulignent un fait didactique très important lié à la ponctuation moyenne des scripteurs de M5. En effet, en comparant la meilleure copie à la copie la moins bonne, il y a un écart d'environ neuf (9) éléments, plus exactement 9.05. Ce résultat est issu de l'opération suivante : $10.5 - 1.15$.

Ces différentes données recueillies à partir du logiciel Text-balancer nous ont permis d'observer un texte assez lisible, en ce sens qu'il est saisissable (Spiezia, 2011). Ainsi, nous avons une jeune fille qui écrit à sa petite sœur pour lui témoigner de son amour fraternel. Elle s'adresse tendrement à cette dernière, lui promettant protection quel que soit le temps et quelle que soient les circonstances. Voici ce qu'elle écrit :

Chère petite sœur je profite decetemp pour te dire que je t'aime de tous mon couer que je veut être avec toi dans les bons et les mauvais moment je veut toujours être avec toi quelque soit l'endroit que tu te trouve. Je veut toujour te protégé et te défendre, quand je ne te vois pas je suis malheureuse et triste (...).

A côté de la lisibilité du texte, nous évoquons également la cohérence de celui-ci. En effet, les idées sont structurées de telle sorte que le lecteur puisse saisir le contenu de la lettre. Lorsque l'on compare cette production à celles élaborées au cours de la résolution des tâches

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

d'enseignement/apprentissage, il y a lieu de penser aux efforts fournis par le rédacteur. Car, les items sur lesquels portaient les situations didactiques (SD) visaient beaucoup plus des questions liées aux règles de grammaire et de conjugaison. Or, il s'agit d'apprendre la structure de la lettre, c'est-à-dire sa forme qui la différencie d'autres écrits. Étant donné que la lettre initiale était sur la table de l'élève, ce scripteur n'a-t-il pas procédé à une transposition ? Considéré comme tel, le meilleur élève aurait fait preuve d'élève réflexif, capable de repenser et de contextualiser des situations.

Toutefois, la syntaxe souffre de l'absence de ponctuation et présente des erreurs orthographiques. En voici une illustration :

1- La ponctuation

Chère petite sœur je profite decetemps pour te dire que je t'aime de tous mon cœur que je veut être avec toi dans les bons et les mauvais moment je veut toujours être avec toi quelque soit l'endroit que tu te trouve. (...).

Cet extrait présente un seul signe de ponctuation : le point. Comme les élèves l'ont appris en classe, le point marque la fin d'une phrase. Cela permet de penser que le meilleur scripteur de M5 a structuré tout son énoncé en une seule phrase. C'est la même chose pour l'extrait ci-après :

Je veut toujours te protégé et te défendre, quand je ne te voit pas je suis malheureuse et je t'aime je ne t'oublirais jamais soit heureuse dans ta vie à très bientôt bisou bisou .

2- Les erreurs orthographiques

Plusieurs erreurs orthographiques ont été décelées. En voici quelques illustrations :

decetemp ; toujours, je veut; quelque soit ; je ne t'oublirais pas; les mauvais moment; tous mon cœur ; je ne te voit pas

✓ La copie la moins bonne

En analysant la trace écrite la moins bonne de M5, nous avons des résultats ci-après :

- 1- Le texte compte au total quarante-neuf (49) mots, dont quatorze absents du dictionnaire.
- 2- Dans une phrase, les résultats indiquent un nombre d'environ vingt-quatre (24) mots, plus exactement 24.5.
- 3- Le logiciel a également identifié les indicateurs de dialogue qui sont au nombre de sept (7).
- 4- Cette production nous a permis aussi de relever soixante-sept (67) syllabes.
- 5- S'agissant de la ponctuation moyenne, elle se situe autour de 10, plus exactement 10.2.
- 6- Enfin, la copie la moins bonne de M5 comprend environ zéro (0) connecteur, plus exactement 0.5.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Avome Obame Georgina Chancia a adressé une lettre à sa grand-mère en utilisant quarante-neuf (49) mots. La capacité de la mémoire de ce scripteur à récupérer les informations serait inférieure à celle de l'élève produisant la meilleure copie dans le même lieu didactique, soit 49, contre 87 mots. Une position qui se justifie également par le nombre des mots par phrase, à savoir : 24.5, contre 29 pour la meilleure copie. Dans le même registre, le nombre des syllabes pour la copie la moins bonne est de 67, contre 112. En analysant la meilleure copie, les écarts entre ces différents résultats ont été soulignés. Ces différences viennent également justifier la place de la planification dans l'action rédactionnelle. En effet, les copies suffisamment planifiées sont, dans la plupart des cas, retenues comme meilleures productions de leurs classes respectives.

Ainsi, en comparant la lettre d'Avome Obame Georgina Chancia (moins planifiée) à celle d'Oyane More Bernice Moresse (plus planifiée), les problèmes de lisibilité et de cohérence sont assez importants chez la première. Nous avons réécrit cette production afin d'illustrer ces difficultés :

Cher grand mère comment vas-tu, mieu. To maladi ses tels abesé, notre visite chez Toi a été merveilleuse, je la garde dans mon cœur. Pour toujours. Non seulement je suis joilliesse de Tavoire vue mai sache que je t'aime bizou mamisesGarcia .

En fait, si le scripteur n'avait planifié que les deux premières lignes, le lecteur n'aurait pas mieux saisi le sens de la lettre. C'est en planifiant une ligne de plus, que nous sommes parvenus à décoder le message. Il convient de dire que la copie la moins bonne de M5 n'a produit que trois lignes, soit quarante-neuf (49) mots au total.

En parlant de lignes au lieu de phrases, nous relevons ici une autre nature des difficultés, celle liée à la ponctuation. Etant donné que la phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un point, et que dans la lettre d'Avome Obame, il n'en est pas question au moment convenable, alors il n'a pas été aisé de délimiter le texte en tenant compte des phrases. Là où l'on attend un point, une virgule apparaît. De même, un point est placé là où l'on attendait un point d'interrogation. Là où l'on attend un point, il n'apparaît pas du tout. En voici une illustration :

Cher grand mère comment vas-tu, mieu. To maladi ses tels abesé, notre visite chez Toi a été merveilleuse, je la garde dans mon cœur. Pour toujours. Non seulement je suis joilliesse de Tavoire vue mai sache que je t'aime bizou mamisesGarcia.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Enfin, les erreurs d'orthographe empêchent la compréhension du texte sur l'axe syntagmatique et paradigmatic. Car non seulement les mots sont parfois mal agencés, mais sont aussi substitués par de « faux amis » (Spiezia, ibid.).

4.1.6 La capacité de la mémoire à récupérer les informations de M7 (Annexes 7 : M7a, M7b)

✓ La meilleure copie

Le troisième enseignant formé à la didactique de l'écrit nous a remis deux copies de ses élèves après une production autour de la carte nationale d'identité. La première que nous analysons maintenant a été considérée comme la meilleure de la classe, et la seconde qui sera étudiée plus tard, est présentée comme la moins bonne. A l'aide du logiciel Text-balancer, les données ci-après ont été recueillies :

- 1- Le texte compte au total quarante et un (41) mots, dont cinq (5) absents du dictionnaire.
- 2- Il a été identifié environ dix mots par phrase, plus exactement 10.25.
- 3- Les indicateurs de dialogue sont au nombre de trois (3).
- 4- La meilleure production de M7 totalise soixante-trois (63) syllabes.
- 5- La ponctuation moyenne quant à elle, est de douze (12).
- 6- Enfin, les résultats présentent un (1) connecteur.

En comparant les résultats des deux copies, nous avons observé des écarts pas très significatifs. Tout d'abord au regard du nombre total des mots dans le texte. En effet, il a été noté une différence de dix (10) mots en effectuant l'opération suivante : $41 - 31$. En ce qui concerne les syllabes, l'écart est de sept (7) unités linguistiques de plus que celui des mots dans le texte, c'est-à-dire dix-sept (17). Pour obtenir ce résultat, nous avons posé l'opération ci-après : $63 - 46$. Pour ce qui est de la ponctuation moyenne, la première copie en a douze (12). Tandis que la seconde possède environ trois (3) de moins que la première, plus précisément -3.23 . Aussi, l'écart est d'environ huit (8), plus exactement 8.77 . L'opération effectuée pour atteindre ce résultat est celle-ci : $12 - 3.23$.

En revanche, la meilleure copie a planifié moins que la copie la moins bonne, en ce qui concerne le nombre des mots absents du dictionnaire. En effet, la première copie en a produit cinq (5), alors que la seconde compte six (6) mots hors du dictionnaire. Toutefois, l'écart est très insignifiant par rapport aux calculs précédents. Car, il est constitué d'un(1) mot en ôtant 5 de 6. Nous reviendrons sur cette question au niveau du registre de langue. S'agissant des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

connecteurs, l'écart entre les deux planifications est également d'un (1) mot. Autrement dit $1 - 0 = 1$.

En termes de lisibilité et de cohérence textuelle (Spiezia, 2011.), l'élève Moutsinga Mabala Latiffah Kerene a énuméré les informations pouvant figurer sur une carte nationale d'identité. En confrontant cette copie au document réellement établi par un agent de police, les informations livrées par le scripteur sont vérifiées. Voici le contenu de la meilleure copie de M7 :

Sur lo carte d'indentite il est ecri union travaillejustice

#Sur la carte indentite il y a le NOM le prénom la Date de naissance est la sinnature. Numéro.

Nous retenons les informations telles que le nom, le prénom, la date et le lieu de naissance, le numéro matricule et la signature de l'utilisateur. Toutefois, le texte souffre d'incohérence syntaxique et même lexicale par endroit. Quelques expressions ont été mises en italique en guise d'exemple :

Sur la carte d'indentite il est ecri union travaillejustice

#Sur lo carte indentite il y a le NOM le prénom la Date de naissance est la sinnature. Numéro.

Les élèves-scripteurs rencontrent des difficultés à produire des textes sans erreur. Plusieurs recherches ont validé ce constat de fait (Fijalkow, op.cit. ; Lentin, 2005 ; Chanquoy et Negro, op.cit. Vianin, op.cit. Pambou, op.cit. ; Etc.). Ainsi, sur la meilleure copie de M7, des incorrections ont été notées même si elles n'entravent pas la lisibilité du texte :

Sur la carte d'indentite il est ecri union travaillejustice

#Sur lo carte indentite il y a le NOM le prénom la Date #de naissance est la sinnature. Numéro.

En fait, ces erreurs sont de natures diverses :

- 1- lexicale (indentite, sinnature, est). Il est question des mots ou des expressions utilisées dans un contexte autre que celui prévu par l'institution. De ce fait, « indentite » est employé pour « identité » ; « sinnature » à la place de « signature » et « est » pris pour la conjonction de coordination « et ».
- 2- Orthographe grammaticale et verbale (Date, NOM, écri, travaille). Le scripteur semble ignorer les différentes règles liées à l'écriture de la majuscule dans un texte. De même pour l'accord des participes passés de certains verbes tels que « écrire ». Enfin, les

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

difficultés de distinguer le verbe de son substantif dans le cas de « travaille ». Ici, il s'agit du nom et pas du verbe travailler, conjugué à la troisième personne du pluriel.

✓ La copie la moins bonne

Nous procédons à l'analyse de la seconde copie de M7, autrement dit la copie la moins bonne de la classe. Au cours de l'observation de ce corpus, les résultats ci-après ont été soulignés :

- 1- Le nombre de mots couvrant le texte dans sa globalité est de trente et un (31), dont six (6) absents du dictionnaire
- 2- Dans une phrase, trente et un (31) mots ont été également collectés
- 3- Les indicateurs de dialogue ont aussi été identifiés. Ils sont au nombre de deux (2)
- 4- La copie la moins bonne regroupe en son sein quarante-six (46) syllabes
- 5- Le nombre de connecteurs est de zéro (0)
- 6- Pour terminer, la ponctuation moyenne est d'environ trois (3), plus exactement 3.23.

En comparant le nombre total des mots dans le texte à celui des mots contenus dans une phrase, l'écart entre les deux est de zéro (0) unité linguistique. Autrement dit, $31-31 = 0$. Or, en raisonnant de cette façon, nous arrivons à la conclusion selon laquelle la meilleure copie de M7 n'a produit qu'une seule phrase. En fait, après avoir ôté trente et un (31) mots du nombre total, il n'en reste plus rien qui puisse construire une seconde phrase. Pour parvenir à ce résultat, nous pouvons également diviser le nombre total de mots par lui-même. Le quotient est égal à 1, autrement dit $31/31 = 1$. Ce quotient représente le nombre de phrases produites au cours de la planification. Cette production est inférieure à celle de la meilleure copie de M5 qui comprend quatre-vingt-sept (87) mots dans le texte. Avec vingt-neuf (29) mots dans une phrase, cet élève de M5 a produit au total, trois (3) phrases car $87/ 29 = 3$. En poursuivant ce raisonnement, les résultats montrent aussi que la copie la moins bonne de M7 a produit moins de phrases que la meilleure. Voici l'opération aboutissant à cette conclusion : $41/ 10.25 = 4$. Il y a, à cet effet, quatre phrases pour la meilleure copie et une pour la copie la moins bonne. L'écart est donc de trois phrases en effectuant $4-1$.

En termes de lisibilité, ce texte se rapproche de la meilleure copie du même enseignant. En effet, les informations relatives à l'établissement de la carte nationale d'identité figurant sur la copie la moins bonne de M7, restent quasiment les mêmes que celles mentionnées sur la meilleure copie, notamment le nom de l'utilisateur, son prénom, le lieu de naissance, l'acte de naissance, le numéro matricule et la signature. Voici le contenu du texte :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Sur la carté d'identité est écrit le nom, prénom le lieu de naissance, la date de naissance. Le numéro et la forfésion. Le travail, £ quel sexe est tu. On demande l'âge, la signature.

Cependant, cette copie contient plus d'incohérences qu'il ne l'est sur la meilleure copie. Certaines expressions sont illisibles. Un extrait de ce texte illustre cette position.

Sur la carté d'identité est écrit le nom, prénom le lieu de naissance, la date de naissance. Le numéro et la forfésion. Le travail, \$ quel sexe est tu. On demande l'âge, la signature.

4.1.7 La capacité de la mémoire à récupérer les informations de M8 (Annexes 5 : M8a, M8b)

✓ La meilleure copie (compte-rendu de l'accident de la route)

L'analyse porte maintenant sur la meilleure copie de la classe de M8. Il s'agit du huitième enseignant de cette étude, sinon le quatrième enseignant non formé à la production écrite (ENFPE). C'est par lui que s'achève l'étude des effets des pratiques des enseignants, en termes de planification. Car, à travers la trace écrite des élèves, nous recherchons l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite. Au cours de l'analyse comparative, nous convoquerons ces résultats.

Ainsi, en observant le texte à l'aide du logiciel Text-balancer, nous avons les données suivantes :

- 1- Le texte comprend au total, cent trois (103) mots dont dix-huit (18) sont absents du dictionnaire.
- 2- La phrase compte, quant à elle, vingt-cinq (25) mots environ, plus exactement 25.75
- 3- Dans ce texte, les indicateurs de dialogue sont au nombre de quatre (4)
- 4- En ce qui concerne les syllabes, le texte en compte cent trente-huit (138).
- 5- Les connecteurs identifiés dans le texte sont à cinq (5)
- 6- Enfin, la ponctuation moyenne reste d'environ trois (3), plus précisément 3.88

En observant de très près les données de M8, la planification du premier scripteur est inférieure à celle du second. En effet, le nombre total des mots dans son texte est de cent trois (103), contre cent vingt-sept (127) pour la copie la moins bonne. L'écart entre les deux se situe donc à 24 en ôtant 103 de 127, autrement dit $127 - 103 = 24$. Dans la même lancée, le nombre de mots par phrase est inférieur à celui du scripteur N° 2. Ainsi nous avons environ vingt-cinq (25), plus exactement 25.75, contre quarante-deux (42) pour la copie la moins bonne. En posant l'opération ci-après : $42 - 25.75$, nous obtenons une différence d'environ 16, plus précisément 16.25. En ce qui concerne les syllabes, nous avons obtenu un écart de 31 unités linguistiques

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

en effectuant l'opération suivante : 169-138, car la meilleure copie compte cent trente-huit (138) syllabes, contre cent soixante-neuf (169). Enfin, la meilleure a produit dix-huit (18) mots absents du dictionnaire, alors que la copie la moins bonne en a planifié moins, notamment dix (10). De ce fait, un écart de dix mots hors dictionnaire a été enregistré.

La meilleure copie de M8 présente des caractéristiques singulières. En effet, pour construire les principales idées du texte, l'élève-scripteur a utilisé plus de phonèmes que de graphèmes. Les mots mis en exergue servent d'illustration.

Un jour je sortais avec ma mère en se gare a lastation en achete un un bi#(dont) de dix-litre déssence en sort de l'astation en se rent sur la route ou tournant une voiture nous a congne en a fait un triple tonaut.

J'étais *blecé a la caute* droit et une grave *bleasure* à la main et au pied. La voiture était casse avec des *reurs de par tous*, ma mère était *blessé #(de) au maulain*.

La voiture qui nous a congne était *partis a toute vitesse* et un camion lui a barré la route et le chauffeur était *blecé*."

Dans sa production, l'élève agence des sons sur l'axe syntagmatique véhiculant un message ou une image acoustique. En fait, le son devient le signifiant et l'information qu'il véhicule reste le signifié. En prenant le phonème en lieu et place d'un graphème donné, le but visé par ce scripteur est seulement de se faire comprendre, d'être lisible (Spiezia, op.cit.). Autrement dit, il s'agit de produire un texte dont le contenu est facilement appréhendé par le lecteur. Ainsi, quand il écrit : "J'étais *blecé a la caute* ", nous saisissons le sens de sa pensée, quand bien-même l'orthographe des mots "blessé a la caute" demeure incorrecte. De même, pour les mots ci-dessous portant des erreurs orthographiques, tout en étant accessibles (Spiezia, 2011).

maulain, bleasure, reure, partis (la voiture était partis ...), de par tous, tonaut, déssence (dix litres déssence), a l'astation, rent (on se rent), bidont.

A côté de ce type d'erreurs, il y en a un autre, celui qui rend difficile la compréhension du texte. Exemple : *cogne* (la voiture qui nous a *cogne*), *casse* (la voiture était *casse*), *en* (en se *rend*, en se *gare*, en a fait un triple *tonaut*).

En effet, ces termes ne sont ni par le son, ni par l'écriture très proches de la pensée à véhiculer. C'est pour cette raison que la lecture du texte serait quelque peu difficile. Prenons seulement le terme « en » ; L'élève l'utilise à la place du pronom indéfini « on ». Le passage de « en » à « on » demande au lecteur un effort d'identification et de conversion d'unités linguistiques entre elles.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ La copie la moins bonne (compte-rendu de l'accident de la route)

La copie la moins bonne de M8 a été également analysée afin de la comparer non seulement à la meilleure copie du même enseignant, mais sera aussi convoquée dans la comparaison de la trace écrite des ENFPE à celle des EFPE. Le texte observé a donné des conclusions ci-après :

- 1- Le nombre total des mots dans le texte est arrêté à cent vingt-sept (127) mots, dont dix (10) absents du dictionnaire
- 2- La phrase a été construite en agençant environ quarante-deux (42) mots, plus précisément 42.33
- 3- Les indicateurs de dialogue ont été identifiés au nombre de douze (12)
- 4- S'agissant des syllabes, le texte en compte cent soixante-neuf (169)
- 5- En termes de connecteurs, les résultats en relèvent quatre (4)
- 6- Enfin, la ponctuation moyenne est d'environ six (6), plus exactement 6.3

En analysant le second texte de M8, contrairement aux résultats précédents, la tendance est renversée en termes de planification. En fait, la copie la moins bonne a été suffisamment planifiée que celle considérée comme la meilleure. Les écarts entre les résultats sont assez significatifs. Il s'agit du nombre des mots dans le texte et dans la phrase, du nombre des syllabes et des connecteurs, ainsi que les indicateurs de dialogue et la ponctuation moyenne.

En termes de lisibilité et de cohérence, les résultats montrent que le contenu est saisissable. Mais des incohérences syntaxiques et parfois sémantiques sont apparues. Le texte a été réécrit pour illustrer ce propos :

Un matin ma mère m'avait dit d'aller au marché avec mon grand frère pour que j'écrive sur place. arrivé au marché mon grand frère et moi nous avons vus un homme qui était bouré, mais il continuait à boir, mon grand frère m'avait dit ! allons- y déjà bientôt le vendeur de linges sera là \$car il est déjà 8 h.

A la sortie de la boutique nous avons revus le même homme qui était bouré, il était entrain de parler tout seul et il vue une voiture arrivé il a attendu que la voiture sors près de lui ensuite il c'est mis à soter .

En comparant cette production à celle de la meilleure copie, le rédacteur a utilisé plus de graphèmes que de phonèmes. En dépit du nombre d'incertitudes linguistiques, le contenu est assez lisible. Toutefois, nous avons retenu de ce texte le récit d'un homme qui, après avoir pris un verre de plus, va se jeter au passage d'un véhicule. Le texte ne raconte pas des péripéties, c'est-à-dire la réaction de la victime et celle des témoins. Le scripteur laisse le lecteur sur sa faim. S'agissant de la méthodologie d'un récit, le schéma quinaire pose problème non seulement pour ce texte, mais aussi pour des productions antérieures.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Pourquoi cette copie est-elle la moins bonne de toute la classe, sachant que son contenu est aussi lisible que celui de la meilleure copie ? En fait, le texte considéré comme le meilleur semble être complet à la lecture du récit narré par le scripteur. Le narrateur présente la situation de la victime après l'accident, notamment son état de santé. Mais aussi les dégâts matériels :

J'étais blecé a la caute droit et une grave bleusure à la main et au pied. La voiture était casse avec des reurs de par tous, ma mère était blessé #(de) au maulain .

Les péripéties figurent également dans ce récit : *La voiture qui nous a congne était partis a toute vitesse et un camion lui a barré la route et le chauffeur était blecé.* Or, la copie la moins bonne laisse le lecteur dans le suspense.

Synthèse de la planification

Il a été question dans cette partie d'analyser la trace écrite des élèves en tenant compte de leur capacité à récupérer les informations stockées dans la mémoire à long terme. En fait, l'accent a été mis sur la planification en lien avec les notions de lisibilité et de cohérence (Spiezia, 2011). Dans chaque classe, pour rappel, deux copies ont été recueillies, à savoir la meilleure et la moins bonne. Ainsi, les résultats rapportent ce qui suit :

✓ Au compte des EFPE

M1, dans son meilleur texte, a produit au total trente-huit (38) mots. En observant de près ces écrits, des erreurs syntaxiques et même lexicales ont été identifiées. En dépit du nombre de mots inférieur à soixante (60), si l'on tient compte de l'échelle de Raphaël Spiezia (ibid.), le scripteur a tout de même permis au lecteur de saisir la quintessence de son message. Quant à la copie la moins bonne, le nombre total des mots est égal à vingt-deux (22). Aussi, des incorrections syntaxiques et lexicales ont été également signalées, rendant très difficile la compréhension du texte.

S'agissant de M2, sa meilleure copie a planifié cent quarante (140) mots. Comme chez ses prédécesseurs, les erreurs d'orthographe ont été relevées sur l'ensemble du texte. Cependant, le lecteur a aisément appréhendé le message véhiculé par le scripteur. Par ailleurs, la seconde épreuve de M2 a présenté une production inférieure à celle de la première copie. En outre, des erreurs syntaxiques ont été aussi notées sur la copie la moins bonne. Néanmoins, le contenu a été saisi.

En ce qui concerne la première production de M3, cent quarante-huit (148) mots sont comptés au total. Ce texte n'échappe pas à l'observation faite au sujet des copies précédemment

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

analysées. En fait, ces différents textes ne manquent pas d'incertitudes linguistiques, qu'il s'agisse de la syntaxe ou du lexique. Toutefois, leurs contenus sont saisissables. Par contre, la copie la moins bonne qui regroupe cinquante-sept (57) mots présente une lisibilité moins facile que la première. Elle aussi comprend des irrégularités linguistiques.

Enfin, la meilleure copie de M4 a totalisé quatre-vingt-neuf (89) mots. Comme dans les textes antérieurs, il comprend des erreurs d'orthographe (syntaxique, grammaticale et verbale), mais le contenu a été saisi. Or, la production la moins bonne montre non seulement des incohérences linguistiques, mais aussi un contenu peu lisible. Il compte quatre-vingt-dix-sept (97) mots.

✓ A la lumière des ENFPE

Parlant des enseignants non formés à la production écrite, sur quatre enseignants, un seul n'a pas réussi à faire produire de texte à ses élèves. Par conséquent, six (6) copies sur huit (8) ont été collectées. Il convient de rappeler que le corpus de chaque classe est constitué de deux types de copies : la meilleure et la moins bonne.

En matière de planification, le meilleur texte de M5 totalise quatre-vingt-sept (87) mots. C'est un texte sur lequel des erreurs orthographiques ont été soulignées. En termes de lisibilité et de cohérence, les idées ont été assez correctement agencées sur l'axe syntagmatique. Le contenu est saisissable. Quant à la seconde copie du même enseignant, le texte compte quarante-neuf (49) mots. Des incertitudes linguistiques n'ont pas manqué de tordre le sens de la pensée. Par conséquent, le message véhiculé est difficilement appréhendé.

Par ailleurs, le meilleur texte de M7 a produit dans l'ensemble quarante et un mots (41). Des fautes d'orthographe ont été signalées au cours de l'analyse de cette copie. Toutefois, le contenu du message est assez saisissable. Dans la même optique, la copie la moins bonne a été observée. Comparativement au premier texte, le rédacteur a planifié moins de mots, à savoir trente et une unités linguistiques. Aussi, des incorrections diverses ont été relevées sur l'ensemble de la production. Mais la quintessence est moins pertinente que la première, quand bien même le message a été capté.

La boucle se referme sur la planification avec l'analyse des productions de M8. En effet, la meilleure copie a recueilli au total, cent trois (103) mots. Une planification inférieure à celle de la copie la moins bonne du même enseignant. Le scripteur de cette première production a une particularité, celle portant sur l'écriture des phonèmes plutôt que des graphèmes. Néanmoins, ces sons, utilisés à la place des lettres, ont permis au lecteur d'appréhender le sens du message.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Parallèlement, la copie la moins bonne de M8 totalise cent vingt-sept mots. Des erreurs syntaxiques et sémantiques ont été identifiées au cours de l'analyse des écrits. Le récit sur l'accident de la circulation semble être inachevé, mais l'essentiel du message a été décrypté.

4.2 Le retour sur le texte

A la suite de l'analyse des pratiques des enseignants, nous avons procédé à l'interprétation de la trace écrite des élèves. Le but est d'étudier l'effet des actions menées au sein du lieu didactique. Ainsi, le retour sur le texte est la deuxième variable de cette seconde analyse. Car, à titre de rappel, quatre composantes ont été choisies, à savoir la capacité de la mémoire à récupérer les informations, le retour sur le texte, la structuration et le registre de langue. Ces variables explicatives sont issues du modèle d'Hayes et Flower (1980). Elles pourraient expliquer ainsi l'effet de lisibilité ou / et de cohérence (Spiezia, op.cit.) sur les copies des élèves respectifs. Le retour sur le texte renvoie à la présence de la rature sur la copie.

4.2.1 Le retour sur le texte de M1 (Annexes 5 : M1a, M1b)

- ✓ La meilleure copie (description de la girafe)

L'enseignant appelé M1 a travaillé sur un texte descriptif où les élèves sont invités à décrire un animal, plus précisément une girafe. L'effet des pratiques de M1 a été étudié à partir de la copie de l'élève Ambia Moueli Linfort Divin de la classe de 5^{ième} année. C'est un texte comprenant trente-huit (38) mots au total. Le scripteur a-t-il relu son texte? Le retour sur le texte, comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, permet à l'élève-scripteur de procéder à une autocorrection. Car, tel que le souligne Fabre, cité par Claire Doquet (2012), la rature est :

« Le rapport mouvant des scripteurs au système de la langue et à la genèse de leur discours. En tant qu'opérateurs de correction, de comparaison et de définition, ces ratures témoignent de la conscience linguistique des enfants (...) » (p. 6).

C'est pendant ce moment que le scripteur prend corps avec son texte, afin d'opérer des changements (possibles) sur l'axe paradigmatique de la chaîne écrite.

La meilleure production de M1 a été d'abord planifiée au brouillon, avant d'être réécrite sur la copie finale. Voici le texte contenant quelques « trajets de réécriture » (Doquet, p. 11).

« La giraphe est grand de taille. Elle a un long cou. La peaux est jaune avec des poids noirs. Elle a des # (l)ong# (s) pattes, la giraphe à une longue bouche. Elle a une queu #(j)aune ».

Dans ce texte, une rature d'écriture apparaît trois fois dans des mots différents. Ainsi, le signe # a été choisi pour désigner la rature lisible survenue au moment de l'écriture d'un mot. La

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

première rature se trouve au début de l'adjectif qualificatif « longs » et représente la lettre « l ». La deuxième se situe à la fin du même mot pour marquer son nombre (s). Or, le genre est erroné. Enfin, la troisième rature fait place au graphème « j », dans le mot « jaune ».

Un autre moyen de vérifier le retour sur le texte est la répétition des mots mal orthographiés. En effet, le premier scripteur-lecteur de M1 a substitué la lettre-son [f] à [ph] deux fois pour écrire le mot « girafe ». Cette orthographe pourrait être retenue par le scripteur comme une écriture correcte. Mais, elle laisse également penser à une partie du texte non relue.

✓ La copie la moins bonne (description de la girafe)
La copie la moins bonne rédigée par Minkué Mi Obame Sabrina, a servi à son tour à produire un texte de vingt-deux (22) mots. Deux ratures d'écriture dénaturent cette production. Elles ont été rencontrées dans le texte ci-après :

(La) # (giraf)
La giraf a les bons piens. Deux écouleurs.
Une long tae et sa lang est noir.

Ici, le texte commence par une rature d'écriture lisible suivante : # (La). C'est l'article défini (la) que le scripteur a biffé en se substituant à lui-même pour déterminer le nom girafe. Cette écriture traduirait-elle des difficultés liées au genre du nom (girafe) ? Le fait que le terme biffé (la) soit placé entre parenthèses, renvoie à la lisibilité de la rature. Il existe des ratures lisibles et illisibles, qu'il s'agisse de la rature d'écriture ou de lecture. Pour mieux les identifier, des symboles suivants ont été choisis :

- # rature d'écriture lisible
- \$ rature d'écriture illisible
- & rature de lecture lisible
- £ rature de lecture illisible

A la suite du déterminant, le mot « giraf » porte également une rature d'écriture. Pourquoi ce scripteur aurait-il biffé le mot « giraf », alors que son orthographe n'a pas connu de changement sur l'axe paradigmatique ? En observant attentivement son processus d'écriture, le second élève-scripteur de M1 serait indécis quant à l'écriture exacte de ce terme. C'est pour cette raison que l'incorrection s'est substituée à elle-même, ce en dépit de la présence de la rature sur la première écriture. Voici une illustration :

(La) # (giraf)
La giraf (...).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Par ailleurs, les erreurs (sémantiques, syntaxiques et lexicales) que l'on pourrait identifier dans ce texte montrent que l'élève n'a pas relu sa production.

(La) # (giraf)
La giraf a les bons piens. Deux écouleurs.
Une long tae et sa lang est noir.

Ou encore il l'a relu, mais sans avoir pris du recul en marquant une pause. Car, comme le dit Pierre Vianin (2009) :

Une relecture doit être faite avec un œil nouveau ; Puisqu'ayant été au repos, le scripteur lira le texte avec une certaine distance, comme s'il était en réalité une autre personne. Il est conseillé d'observer une pause entre la phase de la rédaction et celle de la correction. L'écrivain et le texte ont besoin de se reposer (p. 284).

Néanmoins, au-delà des incertitudes linguistiques, le message est assez lisible. En effet, nous avons compris qu'il s'agit de la girafe ayant deux couleurs, avec de bons pieds, une longue taille et une langue noire. Seulement sur le plan lexical, on parlerait des pattes. Cette situation se justifie, à cet effet, par une mauvaise construction des mots sur la chaîne écrite. Il est donc question de l'utilisation du vocabulaire non approprié à la situation de communication.

4.2.2 Le retour sur le texte de M2 (Annexes 5 : M2a, M2b)

✓ La meilleure copie (le mariage polygame)

La meilleure copie de M2 a été à son tour analysée selon le modèle d'Hayes et Flower (op.cit.). Elle a été produite par l'élève-scripteur, Mouramba Moussavou Evans Tivoly, en cent quarante (140) mots. En observant ce texte de près, des ratures d'écriture ont été soulignées, dont trois sont qualifiées de lisibles et une quatrième reste illisible au lecteur. Un extrait de la trace a été réécrit, afin d'illustrer ces différentes ratures :

mais sa rivale était très encollère et pour ça (...) elle a demandé# (s) à se quele meurt (...) \$ un jour la rivale a prix du poison voulant anpoisonné# (s). (...) Elle a laissé le poison chez la rivale et a pris de la bonne nourrit#ure (...).

La première rature lisible s'observe sur le participe passé du verbe « demander » dans la phrase : « elle a demandé#. Cette rature montre que le scripteur a eu l'intention de terminer l'écriture de ce participe passé par l'addition de la lettre « s ». A quoi ce groupe-verbal pourrait-il s'accorder ? S'il était question de la voyelle « e », on aurait pensé à un accord incorrect entre le participe passé « demandé » et le pronom « elle », agissant comme sujet. Or, « s » marquant le pluriel, n'a aucune raison d'être convoqué dans ce cas précis. La deuxième rature lisible, quant à elle, concerne le mot « anpoisonné#s » qu'il aurait dû écrire : « empoisonner » dans le

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

syntagme : \$ *un jour la rivale a prix du poison voulant anpoisonné# (s)*. Tandis que la troisième et dernière rature lisible touche le mot « nourriture », plus précisément la lettre-voyelle « u ». C'est une rature sans incidence grammaticale.

L'unique rature illisible que compte ce texte précède le groupe nominal : *un jour*, en tant qu'indice de temps dans une narration. Le signe « \$ » désignant l'illisibilité de la rature, il est difficile de nommer avec exactitude le terme ou l'expression que l'élève-scripteur aurait préalablement écrite. Tout de même, il est possible que cette expression biffée soit celle qui a été reprise, c'est-à-dire : « un jour ». Mais au-delà de ces incorrections, le message est saisissable.

✓ La copie la moins bonne (le mariage polygame)

La copie la moins bonne est rédigée par l'élève Mbang Biyoghé Sharelle. Sa production compte 63 mots au total. Ce texte ne comprend qu'une seule rature. C'est une rature lisible d'écriture contenue dans la phrase : *elle ne va plus ce m#auqué de son enfant* dont l'orthographe correcte est « Elle ne va plus se moquer (...) ».

En revanche, le texte renferme plusieurs fautes qui laissent penser que l'élève n'a pas relu sa production. Nous avons réécrit le texte afin d'illustrer notre analyse :

Le matin l'enfant marcha la *coyepouge* de la mère de l'enfant à trouvé sa *coyepouge* en joie pendant que son enfant ne marche pas elle demanda à sa coyepouge pour elle est en joieelle lui *disa* je suis *contante* mon fils marche déjà sa *coyepouge* étaient *encollère* que elle ne va plus ce *moqué* de son enfant elle ne pourra plus ce *moqué* de mon enfant.

En effet, le message est difficilement appréhendé à cause du nombre important d'erreurs d'orthographe, en l'occurrence syntaxiques et lexicales. Par exemple, le mot « coépouse » s'écrit *coyepouge* dans le texte. Il en est de même pour les termes et les expressions ci-après : *disa*, dans la phrase : *elle lui disa*. De quel temps s'agit-il ? Aurait-il voulu conjuguer ce verbe à l'imparfait de l'indicatif ?

Ensuite, le mot *contante* pour exprimer le sentiment de satisfaction. Il est donc question de l'adjectif qualificatif « content (e) ». La voyelle « a » s'est incorrectement substituée à la voyelle « e ». Puis, le groupe verbal *étaient encollère* dans la phrase : *sa coyepouge étaient encollère*. L'orthographe correcte est celle-ci : « Sa coépouse était en colère ». Le mot *coyepouge* a été écrit quatre fois sans attirer l'attention du scripteur.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Pour terminer son texte, le rédacteur écrit ceci : *que elle ne va plus ce moqué de son enfant elle ne pourra plus ce moqué de mon enfant*. Hormis la difficulté sémantique, le scripteur ne tient nullement compte de la rencontre des deux voyelles qui donne un hiatus. Nous pouvons l'observer ici : *que elle*. Il aurait écrit : « qu'elle », en remplaçant la première voyelle « e » par l'apostrophe. Aussi, l'énoncé : *ce mauqué* et la terminaison du verbe pouvoir au futur dans *elle ne pourras plus ce mauqué de mon enfant*, dont l'orthographe correcte est celle-ci : « elle ne pourra plus se moquer (...) ». », l'expression *ce mauqué* est écrite deux fois de la même manière. Ainsi, pour l'élève-écrivain, cette orthographe serait correcte.

4.2.3 Le retour sur le texte de M3 (Annexes 5 : M3a, M3b)

✓ La meilleure copie (électrocution)

L'heure est à l'analyse de la meilleure copie de M3. Il s'agit d'un texte de cent quarante-huit (148) mots, écrit par Moundoumbéla Ruth Pascale. Le scripteur a-t-il relu sa copie ? En fait, le texte présente une rature lisible portant sur le mot « frère » et un nombre important d'erreurs non corrigées. Le texte a été réécrit afin de soutenir cette analyse :

en revenent de chez la voisine j'ai vue mon petit frère s'élèctrocute et je suis aller dijoncté et je lui est enmené à lhôpital

#frère-tu vas bien oui d'octeur comment pouvons nous faire pour le sauvé il ne faut pas lui donné de l'eau ou des choses en liquides puis il ira mieux mercie docteur.

L'unique rature témoignant de la révision de la production de M3 se situe sur le mot frère. Il a été biffé et réécrit sans aucune substitution. Car, la première écriture était déjà correcte. Cette rature pourrait faire penser aux moments d'hésitation du scripteur sur l'orthographe jusqu'à la prise de la décision finale.

A côté de la rature, un processus d'une autre nature justifie le retour sur le texte. Il s'agit de la réécriture améliorée d'un mot sans la présence de la rature. C'est le cas du mot « docteur ». Dans les premières lignes de la rédaction, le scripteur a écrit : *d'octeur*. Puis, en poursuivant sa réflexion, il écrit *docteur* qui est une écriture correcte. Que s'est-il passé entre ces deux moments ? On penserait à une prise de conscience personnelle, c'est-à-dire à un retour à la mémoire à long terme. Mais le fait d'être incertain sur l'orthographe de ce mot pourrait amener le scripteur à garder les deux écritures. Il revient à l'enseignant de choisir la bonne formulation.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En revanche, l'idée de non-retour au texte pourrait être envisagée dans la mesure où ce texte contient de nombreuses incorrections sans rature. Voici quelques illustrations : *revenent* dans la phrase *en revenent de chez la voisine j'ai vue mon petit frère (...)*. C'est un gérondif formé à partir du verbe « venir ». Dans la même phrase, des écritures incorrectes s'enchaînent sur l'axe syntagmatique : *j'ai vue*. Comment justifier la présence du « e » muet à la fin de ce participe passé ? En outre, il écrit :

j'ai *vue* mon petit frère *s'électrocute* et je suis *aller* *dijoncté* et je lui est *enmené* à *lhôpital* #frère-tu vas bien oui *d'octeur* comment pouvons nous faire pour le sauvé il ne faut pas lui donné de l'eau ou des choses en liquides puis il ira mieux *mercie* docteur .

La célèbre règle grammaticale qui énonce : "quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif" ne semble pas trouver un écho favorable auprès de l'élève-scripteur. De même, pour un verbe précédé d'une préposition qu'il conviendrait d'écrire à l'infinitif. Or, nous avons la phrase suivante: *pour le sauvé il ne faut pas lui donné de l'eau ou des choses en liquides*. Le point relatif à la ponctuation sera abordé au cours de l'analyse sur la structuration du texte.

Au regard de toutes les incertitudes linguistiques observées dans cette trace écrite, la notion de lisibilité et de cohérence mérite d'être questionnée. Car le sens du texte est saisi avec difficultés en dépit de sa richesse en planification. De ce texte, nous avons retenu ce qui suit :

Un frère aîné a trouvé son cadet électrocuté dans la maison familiale. Son premier réflexe a consisté à disjoncter le compteur. Puis la victime a été conduite à l'hôpital. C'est ainsi qu'il va profiter des conseils du médecin afin d'aider son cadet.

✓ La copie la moins bonne (électrocution)

La copie la moins bonne de M3 comprend cinquante-sept (57) mots. Elle est l'œuvre de l'élève Momehanda Lisa de la classe de 5^{ème} année. Ce texte nous permet également de questionner le retour sur le texte. A partir de quel indice est-il possible de comprendre si l'élève Momehanda Lisa a relu ou pas sa production ? En effet, la rature reste le premier critère de la révision dans ce travail. En regardant de près la seconde production de M3, deux ratures d'écriture lisibles ont été identifiées. La première se trouve sur le mot *p#oura*, plus précisément le son « ou » situé dans la première syllabe de ce terme. La seconde rature concerne la voyelle « o », placée à gauche de la voyelle « u » et formant le son « ou ». Le second élève-scripteur de M3 aurait-il des difficultés à construire le son « ou » ? Voici le texte d'illustration : (...) si il *p#oura* réagire et puis *n#ous* (...).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En revanche, le texte est truffé de fautes, faisant penser à un non-retour sur celui-ci. Aussi, la compréhension du message est assez difficile. Par conséquent, il est moins lisible que la meilleure copie. Afin d'illustrer ce résultat, le texte a été réécrit :

On vas lui sauvé on l'écoutant pleuré puis en vas dijoncte le conteur puis en lui lèse pendant un bout de temps pour voir si il p#oura réagire et puis n#ous lonment à l'hopital pour réservoir les bonnes nouvelle si il pourra vivre .

Outre les erreurs déjà soulignées dans le cadre de la rature, il en existe d'autres, en l'occurrence le verbe « aller », conjugué à la troisième personne du singulier et au présent de l'indicatif : *vas*, dans le syntagme verbal : *on vas (...)*. La question des verbes transitifs directs et indirects reste également au centre des discussions. La confusion est très souvent entretenue par les élèves-scripteurs, comme ici : *On vas lui sauvé (...)*. Le verbe *sauver* nécessitant un complément d'objet direct (COD) sera accompagné du pronom personnel « le » en lieu et place de « lui ». Car ce dernier, quant à lui, fait appel à un complément d'objet indirect (COI).

Une autre confusion et non des moindres, consiste à faire substituer « on » par « en ». Nous l'avons observé dans le syntagme suivant : *on l'écoutant pleuré puis en vas dijoncte*. Au début de cette chaîne écrite, un gérondif a été précédé de « on », au lieu de « en ». Comme nous l'avons déjà souligné, le second texte de M3 présente une compréhension assez difficile à cause d'un nombre très élevé d'erreurs. Afin de justifier ce résultat, les termes ou expressions incorrectes ont été réécrites en italique :

On vas lui sauvé on l'écoutant pleuré puis en vas dijoncte le conteur puis en lui lèse pendant un bout de temps pour voir si il p#oura réagire et puis n#ous lonment à l'hopital pour réservoir les bonnes nouvelle si il pourra vivre.

4.2.4 Le retour sur le texte de M4 (Annexes 5 : M4a, M4b)

- ✓ La meilleure copie (Tante Bella)

Le tour est à l'analyse de la meilleure copie de M4 rédigée. Il s'agit d'un texte de cent quatre-vingt-dix-sept (197) mots. L'objectif poursuivi est de regarder si l'élève-scripteur a relu sa production. Ainsi, le texte renferme cinq (5) ratures dont une (1) illisible et quatre (4) lisibles. S'agissant de la première, elle porte sur l'invariant « plusieurs ». Tel qu'il a été écrit en classe : *plusieur*, cette rature illisible ne serait-elle pas la lettre « s » par laquelle ce terme s'achève ?

Parmi les quatre dernières ratures, trois ne semblent pas présenter d'enjeu, du point de vue grammatical. En effet, la première porte sur la consonne « n » et pourrait se traduire comme

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

une simple omission. L'extrait ci-après illustre ce résultat : *c'est là où tante bella les voit et elle partageait les fruits de toute sorte et aussi de la #nourritures*. Dans le même sens, la lettre-consonne « v » a été biffée et reprise afin d'écrire le mot « neveux ». Voici l'extrait qui justifie cette analyse : (...) *elle aimait un ne#veux plus que les autres (...)*. Cette écriture ne présente non plus d'enjeu grammatical. De même pour le pronom personnel « nous » dont la lettre « n » a elle aussi été biffée. S'agit-il d'une simple hésitation ? ou bien aurait-il de rapport avec la position de l'élève au cours de la production ? Car, dans des classes pléthoriques, il est possible que la main ait été bougée par son camarade de classe le plus immédiat.

En revanche, un enjeu grammatical a été relevé autour de la quatrième rature de M4. Il est question du mot « provision# » situé dans l'extrait du texte suivant : *elle aimait un ne#veux plus que les autres, certains près avoir mangé les provision#s il commençait à l'insoulté*. Dans ce cas, la rature lisible qui est sur la lettre-consonne « s » pourrait justifier l'accord du pluriel, car le substantif « provision » est précédé de l'article défini « les », marquant le pluriel.

Or, en observant de près la meilleure production de M4, des incertitudes syntaxiques et sémantiques sont identifiées sur l'axe syntagmatique. Ce résultat nous a permis de penser à un non-retour sur le texte. Le texte a été réécrit afin de justifier cette posture scolaire (Bucheton et Soulé, 2009) :

Chaque soir tante bella revenait avec une muette de fatigue. *Chaque soir les enfants, ils se plaçaient à proximité du chemin pour le retour de tante bella, c'est là où tante bella les voit et elle partageait les fruits de toute sorte et aussi de la # (n)ourritures pour se nourririr elle même et plusieurs\$ choses pour prendre soin d'elle-même elle aimait un ne# (v)eux plus que les autres, certains près avoir mangé les provision#s il commençait à l'insoulté* « hé bé #nous » Ntson dit. Hé bé, la borne ». *Son neveux la defendu*.

Pour réaliser ce résumé, l'élève s'est servi de son livre avec l'autorisation du maître. Le but est de synthétiser le texte de lecture en ressortant d'abord les idées principales de chaque paragraphe, ensuite de reconstituer succinctement le texte. C'est ainsi que l'expression : *muette fatigue* dans la phrase : *Chaque soir tante bella revenait avec une muette de fatigue*, a été tout simplement tirée du texte de lecture.

Comme nous l'avons observé plus haut, le texte souffre également d'incorrections syntaxiques susceptibles d'entraver le sens de celui-ci : *Chaque soir les enfants, ils se plaçaient à proximité du chemin*. Il est bien vrai que l'idée véhiculée est saisie, mais l'agencement des unités linguistiques sur l'axe syntagmatique souffre parfois d'incohérence. En voici un exemple : *elle partageait les fruits de toute sorte et aussi de la # (n)ourritures pour se nourririr elle même et plusieurs\$ choses pour prendre soin d'elle-même*.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ La copie la moins bonne (Tante Bella)

Nous achevons l'analyse de la trace écrite issue des classes des EFPE par la copie la moins bonne de M4. Elle compte quatre-vingt-neuf (89) mots. Ce texte a été produit par Boma Léontine de la classe de 5^{ième} année. En le comparant à la meilleure copie du même enseignant, les résultats notent la présence des difficultés liées à l'appréhension du message. Le texte en est une illustration :

Tous les matin elle# (s) \$ Portais aux champs et en ramenait : Des bois de chauffage, des morceaux de canne, des banae des courges, des feuille de manioc, des fruits qu'elle donnait a ces petits garçons et petites filles. Ils guettaient sont retour et seplaçaient à proscimité d'elle. Elle tentait parfois d'en attraper quelques-uns les corriger. Elle pris donc en affection.

En effet, le résumé du texte de lecture rédigé par l'élève Boma Léontine est un mélange de copie et d'effort personnel, car il renferme non seulement des idées reconstruites avec ses « propres » mots, mais aussi des passages tirés du texte initial. Ainsi, en observant de près la copie de l'élève, certains extraits tirés du texte ont été dénaturés de leur sens. En voici quelques exemples :

Portais aux champs et en ramenait : Des bois de chauffage, des morceaux de canne, des banae des courges, des feuille de manioc, des fruits qu'elle donnait a ces petits garçons et petites filles. Ils guettaient sont retour et seplaçaient à proscimité d'elle. Elle tentait parfois d'en attraper quelques- uns les corriger.

Ces résultats montrent le niveau de difficultés de l'apprenti-scripteur à copier correctement un texte. Les fautes d'orthographe ont été identifiées. Ainsi, le premier extrait soutenant cette conclusion nous amène à relever les incorrections suivantes : *portait* pour dire « partait », dans la phrase : *Tante Bella portait aux champs*.

Dans le même passage, après les deux points qui marquent le début d'une énumération, l'article indéfini « des » a été écrit avec un « d » majuscule. En restant sur le même extrait, le mot « banane » a été non seulement répété, mais sa réécriture reste incorrecte : *banae*. C'est le cas de l'expression : (...) *seplaçaient à proscimité* pour dire « (...) se plaçaient à proximité (...) ». Au cours de cette analyse, l'orthographe verbale n'a pas été en reste. A cet effet, la lettre-voyelle « a » marquant la terminaison du verbe avoir conjugué à la troisième personne du singulier, est produite en lieu et place de la préposition « à ».

Par ailleurs, le deuxième extrait de cette illustration souligne la dénaturation du sens : *Elle tentait parfois d'en attraper quelques- uns les corriger*. En termes de rature, deux ont été identifiées. La première renvoie implicitement à l'ajout de la lettre « s » au pronom personnel

« elle » afin de marquer le nombre. Or, il s'agit de Tante Bella. La dernière est illisible. Par conséquent, il est difficile de justifier son emploi.

4.2.5 Le retour sur le texte de M5 (Annexes 5 : M5a, M5b)

✓ La meilleure copie (lettre à forme personnelle)

Après l'analyse des copies produites dans les classes des EFPE, le tour revient à celle des ENFPE. Ainsi, l'enseignant nommé M5 a sélectionné la copie d'Oyane More Bernice comme étant la meilleure production. Celle-ci comprend quatre-vingt-sept mots (87) mots. Il convient de rappeler que la révision vise la présence de la rature. En regardant minutieusement le premier texte de M5, celui-ci fait ressortir deux (2) ratures. En effet, le meilleur élève-scripteur de M5 a produit deux ratures d'écriture lisibles, notamment sur l'adjectif qualificatif *malheureus#e*, dans la phrase : *Je veut toujours te protégé et te défendre, quan#d je ne te voit pas je suis malheureus#e et triste (...)*. Cette rature vise un enjeu qui porte sur la formation du féminin. L'élève aurait-il oublié le destinataire pendant qu'il rédigeait, ou alors le féminin des adjectifs lui aurait échappé ?

La seconde rature se trouve sur l'adverbe de temps « quand ». Elle est produite sur la lettre-consonne « d » qui termine le mot. Sa présence pourrait s'expliquer par une simple confusion d'unité linguistique au départ à laquelle il y aurait une autocorrection au cours de la rédaction. En revanche, le texte comporte des irrégularités syntaxiques et sémantiques. En voici une illustration :

Chère petite sœur je profite *decetemps* pour te dire que je t'aime de tous mon cœur que je veut être avec toi dans les bons et les mauvais moment *je veut toujours* être avec toi *quelque* soit l'endroit que tu te trouve. *Je veut toujours* te protégé et te défendre, *quan#d* je ne te voit pas je suis malheureuse et triste et je t'aime je ne t'oublierai jamais soit *heureus#e* dans ta vie à très bientôt *bisou bisou*. De la part de ta grande sœur .

Toutefois, ces incertitudes linguistiques n'empêchent pas la lisibilité du texte et sa cohérence. Car , nous avons compris qu'il est question de la lettre d'une sœur-aînée à sa cadette. Elle lui témoigne de son affection :

Chère petite sœur je profite *decetemps* pour te dire que je t'aime de tous mon cœur que je veut être avec toi (...) je t'aime je ne t'oublierai jamais », et la rassure de son soutien « dans les bons et les mauvais moment .

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- ✓ La copie la moins bonne (lettre à forme personnelle)

La copie la moins bonne, quant à elle, compte quarante-neuf (49) mots. Dans la classe de M5, le texte le moins intéressant a été rédigé par l'élève Avome Obame Georgina. En analysant cette trace écrite, deux ratures d'écriture ont été décelées. L'élève a mené cette autocorrection grâce à la lecture effectuée au cours de la rédaction. Il s'agit d'une lecture « spontanée », c'est-à-dire celle effectuée au cours de l'écriture des mots sur l'axe syntagmatique.

Comme dans les productions précédemment analysées, l'élève-scripteur ne s'est rendu compte de ses erreurs qu'en relisant progressivement son texte. Autrement dit, il a procédé à la révision à chaque fois qu'il a écrit un mot ou une phrase. Par conséquent, l'absence d'une phase de relecture (Hayes et Flower, op.cit.) et par ricochet, d'une rature de lecture (Claude Doquet, op.cit.) a été soulignée dans ces différentes traces écrites.

Les ratures lisibles constatées dans le texte le moins bon de M5 concernent le nom « maladie » et le verbe « aimer » conjugué à la première personne du singulier (*malad#i* » ; *je t'ai#me*). En effet, l'analyse portée sur le premier cas de rature pourrait expliquer les moments d'hésitation entre la voyelle « i » et la voyelle « e » placée à la fin du mot « maladie ». C'est après cette étape, que l'apprenti-scripteur aurait pris la décision de garder incorrectement la lettre-voyelle « i ». Le texte a servi d'illustration :

Cher grand mère Comment vas-tu, te sens u mieu. *To malad#i* ses tels abesé, notre visite chez Toi à été merveilleuse, je la garde dans mon cœur. Pour toujours. Nous selement je suis joilliese de tarreire vue mais sache que je *t'ai#me* bizou mami sesGracia.

En revanche, la seconde rature ne présente aucun enjeu grammatical. Elle se situe entre deux voyelles : « i » et « e » utilisées dans l'écriture du verbe « aimer » conjugué à la première personne du singulier. Jetant un regard sur l'écriture de ce mot, la rature est observée plus précisément sur la lettre-consonne « m ». Sa présence pourrait se justifier à travers la position de l'élève, assis à côté de son camarade, susceptible d'être bougé au moment de la rédaction. Par ailleurs, la raison pourrait être attribuée à la confusion entre « m » et « n », du fait que les deux consonnes se suivent sur la chaîne alphabétique française.

Hormis ces quelques ratures, le texte présente un nombre important d'incorrections syntaxiques et sémantiques, rendant sa compréhension difficile (Raphaël Spiezia (op.cit). La production la moins intéressante de M5 comporte des unités syntaxiques sous forme de sons au lieu de lettres. Le texte en illustre :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Cher grand mère Comment vas-tu, te sens u mieu. *To malad#i ses tels abesé*, notre visite chez Toi à été merveilleuse, je la garde dans mon cœur. Pour toujours. Nous selement je suis joilliese de tarreire vue mais sache que je *t'ai#me* bizou mami sesGracia.

Après l'observation du texte, les résultats laissent découvrir la production des sons traduisant exactement l'intention du scripteur. C'est le cas du mot « mère » qui est l'homophone de « mère » visé par l'auteur du texte. Le premier ne renvoie à aucune réalité sémantique, tandis que le second désigne une femme (de par son sexe), une épouse (de par son statut social) jouant le rôle de génitrice (qui procrée en donnant la vie).

En revanche, des sons tels que : « u » dans le syntagme ci-dessous, ne trouvent pas de signification sur le plan sémantique : *comment vas-tu, te sens u mieu ; to dans to malad#i ; absé dans To malad#i ses tels abesé ; joilliese de tarreire. Nous selement je suis joilliese de tarreire vue mais sache que je t'ai#me bizou mami sesGracia.*

Il serait difficile d'établir une quelconque correspondance avec des sons présents dans l'alphabet français.

4.2.6 Le retour sur le texte de M7 (Annexes 5 : M7a, M7b)

✓ La meilleure copie (carte nationale d'identité)

Le sixième enseignant n'ayant pas composé avec ses élèves, il n'y a donc pas eu de recueil de données dans sa classe. A cet effet, après M5, le tour revient à M7. Ainsi, nous allons entamer à l'instant, l'analyse de la meilleure copie de M7. Celle-ci compte au total quarante et un (41) mots. Le but de cette analyse est de vérifier si l'élève-scripteur a joué un tant soit peu le rôle de l'élève-lecteur.

En effet, le texte qui vise l'établissement d'une carte nationale d'identité porte des marques d'une révision, en l'occurrence la rature. Il convient de noter qu'il s'agit de la rature d'écriture dans cette production de Dabo Magou de 5^{ème} année. Ainsi, la meilleure trace écrite de M1 enregistre quatre ratures dans l'ensemble, dont deux ratures visibles et deux invisibles. A cet effet, le texte a été réécrit pour servir d'appui :

Sur une car#té d'identité est écrit le nom, le prénom le lieu de naissance, la date de naissance. Le numéro de matricule et la#forofésion.
Le travail, \$ quel sex\$ est tu.
On demande l'âge, La signature.

Ces ratures auraient-elles un enjeu sur l'axe syntaxique et/ou paradigmatique en lien avec la lisibilité et/ la cohérence du texte-produit? En parlant de la rature lisible, celle-ci est située dans

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

le mot *carté* comme nous pouvons l'observer, entre la lettre-consonne « r » et la lettre-voyelle « e » portant maladroitement un accent aigu : « é ». La seconde rature lisible concerne quant à elle, le mot « profession » incorrectement écrit : *la#forofésion*. Elle est comprise entre les voyelles « a » et « o ». Au regard de leurs positions respectives, et au rôle qu'elles jouent sur le plan syntaxique en lien avec la lisibilité du texte, les résultats ne relèvent aucune incertitude. Le texte a permis au lecteur de comprendre qu'il s'agit de la carte nationale d'identité sur laquelle est mentionnée, la profession du bénéficiaire. Toutefois, des incongruences pourraient être soulignées par rapport à la cohérence des écrits.

En ce qui concerne la rature illisible, la première précède l'adjectif interrogatif « quel » dans le syntagme : *quel sex\$ est tu* pour dire : « de quel sexe es-tu ? » L'interrogation reste dans l'intonation, étant donné que le scripteur a substitué le point d'interrogation à un simple point. La seconde rature illisible se lit dans le mot *sex\$*, à la fin de celui-ci.

Du point de vue de la pertinence des informations, le scripteur s'est servi à la fois du premier et du second formulaire sur la carte nationale d'identité (CNI). En comparant les deux documents, la profession n'existe que sur l'ancien formulaire. En revanche, les informations sur l'âge (différent de la date et du lieu de naissance) et le sexe ne figurent ni sur l'ancien, ni sur le nouveau formulaire. Ces deux dernières informations pourraient être considérées comme erronées.

✓ La copie la moins bonne (carte nationale d'identité)

S'agissant de la copie la moins bonne de M7, elle a comptabilisé trente et un (31) mots. La consigne du maître à ses élèves à la fin de la leçon de lecture, portait sur l'élaboration de la carte nationale d'identité.

Or, entre ce thème et le texte de lecture, il n'y a de lien ni sur le plan lexical, ni sur le plan sémantique. Comment les élèves parviendraient-ils à produire une carte nationale d'identité, si la leçon de lecture ne fait pas référence à cette notion ? Car, selon la méthode de questionnement de texte (MQT), le savoir abordé en production écrite est tiré du texte de lecture de la semaine. C'est pourquoi, les cours de lecture s'étendent sur quatre jours de classe (de lundi à jeudi). Puis le cinquième jour (vendredi) est réservé à la production écrite.

En conduisant ses élèves vers l'établissement d'une carte nationale d'identité, l'enseignant M7 n'a tenu compte que du type de texte étudié auparavant, c'est-à-dire le texte informatif. Ainsi,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

les élèves, au cours de leurs productions, ont mis l'accent sur la qualité des informations à fournir plutôt que sur la structure du texte à produire. Il convient de noter que ces observations concernent non seulement la copie la moins bonne, mais aussi celle considérée comme la meilleure par le même enseignant.

En tenant compte de la variable qui concerne le retour sur le texte, le scripteur le moins bon de la classe de M7 a-t-il relu sa copie ? Il convient de rechercher des indices de révision, notamment la rature. En effet, les résultats signalent la présence d'une rature sur la copie la moins bonne. L'élève du troisième enseignant non formé à l'écrit a produit une rature d'écriture lisible sur la lettre-consonne « d » qui forme la préposition « de », indiquant le moment. Cette rature n'a d'influence ni sur la syntaxe, ni sur la compréhension globale du texte. Cependant, plusieurs irrégularités orthographiques entravent le sens des mots et, par ricochet, celui de quelques extraits du texte. En voici le témoignage: Sur *lo carte indendite*, il est écrit union *travaillejustise*. Sur la carte *indendite* il y a le NOM le prénom la Date #de Naissance le lieu de Naissance *est la sinnature*.

En effet, l'article défini qui accompagne le nom « carte » s'inscrit hors du dictionnaire de la langue française (Spiezia, 2011), en tant que langue des apprentissages, car à la place de l'article défini « la », l'élève a écrit « lo ». Une autre hypothèse est celle selon laquelle l'élève-scripteur aurait eu l'intention d'écrire « le » au moment où « e » s'est transformé en « o ». En outre, les mots « travail » et « justice » sont malencontreusement rattachés l'un à l'autre. Par conséquent, cette association dénature la pensée du scripteur Moutsinga Mabala Latiffah Kerene. Aussi, le syntagme nominal : *sur la carte d'indendite* traduit une erreur orthographique du complément du nom « carte », c'est-à-dire : *indendite* dont l'écriture correcte est : « identité ». A la première lecture de ce syntagme, l'information n'est pas plausible. Dans le même sens, le verbe être conjugué à la troisième personne du singulier, est incorrectement remplacé par la conjonction de coordination « et ». L'extrait ci-après renforce cette analyse : *Sur lo carte indendite il y a le NOM le prénom la Date #de Naissance le lieu de Naissance est la sinnature*.

Toutefois, le contenu du texte est appréhensible dans l'ensemble, vu qu'il est question d'énumérer les informations relatives à l'établissement d'une carte nationale d'identité, à savoir : le nom de l'utilisateur, son prénom, sa date et le lieu de naissance, le numéro matricule. Le mot *sinnature*, tel qu'il a été écrit, renvoie à « signature ». Le contenu du message est tout de même lisible.

4.2.7 Le retour sur le texte de M8 (Annexes 5: M8a, M8b)

✓ La meilleure copie (compte-rendu de l'accident de la route)

La meilleure copie du quatrième enseignant non formé à la production écrite compte, au total, cent trois (103) mots. Elle est à son tour observée dans le cadre du retour sur le texte. Autrement dit, l'élève-scripteur, après avoir rédigé son compte-rendu, l'a-t-il relu ? Une question qui nous amène à rechercher la rature et autres indices susceptibles de témoigner de la révision de cette trace écrite. En effet, quatre ratures d'écriture lisibles sont identifiées chez le meilleur élève de M8. La première porte sur la lettre-voyelle « o » contenue dans le mot « bidon ». La deuxième rature précède la lettre-voyelle « a » dans l'écriture de l'article défini « la » qui accompagne le nom « voiture ». Ensuite, ayant scindé l'adverbe de lieu « partout » en deux mots : « par » et tous », la troisième rature reprecise donc la lettre-consonne « s » qui achève malencontreusement la seconde partie de cet invariant. Enfin, la dernière rature concerne la préposition « de ». Elle ne joue aucune fonction dans la phrase, car le scripteur a jugé utile de la supprimer.

En analysant cette copie sur la base de la lisibilité et de la cohérence, les ratures observées n'ont pas dénaturé la compréhension du texte. Elles sont lisibles et témoignent du retour du scripteur sur sa trace écrite. Toutefois, d'autres indices, tels que le nombre élevé des fautes d'orthographe pourraient amener le lecteur à s'interroger sur la qualité de cette révision. La réécriture de quelques extraits nous permet de justifier ce résultat :

(...) en se gare a l'astation en achete un bid#on de dix- litre déssence en sort de l'astation (...) au tournant une voiture nous a congne en a fait un triple tonaut.

J'étais blecé a la caute droit et une grave bleusur (...). La voiture était casse avec des reur de par tou#s, ma mère était blecé # (de) au maulain .

✓ La copie la moins bonne (compte-rendu de l'accident de la route)

Le texte le moins bon de M8 compte cent vingt-sept (127) mots. Il sera analysé sur la base de la rature et éventuellement, sur d'autres marques de révision observées sur l'axe paradigmatique. S'agissant de la rature lisible, les mots suivants sont concernés : *déroulé#s* ; *guar-outi#è#re* ; *#ârrivé vu#s* ; *#q* ; *déj#a*. En tenant compte de la présence de la rature sur la copie la moins bonne de M8, il n'y aurait plus de doute que l'élève-scripteur ait relu sa production. Or, ces ratures sont toutes des ratures d'écriture, mais pas de lecture. Car, au cours de la rédaction d'un mot, le scripteur s'est rendu compte de l'erreur orthographique qu'il venait de commettre et a biffé rapidement le terme concerné.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Ainsi, la première rature touchant la lettre-consonne : « s » ferait penser à l'accord du verbe « dérouler » pris pronominalement et conjugué au passé composé. Ce mot est employé dans la phrase ci-après : *Je vois faire le compte rendu d'un accident qui c'est déroulé#s le \$ à la guar-outi#ère*. Or, le pronom relatif : « qui », sujet du verbe « dérouler » conjugué à la forme pronominale, ne nécessite pas cet accord. Mais cette incorrection n'entrave pas la lisibilité de la phrase. La deuxième est comprise dans la phrase précédente, plus exactement dans le mot *guar-outi#ère* dont voici l'écriture correcte : « gare routière ». La troisième, quant à elle, porte sur la lettre-voyelle « a » à laquelle le scripteur a incorrectement donné un accent circonflexe. Son intention serait celle d'écrire également le verbe « arriver » au passé composé. La quatrième rature concerne le participe passé du verbe « voir ». Le scripteur aurait-il des difficultés à accorder les verbes au passé composé ? Nous pouvons l'observer à travers l'extrait suivant :

Un matin ma mère m'avait dit d'aller au marché avec mon grand frère pour que jé les abits sur place. #*arrivé* au marché mon grand frère et moi nous avons vu# s un homme qui était bouré, mais il continuait à boir, mon grand frère m'avait dit ! Allons-y déjà bientôt le vendeur de linges sera là #q car il est déjà# a 8 h .

Les deux dernières ratures renvoient respectivement à la lettre « q », que l'écrivain aurait tout simplement biffée et remplacée par elle-même. En fait, cette lettre ne joue aucun rôle dans la phrase, encore moins dans le texte, car elle n'est reliée à aucun autre mot de la chaîne écrite. Puis, à l'adverbe de temps : « déjà », dont l'écriture correcte est celle-ci : « déjà ». La recherche de la bonne orthographe pourrait justifier cette rature. En revanche, sa position dans le texte ne dénature pas le sens de celui-ci. Mais de nombreuses fautes d'orthographe relevées sur l'ensemble de la trace écrite, constituent des obstacles pour une lecture limpide et rapide.

Synthèse de la variable : retour sur le texte.

Au terme de l'analyse de la trace écrite des élèves, au sujet du retour sur le texte, les résultats relèvent ce qui suit :

- ✓ Dans les classes des EFPE

En analysant la trace écrite produite dans la classe du premier enseignant formé à la production écrite, notamment M1, les résultats soulignent la présence des ratures d'écriture. En effet, la meilleure copie compte une rature lisible avec enjeu sur l'accord de l'adjectif qualificatif. Puis deux autres sans impact grammatical. Tandis que le texte le moins bon en dénombre deux sans aucune incidence sur l'axe syntagmatique. Au-delà des incorrections orthographiques, le message véhiculé dans le texte est saisissable.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

S'agissant de M2, quatre ratures, dont une illisible et trois lisibles ont été également décelées sur la meilleure copie. La première porte sur un adverbe de temps pendant que les trois dernières intéressent respectivement le participe passé d'un verbe du premier groupe, l'infinitif d'un verbe du premier groupe après un gérondif, et une voyelle située à l'intérieur d'un mot. Quant à la copie la moins bonne, une seule rature d'écriture lisible est dénombrée. Elle concerne l'orthographe d'une lettre-son à l'intérieur d'un verbe à l'infinitif. Le second texte, quant à lui, est truffé de fautes et reste difficilement saisissable.

Par ailleurs, la meilleure copie de M3 a produit une rature lisible. Dans cette copie, un mot a été biffé et réécrit, conservant la même écriture. En revanche, l'écriture est correcte et la rature n'a aucun enjeu sur l'axe syntaxique. Au niveau de la seconde copie, deux ratures d'écriture lisibles ont été relevées. Toutes les deux ratures portent sur des lettres à l'intérieur d'un mot. En plus, des incertitudes orthographiques ont été soulignées avec un enjeu sur la compréhension du texte.

Dans la même lancée, le premier texte de M4 compte cinq ratures dont une illisible. Cette dernière précède un mot invariable. L'enjeu porte sur l'orthographe des invariants terminés par « s » et indiquant un « faux » pluriel de nom. Les trois premières ratures lisibles ne présentent aucune incidence sur l'axe syntagmatique, car elles concernent les lettres à l'intérieur des mots. Seule la quatrième rature pourrait poser un problème d'accord sur le pluriel des noms avec « s ». En dépit de quelques incohérences syntaxiques, le contenu reste accessible au lecteur.

✓ Dans les classes des ENFPE

Chez M5, le premier enseignant non formé à la production écrite a totalisé deux ratures d'écriture lisibles dans la meilleure copie. La première porte sur un adjectif qualificatif et la seconde intéresse un adverbe de temps. D'importantes maladroites orthographiques à travers le texte ont été également indiquées, mais celui-ci reste tout de même lisible. Quant au second texte de M5, la présence de deux ratures d'écriture lisibles est aussi signalée. Premièrement, au niveau de l'accord du féminin des noms terminant par « i ». Deuxièmement, la rature portant sur une lettre dans un mot et n'a donc pas d'impact grammatical. Au-delà des incorrections à travers le texte, le message est tout de même compréhensible.

En ce qui concerne M7, la première copie compte quatre ratures d'écriture, dont deux lisibles et deux autres sont illisibles. Les deux premières touchent sur l'orthographe des lettres-voyelles

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

accentuées à l'intérieur des mots sans impact majeur sur l'axe syntaxique. De même, la première rature illisible précède un pronom personnel, tandis que la seconde est située à l'intérieur d'un mot. En dépit des erreurs orthographiques sur l'ensemble du texte, le contenu est saisissable.

Enfin, la meilleure copie de M8 renferme quatre ratures d'écriture lisibles. Les trois premières portent sur les lettres au début et à l'intérieur des mots, tandis que la dernière est relative à l'écriture d'un mot composé, pris pour une unité linguistique par l'élève-scripteur. Quant à la copie la moins bonne, cinq ratures lisibles sont dénombrées. La première intéresse le passé composé d'un verbe du premier groupe, pris pronominalement. La deuxième et la troisième ratures sont respectivement situées au début et au milieu d'un mot. La quatrième précède une lettre isolée placée sur l'axe paradigmatique (axe des successions, des changements) de la chaîne écrite. La dernière rature porte sur l'orthographe d'un invariant concernant l'accent circonflexe qu'il porte sur la voyelle « a ». Le texte est difficilement accessible à cause de nombreuses maladroites orthographiques relevées au cours de l'analyse.

En définitive, que l'on soit dans les classes des EFPE ou celles des ENFPE, la rature de lecture est absente. Les résultats ont relevé des ratures d'écriture lisibles et illisibles comportant parfois des enjeux sur la compréhension du texte et/ou la cohésion des idées sur l'axe syntaxique. Toutefois, les textes issus des EFPE restent plus accessibles que ceux des ENFPE. Il convient de rappeler, à toutes fins utiles, qu'un enseignant du groupe des ENFPE n'a pas accompagné ses élèves jusqu'à la production. Sa séance s'est achevée par l'institutionnalisation du savoir et l'écriture de la synthèse au tableau, par lui-même. Il s'agit de l'enseignant appelé M6.

4.3 La structuration du texte

La variable tenant compte du retour sur le texte des élèves-scripteurs fait place à la structuration. Celle-ci est liée à l'organisation du texte en paragraphes, incluant la présence de la ponctuation et/ou des connecteurs.

4.3.1 La structuration du texte de M1 (Annexes 5 : M1a, M1b)

- ✓ La meilleure copie (description de la girafe)

Pour ce qui est de la structuration, la meilleure copie de M1 compte un titre excentré sur la droite. Puis, le développement a été produit en un seul paragraphe. Dans le cadre de la ponctuation, la moyenne est d'environ treize (13), plus précisément 13.16. Elle a permis au

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

scripteur de construire des phrases très courtes et assez facilement lisibles. En revanche, le logiciel Text-balancer affiche zéro (0), le nombre des connecteurs. Enfin, Cette production n'a ni introduction, ni conclusion. En voici une illustration : *La giraphe est grand de taille. Elle a un long cou. La peau C est jaune avec des poids noirs. Elle a des #ong# pattes (l), (s), la giraphe a une longue bouche. Elle a une queu jaune.*

- ✓ La copie la moins bonne (description de la girafe).

Le texte considéré comme le moins bon de la classe de M1 a été rédigé en un seul paragraphe. Après le titre qui a été biffé sans avoir été repris, l'élève-scripteur s'est mis à présenter les qualités d'une girafe. La structuration concerne également la ponctuation. A cet effet, un seul signe a été rencontré, c'est le point. Mais son utilisation est malencontreuse, car ce signe arrive au moment où il n'est pas attendu. Le texte en fait foi :

(La girafe)
La girafe a les lon piens deux ccouleurs.
Une long tal et sa lang est noir.

Le logiciel Text-balancer a retracé une moyenne de trois (3) signes sur l'ensemble du texte. En termes de connecteurs, il en a identifié un (1) seul.

4.3.2 La structuration du texte de M2 (Annexes 5 : M2a, M2b)

- ✓ La meilleure copie (le mariage polygame)

Le meilleur texte de M2 possède une introduction qui semble être inachevée : Elle se tient sur le syntagme ci-après : *La suite du mariage polygame que j'imagine.* La présence du pronom relatif "que" introduit l'idée d'une suite à cet énoncé. En outre, le scripteur a réservé un paragraphe au développement dont voici le contenu :

Quand l'enfant se mit à marché après deux ans, la mère était très heureuse. mais sa rivale etait très en collère et pour ça elle est parti taper le diable et elle a demandé# à se quel meurt mais le bon Dieu ne lui a laissé faire. \$ Un jour la rivale a pris du poisson voulant anpoisonné# (s) sa rivale elle a laissé le poison et elle a mis chez la rivale et a pris de la bonne nourriture mais un de ces enfants a remplacé.

Par ailleurs, la conclusion est détachée des deux premières parties. Elle constitue le dernier paragraphe de la meilleure copie. Ces différentes parties se distinguent, les unes des autres, en sautant une ligne. Voici la conclusion de ce travail : *Prise dans son prope piège elle est devenue folle et cette bonne femme a pris son enfant et les enfants de sa rivale et elle s'est mariée à la monogamy car tous ce que Dieu fait est bon dans notre vie.*

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En termes de ponctuation, le logiciel Texte-balancer donne la moyenne qui serait autour de zéro (0), plus exactement 0.71. Enfin, les résultats font ressortir onze (11) connecteurs.

✓ La copie la moins bonne (le mariage polygame)

La copie la moins bonne de M2 présente un seul paragraphe. Il convient de noter que le second texte du deuxième enseignant formé à la production écrite ne comporte ni introduction, ni conclusion. Nous avons essayé de comprendre si le développement ne renferme pas d'expressions amorçant ou concluant cette production. Mais, il n'en était rien. Or, l'absence de ces différentes parties empêche au lecteur de prendre connaissance des éléments importants qui devraient situer le sujet. Aussi, précise Pierre Vianin (op.cit.) :

Dans l'introduction, tu es amené à répondre aux questions suivantes : De qui veux-tu parler dans ton histoire ? A quel moment la situes-tu ? Où se déroule-t-elle ? Quel est le problème qui se pose aux personnages de l'histoire ? (p. 402).

A propos de la ponctuation, le logiciel Texte-balancer donne une moyenne de zéro (0). Pourtant Anne Spicher (2014) écrit ce qui suit : « En l'absence de la ponctuation, le lecteur risque de grouper des mots qui ne vont pas ensemble, ou au contraire de séparer des termes qu'il convient d'associer » (p.16).

Dans le même registre, cet élève-scripteur n'a produit que deux connecteurs. Nous avons réécrit le texte pour illustrer ces résultats :

Le matin l'enfant marcha la coyepouge de la mère de l'enfant a trouvé sa coyepouge en joie pendant que son enfant ne marche pas elle demanda à sa coyepouge pour elle est en joie elle lui disa je suis contente mon fils marche déjà sa coyepouge étaient en colère elle ne vas plus ce ce mauqué de mon enfant.

4.3.3 La structuration du texte de M3 (Annexes 5 : M3a, M3b)

✓ La meilleure copie (électrocution)

La copie considérée comme la meilleure de la classe de M3 est un texte structuré en deux paragraphes. Dans la première partie, le scripteur donne la situation initiale, suivie des péripéties, sans élément perturbateur (Larivaille, op.cit.). L'extrait ci-après le démontre :

en revenent de chez la voisine
j'ai vue mon petit frère s'électrocute et je suis
aller, dijoncté et lui est emmené à lhôpital.

Le deuxième paragraphe débute par une rature pouvant témoigner des moments d'hésitation chez le rédacteur. C'est un paragraphe qui prête à confusion du fait qu'il présente deux

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

situations dialogiques. Le premier dialogue se déroule entre le médecin et la victime. L'emploi de la deuxième personne du singulier rend compte de ce moment de partage direct avec le patient, en le rassurant moralement. En voici une illustration : *tu vas bien oui docteur*. En effet, comme le souligne Anne Spicher (ibid.), l'absence du point d'interrogation à la fin du syntagme : « tu vas bien » dénature le message.

S'agissant du second dialogue, il présente les échanges entre le narrateur et le médecin. C'est un moment qui a permis au frère de la victime, en même temps narrateur, de s'informer sur des éléments pouvant garantir la sécurité de son petit frère. L'extrait ci-après en est un exemple :

comment pouvons-nous faire pour le sauvé
il ne faut pas lui donne de l'eau ou des choses en liquides puis il ira mieux
merci docteur.

Par ailleurs, pour assurer la cohérence de ce texte, trois connecteurs sont identifiés par le logiciel, notamment : « et », « et », « ou » dans le texte ci-dessous :

en revenent de chez la voisin
j'ai vue mon petit frère s'électrote *et*
je suis aller, dijoncté *et* lui est emmené à lhôpital
(frere)- tu vas bien oui docteur comment pouvons-nous faire pour le sauvé il ne faut pas lui donne de l'eau *ou* des choses en liquides puis il ira mieux merci docteur.

✓ La copie la moins bonne (électrocution)

La copie la moins bonne de M3 ne contient qu'un seul paragraphe. En parcourant ce texte, aucun indice ne fait penser à une introduction ou à une conclusion. Dès la première ligne, un numéro apparaît, donnant l'air d'un texte dont les parties seraient numérotées par ordre d'importance. Mais il n'en est rien. En revanche, la ponctuation d'une moyenne d'environ sept (7), plus exactement 7.43, a été relevée par le logiciel Text-balancer. De même, ce texte contient huit (8) connecteurs, contrairement à la meilleure copie. Nous avons réécrit le texte pour une meilleure visibilité :

- 1) On vas lui sauvé on l'écoutant pleuré puis en vas dijoncte le conteur puis en lui lèse pendant un bout de temps pour voir si il p#oura réagire et puis n#ous lonment à l'hopital pour réservoir les bonnes nouvelle si il pourra vivre.

4.3.4 La structuration du texte de M4 (Annexes 5 : M4a, M4b)

✓ La meilleure copie (Tante Bella)

La place revient à l'analyse de la meilleure copie de M4. Dans la classe du quatrième enseignant, le meilleur texte a été structuré en un seul paragraphe, comme dans la plupart des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

productions antérieures, plus précisément dans le second texte de M3. Cet apprenti-écrivain qui a résumé le texte de lecture étudié en semaine, n'a peut-être pas trouvé la nécessité de produire une introduction ou une conclusion. C'est pour ainsi dire, qu'aucun indicateur de ces différentes parties n'a été identifié dans le texte.

Concernant la ponctuation, le logiciel a ressorti une moyenne d'environ dix (10), plus précisément 10.31. Les signes de ponctuation sont de deux types. A cet égard, le lecteur retrouve le point, la virgule et les guillemets. Le texte a été réécrit afin d'illustrer ces différents résultats :

Chaque soir tante bella revenait avec une muette de fatigue. Chaque soir les enfants, ils se plaçaient à proximité du chemin pour le retour de tante bella, c'est là où tante bella les voit et elle partageait les fruits de toute sorte et aussi de la # (n)ourritures pour se nourrir elle même et plusieurs\$ choses pour prendre soin d'elle-même elle aimait un ne# (v)eux plus que les autres, certains près avoir mangé les provision#(s) il commençait à l'insulté « hé bé # (nous) Ntson dit. Hé bé, la borne. Son neveux la defendu.

✓ La copie la moins bonne (Tante Bella)

La seconde copie du dernier enseignant formé à la production écrite, est constituée de trois paragraphes vraisemblablement faux (Fayol, op.cit.), car le scripteur, avant d'achever son idée, saute une ligne pour changer de paragraphe. La même idée est reprise dans le paragraphe suivant. Toutefois, la première partie de ce texte reste introductive. En voici un extrait : *Nous disons que tante Bella est une femme insouciantes et joyeuses tous les matin.*

Ainsi, la deuxième partie fait suite à la première avec une disposition assez particulière. En effet, le second élève de M4 a recopié par endroit le texte initial. Or, la consigne était telle que, chacun d'eux devrait produire un résumé avec ses propres mots :

Tous les matin elle# (s) \$ Portais aux champs et en ramenait : Des bois de chauffage, des morceaux de canne, des banae des courges, des feuille de manioc, des fruits qu'elle donnait a ces petits garçons et petites filles. Ils guettaient sontretour et seplaçaient à proscimité d'elle.

Le dernier paragraphe a été repris avec plusieurs incorrections orthographiques, rendant sa compréhension assez difficile. Du résumé à la copie, le texte perd son originalité. La présence des guillemets justifie cette observation. Voici l'extrait qui apporte des précisions: *ils chantaient une chançons disons « hébé Ntson dis.Hébé, la borgne.*

Quant à la ponctuation, elle est variée. Les signes suivants ont été utilisés : le point, la virgule, les deux points, les guillemets. Le logiciel a relevé la moyenne, à environ onze (11), plus précisément 11.24. Le texte en fait foi :

Nous disons que tante Bella
est une femme insouciantes et joyeuses tous les matin.
Tous les matin elle# (s) \$
Portais aux champs et en

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ramenait : Des bois de chauffage, des morceaux de canne, des banane des courges, des feuilles de manioc, des fruits qu'elle donnait à ces petits garçons et petites filles. Ils guettaient son retour et se plaçaient à proximité d'elle.

Ils chantaient une chanson disons :

hébé Ntson dis. Hébé, la borgne.

Elle tentait parfois d'en attraper quelques-uns les corriger. Elle pris donc en affection.

4.3.5 La structuration du texte de M5 (Annexes 5 : M5a, M5b)

- ✓ La meilleure copie (lettre à forme personnelle)

Le tour est à l'analyse de la meilleure copie de M5, qui traite de la production d'une lettre à forme personnelle. La lettre d'Oyane More Bernice n'est pas datée, mais elle comprend une suscription intitulée de la manière suivante : *une lettre pour ma petite sœur chérie*. Elle est suivie d'une formule d'appel que voici : *Chère petite sœur*, accompagnée d'une phrase introductive : *je profite decetemps pour te dire (...)*. Sur la gauche, le scripteur a indiqué ses informations personnelles, notamment ses noms et prénoms. La lettre s'achève par une formule de politesse : *à très bientôt bisou bisou*, incorporée dans le texte. Puis par cette expression donnant lieu à une signature : *De la part de ta grande sœur*.

En termes de macrostructures, la lettre est rédigée en deux paragraphes, l'un concerne la suscription, et l'autre englobe la formule d'appel, le corps de la lettre, la formule de politesse suivie de la signature. C'est sur la base de la lettre initiale, que les élèves ont produit leurs textes.

Pour ce qui est de la ponctuation, les résultats soulignent une moyenne qui avoisine le chiffre un (1), plus exactement 1.15. L'élève s'est également servi de quatre (4) connecteurs pour structurer sa lettre, selon les résultats du Text-balancer. Pour justifier cette analyse, nous avons réécrit le texte :

Chère petite sœur je profite decetemps pour te dire que je t'aime de tous mon cœur que je veut être avec toi dans les bons et les mauvais moment je veut toujour être avec toi quelque soit l'endroit que tu te trouve. Je veut toujour te protégé et te défendre, quand je ne te voit pas je suis malheureuse et triste et je t'aime je ne t'oublierai jamais soit heureuse dans ta vie à très bientôt bisou bisou. De la part de ta grande sœur.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- ✓ La copie la moins bonne (lettre à forme personnelle)

La copie la moins bonne de M5 a également été analysée en tenant compte de la structuration des écrits. Il convient de rappeler que cette variable s'intéresse à la répartition du texte en paragraphes, à l'utilisation des connecteurs et des signes de ponctuation. En parlant des paragraphes, l'étude aborde également les macrostructures, notamment l'introduction, le développement et la conclusion.

En se penchant sur la seconde production de M5, il est question d'une lettre à forme personnelle. C'est un écrit qui nécessite une structuration particulière. La lettre d'Avome Obame Georgina ne contient pas de date, mais elle fournit ses informations personnelles, à savoir ses noms et prénoms. Sur la base de la lettre initiale, l'élève-écrivain a situé son travail dans un contexte donné. Ceci, à travers un titre dont voici le contenu :

Lettre à ma
Grand mère.

La lettre la moins bonne est donc adressée à la grand-mère du rédacteur. L'auteur, comme son prédécesseur, a par ailleurs produit une formule d'appel : *Cher grand mère*. Celle-ci se trouve au début de la lettre. Elle amorce le même et unique paragraphe de cette trace écrite. La lettre s'achève par une formule de politesse : (...) *je t'ai#(m)e bizou mami (...)* qui fait également corps avec la lettre elle-même. Enfin, pour apposer sa signature, l'apprenti-rédacteur écrit son nom à la suite de la formule de politesse : *je t'ai#(m)e bizou mami sesGracia*. Cette lettre a été rédigée sur la base de la lettre initiale qui a servi de support à la leçon de lecture.

En termes de ponctuation, les résultats présentent une moyenne d'environ dix (10), plus précisément 10.2. Quant aux connecteurs, le texte n'en dénombre aucun. Le texte réécrit fait foi :

Lettre à ma Grand mère

Cher grand mère Comment vas-tu, te sens u mieu. To malad# (i) ses tels abesé, notre visite chez Toi à été merveilleuse, je la garde dans mon cœur. Pour toujours. Nous selement je suis joilliese de tarreire vue mais sache que je t'ai#(m)e bizou mami ses Gracia.

4.3.6 La structuration du texte de M7 (Annexes 5 : M7a, M7b)

- ✓ La meilleure copie (carte nationale d'identité)

Nous abordons l'analyse d'un écrit assez singulier, de par sa structure. Il s'agit de l'établissement d'une carte nationale d'identité (CNI). En effet, au cours de la leçon de

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

production écrite, les élèves de M7 se sont constitués en groupes de travail afin de produire un document, appelé : carte nationale d'identité. Ainsi, au début de la leçon, les élèves-scripteurs ont d'abord mémorisé les informations utiles contenues dans la boîte à mots. Ensuite, ils ont produit des répliques en quelques lignes en tenant compte de la consigne. Enfin, c'est oralement que les scripteurs ont présenté leurs productions sous forme de simulation. Les principaux interlocuteurs sont composés d'un agent de police et d'un usager. La trace écrite porte à cet effet sur les informations nécessaires à l'établissement de la carte nationale d'identité. Le texte ci-dessous en est une illustration :

Sur une carté d'identi#té est écrit le nom, le prénom le lieu de naissance, la date de naissance. Le numéro de matricule et la#forofésion.
Le travail, \$ quel sex\$ est tu.
On demande l'âge, La signature.

En observant attentivement cette copie, elle comporte un seul paragraphe. Seulement sur l'axe syntagmatique, le meilleur élève-scripteur de M7 a laissé des vides. En effet, il est parti d'une ligne à une autre sans avoir achevé la première. Dans ce type de texte, la disposition des informations reste une préoccupation. Car, dans le cas d'un document établi par un agent assermenté, un renseignement se tient sur une ligne. L'utilisation des connecteurs ou des signes de ponctuation n'est pas conseillée. Or, les résultats marquent la présence des connecteurs et des signes de ponctuation.

✓ La copie la moins bonne (carte nationale d'identité)

Le tour revient à la copie la moins bonne de M7. Comme nous l'avons souligné au cours de l'analyse du meilleur texte, cette production est basée sur l'établissement de la carte nationale d'identité par les élèves. Ces derniers devraient se substituer aux agents de police. En effet, dans des situations dialogiques qui ont été produites, certains élèves ont joué le rôle de commissaire et les autres, celui de l'usager.

Un texte de quelques lignes, comportant des informations relatives à l'élaboration de la carte nationale d'identité a été conçu par élève, puis par groupe. Le recueil des données s'est intéressé au premier travail plutôt qu'au dernier. En termes de structuration, le texte est constitué d'un seul paragraphe. L'alignement des mots sur l'axe syntagmatique interpelle le lecteur, car le scripteur passe à la ligne suivante avant d'achever la première. La raison de cette structuration se situerait au niveau de la disposition générale des informations sur une carte nationale d'identité. En fait, lorsque ce document est réalisé par un spécialiste, les informations sont

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

disposées les unes après les autres. Le principe consiste à écrire une information par ligne. Or, chez ces élèves, cette disposition n'est pas ressortie. Voici le texte en illustration : *#Sur lo carte indendite, il est écri union travaillejustise*

Sur la carte indendite il y a le NOM le prénom la Date de Naissance le lieu de Naissance est la sinnature.

4.3.7 La structuration du texte de M8 (Annexes 5 : M8a, M8b)

- ✓ La meilleure copie (compte-rendu de l'accident)

Le tour est au huitième enseignant de cette étude pour boucler l'analyse sur la structuration. Il est par ricochet, le quatrième enseignant non formé à la production écrite. Le meilleur élève de sa classe dans ce domaine a produit un texte structuré en trois paragraphes. Le premier débute par une formule introductive : *Un jour (...)*, indiquant le début de l'action.

Dans le même paragraphe, le meilleur scripteur relève deux faits en lien avec l'accident qu'il aurait vécu : premièrement, la situation initiale ; deuxièmement, l'élément perturbateur. A titre de rappel, la trace écrite porte sur la description d'un drame dont l'élève aurait été témoin. Parmi les drames évoqués dans le sujet, les élèves ont opté pour l'accident de la circulation. Par ailleurs, les deux derniers chapitres racontent les péripéties. Ces derniers sont coordonnés par trois connecteurs avec une ponctuation d'environ trois (3), plus précisément 3.88. Pour illustrer ce résultat, le texte dont la présence d'un connecteur est signalée a été réécrit :

Un jour je sortais avec ma mère en se gare a l'astation en achete un bid#on de dix- litre déssece en sort de l'astation et se rend sur la route ou tournant une voiture nous a congne en a fait un triple tonaut.

J'étais blecé a la caute droit et une grave bleusur à la main et au pied. La voiture était casse avec des reur de partous, ma mère était blecé # (de) au maulin.

La voiture qui nous a congne était partis a toute vitesse et un camion lui a barré la route et le chauffeur était blecé.

- ✓ La copie la moins bonne (compte-rendu de l'accident)

Quant à la copie la moins bonne, le texte comprend également trois paragraphes. Ils sont structurés à l'aide de 4 connecteurs et une ponctuation moyenne d'environ six (6) unités, plus exactement 6.3. Le premier paragraphe est une introduction qui se tient sur une ligne : *Je vois faire le compte rendu d'un accident qui c'est déroulè# (s) le \$ à la gar-outi#è#re*. Le deuxième

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

commençant par un indicateur de temps, marque le début de la narration. Il développe également la situation initiale et les péripéties.

Un matin ma mère m'avait dit d'aller au marché avec mon grand frère pour que jé les abits sur place.
#Arrivé au marché mon grand frère et moi nous avons vu# (s) un homme qui était bouré, mais il continuait à boir, mon grand frère m'avait dit ! Allons-y déjà bientôt le vendeur de linges sera là \$ il est déjà 8 h.

Enfin, le troisième paragraphe est le prolongement du deuxième, car il retrace la suite des péripéties. L'extrait suivant en est une illustration : *À la sortie de la boutique nous avons revus le même homme qui était bouré, il était en train de parler tout seul et il vue une voiture il a attendu que la voiture soit près de lui ensuite il c'est mis à soter.*

Synthèse

Nous arrivons à la fin de l'analyse menée sur la trace écrite des élèves, basée sur la variable : structuration. Dans ce travail, il a été question de vérifier la ponctuation, les connecteurs et la macrostructure des textes produits respectivement par le meilleur et le bon élève-rédacteur de la classe. Pour y arriver, deux textes par enseignant ont été étudiés. Les résultats sont les suivants :

✓ Dans les classes des EFPE

Sur la meilleure copie de M1, il a été souligné la présence des signes de ponctuation. C'est un texte structuré en un seul paragraphe. Autrement dit, il ne contient ni d'introduction, ni de conclusion. De même, les résultats font ressortir l'absence des connecteurs. Pour ce qui est de la copie la moins bonne de la classe, il a été également observé la présence d'un seul paragraphe. Par ailleurs, le texte contient un seul signe de ponctuation. Il convient de noter que le texte est considéré ici, comme le meilleur à cause de sa lisibilité et de sa cohérence, en dépit des erreurs orthographiques.

Dans la classe de M2, l'analyse de la meilleure copie fait ressortir la présence d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. A propos de la première partie, elle tient sur une ligne, laissant un goût d'inachevé. La deuxième comporte une situation initiale. En outre, il est signalé un seul signe de ponctuation, c'est-à-dire le point. Quant à la copie la moins bonne, les résultats soulignent également la présence d'un seul paragraphe. Par conséquent, l'introduction et la conclusion n'y figurent pas. Cette conclusion se penche également sur la ponctuation où aucun signe n'est enregistré dans le texte. En termes de connecteurs, un seul coordonne cette production.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

S'agissant de M3, la meilleure copie est structurée en deux paragraphes. En observant ces deux parties du texte, les résultats ne relèvent ni l'introduction, ni la conclusion. Il est donc question d'un développement scindé en deux. En revanche, trois connecteurs ont permis au scripteur de coordonner ses idées sur l'axe syntagmatique. Par ailleurs, la copie la moins bonne de la classe présente un seul paragraphe. Les résultats notent à cet effet l'absence de l'introduction et de la conclusion. Par contre, huit connecteurs coordonnent le texte.

Dans la même veine, la meilleure copie de M4 a été produite en un seul paragraphe. Elle ne présente ni une introduction, ni une conclusion. Toutefois, le logiciel Text-balancer a noté l'utilisation des signes de ponctuation avec une moyenne d'environ dix (10), plus précisément 10.31. En revanche, le texte le moins bon est structuré en trois paragraphes que l'on pourrait qualifier de « faux », étant donné que le principe d'une idée par paragraphe n'a pas été respecté. Ainsi, les deux dernières parties constituent la suite du premier paragraphe. Quant à la ponctuation, une moyenne de onze (11) signes a été affichée.

✓ Dans la classe des ENFPE

En ce qui concerne la trace écrite du premier enseignant non formé à la production écrite (M5), le savoir a porté sur la lettre à forme personnelle. Ainsi, son meilleur texte comprend une suscription, une formule d'appel, une formule de politesse, le corps de la lettre et la signature. Par contre, cette lettre ne mentionne pas de date. En observant la copie la moins bonne, les résultats indiquent également l'absence de la date. En revanche, ils soulignent l'existence des informations personnelles révélant son identité. Il y a aussi une formule d'appel, située au début du paragraphe et une formule de politesse. Pour terminer, le scripteur mentionne son nom en guise de signature.

M7 et ses élèves se sont penchés sur l'établissement d'une carte nationale d'identité. A cet effet, le meilleur élève-écrivain a produit un texte comportant des informations personnelles, fournies sur un paragraphe. Contrairement à une carte nationale d'identité régulièrement établie par un agent de police, la production écrite de M7 renferme des connecteurs. Par ailleurs, le texte le moins bon marque la présence de quelques lignes constituant un paragraphe. Il convient de souligner que les informations sont livrées dans ce chapitre en partant d'une ligne à une autre. Or, selon les résultats, la première ligne n'étant pas achevée, que le scripteur écrit déjà sur la ligne suivante. De même, des connecteurs ont été malencontreusement utilisés dans ce type de texte.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Enfin, le meilleur texte de M8 a fourni trois paragraphes. Le premier débute par une formule introductive, suivie d'une situation initiale et d'un élément perturbateur. En revanche, les péripéties ont été retracées dans les deux dernières parties du texte. Des connecteurs et des signes de ponctuation ont également été signalés. Dans le même esprit, la copie la moins bonne de M8 est subdivisée en trois paragraphes. Dans la première partie de ce texte, les résultats notent la présence d'une ligne introductive. Or, le deuxième paragraphe relève la présence d'une situation initiale et des péripéties. Au troisième paragraphe, les résultats décrivent la suite des actions.

En somme, l'analyse de la trace écrite des élèves nous a permis de comprendre leurs difficultés à organiser le texte en tenant compte des idées principales. C'est ainsi qu'à l'intérieur d'un même paragraphe, plusieurs axes sont développés. Aussi, les signes de ponctuation sont souvent absents au moment où ils sont attendus. Dans le cas contraire, leur disposition est malencontreuse. Cette observation concerne aussi bien les EFPE que les ENFPE. Toutefois, les meilleures copies se distinguent des moins bonnes sur les notions de lisibilité et de cohérence. Cela, à cause d'un nombre très important d'erreurs syntaxiques et lexicales chez les scripteurs les moins bons. La grille de correction utilisée par les enseignants serait-elle centrée sur les normes linguistiques que sur les processus rédactionnels ?

4.4 Le registre de langue

Le registre de langue constitue la quatrième et dernière variable qui nous a permis d'évaluer la trace écrite des élèves. Ces variables explicatives sont tirées du modèle d'Hayes et Flower (op.cit.) et aident à vérifier les notions de lisibilité et de cohérence, en tant que variables expliquées. A cet effet, l'échelle de Raphaël Spiezia est convoquée. Celle-ci tient compte du nombre de mots planifiés par copie pour déterminer la zone de difficulté.

4.4.1 Le registre de langue de M1 (Annexes 5 : M1a, M1b)

✓ La meilleure copie (description de la girafe)

S'agissant de la meilleure copie de M1, le nombre des mots planifiés est de trente-huit (38). Selon l'échelle de Raphaël Spiezia (ibid.), l'élève-scripteur serait dans une zone difficile. Car, pour une planification située entre trente (30) et cinquante (50) mots, le message n'est pas très accessible. En analysant cette copie sur la base de la relecture, quelques erreurs ont été identifiées avec des enjeux grammaticaux. Toutefois, le message a été appréhendé.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

La copie la moins bonne (description de la girafe)

En ce qui concerne le texte le moins bon de M1, la planification se situe entre (vingt 20) et trente (30) mots sur l'ensemble du texte. Or, suivant l'échelle de Raphaël Spiezia *ibid.*), cet intervalle détermine la zone de lisibilité très difficile. En se référant au résultat issu de l'analyse menée à partir de la variable retour sur le texte, la copie la moins bonne de M1 présentant des incorrections et ratures d'écriture lisibles, a nécessité des efforts pour accéder au message.

4.4.2 Le registre de langue de M2 (Annexes 5 : M2a, M2b)

- ✓ La meilleure copie (le mariage polygame)

La meilleure trace écrite de M2 comprend cent quarante (140) mots sur l'ensemble du texte. En tenant compte de l'échelle de Raphaël Spiezia (*ibid.*), ce nombre témoigne de la lisibilité du texte, car il est situé au-delà de cent mots. Pour une planification comprise entre quatre-vingt-dix (90) et cent (100) mots, le message est appréhendé très facilement. Ainsi, les résultats obtenus après avoir effectué un retour sur le texte, notent une assez bonne lisibilité, en dépit de la présence des incohérences syntaxiques et lexicales. Cette copie reste plus accessible que les deux premières dont la planification est inférieure à soixante mots.

- ✓ La copie la moins bonne (le mariage polygame)

Le rédacteur considéré comme le moins bon de la classe de M2 a produit soixante-trois (63) mots. Selon l'échelle de Raphaël Spiezia, cette planification se situe dans une zone normale. Un résultat qui se justifie par le nombre de mots compris entre soixante (60) et soixante-dix (70). Toutefois, les résultats obtenus de la variable : retour sur le texte signalent une compréhension assez difficile. C'est donc avec difficulté que le message a été décodé.

4.4.3 Le registre de langue de M3 (Annexes 5 : M3a, M3b)

- ✓ La meilleure copie (électrocution)

La meilleure production de M3 rentre dans la zone dite très facile (Spiezia, *ibid.*). Ce résultat se justifie par le nombre des mots planifiés au-delà de cent. En effet, le premier rédacteur de M3 a produit cent quarante-huit (148) mots au total. Or, pour les copies ayant récupéré les mots entre quatre-vingt-dix (90) et cent (100), leur lisibilité est qualifiée de très facile. Ce résultat

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

rejoint celui recueilli autour de la variable : retour sur le texte. Autrement dit, au-delà des fautes d'orthographe, le message a été appréhendé assez facilement.

- ✓ La copie la moins bonne (électrocution)

Par ailleurs, la copie la moins bonne de M3 a planifié cinquante-sept (57) mots sur l'ensemble du texte. En observant l'échelle de Raphaël Spiezia, le texte du second scripteur de M3 est situé dans la zone de lisibilité assez difficile. Car, il s'inscrit dans l'intervalle compris entre soixante (60) et soixante-dix (70) mots. En effet, au terme de l'analyse de cette même copie, selon la variable : retour sur le texte, les résultats montrent une lisibilité assez difficile. Ainsi, la lecture s'est substituée au déchiffrement. Or, la lisibilité chez Spiezia (ibid.) se définit entre autres, comme « (...) l'aptitude d'un texte à être lu rapidement, compris aisément et bien mémorisé » (Fernbach, op.cit.), cité par Raphaël Spiezia (ibid., p. 2).

4.4.4 Le registre de langue de M4 (Annexes 5 : M4a, M4b)

- ✓ La meilleure copie (Tante Bella)

La meilleure copie de M4 a une planification qui rentre dans l'intervalle compris entre quatre-vingt-dix (90) et cent (100) mots. Elle renferme quatre-vingt-dix-sept (97) mots. Pour Spiezia (ibid.), l'élève-scripteur occupe la zone de lisibilité assez facile. Comparativement à l'analyse menée sur le même texte, tout en tenant compte de la révision (retour sur le texte), le texte est également qualifié de lisible, ce en dépit des erreurs orthographiques.

- ✓ La copie la moins bonne (Tante Bella)

L'élève-scripteur le moins bon de la classe de M4 a produit quatre-vingt-neuf (89) mots. Une planification qui n'est pas très loin de celle du meilleur rédacteur. En examinant sa place dans l'échelle de Raphaël Spiezia (ibid.), cette copie se situe dans la zone qualifiée de facile, car l'élève a produit entre quatre-vingt (80) et quatre-vingt-dix (90) mots. Ce résultat rejoint celui obtenu lors de l'analyse de la même copie portant sur la relecture.

4.4.5 Le registre de langue de M5 (Annexes 5 : M5a, M5b)

- ✓ La meilleure copie (lettre à forme personnelle)

Le premier texte de la classe de M5 a enregistré une planification de quatre-vingt-sept (87) mots. Comme nous l'avons évoqué au cours des analyses précédentes, le texte du premier

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

enseignant non formé à la production écrite possède une structure assez particulière. En effet, il est question d'une lettre à forme personnelle. Sa présentation se distingue de celle des autres types de textes, tels que la narration et la description. Sa lisibilité est évaluée sur la base de l'échelle de Raphaël Spiezia (ibid.). Ainsi, pour des écrits allant de quatre-vingt (80) à quatre-vingt-dix (90) mots, ils sont qualifiés de faciles. L'analyse faite autour de la variable retour sur le texte a également relevé l'aspect lisible de cette lettre, hormis des fautes d'orthographe.

- ✓ La copie la moins bonne (lettre à forme personnelle)

Par ailleurs, le second rédacteur a fourni à son tour quarante-neuf (49) mots. Cette quantité nous conduit à classer la copie la moins bonne de M5 dans la zone appelée difficile. Car, selon notre outil d'analyse, sa planification est comprise entre trente (30) et cinquante (50) mots. Par conséquent, le texte est appréhendé avec difficultés. En effet, ce résultat vient confirmer celui obtenu au terme de la relecture. Comparativement à la lettre du meilleur scripteur de la classe, celle-ci a moins de lisibilité et de cohérence.

4.4.6 Le registre de langue de M7 (Annexes 5 : M7a, M7b)

- ✓ La meilleure copie (carte nationale d'identité)

Le logiciel Text-balancer permet de ressortir le nombre des mots produits dans un texte. Ainsi pour la meilleure copie de M7, le résultat dévoile la présence de quarante et un (41) mots. Au regard de notre outil d'analyse, c'est-à-dire l'échelle de Raphaël Spiezia (ibid.), la meilleure trace écrite de M7 se situe en dessous du seuil de lisibilité. En effet, entre trente (30) et cinquante (50) mots planifiés sur l'ensemble du texte, celui-ci est appréhendé mais avec difficultés. Dans le même sens, les conclusions du retour sur le texte dévoilent des incohérences linguistiques avec une relative lisibilité.

- ✓ La copie la moins bonne (carte nationale d'identité)

La copie la moins bonne, quant à elle, présente une baisse de lisibilité par rapport à la meilleure production du même auteur. Ce résultat se justifie au regard du nombre des mots produits sur l'ensemble du texte, car le second scripteur de M7 a planifié trente et un (31) mots. Il s'inscrit alors dans l'intervalle allant de trente (30) à cinquante (50) mots. Selon Raphaël Spiezia (ibid.), ce texte est placé dans une zone difficile. Autrement dit, le message est saisi avec empêchement.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En fait, en analysant la manière avec laquelle le lecteur révise son texte, les résultats montrent également la difficulté à décoder le message.

4.4.7 Le registre de langue de M8 (Annexes 5 : M8a, M8b)

- ✓ La meilleure copie (compte-rendu de l'accident)

Le meilleur texte du quatrième enseignant non formé à la production écrite est composé de cent-trois (103) mots. A partir de cet indicateur, et selon l'échelle de Raphaël Spiezia (ibid.), la copie du meilleur scripteur de M8 s'inscrit dans la zone qualifiée de très facile. A la lumière de l'analyse menée sur la même copie en tenant compte de la variable : retour sur le texte, la meilleure production de M8 est lisible. L'élève-écrivain a utilisé des phonèmes plutôt que des graphèmes. Toutefois, ces sons n'ont pas constitué d'obstacles à la compréhension du message.

- ✓ La copie la moins bonne (compte-rendu de l'accident)

La copie la moins bonne de M8, quant à elle, a planifié cent-vingt-sept (127) mots. Une production légèrement supérieure à celle de la meilleure copie. A la lumière de l'échelle de Raphaël Spiezia (ibid.), le second texte de M2 est situé dans la zone assez facile. Car, comme nous l'avons déjà évoqué dans les textes antérieurs, la planification est comprise entre quatre-vingt-dix (90) et cent (100) mots. C'est pourquoi, la compréhension du texte est lisible. Ce résultat a été confirmé par celui issu de l'analyse portant sur la révision.

Synthèse du registre de langue

L'analyse de la trace écrite des élèves, menée sur la base de la variable : registre de langue, arrive à son terme. Il a été question de comprendre le degré de lisibilité et de cohérence à partir de l'échelle de Raphaël Spiezia (ibid.). Cet outil d'analyse tient compte du nombre des mots produits sur l'ensemble du texte. Ainsi, pour une copie planifiée entre 0 et 30 mots, la compréhension est très difficile ; entre 30 et 50 mots, le texte est situé dans la zone difficile ; entre 50 et 60 mots, la compréhension est assez difficile ; entre 60 et 70 mots, le scripteur se trouve dans une zone normale ; entre 70 et 80 mots, la compréhension du texte est assez facile ; entre 80 et 90 mots, la lisibilité est qualifiée de facile ; enfin, entre 90 et 100 mots, le texte est placé dans la zone très facile.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ Dans les classes des EFPE

Pour les classes tenues par les enseignants formés à la production écrite, les conclusions sont les suivantes :

1- Les meilleures copies

Une seule copie se situe dans la zone qualifiée de difficile. Il s'agit de la production de M1a. Les trois dernières, notamment M2a, M3a et M4a portent la mention : très facile.

2- Les copies les moins bonnes

Deux textes sont qualifiés, l'un de très difficile et l'autre d'assez difficile. Il est question respectivement de M1b et M3b. En revanche, les deux autres s'inscrivent dans la zone normale et facile. Ces derniers résultats concernent M2b et M4b.

✓ Au compte des ENFPE

1- Les meilleures copies

A la lumière de l'analyse portant sur les meilleures copies des enseignants non formés à la production écrite, voici les résultats :

Un texte est situé dans la zone appelée difficile, c'est la production de M7a. Quant à M5a et M8a, leurs traces écrites sont classées respectivement dans la zone facile et très facile.

2- Les copies les moins bonnes

Il est important de signaler, au passage, que le deuxième enseignant non formé à la production écrite n'a pas accompagné ses élèves jusqu'à la mise en texte. A cet effet, les copies de M6 ne figurent pas dans ces résultats. Par conséquent, ses élèves s'inscrivent dans la zone dite, très difficile. Pour les trois autres, deux copies sont situées dans une zone difficile, à savoir : M5b et M7b. Par contre, celle de M8b est qualifiée de très facile.

Synthèse du chapitre

Au sujet de la trace écrite des élèves, les outils d'analyse ont porté sur le modèle théorique d'Hayes et Flower (1980), d'une part et sur l'échelle de Raphaël Spiezia (2011), d'autre part. A cet effet, le Text-balancer nous a permis de recueillir des données à partir des copies des élèves, notamment la meilleure et la moins bonne de chaque classe. Au total, quatorze (14) copies ont été évaluées en tenant compte de quatre variables, à savoir : la planification, le retour sur le texte, la structuration et le registre de langue. Rappelons au passage, qu'il n'y a pas eu

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

de production écrite dans la classe du deuxième enseignant sans formation initiale en production écrite.

En comparant la trace écrite des EFPE à celle des ENFPE selon le nombre des mots produits dans le texte, nous retenons au final que trois copies contre une ont été planifiées au-dessus de quatre-vingt-dix mots, se situant ainsi dans la zone très facile en termes de lisibilité et de cohérence (Spiezia, op.cit).

En ce qui concerne le retour sur le texte, que l'on soit dans les classes des EFPE ou dans celles des ENFPE la rature de lecture est absente. Les résultats ont relevé des ratures d'écriture lisibles et illisibles comportant parfois des enjeux sur la compréhension du texte et / ou la cohésion des idées sur l'axe syntagmatique. Toutefois, les textes issus des EFPE restent plus accessibles que ceux émanant des ENFPE.

L'analyse de la trace écrite des élèves nous a permis de comprendre leurs difficultés à organiser le texte en tenant compte des idées principales. C'est ainsi qu'à l'intérieur d'un même paragraphe, plusieurs axes sont développés. Aussi, les signes de ponctuation sont souvent absents au moment où ils sont attendus. Dans le cas contraire, leur disposition est malencontreuse. Cette observation concerne aussi bien les EFPE que les ENFPE. Néanmoins, les meilleures copies se distinguent des moins bonnes sur les notions de lisibilité et de cohérence. Ceci, à cause d'un nombre très important d'erreurs syntaxiques et lexicales chez les scripteurs les moins bons. La grille de correction utilisée par les enseignants serait-elle centrée sur les normes linguistiques que sur les processus rédactionnels ?

En termes de lisibilité et de cohérence, les meilleures copies des EFPE, hormis celle de M1, sont situées dans une zone très facile comparativement à celles des ENFPE.

Chapitre 5 : Analyse comparative des données

Après avoir mené une analyse simple des données, il nous revient maintenant de les croiser afin de comprendre si la formation initiale des enseignants a un impact sur les pratiques de classe en production écrite. Ainsi, nous chercherons à établir l'effet de similarité ou de distanciation des pratiques des enseignants formés et non formés à la production écrite au cycle 3 au Gabon. Aussi, conviendrait-il de regarder s'il y a eu articulation entre la théorie et la pratique chez les enseignants initialement formés dans ce domaine. Cette approche comparative reposera sur des résultats issus de l'analyse simple. Nous convoquerons, éventuellement, la trace écrite des élèves pour relever l'effet de ces différentes pratiques.

5.1 Analyse comparative des données de la mesogénèse

5.1.1 Analyse comparative des données de la mesogénèse de M1 et M5

En observant attentivement les conclusions du tableau synoptique n°1, les pratiques de classe en production écrite de M1 paraissent distantes de celles de M5. En effet, le premier enseignant formé à la production écrite a procédé à la définition des buts dans son activité. C'est autour des images que M1 et ses élèves ont construit des outils langagiers (Gourvez, 2012) pouvant leur permettre de développer le savoir au cours du jeu didactique. Deux situations didactiques sur trois ont été résolues à l'écrit. Il a été noté dans le même élan le travail collectif, ainsi qu'individuel des élèves-écrivain. Le savoir-faire portant sur la description d'un animal, plus précisément une girafe, est mis en lien avec la consigne de l'enseignant et les différentes actions d'enseignement/apprentissage menées au sein du jeu didactique. Ainsi, M1 a observé des moments de dévolution chez ses élèves au sujet de la description. Au cours de la troisième situation didactique, l'enseignant a pratiqué la régulation avant l'institutionnalisation des caractéristiques d'un texte descriptif.

M5 a organisé sa séance pédagogique en deux situations didactiques qui se distinguent par une inadéquation entre le savoir-faire, les tâches à résoudre et la consigne de la mise en texte. En fait, l'enseignant non formé à la production écrite a axé les transactions didactiques sur les contenus de grammaire, d'orthographe et de conjugaison, en termes de contrôle de connaissances. C'est ainsi qu'au cours de la leçon sur ce type de texte assez particulier, M5 n'aborde pas les aspects liés à la structure et à la forme de celui-ci. Bien au contraire, les élèves

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

et leur enseignant s'attardent sur des informations générales contenues dans le texte de lecture ainsi que sur celles liées aux normes de la langue. L'extrait suivant en témoigne :

ES : Cette fois-ci, nous allons lire le texte à haute voix et nous allons faire ressortir les indices du texte ; Nous allons maintenant rentrer dans les détails du texte, donc la compréhension du texte. Ça va nous permettre de bien comprendre le texte, c'est-à-dire de quoi Oyane parle dans le texte. Nous allons comprendre et ressortir les personnages qui sont dans le texte d'Oyane.

A travers cette consigne, l'enseignant insiste sur la compréhension du texte, à telle enseigne que trois outils d'analyse appartenant au champ lexical de la compréhension figurent dans cet extrait. Le travail collectif a tourné autour de cette notion, avant d'aborder les questions de grammaire et de conjugaison. L'extrait ci-dessous renforce l'idée de prélever des indices en vue d'appréhender le texte.

ES: Prenez maintenant vos cahiers de brouillons, vous allez travailler sur les activités (...) ; le groupe n°7, lis la première consigne :
E : Pourquoi maman est-elle couchée ?
ES : Consigne n° 2 ?
E : De quoi souffre-t-elle ?

M5 et ses élèves ont construit leurs connaissances dans un domaine autre que celui de la production d'une lettre à forme personnelle. La régulation et l'institutionnalisation des connaissances autour d'une lettre en général et d'une lettre à forme personnelle en particulier n'ont pas été effleurées. Lors de l'autoconfrontation, le premier enseignant non formé à la production écrite a donné son ressenti à propos de l'inadéquation entre les situations didactiques intermédiaires et la production finale des élèves. Voici ce que dit l'enseignant à ce sujet :

CH : En parcourant les copies de vos élèves, avez-vous retrouvé la structure de la lettre étudiée ? Je voudrais savoir s'ils ont tenu compte de la forme de la lettre déjà écrite.

ES : Non, ils n'ont pas écrit l'en-tête comme il faut.

Aussi, les transactions développées dans le milieu didactique de M5 et ses élèves ont servi à l'institutionnalisation des connaissances déclaratives plutôt que procédurales. Eu égard à ce qui précède, les démarches adoptées par M1 et M5 se distinguent l'une de l'autre, de par la manière d'interagir non seulement avec le milieu, mais aussi avec le savoir. Dans le contexte précis de M5, l'enjeu portait sur la structure de la lettre, sa forme et sa présentation. C'est pour cette raison que les élèves ont été dans l'obligation de se servir de leur texte de base afin de transposer le modèle. Nous l'avons remarqué sur les copies des élèves, notamment sur la meilleure et la moins bonne copie de la classe. Les élèves- scripteurs ne se sont pourtant pas exercés sur la structure de ce type de texte, mais les informations telles que la formule d'appel, la formule de

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

politesse, l'intention d'apposer une signature ont été identifiées sur les copies. Un comportement didactique qui pourrait expliquer le fait que la meilleure copie de M5 s'inscrive dans la zone qualifiée de facile (Spiezia, op.cit.), contrairement à celle de M1.

5.1.2 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M1 et M6

A présent comparons les pratiques de M1 et M6. Dans ce contexte, le premier enseignant formé à la production écrite et ses élèves ont réfléchi sur les caractéristiques d'un texte descriptif. Une séance durant laquelle, la description a concerné un animal, à savoir la girafe. Tandis que le deuxième enseignant non formé en la matière et ses apprenants se sont penchés sur les différentes parties d'une rédaction. Autrement dit, en combien de parties génériques un élève-scripteur peut-il organiser sa mise en texte ? En termes de démarche méthodologique, le premier a utilisé la méthode de questionnement de texte (MQT). Car ses élèves et lui se sont servis de leur texte de lecture, basé sur la description. Le second et ses apprenants, par contre, n'ont pas trouvé la nécessité d'utiliser un corpus. Pour amorcer la leçon, M6 a seulement usé de la maïeutique Socratique. Ce jeu de questions-réponses a conduit les actants jusqu'à l'intention d'institutionnaliser les connaissances. Alors que M1 et ses apprentis-scripteurs progressaient tout aussi par la maïeutique, en respectant le contrat défini au début du jeu, c'est à-dire la définition, la répartition de la séance en trois situations didactiques, les moments de régulation des actions menées au sein des situations didactiques, la prise d'autonomie des élèves sur leurs difficultés, autrement dit la dévolution, et l'institutionnalisation des connaissances produites au cours des transactions, M6, par contre, a poursuivi le questionnement marqué par l'insistance ou la répétition parfois inutile des items, avec l'idée de recevoir des élèves, la réponse qu'il avait prévue au moment de la préparation de l'intention pédagogique. Il est arrivé que l'enseignant non formé à la production écrite prenne la position haute, afin d'aider ses élèves qui ne parviennent pas à ressortir la réponse tant attendue. Était-il possible pour ces élèves de répondre facilement aux attentes de leur enseignant dans une situation d'apprentissage, où aucun support matériel n'était utilisé ? En effet, c'est à la fin de la leçon, au moment d'institutionnaliser le savoir, que M8 s'est appuyé sur un sujet. Car, il était question pour lui de présenter le schéma quinaire aux élèves afin de retrouver facilement les différentes parties d'une rédaction. Sauf que M8, en se confiant au cours de l'autoconfrontation, n'est pas rassuré quant à la capacité de ses apprenants à parvenir à ce schéma (Larivaille, 1997). Cet extrait illustre le ressenti de M8 :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Dans votre exemple, vous avez assisté à un accident, racontez. Ne voyez-vous pas qu'il peut y avoir : une situation initiale (quelqu'un, debout sur un trottoir), un élément perturbateur (Soudain un véhicule à vive allure vient le renverser), des péripéties (Des personnes accourent, le soulèvent et l'amènent vers un centre hospitalier le plus proche ; Un médecin est vite saisi et l'accidenté est transporté dans la salle d'opération), un dénouement (L'opération pratiquée sur le membre fracturé a été une réussite) et une situation finale (Le malade est guéri et sort de l'hôpital.) ?

ES : Ah, oui, madame, je ne voyais pas comme ça !

CH : Je pense que chaque moment peut constituer un paragraphe. Qu'en pensez-vous ?

ES : Oui, oui, je vous suis madame, je suis d'accord avec vous.

Ainsi, nous avons observé deux démarches distinctes : celle de M1 qui s'appuie sur la méthode de questionnement de texte et respectant le contrat didactique défini par rapport au quadruplet de jeu (Mercier et Sensevy, 2007), d'une part. Puis, le cheminement didactique de M6 et ses apprenants-scripteurs, navigant sans support vers des attentes qui tardent à se réaliser, d'autre part. Une situation qui s'est avérée précaire pour les apprenants. Car, à la fin de la leçon, aucune copie de l'élève n'a été recueillie dans cette classe pour la simple raison de n'avoir pas participé au jeu de l'écriture. Le cours a été conduit oralement par l'enseignant, de même que l'illustration prise au moment de l'institutionnalisation des différentes parties d'une rédaction. En voici un exemple :

ES : On va mettre un exemple de sujet : Vous avez assisté à un accident, racontez.

ES : En 2005, j'ai assisté à un accident au quartier Ossengué. Vous avez dit le lieu et la date, c'est déjà bon pour une introduction. L'introduction n'est pas forcément longue. C'était un taxi qui roulait à vive allure et qui avait renversé une petite fille. Quelle peut être la suite ? Elle s'était par exemple cassée le pied, n'est-ce pas ?

ES : (...). On va dire qu'elle s'était blessée. Maintenant comme conclusion on va dire, cette histoire m'avait beaucoup touché ou j'étais triste. Est-ce que vous êtes d'accord ? ...). On peut sauter 1, 2, 3 lignes et dire, cette histoire était très triste pour moi. Voilà comment se présente une dissertation. Vous verrez que toutes les parties dont on a parlées, se trouvent là. La prochaine fois, je vous donnerai un sujet.

5.1.3 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M1 et M7

L'analyse comparative des pratiques des enseignants formés et non formés à la production écrite se poursuit avec M1 et M7. Il convient dans cette démarche de relever, chez l'un comme chez l'autre, des actions pouvant les rapprocher, en termes de similarité ou marquer leur opposition en parlant de distanciation des pratiques. En effet, nous cherchons à vérifier premièrement, si l'enseignant initialement formé à la production écrite, peut être en mesure d'articuler la théorie et la pratique mieux que celui qui développe ses compétences sur le terrain. Tout en rappelant que pratiques de classes et compétences professionnelles, dans notre étude, désignent une même réalité didactique. Deuxièmement, l'étude cherche à établir le lien de similitude ou de distanciation entre les pratiques. Ainsi, M1 et ses élèves ont mené le jeu

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

didactique autour des caractéristiques d'un texte descriptif. Tandis que M7 et les siens se sont intéressés à un type de texte assez particulier, notamment l'établissement de la carte nationale d'identité (CNI). Comment cet enseignant non formé à la production écrite pourrait-il conduire efficacement ses apprenants-scripteurs à l'établissement d'une carte nationale d'identité ?

Au demeurant, M1 est parti d'un texte de lecture où des images ont été exploitées afin de définir les règles du jeu. Car, après le prélèvement des indices caractérisant les objets observés, la séance a été scindée en trois situations didactiques, dont deux sur trois ont été résolues à l'écrit. La deuxième situation didactique (SD2) a connu la dévolution chez les élèves avant la mise en texte finale dans la troisième situation didactique (SD3). La régulation et l'institutionnalisation de ces différentes actions sont caractérisées par une suprématie à l'écrit plutôt qu'à l'oral. Quelques passages de ces transactions témoignent de cette analyse :

- ES : Prenez une feuille à chacun et décrivez le deuxième poisson. Je ramasse dans 10 minutes.
- ES : Enfin, passons à la production de Dorcace.
- ES : C'est bien, mais regarde la première lettre de la phrase ! Le 2^{ème} texte n'a plus de fautes ?
- . ES: Qui voit une faute ?
- E : moi madame.
- ES : Suivez, les autres ! Vous ne voyez rien ?
- E : aqario :
- ES : Comment on écrit ce mot ?

Par contre, l'enseignant non formé à la production écrite a amorcé sa leçon par l'appropriation d'une boîte à mots (Gourvez, 2014). C'est une liste des termes s'inscrivant dans le champ sémantique de la carte nationale d'identité. A cet effet, M7 et ses apprenants-scripteurs ont déroulé leur séance autour de la lecture des objets lexicaux. C'est avec insistance que l'enseignant fait mémoriser ces mots aux élèves, laissant ainsi apparaître, au titre des résultats, un mobilisme du savoir à acquérir. En poursuivant la séance, l'établissement de la carte nationale d'identité dans le contexte pourtant de la production écrite a été réalisé sous forme de dialogue. Des situations dialogiques entre scripteurs se sont substituées aux ateliers d'écriture. Dans deux situations didactiques sur trois, les élèves ont joué le rôle d'un agent de police pour les uns, et d'un usager pour les autres. Les premiers demandant les pièces à fournir et les autres, se présentant comme des exécutants. Par conséquent, la régulation et l'institutionnalisation ont alors été organisées oralement. Ainsi, il a été noté chez M7, contrairement à M1 l'inadéquation entre le savoir, les actions menées au sein des situations didactiques et la production finale. Les extraits ci-après sont pris en illustration :

- ES : Imagine que ton frère souhaite faire faire une carte d'identité. Il se présente au commissariat de police avec tous les documents nécessaires. Imagine le dialogue entre ton frère et le représentant de l'autorité.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Utilise la boîte à mots. Bien, avant de réaliser, quelqu'un va me dire où on établit les cartes nationales d'identité. Où établit-on les cartes nationales d'identité ?

E : On établit les cartes nationales d'identité au commissariat.

Es : Un bravo ! Deux ! Est-ce que c'est tout le monde qui a droit à la carte nationale d'identité ?

ES : (...). Maintenant nous allons revenir. N'oublions pas que nous sommes en train de réaliser notre carte d'identité. Maintenant qui a va nous dire les différentes étapes que nous devons observer pour réaliser notre carte d'identité ? Les étapes :

E : signature, formulaire empreinte, nom, prénom, domicile, sexe, nom du père, de la mère photo d'identité commissariat.

E : Bonjour M. le commissaire. Je suis venu faire une carte d'identité. Vous avez amené votre acte de naissance ? Et donné votre nom, prénom et date de naissance, votre matricule ? Je voulais dire, votre numéro.

5.1.4 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M1 et M8

Nous abordons l'analyse comparative de M1 et M8. Il s'agit de comprendre les pratiques d'un enseignant formé à la production écrite, au regard de celles du non formé dans ce domaine. Les deux maîtres ont utilisé la méthode de questionnement de texte pour enseigner aux élèves deux savoirs qui se distinguent l'un de l'autre par leurs savoir-faire. En effet, le premier praticien vise l'enseignement/ apprentissage des caractéristiques d'un texte descriptif, alors que le second parle avec ses élèves du compte-rendu d'un accident de la circulation. Une grille d'analyse étudiée en classe dans le champ lexical de cette thématique a permis d'étayer l'énoncé.

Comparer leurs pratiques revient à identifier les points de convergence, d'une part et de divergences, d'autre part. Ainsi, M1 et M8 présentent des similitudes au niveau de la démarche méthodologique empruntée pour faire entrer les élèves dans l'écrit. Cette méthode est celle qui est appelée : méthode de questionnement de texte. Elle est issue de l'approche par les compétences et s'appuie sur les outils de la langue des apprentissages. Comme nous l'avons présenté dans le contexte de notre étude, la méthode de questionnement de texte est spécifique à l'enseignement de la lecture au second cycle primaire. Etant donné que la didactique de la production écrite se pratique sur la base de la lecture, alors M1 et M8 se sont servis de leurs corpus respectifs en lecture pour construire des connaissances en production écrite. Aussi pour M1 comme pour M8, le lieu didactique est identique, c'est-à-dire une salle de classe comprenant les mêmes outils didactiques, à l'exemple d'un tableau noir, de la craie, d'un bureau pour l'enseignant, et des tables-bancs pour les élèves de 5^{ème} année. Le support de base aussi reste le *livre de l'élève*. Car les savoirs dont il est question, chez l'un comme chez l'autre, sont tirés du manuel scolaire. Les textes ont d'abord servi de corpus à la leçon de lecture, ensuite, comme l'indique la méthode de questionnement de texte, les thèmes ou les savoirs à construire en production écrite y ont été extirpés. Cette démarche a été empruntée par M1 et par M8. Par

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ailleurs, M1 et M8 ont construit chacun trois situations didactiques à résoudre avec leurs élèves respectifs au sein d'un jeu didactique.

Cependant, les pratiques de M1 et ses élèves-écrivain se distinguent de celles de M8 et ses apprenants-scripteurs. Chez M1, les buts de l'activité ont été définis avec facilité. En d'autres termes, les actants, à l'aide du jeu de la maïeutique socratique autour des images, sont parvenus à circonscrire leur champ d'étude sans difficulté majeure. Ainsi, l'enseignant initialement formé à la production écrite a débuté son cours par des questions de compréhension : *Que voyez-vous sur l'image ?* La question posée est ouverte, elle favorise des échanges entre les transactants avec la possibilité de produire des réponses susceptibles d'alimenter un débat contradictoire pour faire avancer le savoir.

Nous avons ainsi observé des élèves actifs. Chacun deux est animé du désir de participer au prélèvement des indices. Les élèves citent, pêle-mêle, tout ce qu'ils regardent sur l'image. Il s'est agi pour ces scripteurs de citer des objets en tenant compte de leur couleur, de leur taille ou de leur forme. L'objectif fixé par l'enseignant reste celui de faire acquérir aux élèves les techniques de la description. L'extrait des transactions ci-après, constituant l'amorce des situations didactiques, en est un exemple : *Séréna, viens ici, tiens ce cartable et présente-le aux autres.* L'élève présente un cartable à toute la classe. L'enseignant poursuit les échanges en utilisant, tout comme M8, l'effet topaze : *Elle a un... ?* Les élèves continuent la discussion dans le sens de découvrir quelque chose de nouveau. L'un d'eux nomme alors l'objet que tient son camarade : *sac !* L'interrogation suivante précise l'objet transactionnel : *qui va nous dire comment est le sac ?* La réponse conduit M1 et ses élèves vers l'annonce de l'intention pédagogique :

E : Le sac que Séréna a à la main est un sac rose, avec des cordes noires.

ES : Qu'est-ce que notre ami vient de faire à propos du sac ?

E : Il vient de nous décrire comment est le sac.

ES : Alors, aujourd'hui, nous allons décrire un animal.

Or, du côté de M8 et ses élèves, les questions sont très orientées. Dans ce contexte, l'enseignant non formé à la production écrite est resté aussi longtemps que possible sur la compréhension de la consigne. Pourtant, dans l'ensemble, les élèves interrogés ressortaient l'essentiel. Voici une illustration :

ES : Nous allons lire le sujet.

E : Sujet : Tu as assisté à un accident de la circulation, à un drame, fais-en un compte rendu en quelques lignes. Utilise des mots de vocabulaire qu'on a rencontrés cette semaine dans notre texte de lecture. Sers-toi également de ta grille d'analyse.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Dilebou, qu'est-ce tu dois faire ?

Dilebou: Je dois faire un compte-rendu.

ES : Un compte-rendu de quoi ?

E : De la lecture du texte.

ES : Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade. Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Je m'arrête là. Qu'est-ce que tu dois faire, Moulou Nzengué ? Moulou Nzengué : Je fais le compte-rendu de...

ES : J'ai assisté à un drame, c'est quoi ? C'est quoi ? Ce que nous avons mis entre parenthèses là, c'est quoi ? Ce sont les ?

GCL : les drames.

La séance de M8 tourne autour de la compréhension du sujet. Il produit un effet topaze afin d'aider la classe à trouver la réponse qu'il recherche, car sa question laisse entrevoir une partie de la réponse. Toute la classe répond en chœur.

En outre, au sujet des situations didactiques proprement dites, M8 excelle à l'oral plutôt qu'à l'écrit. En effet, le compte-rendu rédigé à la fin de la séance a été régulé à l'oral. Or, chez M1, la régulation a été faite à l'écrit par les élèves, sous le contrôle de l'enseignant. Avec M8, nous sommes dans un contexte où l'enseignant connaît mieux ou connaît plus que ces derniers. Par conséquent, il recherche une norme bien précise dans leurs réponses.

5.1.5- Analyse comparative des données de la mesogénèse de M2 et M5

Après avoir confronté les pratiques de M1 à celles de chacun des enseignants sans formation spécifique à la production écrite, le tour revient à M2. Il est question pour nous, de comparer également les pratiques de classe de cet enseignant à celles des maîtres non formés à la didactique de l'écrit. M2 étant le deuxième enseignant formé dans ce domaine. Disons que les deux enseignants ont travaillé avec leurs élèves respectifs sur des questions tout à fait distinctes, l'une de l'autre. Les premiers ont organisé leurs transactions autour du texte narratif. Les seconds par contre, ont centré leur réflexion sur l'appropriation de la structure d'une lettre à forme personnelle. Toutefois, les deux enseignants se sont tous appuyés sur un texte de lecture, renforçant ainsi l'idée que la lecture reste un dispositif de l'écrit (Gordon, 1990 ; Reuter, 1995), cités par Giguère, Giasson & al (2002). Le texte intitulé, le mariage polygame a permis à M2 et à ses élèves de co-construire des connaissances dans le domaine d'une suite de texte. A la fin de la séance, il a été demandé aux élèves-scripteurs d'imaginer une suite à l'histoire racontée dans le texte. Ainsi, l'enseignant formé à la production écrite et ses apprenants se sont attelés d'abord à découvrir la structure du texte narratif par le prélèvement des indices y relatifs, notamment les personnages principaux, les temps employés, le niveau de langue. L'extrait ci-après a été relevé pour servir d'illustration :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- ES : A quelle personne le récit est-il écrit ? Temps employés ? Niveau de langue ? Personnages principaux ?
ES : Qu'est-ce qu'on fait dans le texte ? Tsélé ?
E : On raconte.
ES : Oui, on raconte.
ES : On raconte, ça, c'est quel type de texte ? Si on raconte, c'est quel type de texte ? Oui André ?
E : C'est le texte narratif.

Ensuite, le jeu a été animé selon les buts définis dans le contrat didactique, à savoir retrouver la chronologie des actions dans le texte pour enfin imaginer une suite à cette progression. Il s'agit de produire un texte libre (Freinet, op.cit.). Au-delà du fait que M2 n'ait pas connaissance de la totalité des étapes du schéma quinaire, l'existant a néanmoins été souligné. Les passages ci-dessous en témoignent :

- ES : On vous demande de continuer l'histoire. Ce n'est pas un sujet où on demande conseil. Donc qu'est-ce qu'on va demander ? Où est la différence avec le sujet-texte ?
ES : On va vous demander de beaucoup ?
ES : « Imaginer !!! C'est là où il faut faire ressortir ?
GCL : L'imagination !
ES : On a donc une situation initiale où l'on contextualise, on raconte. Ensuite, on a un élément perturbateur qui vient changer la première. Enfin, on rééquilibre, c'est la situation finale.

En revanche, M5 et ses apprenants se sont lancés dans la recherche des outils langagiers liés au vocabulaire, à la grammaire et à la conjugaison alors que le savoir-faire portait sur la production d'une lettre à forme personnelle. Aucune des trois situations didactiques n'a été traitée sous cet angle. Cet extrait en est un exemple :

- ES : Donne les synonymes des mots suivants : Ecrire, famille d'accueil.
ES : C'est quoi écrire ? Ecrire c'est quoi ?
E : Je profite de ce week-end pour t'écrire cette lettre, réécris cette phrase au passé composé.
ES : C'est quoi le synonyme de " écrire " ?
E : travailler.
ES : C'est rédiger, qui a écrit rédiger ?

On peut alors penser qu'en prenant le texte de lecture comme modèle pendant la mise en texte, la meilleure copie de M5 a trouvé une lisibilité (Spiezia, op.cit.). Car les résultats notent la présence des informations propres à ce type d'écrit, notamment une formule d'appel, une formule de politesse, le corps de la lettre et l'intention d'apposer une signature. Ceci, à côté des productions de M2 dont la meilleure se situe dans la zone très facile, et la moins bonne s'inscrit au pôle dit normal (Spiezia, ibid.). Dans un tel contexte didactique, le savoir visé n'a pas été institutionnalisé chez M5.

5.1.6- Analyse comparative des données de la mesogénèse de M2 et M6

Nous abordons l'analyse de M2 et M6 dont le premier est l'enseignant initialement formé à la production écrite, alors que le second développe ses compétences sur le terrain. La comparaison repose sur le prélèvement des indicateurs de la similarité de leurs pratiques, d'une part et, éventuellement, l'identification de ce qui pourrait marquer la distanciation de celles-ci, d'autre part. Afin de situer l'un et l'autre enseignant dans leurs champs de compétences respectifs, disons que M2 a organisé sa séance pédagogique autour d'un texte de lecture sur un mariage polygame. Une leçon menée selon la méthode de questionnement de texte, caractérisée par l'élaboration d'un référentiel des outils linguistiques et qui se déroule sur quatre jours. Ainsi, à la fin de la semaine, c'est-à-dire vendredi, l'enseignant est appelé à faire entrer ses apprenants dans l'écrit, suivant le modèle ou le type de texte étudié en lecture. Dans ce contexte, M2 convie ses élèves à produire une suite d'actions narratives. Car il est question d'une narration dans le texte de lecture. L'extrait ci-après en témoigne :

ES : On raconte, ça, c'est quel type de texte ? Si on raconte, c'est quel type de texte ?

ES : Oui, André ?

E : C'est le texte narratif

Par contre, M6 et ses élèves sont partis d'un questionnement pour découvrir les différentes parties d'une rédaction puisque dans leur contexte, aucun support matériel n'a été utilisé au début ou pendant la leçon. M6 a attendu la phase de l'institutionnalisation pour se rendre compte de la nécessité de s'appuyer sur un sujet, afin de mieux situer les élèves par rapport aux grandes étapes d'une mise en texte (Hayes et Flower, 1980 ; Vianin, 2009). Chez l'enseignant non formé à la production écrite, c'est par la maïeutique socratique que les transactions se sont développées. Elles l'ont été de manière très lente. En effet, les résultats de la mesogénèse de M6 ont dévoilé l'immobilisme du savoir au cours du jeu didactique pourtant organisé en trois situations. Le fait d'avoir reposé des questions qui avaient déjà trouvé approbation, témoigne de cette lenteur tendant à tirer les élèves vers le bas quant à la progression des actions didactiques. Cet extrait sert d'exemple :

ES : Souvent les grands-mères disent quoi ? Avant même d'aller se coucher quelquefois, heu ! Oui ?

E : Elles racontent des histoires.

ES : Alléluia, elles racontent des ?

E : histoires.

L'enseignant salue la réponse de l'élève par l'expression : *alléluia* tout en la reprenant pour une bonne lisibilité. A travers l'effet topaze, M6 fait revenir ses élèves sur la réponse de leur

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

camarade. Puis, il insiste sur l'idée qui pourrait déclencher la notion de l'introduction. C'est dans cette lancée que M6 retient l'attention de ses élèves afin d'amorcer le récit. La manière implicite dont les questions sont posées, retarde l'avancement du savoir. Voici une illustration :

ES : Humm, et lorsqu'elles racontent des histoires, comment est-ce qu'elles s'y prennent ? Ces grands-mères-là, et même les grands-pères. Il n'y a pas que les grands-mères !

E: Ils disent aussi, Il était une fois.

ES : Heu !heu ! Qui peut continuer ?

ES : Il était une fois ?

E : Au pays des rois !

ES : Il y avait une belle femme ! Ya beaucoup de choses eh !

ES : Donc il était toute fois-là, c'est quoi ? On peut ?

ES : Il était une fois c'est quoi ?, pas toujours les mêmes, belle-sœur ?

ES : Il était une fois, ça veut dire qu'on fait quoi ?

ES : Belle-sœur ?

En revanche, M2 qui a bâti son raisonnement sur le texte étudié en lecture, a également conduit ses élèves par le jeu de questions-réponses, mais les résultats relèvent une progression significative des actions didactiques. Après la définition des buts à travers le rappel des caractéristiques d'un texte narratif en SD1, les actants ont commencé par un travail de planification et un jet d'essai en SD2 avant la mise en texte individuelle et définitive au cours de la troisième situation didactique (SD3). Quelques passages ont été retenus en illustration :

ES : La naissance de l'enfant qui va rester longtemps sans marcher est un élément perturbateur. La mère est perturbée. Mais qu'est-ce qui la dérange de plus ?

ES : La mère a une ri... ?

E. Une rivale

ES : A partir de la morsure du serpent à l'enfant, l'auteur vous demande de continuer l'histoire. Vous pouvez...

ES : On vous demande de continuer l'histoire, continuez en bien ou en mal.

A la fin de ces deux séances, nous avons recueilli la meilleure et la moins bonne des copies des élèves de M2. Les résultats soulignent pour le premier texte une lisibilité très facile (Spiezia, *ibid.*) calculée sur la base d'une planification de cent-quarante (140) mots. Quant à la production la moins bonne, celle-ci est située dans la zone normale (Spiezia, *ibid.*) avec soixante-trois (63) mots. Contrairement à l'enseignant formé à la production écrite, le maître sans formation spécifique en la matière n'a pas pu institutionnaliser le savoir à l'écrit. Car, toute la séance a été menée à l'oral, traduisant de ce fait l'absence de la classe de M6 dans l'analyse simple de la trace écrite des élèves.

5.1.7 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M2 et M7

Le tour revient à l'analyse croisée de M2 et M7 après celle de M2 et M6. Selon les principes de la comparaison, il convient de faire ressortir les pratiques de l'un qui se joignent à celles de

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

l'autre dans la manière de modifier le milieu didactique. Il est également question d'identifier les points qui pourraient marquer leur distanciation. Disons aussi que le premier praticien est initialement formé à la production écrite, alors que le second n'a pas reçu de formation dans ce domaine. Il développe ses compétences sur le terrain, tout comme M5, M6 et M8. L'analyse de M2 porte sur un texte narratif dont les actions sont étudiées dans un plan quinaire. Par contre, M7 et ses élèves ont travaillé sur l'établissement d'une carte nationale d'identité.

Pour cela, l'enseignant formé à la production écrite (M2), en utilisant la méthode de questionnement de texte, a pris comme corpus le texte de lecture étudié en semaine. En effet, les actants se sont appuyés sur "le mariage polygame" pour apprendre à construire la suite d'un texte. La séance a été scindée en trois situations didactiques dont deux ont permis aux élèves-scripteurs de planifier collectivement, puis individuellement leurs informations. Les règles du jeu ont été définies dans le but d'imaginer une suite d'actions narratives. Voici ce que conseille M2 à ses élèves :

ES: On vous demande de continuer l'histoire. Ce n'est pas un sujet où on demande conseil. Donc qu'est-ce qu'on va demander ? Où est la différence avec le sujet-texte ?

ES : On va vous demander de beaucoup ?

ES : Imaginer !!! C'est là où il faut faire ressortir ?

GCL : L'imagination !

ES : Il faut respecter les étapes. Alors, l'élément le plus important à retenir c'est que vous devriez reprendre le dernier mot du texte, avant de continuer. Quelle est la dernière phrase du texte ?

GCL : C'est depuis ce jour-là que les enfants du village ne tuent plus les serpents.

Dans la première situation didactique et le début de la deuxième, M2 et ses élèves ont situé les actions didactiques dans leur contexte en revenant sur des aspects liés au type et aux personnages du texte. Les grandes étapes du récit ont été relevées. Car il s'agit dans la consigne de produire à la fin de la séance une suite d'actions. Ainsi, dans la deuxième situation didactique (SD2), les actants ont organisé une collecte des idées dans les ateliers d'écriture. Ces ateliers constituent le premier jet pour les transactants. Ensuite, au cours de la troisième situation didactique (SD3), les scripteurs ont capitalisé les informations recueillies pendant la séance en donnant une suite au mariage polygame.

En revanche, l'enseignant non formé à la production écrite (M7) n'ayant aucun support didactique, s'est uniquement servi de la boîte à mots pour faire avancer le savoir. Une séance aussi divisée en trois situations didactiques, mais dont les actions ont été menées plus à l'oral qu'à l'écrit. En outre, les résultats ont noté la lenteur au cours du jeu à cause de l'insistance et de la répétition des items. L'extrait ci-après témoigne :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Bien, qui va jouer le rôle de monsieur le commissaire ? Oui, venez devant.

F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité.

C : Tu as tous les documents nécessaires ?

F : Oui.

ES : Recommencez le dialogue. Il faut que tous les éléments s'y trouvent:

F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité.

C : Tu as tous les documents nécessaires ?

F : Oui.

ES : Est-ce que tu as déjà pris les empreintes ? Prends les empreintes :

E : Il a pris un peu d'encre, la poudre et la craie.

ES : Très bien, comme le dossier est déjà complet, nous voulons connaître les éléments.

C'est ainsi que l'enseignant non formé à la production écrite et ses élèves ont développé des transactions quasiment à l'oral. Or, le savoir-faire était centré sur l'établissement d'une carte nationale d'identité, donnant l'idée d'une production à l'écrit. Il y a lieu de souligner que les élèves de la classe de M7 sont tous âgés de moins de dix-huit ans. Par conséquent, aucun d'eux ne possède une carte nationale d'identité. Pour ce faire, la question qui pourrait se poser est celle de savoir si ces élèves l'avaient déjà observée dans leur environnement immédiat. Sinon, comment ces apprenants-scripteurs parviendraient-ils à produire un document d'une structure assez particulière, sans se référer à un texte-support ? Car, les résultats montrent que l'enseignant et ses élèves se sont contentés des répliques du dialogue dont la simulation à l'oral a été faite en guise de régulation. Une absence d'institutionnalisation de la structure d'une carte nationale d'identité a également été remarquée. Voici une illustration :

ES : Qui peut donner toutes ces étapes d'un seul trait, du début jusqu'à la fin ? Oui ? Franck ?

ES : Va écrire, vous avez 5 minutes. Prenez cela au sérieux parce que nous allons récompenser le meilleur dialogue.

ES : faites vite, faites vite.

ES : 2 minutes !

ES : 1 minute !

ES : La minute s'est écoulée, c'est terminé. Dimitri, lis ton dialogue !

Certes, les copies recueillies détiennent des informations contenues dans la boîte à mots, mais la structure d'une carte nationale d'identité n'a pas été respectée. Selon l'échelle de Raphaël Spiezia op.cit.), la meilleure copie et la copie la moins bonne se trouvent dans la zone difficile pour avoir produit respectivement quarante et un (41) et trente et un (31) mots. Par contre, la meilleure copie de M2 s'inscrit dans la zone très facile, puis la copie la moins bonne se situe dans la zone normale (Spiezia, ibid.).

5.1.8 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M2 et M8

Après avoir comparé M2 à M5, à M6 et à M7, le tour est à l'analyse comparative de M2 et M8. En effet, le deuxième enseignant formé à la production écrite a conduit sa leçon autour d'un

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

texte narratif faisant état d'un mariage polygame au sein duquel règne une atmosphère de rivalité entre les deux épouses. Les scripteurs sont tenus d'imaginer une suite au récit dans un plan quinaire. A cet effet, l'enseignant formé à la production écrite définit les règles du jeu d'une telle production. Voici un extrait de ces échanges :

ES : A partir de la morsure du serpent à l'enfant, l'auteur vous demande de continuer l'histoire. Vous pouvez continuer en bien ou en mal.
ES : Les verbes dans le texte sont à quel temps ?
E : au présent de l'indicatif.
ES : Vous aussi, quand vous allez écrire, vous devriez écrire les verbes au présent de l'indicatif.
ES : On a dit que le registre doit être... ?
GCL : Le registre courant.
ES : Au début de l'histoire, on doit avoir... ?
E : Une situation initiale.

Parallèlement, le quatrième enseignant non formé à la production écrite a centré sa réflexion sur le compte-rendu d'un accident de la circulation. A cet effet, les actants ont utilisé la méthode de questionnement de texte qui consiste à identifier les axes principaux du texte afin d'extirper le sujet de la production écrite. Ainsi, les élèves et leur enseignant dans le jeu didactique ont procédé à la lecture et à la compréhension du sujet. Cependant, les résultats laissent apparaître l'immobilisme du savoir dans le lieu didactique puisque les transactions ont tourné autour de la compréhension du sujet, au-delà des réponses pourtant jugées intéressantes par l'enseignant. L'extrait ci-après sert d'exemple :

ES : Nous allons lire le sujet.
E : Sujet : Tu as assisté à un accident de la circulation, à un drame, fais-en un compte rendu en quelques lignes. Utilise des mots de vocabulaire qu'on a rencontrés cette semaine dans notre texte de lecture. Sers-toi également de ta grille d'analyse.
ES : Oui, Nathan, dis ce que tu vas faire.
ES : Edza, dis ce que tu vas faire :
Edza : Je dois faire un compte-rendu avec la leçon de vocabulaire, hum, avec la leçon de vocabulaire et la grille d'analyse.
ES : Dilebou, qu'est-ce tu dois faire ?
Dilebou : Je dois faire un compte-rendu.
ES : Un compte-rendu de quoi ?
ES : Hum...Eyang, relis !
Eyang : Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade, etc. (drames). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins.
ES : C'est bien, relis !
Eyang : Sujet : j'ai assisté à un drame...
ES : J'ai assisté à un drame, c'est quoi ? C'est quoi ? Ce que nous avons mis entre parenthèses là, c'est quoi ? Ce sont les... ?
GCL : les drames.

Dans cet élan, M8 et ses élèves ont produit deux situations sur trois à l'oral. Aussi, la régulation des situations résolues à l'écrit se sont déroulées, une fois de plus, à l'oral. Par contre, M2 a terminé sa séance par une production individuelle à l'écrit avec une institutionnalisation

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

également à l'écrit. Toutefois, en analysant les copies des élèves, qu'il s'agisse de M2 ou de M8, les productions ont été qualifiées de lisibles (Spiezia, *ibid.*).

5.1.9 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M3 et M5

Nous abordons le tableau synoptique de M3 et M5 afin de ressortir les points de convergences et/ ou de divergences. En effet, il est question de confronter les pratiques du troisième enseignant formé à la production écrite à celles du deuxième enseignant sans formation spécifique dans ce domaine. A ce sujet, M3 et ses élèves ont travaillé sur un texte explicatif construit autour d'un accident domestique, plus précisément une électrocution. C'est une séance pédagogique qui est scindée en trois situations didactiques. Elle est l'aboutissement d'une semaine de lecture sur le même texte. Car en approche par les compétences de base et plus exactement en méthode de questionnement de texte, la production écrite découle du thème exploité au cours de la lecture. C'est pour ainsi renforcer le lien qui existe entre la lecture et l'écriture. A cet effet, les actants ont débuté leurs transactions en SD1 par le retour aux connaissances acquises en lecture afin de définir les buts de l'activité rédactionnelle. L'extrait ci-après est pris en illustration :

ES : Bien, on dépose les stylos. On est à la 5^{ème} semaine de lecture, eh ! Au 5^{ème} jour de la lecture, on va maintenant faire la production écrite. On va faire comme la semaine dernière où on vous disait, réécris le poème, quand on avait écrit le poème. Est-ce que tout le monde se rappelle ?

ES : Bien, quel est le type de texte qu'on a étudié cette semaine, Oui, Boulingui ?

E : On a étudié le texte explicatif.

ES : On a étudié le texte explicatif. Un bravo pour lui

La deuxième situation didactique (SD2) de M3 a consisté à la production du premier jet. En effet, les actants se sont attelés à la planification collective des informations concernant les quatre cas pratiques sur l'électrocution. Les groupes se sont constitués en ateliers d'écriture où chacun des cas a fait l'objet d'une production. Il était question d'expliquer comment agir en fonction des réactions de chaque victime au moment de l'électrocution. Les extraits suivants identifient chacun de ces cas :

ES : 1^{er} cas ?

E : La personne répond aux questions.

ES : Cela veut dire que, la victime réagit à toutes les questions.

ES : Oui, 2^{ème} cas, la victime ne ?

E : La victime ne répond pas.

ES : Le 3^{ème} cas, la victime ne répond pas et ne ?

E : La victime ne répond pas et ne respire pas.

ES : Et enfin, 4^{ème} cas ?

E : La victime ne réagit pas.

ES : Le quatrième cas, donc la victime ne réagit pas.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Très bien ! Selon chaque cas ce matin, nous allons écrire un texte explicatif. Est-ce c'est ce que c'est compris ?

La dernière situation didactique (SD3) a permis aux actants de produire une écriture finale. Celle-ci est un jet amélioré. Les apprenants-scripteurs étaient concentrés sur leur travail individuel. La régulation et l'institutionnalisation s'en sont suivies.

En revanche, M5 et ses apprenants ont opté pour l'écriture d'une lettre à forme personnelle. Un type d'écrit qui s'ajoute à la liste des textes très souvent exploités au second cycle primaire, notamment le texte informatif, argumentatif, descriptif et narratif. Toutefois, de par la nature de son contenu, la lettre pourrait s'inscrire dans le cadre d'un texte informatif. Car, elle transmet des informations au destinataire. Ce type d'écrit doit sa spécificité à sa forme et non pas à son fond. Tout au long des transactions organisées en deux situations didactiques, les actants ont tenté de modifier le milieu didactique pour faire avancer le savoir. Ainsi, au début de la première situation didactique (SD1), M5 et ses élèves-scripteurs se sont repartis en ateliers d'écriture. Les actions didactiques ont porté sur des items liés aux normes de la langue plutôt qu'aux processus d'un tel écrit. En effet, la phase de la planification a porté sur l'élaboration du référentiel des connaissances dans les matières-outils du français dont l'extrait ci-après constitue un exemple :

ES : Nous allons passer à la 1^{ère} consigne ; Relevons le nombre de paragraphes. C'est par groupe. Oui, dans le groupe de Garcia !

E : 5 paragraphes.

ES : Lisons le début et la fin de chaque paragraphe. C'est bien, passons à la 2^{ème} consigne : quelle est l'idée véhiculée par madame Oyane ?

ES : (...). Elle la garde bien à l'abri. Ça veut dire quoi ?

E : Bien protéger.

ES : Donne les synonymes des mots suivants :

E : Ecrire.

ES : C'est quoi écrire ? Ecrire c'est quoi ?

Au demeurant, ce qui distingue M3 de M5, c'est le fait que chez le premier, les activités aient un lien avec le savoir et le savoir-faire, tandis que le second a centré ses items sur les normes linguistiques. Aussi, la production finale de l'enseignant formé à la didactique de l'écrit est en relation directe avec les actions menées dans le jeu didactique, notamment la réécriture de l'un des cas pratiques précédemment étudiés. Quant à l'enseignant non formé en la matière, la consigne à la fin de la leçon portait sur l'écriture d'une lettre à un parent très proche. Or, durant la séance, aucun exercice ne s'est basé sur la forme ou sur la structure d'un tel type d'écrit. C'est pour cette raison que les résultats sont le reflet de l'immobilisme du savoir dans le lieu didactique et traduisent l'absence de la régulation et de la dévolution chez les élèves. Les

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

apprentis-scripteurs, pour réussir à leur exercice, ont utilisé le texte de lecture comme modèle. Ce qui pourrait expliquer le classement de la meilleure copie dans la zone facile.

5.1.10 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M3 et M6

La suite de la recherche est à l'analyse croisée des pratiques de M3 et M6. Le premier, comme nous l'avons déjà dit, est initialement formé à la production écrite. Le second par contre, c'est sur le terrain qu'il a construit ses compétences professionnelles en la matière. Pour leurs séances respectives, M3 et ses élèves se sont penchés sur la question liée aux accidents domestiques, notamment sur une électrocution. Quatre cas pratiques ont alimenté le débat, d'abord à l'oral dans la première situation didactique, ensuite à l'écrit. Cette dernière phase s'est produite au cours des deux dernières situations d'enseignement/apprentissage. La production finale a porté sur la réécriture du cas numéro 3. Il s'agissait de donner les différentes manières de réagir face à chaque type d'électrocution. L'extrait ci-dessous donne des explications concernant le dernier cas :

ES : Mapessi répond-t-il ? Non ; Respire-t-il ? Oui ; A-t-il un pouls ? Oui.

ES : Mais pour savoir s'il répond, qu'est-ce que tu fais ? Ton petit frère est allongé, qu'est-ce que tu fais ? (...), oui, pose la question :

ES : Pose la question ! IL est allongé, qu'est-ce que tu dis ?

E : ça va ?

ES : Fais comme si tu étais à la maison. Appelle d'abord le nom de ton petit frère. Il s'appelle comment ?

E : Précieux.

ES : Tu appelles, Précieux, Précieux, Précieux. S'il répond, tu regardes maintenant s'il ?

GPC : respire.

ES : Pour regarder s'il respire, on regarde ?

E : Sa poitrine.

ES : Voilà, on regarde au milieu de sa poitrine

La dévolution chez les apprenants a été vérifiée au cours du quatrième cas. Les élèves-scripteurs, après avoir traité chaque cas dans la deuxième situation didactique, ont réalisé individuellement le troisième cas d'électrocution. Il s'agissait de présenter tous les moyens par lesquels le témoin de l'accident peut se servir pour sauver la victime. A propos, voici ce que dit le sujet :

ES : Et enfin, 4^{ème} cas ?

E : La victime ne réagit pas.

ES : Le quatrième cas, donc la victime ne réagit pas.

En revanche, M6 et ses élèves se sont intéressés à la production des différentes parties de la rédaction. C'est une leçon menée à partir de la maïeutique socratique. Les résultats mettent en lumière l'immobilisme du savoir à cause de l'insistance avec laquelle les questions sont posées aux rédacteurs. En effet, l'enseignant a procédé au questionnement dans le but d'obtenir des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

élèves les termes : introduction, développement et conclusion. Mais elles ont été loin de ses attentes au point où il était parfois obligé de donner lui-même la réponse. L'extrait ci-après reste une illustration :

ES : J'étais dehors, je rentre dans la maison, ou dans la classe. On dit que je suis en train ? Qui voit ?
Personne ne voit, oui beau-frère ?
E : Le départ :
ES : Non !!! J'étais dehors, je rentre.
ES: Ah ? Pas devenir, mais introduction. Vous n'en avez jamais entendu parler ?
ES : Oui, la fin c'est la terminaison, c'est-à-dire, tu es arrivé à la fin, mais, y a une expression.
ES : Oui, belle-sœur ?
E: Finir :
ES : Jamais, je ne suis pas d'accord.
ES : Vous avez déjà entendu parler de la conclusion (...).
ES : Après l'introduction, eh bien, vient ce que vous appelez le développement.

Aussi, les trois situations didactiques de M6 ont été conduites à l'oral plutôt qu'à l'écrit, contrairement à M3 dont les transactions ont été développées à l'écrit dans deux situations sur les trois. M6 et ses élèves ont éprouvé des difficultés pour institutionnaliser les connaissances en lien avec le savoir du jour dans la mesure où les élèves n'ont pas produit d'écrits, en termes d'exercice de consolidation ou de réinvestissement des acquis. L'exemple dont se sert l'enseignant au moment de la synthèse a été développé uniquement par lui. Pendant ce temps, les élèves l'écoutaient attentivement sans poser de question. Il n'y a donc pas eu de recueil de données sur les élèves de M6.

5.1.11 Analyse comparative des données de la mesogénèse de M3 et M7

Nous arrivons à l'analyse comparative de M3 et M7. En effet, le troisième enseignant formé à la production écrite croise ses résultats mésogénétiques avec ceux du troisième enseignant sans formation en la matière. Le premier a animé sa séance autour de quatre cas pratiques sur un accident domestique, notamment l'électrocution. Trois situations didactiques ont ponctué cette leçon. Dans la première situation-problème, les transactants ont défini les règles du jeu, à savoir : la démonstration des cas d'électrocution en ressortant les indicateurs qui les identifient. Voici une illustration :

ES : On a identifié 7 cas hier ?
E : Non madame.
ES : Denis ?
E : 3 cas.
ES : On a identifié 3 cas ?
E : Non madame.
ES : Oui Bakoukou ?
E : 4 cas.
ES : Oui, 4 cas.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : 1^{er} cas ?

E : La personne répond aux questions.

ES : Cela veut dire que, la victime réagit à toutes les questions.

ES : Oui, 2^{ème} cas ? La victime ne... ?

E : La victime ne répond pas. Le 3^{ème} cas ? La victime ne répond pas et ne ?

E : La victime ne répond pas et ne respire pas.

ES : Et enfin, 4^{ème} cas ?

E : La victime ne réagit pas.

Ces différents cas ont été repartis et traités dans des ateliers d'écriture constitués à cet effet. Ainsi, chaque groupe avait un cas sur lequel les scripteurs allaient se pencher. Le but visé était d'expliquer au lecteur comment le témoin de l'accident pouvait réagir afin de sauver la victime. Ces actions se sont déroulées au cours de la deuxième situation didactique. Ensuite, pour planifier, ils devraient s'appuyer sur le cas n°2 et le n°3. Le libellé du sujet en dit plus :

E : Sujet : La famille Moussavou a un jeune enfant de 6 ans très turbulent. Samedi dernier à 6 Heures, pendant que ses parents dormaient encore, il a introduit une pointe dans la prise de sa chambre.

Consignes : 1/ Tu es le frère ou la sœur du jeune enfant, écris le nom de l'accident domestique dont il est victime. 2/ Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

Durant la dernière situation didactique, les transactants de manière individuelle ont livré leurs réactions face à la victime en choisissant le cas 2 ou 3. La meilleure copie et la copie la moins bonne ont été recueillies, en vue d'évaluer l'effet des pratiques de leur enseignant. Ainsi, la meilleure copie se situe dans la zone dite, très facile.

En revanche, M7 a rencontré des difficultés pour développer le savoir visé. Car les transactions se sont construites oralement dans deux situations didactiques sur trois. D'ailleurs, la régulation de la trace écrite a encore été, une fois de plus, simulée à l'oral. Il convient de souligner que M7 et ses élèves ont travaillé sur un sujet singulier concernant l'établissement d'une carte nationale d'identité. Il a donc été question pour les actants de s'en tenir à la nature de l'écrit. Or, cela n'a pas été le cas. Les scripteurs ont produit des répliques donnant lieu aux situations dialogiques. Ce sont ces dialogues sur les informations nécessaires à l'élaboration de la carte nationale d'identité qui ont fait l'objet de simulation. Voici un exemple :

ES : Recommencez le dialogue. Il faut que tous les éléments s'y trouvent :

E : F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité.

C : Tu as tous les documents nécessaires ?

F Oui

ES : Est-ce que tu as déjà pris les empreintes ? Prends les empreintes !

E : Il a pris un peu d'encre, la poudre et la craie.

ES : Très bien, comme le dossier est déjà complet, nous voulons connaître les éléments.

Disons que les résultats soulignent la suprématie de l'oral sur l'écrit. Les élèves ont assez de moyens langagiers pour leur permettre de se représenter la carte nationale d'identité à l'oral

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

plutôt qu'à l'écrit. Aussi, la forme et la structure d'un tel écrit n'ont pas fait l'objet d'une simulation, comme l'a été avec les informations sur l'âge, le sexe, la nationalité, le nom, le prénom, la date et le lieu de naissances de l'utilisateur. L'extrait suivant sert d'exemple

E : Co co co, je viens faire ma carte d'identité nationale. Vous avez les documents nécessaires ? Oui M. le commissaire. Oui, vous avez un acte de naissance, le nom, le prénom, le nom du père, le nom de la mère, l'âge, le sexe, la photo d'identité. Vous avez tous les documents nécessaires. Passez prendre votre carte dans une semaine.

5.1.12 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M3 et M8

Nous abordons l'analyse comparative de M3 et M8, c'est-à-dire l'enseignant formé à la production écrite et celui sans formation spécifique dans ce domaine. Pour le premier, sa séance a été menée autour d'un texte explicatif, axé sur quatre cas pratiques d'un accident domestique, notamment l'électrocution. Quant au second, la leçon a trait à un accident de la circulation. A cet effet, il a demandé aux scripteurs de rédiger un compte-rendu. Disons que, pour l'un comme pour l'autre, la leçon a été saucissonnée en trois situations didactiques. L'enseignant formé à la didactique de l'écrit et ses élèves ont procédé dans la première situation didactique à l'identification et à la compréhension de chaque cas pratique. Il s'agit de prendre la réaction d'une personne, témoin d'une électrocution. Autrement dit, comment agir face à un cas d'électrocution ? Durant la deuxième situation didactique, les participants ont organisé le jeu autour de la production de chaque cas identifié. Ainsi, chaque aspect a été traité au sein d'un atelier d'écriture. C'est dans la troisième situation didactique que la production a été finalisée en orientant le choix des scripteurs vers le cas n° trois (3). L'extrait ci-dessous en témoigne :

ES : Le groupe 7 va nous expliquer comment devrait-il réagir face à cet accident, en s'inspirant des cas 2 et 3.

ES : En m'inspirant je pourrais réagir comme le texte. Boulingui, reformule la consigne. La reformulation de la consigne est l'introduction de notre texte explicatif. Comment on va dire ?

E : En m'inspirant des cas 2 ou 3, je vais expliquer comment je pourrais réagir face à cet accident.

ES : Bien !

ES : Bien, maintenant que chacun de nous a l'exemple du cas 2, que chacun réécrive le cas 3. Je vérifie tout à l'heure, ça ne va plus prendre 5 minutes, parce que nous avons déjà le cas 2. Tout le monde réécrit le cas 3.

En revanche, l'enseignant sans formation spécifique à la production écrite et ses élèves se sont intéressés à la compréhension du sujet et à celle de la grille d'analyse qui accompagne le texte-support. Il s'agit de la première situation didactique au cours de laquelle les résultats soulignent la répétition ou l'insistance de M8 exercée sur les élèves, et qui empêche le développement des transactions à l'écrit. Voici un extrait qui illustre ce passage :

ES : Qu'est-ce qu'on vient de faire ? Oui, Nathan, dis ce que tu vas faire :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Edza, dis ce que tu vas faire.

Edza : Je dois faire un compte-rendu avec la leçon de vocabulaire, hum... Avec la leçon de vocabulaire et la grille d'analyse.

ES : Dilebou, qu'est-ce tu dois faire ?

Dilebou : Je dois faire un compte-rendu.

ES : Un compte-rendu de quoi ?

E : De la lecture du texte.

ES : Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade. Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Je m'arrête là. Qu'est-ce que tu dois faire, Moulou Nzengué ? :

Moulou Nzengué : Je fais le compte-rendu de... ?

ES : Humm, tu as assisté à un accident de circulation, noyade, etc. (dramas). Faites-en le compte-rendu en 11 phrases au moins. Carel, qu'est-ce tu dois faire ?

Dans la même lancée, la deuxième situation didactique a connu un moment d'échanges à l'oral avant de produire à l'écrit le compte-rendu d'un accident de la circulation. Aussi la régulation a été conduite à l'oral, mettant ainsi en avant la place si importante accordée à la verbalisation des actions didactiques. Celle-ci s'est déroulée au cours de la troisième situation didactique. Ce texte illustre cette posture :

ES : Tu as utilisé quel type de phrase ?

E : Les phrases interrogatives.

ES : Quand tu as lu là, je n'ai pas entendu les phrases interrogatives :

ES : Quand je partais au marché, j'avais trouvé un homme qui partait au marché. Il était fatigué. Et comme j'avais un peu de nourriture, je lui ai donné. En fait, il était un peu âgé mais il était sale. Il s'en alla vers la route et ensuite, il traversa la route. La voiture le ramassa comme un chien mais il avait mal. Avant de l'amener à l'hôpital, il y avait les gens, mais les gens étaient très mauvais. Et il était un homme très gentil. Est-ce que tu connaissais cet homme pour dire qu'il était gentil ? Hein ? On te demande de faire un compte-rendu de ce que tu as vécu, tu vas nous parler de « quand je partais au marché. » Là, y a un mélange. Le compte-rendu doit être comment ? Précis ! Les précisions sur l'accident. Elle n'a pas seulement parlé de l'accident. Là, y a deux mélanges. Ce n'est pas mauvais, mais... Au lieu de dire quand j'étais au marché, tu devrais commencer directement.

L'enseignant dans ce passage apporte un étayage sur la consigne, autrement dit jusqu'au moment d'institutionnaliser les connaissances considérées comme acquises, M8 émet encore quelques doutes quant à la compréhension du sujet et, par ricochet, de la consigne. Il insiste sur les caractéristiques d'un compte-rendu alors que durant la leçon, aucune action didactique n'a été résolue dans ce sens. Il a plutôt été question, une fois de plus, des normes de la langue. Au cours de l'autoconfrontation, M8 s'est justifié au sujet de l'insistance sur l'emploi des phrases déclaratives, interrogatives et exclamatives :

CH : Vous voulez dire avec moi que ces types de phrases ne sont pas impérativement les caractéristiques d'un compte-rendu ?

ES : Non, ce ne sont pas les caractéristiques d'un compte-rendu. C'est en rapport avec le sujet que nous avons pris et le texte que nous avons étudié dans la semaine. Voilà !

5.1.13 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M4 et M5

Les pratiques du quatrième enseignant initialement formé à la production écrite seront comparées dans ces passages, à celles du premier enseignant sans formation spécifique en la matière. En effet, la séance pédagogique de M4 a consisté à planifier des connaissances liées à la production d'un résumé de texte. Ainsi, dans la première situation didactique, les actants ont procédé à la récupération des informations contenues dans le texte de lecture intitulé, *Tante Bella*, exploité en semaine. Il convient de dire que M4 dans le cadre d'une préparation lointaine, invite ses élèves à rechercher les principales idées de chaque paragraphe. Ce qui a constitué l'objet de la première régulation effectuée à l'oral. Nous illustrons cette phase par l'extrait ci-dessous :

ES : Groupe 2, au tableau ! (...). Vous avez vos livres ouverts. Pourquoi garder vos livres ouverts ? Parce que vous allez présenter votre résumé. Chaque groupe nous dira ce qu'il a retenu. Vous allez vérifier s'il y a la logique dans ce que vous allez dire.

ES : Le tour revient au troisième groupe de présenter son résumé.

ES : Vous ne parlez plus, qu'est-ce qui est absent dans ce résumé ?

ES : Tous les quatre résumés sont incomplets. Quand on lit un texte par exemple, est-ce qu'il n'y a que ce qui est bon qu'on peut trouver dans le texte ?

S'agissant de la deuxième situation didactique, les transactions ont été également développées à l'oral. L'enseignant s'est appesanti sur la compréhension du texte ainsi que sur celle de la consigne. Les scripteurs dont-il avait été demandé de résumer les idées principales de chaque paragraphe, paraissaient ne pas maîtriser le jeu didactique. Ce qui a conduit l'enseignant vers la reprise des actions menées en SD1. Mais, les difficultés des élèves à structurer un texte en fonction de leurs axes de lecture ont été beaucoup plus perceptibles pendant la troisième et dernière situation didactique. Les explications à l'oral se sont poursuivies jusqu'à la régulation du résumé produit à l'écrit en SD3. Lors de l'autoconfrontation, M4 a reconnu la suprématie de l'oral sur l'écrit :

CH : Pourquoi la production orale domine ce texte, alors que dans la compréhension, il n'y a aucun problème ?

ES : Nous sommes-là au stade d'apprentissage. Cette manière de faire la production écrite est nouvelle, donc, nous les mettons d'abord dans le moule (...), après, nous allons passer à la production écrite.

Par ailleurs, M5 et ses apprenants ont construit leurs savoirs autour de la production d'une lettre à forme personnelle. C'est le seul enseignant à avoir réparti sa séance en deux situations didactiques. La première a permis aux actants de planifier les informations étudiées en lecture. Cependant, une inadéquation a été observée entre les items et la production finale. En effet, le savoir reposant sur la production du type de texte étudié en lecture a conduit M5 à construire le

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

jeu didactique autour de la forme et de la structure d'une lettre. Or, les exercices de structuration et de consolidation ont porté sur les normes de la langue des apprentissages. Les résultats issus de la deuxième situation didactique traduisent le manque de la dévolution et de la régulation à l'écrit. M5 rejoint à cet effet M4 au sujet de la suprématie de l'oral sur l'écrit. Voici quelques extraits des transactions :

ES : Lisons le début et la fin de chaque paragraphe. C'est bien, passons à la 2^{ème} consigne : quelle est l'idée véhiculée par madame Oyane ?

ES : Vous tous vous avez relevé les phrases, est-ce que je vous ai dit de relever les phrases, oh ! On peut dire que l'idée générale du texte est qu'Oyane donne des nouvelles à sa sœur.

ES : Donc cela veut dire que vous avez fait la même chose au 3^{ème} paragraphe. Vous avez relevé les phrases. On passe à la consigne 3. Quels sont les différents personnages du texte ?

E : maman, papa, Mendome Georges, Oyane...

ES : Nous allons compter ensemble : maman, papa, Oyane, Mendome, c'est tout ? Vous avez oublié l'infirmière et le maître.

5.1.14 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M4 et M6

Le tour est à l'analyse de M4 et M6. En effet, l'enseignant formé à la production écrite pourrait avoir des points de similitude avec celui qui n'a aucune formation dans ce domaine. Il s'agit du nombre élevé d'actions qui offrent à la production orale une place de choix. Dans cette optique, M4 et M6, en passant par le jeu de questions-réponses, semblent s'écarter de leur objectif, celui de faire entrer les élèves dans l'écrit. Chez l'un comme chez l'autre, la régulation et l'institutionnalisation ont été réalisées à l'oral. Cette posture est beaucoup plus visible chez M6 dont les transactions ne se sont déroulées qu'oralement du début de sa séance jusqu'à l'institutionnalisation des connaissances acquises.

A côté de la similarité des pratiques de M4 et M6, les résultats font également état des divergences. Disons que M4 s'est appuyé sur le texte de lecture, intitulé *Tante Bella*, étudié au cours de la semaine. Lequel des textes a permis aux actants de discuter autour du principe de la production d'un résumé, à savoir identifier toutes les idées forces contenues dans chaque paragraphe. Voici une illustration :

ES : Allez, on va commencer. Notre texte a combien de paragraphes ?

E : Cinq paragraphes.

ES : Alors, on va s'arrêter là, donnez le résumé de chaque paragraphe.

ES : Donc, on va prendre ce temps, n'est-ce pas ? On peut aussi prendre les faux liens. Attention à la formation des phrases ; sujet-verbe.

ES : Alors est-ce que vous voyez un peu, comment on peut résumer cette dernière phrase ?

Alors que M6 ne s'est servi d'aucun modèle, il a fallu attendre la fin de la séance, c'est-à-dire au moment d'institutionnaliser les connaissances prises pour acquis, pour que M6 exprime le souhait d'illustrer sa démarche par un sujet-type. Un exemple qu'il a développé à l'oral tout en

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

attirant l'attention des élèves sur l'orthographe des mots. L'extrait ci-dessous éclaire cette posture :

ES : Bon, maintenant, un courageux pour nous faire un petit résumé qu'on va mettre au tableau, en de bonnes petites phrases, pour que nous comprenions c'est quoi la rédaction. Eh ?

ES : On va mettre un exemple de sujet : Vous avez assisté à un accident, racontez.

ES : Nous sommes dans un cadre beaucoup plus scientifique. Il faut que lorsque nous puissions raconter notre histoire, que l'histoire soit co-hé-ren-te. Et lorsque nous la racontons de manière orale, il faut que nous soyons aussi capables de la raconter de manière é-cri-te. C'est dans ce sens que l'on veut que vous soyez bien formés pour bien écrire ce que l'on appelle, la ré-da-ction. Ecrire avec le minimum de fautes possible. C'est vrai qu'il est difficile ; Il arrive même moi qui suis votre enseignant de faire des fautes, et même les garants de la langue française, arrivent à faire des fautes. C'est pour cela, je vous demande d'écrire avec le minimum de fautes.

En effet, M6 et ses apprenants-scripteurs ont planifié les différentes parties de la rédaction à l'aide de la maïeutique socratique. Ainsi, les résultats mettent en relief la répétition des items, provoquant l'immobilisme du savoir. Voici un exemple :

ES : Humm, qui a déjà vécu au village ?

E : Qui a eu la chance d'aller passer un petit temps au village ?

E : Oui, ça été où mon ami ?

E : chez ma grand-mère.

ES : ça été chez ta grand-mère où ?

E : En Toum.

ES : En Toum ! Très bien.

ES : Qui a été plus loin que Toum ?

E : A Kango.

ES : A Kango ! Très bien.

ES Loin de Kango ?

E : A Tchibanga.

ES : A Tchibanga, oui, c'est une ville.

ES : Toi !

E : A Lambaréné.

ES : A Lambaréné, très bien !

5.1.15 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M4 et M7

Nous abordons l'analyse de M4 et M7. Le premier est initialement formé à la production écrite, tandis que le second est sans formation dans ce domaine. Leurs points de similitudes sont marqués par le fait que les deux enseignants excellent avec leurs élèves à l'oral plutôt qu'à l'écrit. En effet, ils ont tous utilisé la maïeutique socratique pour faire avancer le savoir. Ainsi, les transactions de M4 ont tourné autour du résumé du texte de lecture où l'on décrit un personnage principal : *Tante Bella*. Dans la même perspective, M7 et ses apprenants ont inscrit leur séance autour de la réalisation de la carte nationale d'identité. C'est à partir du jeu de questions-réponses que les actants s'approprient la boîte à mots. Ainsi de manière orale, ils construisent des situations dialogiques. Celles-ci sont simulées en prenant comme acteurs principaux, le commissaire de police et l'utilisateur venu solliciter l'établissement d'une carte

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

nationale d'identité. Les résultats retracent le manque de dévolution et d'institutionnalisation chez les deux actants, en ce qui concerne les savoirs visés. Car, il s'est agi de la production écrite au moment où, de façon contradictoire, les transactions se terminent par la résolution des situations didactiques à l'oral. Les passages ci-dessous illustrent respectivement chacune de ces attitudes didactiques :

ES : Asseyez-vous, nous allons travailler. Quel est le titre de notre texte de lecture ?

E : Humm.

ES : Vous n'avez pas retenu le titre de notre texte de la semaine, toi ! :

E : Tante Bella.

ES : Et quel est le type de ce texte ?

ES : Pourquoi on l'appelle un texte descriptif ?

E : Bonjour M. le commissaire. Je suis venu faire une carte d'identité. Vous avez amené votre acte de naissance ? Et donné votre nom, prénom et date de naissance, votre matricule ? Je voulais dire, votre numéro.

ES : Un bravo ! C'est un dialogue, donc il faut jouer les deux rôles. Le ton ne doit pas être le même pour tous les deux interlocuteurs.

E : Bonjour M ; Je viens faire une carte d'identité. Vous avez tous les documents nécessaires ? Dis-le commissaire. Oui M. Je vais regarder dans les documents que vous m'avez donnés : Un acte de naissance, une photo d'identité, le nom, le prénom, le matricule, le nom du père, de la mère.

ES : Un bravo ! Un dernier dialogue:

E : Co coco ? Bonjour M le commissaire. Je suis venu en ce jour pour faire ma carte nationale d'identité. Vous avez amené les documents nécessaires ? Oui M. le commissaire. Les voilà. Il y a le nom, le prénom. Il y a la matricule, Il y a l'empreinte. Il y a votre signature, votre sexe, votre nationalité. Vous êtes gabonais ? Oui M. le maire. Votre carte sera délivrée dans quelques jours.

Cependant, quelques points les dissocient l'un de l'autre. En effet, M4 et ses élèves se sont appuyés sur leur texte de lecture selon la méthode de questionnement de texte. Ainsi, la première situation didactique a consisté à rappeler les axes principaux de chaque paragraphe afin d'aider les actants à résumer le texte. Dans la deuxième et la troisième situation didactique, les transactants ont procédé à la régulation des différentes productions des élèves, quand bien même elle s'est déroulée à l'oral. Le but visé est de faire une synthèse des idées principales contenues dans la lecture. Or, M7 et ses scripteurs n'ont pas utilisé le texte de lecture, mais ils se sont inscrits dans le champ lexical relatif à l'établissement des pièces d'Etat Civil. Voici une illustration :

ES : Vous avez déjà observé un contrôle de police, n'est-ce pas ?

GCL : Oui !

ES : Qu'est-ce qu'il demande souvent ?

E : Il demande la carte d'identité.

ES : Qu'est-ce qu'il demande encore ?

E : Il demande les pièces de la voiture.

ES : Très bien, un bravo ! De quoi s'agit-il ici ?

E : On parle de la carte d'identité.

5.1.16 Analyse comparative des données de la mesogenèse de M4 et M8

Nous bouclons l'analyse comparative de la mesogenèse par celle de M4 et M8, c'est-à-dire le quatrième enseignant initialement formé à la production écrite et le quatrième enseignant non formé dans ce domaine. En quoi leurs pratiques seraient-elles similaires ou distantes les unes des autres? L'enseignant formé à la production écrite définit-il le jeu didactique en fonction des repères théoriques reçus en formation initiale? Il convient de rappeler que dans le cadre institutionnel, l'enseignement /apprentissage se fait à partir de la méthode de questionnement de texte. Celle-ci a pour appui le texte de lecture qui est étudié durant quatre jours de cours, de lundi à jeudi. La journée de vendredi étant réservée à la production écrite. Chaque jour comprend une séance pédagogique allant de la lecture silencieuse du texte à la compréhension détaillée, en passant par la compréhension générale et l'analyse des caractéristiques. Ainsi M4 en scindant sa séance en trois situations didactiques, exploite cette démarche méthodologique. Après la lecture du texte intitulé *Tante Bella*, les actants ont procédé au prélèvement des personnages principaux du texte, ainsi qu'à celui des actions menées dans chaque paragraphe en vue de produire un résumé. L'extrait ci-après témoigne de cette démarche :

- ES : Vous savez qu'aujourd'hui c'est le résumé, n'est-ce pas ? On va faire le résumé de notre texte.
ES : Qui a fait son travail à la maison ? Qui a résumé le texte de lecture : Tante Bella, hein ?
E : On a parlé d'une femme insouciant.
ES : Pourquoi on l'a appelé un texte descriptif ? Qu'est-ce qu'il nous a donné comme caractéristiques ?
E : Parce qu'on décrit Tante Bella.
ES : C'est parce qu'il y a des paragraphes où on décrit Tante ... ?
E : Bella.

Dans la même optique, M8 s'est appuyé sur un sujet tiré de la leçon de lecture. La séance est également scindée en trois situations didactiques (SD1, SD2, SD3). Les actants ont procédé premièrement, à la compréhension du sujet et de la grille d'analyse. Ensuite, de manière collective, ils ont produit un compte-rendu. Les propositions des élèves ont été régulées oralement, tout comme dans la classe de M4. Enfin, la dernière situation didactique a permis aux élèves et à leur enseignant d'institutionnaliser oralement les productions individuelles. Ainsi, pour M4 comme pour M8, les résultats présentent la suprématie de l'oral sur l'écrit. Ces pratiques rapprochent les deux praticiens, l'un de l'autre.

Cependant, l'enseignant initialement formé à la production écrite s'est servi du texte dans toutes les trois situations didactiques. A contrario, le non formé s'est appesanti sur le sujet tiré du texte de lecture. Ainsi, les résultats soulignent la lenteur autour de la compréhension de la consigne pour avoir insisté sur les questions ayant déjà reçues des réponses correctes : Voici un exemple :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Ensuite qu'est-ce qu'on vous dit ? Qu'est-ce qu'il faut utiliser pour écrire ce compte-rendu ? Qu'est-ce qu'il faut utiliser, oui ?

E : Je peux utiliser le texte de lecture avec (...).

ES : Qu'est-ce qu'il faut utiliser ? Qu'est-ce qu'il faut utiliser ?

Minang : Nous allons utiliser les mots rencontrés cette semaine dans notre lecture. Je me sers du vocabulaire. Je me sers également de la grille d'analyse.

ES : Vous prenez votre grille d'analyse.

ES : Sortez votre grille d'analyse, à la ponctuation, qu'est-ce que nous avons ?

E : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, deux points.

ES : Type de phrases ? Type de phrases ?

E : Moi madame :

ES : Ouais Taty ?

E : les phrases interrogatives, exclamatives et les phrases déclaratives.

Synthèse de l'analyse comparée de la mesogenèse

Pour comparer les pratiques des enseignants formés à la production écrite à celles des enseignants sans formation spécifique dans ce domaine, nous avons procédé au principe de la probabilité en effectuant les combinaisons possibles entre les deux types d'enseignants. Ainsi, le premier enseignant formé est comparé au premier enseignant non formé. Ensuite, ce même enseignant initialement formé est comparé au deuxième, au troisième et au quatrième enseignant sans formation spécifique en production écrite. C'est un cycle combinatoire qui a ciblé tous les enseignants formés et tous les enseignants sans formation. Au terme de cette analyse, les résultats relèvent ce qui suit :

✓ Les points de similitude

Les enseignants initialement formés à la production écrite ont utilisé la maïeutique socratique, c'est-à-dire le jeu de questions-réponses, tout comme les enseignants sans formation spécifique en la matière. Il a été également observé l'effet topaze qui consiste à donner une partie de la réponse aux élèves en leur posant la question. Par contre, l'essentiel de la démarche méthodologique d'une leçon de production écrite, comme le prévoit la méthode de questionnement de texte, n'a pas été noté chez les enseignants non formés (ENFPE). L'insistance et la répétition des items relevés dans la classe du quatrième enseignant initialement formé ont également été signalées dans les résultats de M8, le quatrième enseignant non formé. Toutefois, ces similitudes, au regard des divergences, ne sont pas significatives.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ Les divergences

Les enseignants formés à la production écrite (EFPE) se sont tous appuyés sur le texte de lecture. Ainsi, ils ont respecté les étapes de la méthode de questionnement de texte, à savoir : la compréhension générale à partir de la lecture silencieuse et le prélèvement des indices du texte-support, ensuite l'analyse des indicateurs en rapport avec le type de texte en étude. A cela s'ajoute la compréhension détaillée du texte, suivie de la production finale. Contrairement aux enseignants non formés, tous les enseignants initialement formés à la production écrite ont accompagné leurs élèves dans l'écrit. Aussi, hormis M4, les EFPE ont régulé et institutionnalisé leurs connaissances à l'écrit. Leur premier atelier d'écriture a respecté le schéma d'Hayes et Flower (op.cit.), celui qui consiste à planifier les connaissances déclaratives et procédurales en vue d'une mise en texte. Enfin, tous les EFPE ont scindé leurs séances en trois situations didactiques au moins selon l'approche par les compétences. Le contrat didactique a été défini et les moments de dévolution ont été également constatés. En définitive, il y a lieu de confirmer notre hypothèse selon laquelle les pratiques des enseignants initialement formés à la production écrite ne pourraient être similaires à celles des enseignants sans formation spécifique en la matière. Par conséquent, les enseignants initialement formés à la production écrite assurent au mieux l'articulation entre la théorie et la pratique. Parallèlement, en comparant les résultats des meilleures copies, hormis M1, M2, M3 et M4 s'inscrivent dans une zone de lisibilité très facile (Spiezia, 2011) contrairement à M5, M6, M7 dont la meilleure trace écrite se situe dans la zone difficile (Spiezia, ibid.). Toutefois, il est à noter que la démarche selon la méthode de questionnement de texte pose un problème d'adéquation entre le savoir-faire, les situations didactiques et la production finale. Le prélèvement des indices porte beaucoup plus sur les normes de la langue plutôt que sur les processus de l'écrit. Entre la méthode traditionnelle et la méthode rénovée (Moser, 2010), quelles stratégies pour une méthode en production écrite ?

5.2 Analyse comparative des données de la topogénèse

Après l'analyse mesogénétique des pratiques des enseignants initialement formés et non formés à la production écrite, place à l'analyse de la topogénèse. Les comportements didactiques des enseignants au cours de cet exercice seront observés à l'aide de la grille des postures de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009). Parallèlement, nous pourrions éventuellement convoquer les résultats antérieurs à titre d'illustration.

5.2.1 Analyse comparative des données de la topogenèse de M1 et M5

En observant de près les données de la topogenèse de M1 et M5, les résultats ont relevé des postures dominantes, tant chez les enseignants, que chez les élèves. Pour M1 ou le premier enseignant formé à la production écrite, le travail a été mené sur un texte descriptif en se servant des images. La posture dominante chez le maître reste moyenne. Celle-ci correspond à la posture d'accompagnement, selon les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé (ibid.). La posture moyenne, pour le rappeler, est celle qui permet aux actants de s'entendre sur des points de vue au cours du jeu didactique. L'enseignant accorde à l'élève l'occasion d'exposer sa démarche, de poser des questions sur des zones d'ombre sans être interrompu malencontreusement par son enseignant. En fait, la position moyenne développe l'agir ensemble (Sensevy et Mercier, 2007). Ainsi, dans les trois situations didactiques (une à l'oral et deux à l'écrit), les actants ont construit conjointement leurs connaissances sur les caractéristiques d'un texte descriptif. En dépit des moments où l'enseignant pouvait lever le ton et exprimer l'effet topaze, l'accompagnement a dominé le contre étayage.

Par ailleurs, les élèves ont, eux aussi, développé la posture scolaire. Selon Dominique Bucheton et Yves Soulé (ibid.), la posture scolaire témoigne de la manière dont les élèves essaient de répondre aux attentes du maître. Ainsi dans l'ensemble des situations didactiques, les élèves-scripteurs de M1 ont tenté de découvrir à l'oral comme à l'écrit, les caractéristiques d'un texte descriptif. Ils se sont appuyés sur la consigne et les différentes explications de l'enseignant pour s'intégrer dans le jeu didactique. En fait, la posture de l'enseignant a permis au groupe-classe de développer l'écoute et la possibilité de rebondir sur son agir.

En revanche, le premier enseignant sans formation spécifique à la production écrite (M5) a brillé par une posture haute durant sa séance pédagogique sur la production d'une lettre à forme personnelle. En effet, un immobilisme du savoir a été observé dans le jeu didactique à cause de l'insistance sur la compréhension des normes linguistiques. Ce qui a entraîné une inadéquation entre les tâches données aux élèves et la production finale. Cette posture s'explique encore par le fait que l'enseignant s'est positionné comme celui qui maîtrise le mieux la démarche à suivre, ainsi que la pertinence de la consigne. Voici un extrait pour traduire cette affirmation :

ES : Aujourd'hui, nous allons continuer avec notre texte. Mais nous allons travailler toujours sur les indices du texte, sur la compréhension détaillée du texte. Est-ce que tout le monde suit ?

E : Oui madame.

ES : Voir le texte en détail, c'est ce que nous allons faire aujourd'hui. On prend les livres, on ouvre à la page. Faites sortir les livres à la page... ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Cette fois-ci, nous allons lire le texte à haute voix et nous allons faire ressortir les indices du texte. Nous allons maintenant rentrer dans les détails du texte, donc la compréhension du texte. Ça va nous permettre de bien comprendre le texte, c'est-à-dire de quoi Oyane parle dans le texte. Nous allons comprendre et ressortir les personnages qui sont dans le texte d'Oyane. Est-ce que tout le monde suit-là ?

GCL : Oui madame !

ES : A haute voix, tout le monde doit suivre la lecture de son camarade. Je peux changer de lecteur, donc il faut suivre.

ES : Vous tous vous avez relevé les phrases, est-ce que je vous ai dit de relever le phrase, oh ! On peut dire que l'idée générale du texte est qu'Oyane donne des nouvelles à sa sœur.

Du côté des élèves, la posture scolaire a été également mise en relief. En fait, la posture haute de l'enseignant se définit dans ce cas, comme un élément catalyseur. Elle attire l'attention des élèves sur des points pour lesquels l'enseignant insiste. L'effet de cette présence absolue de M5 dans le lieu didactique a amené les élèves à comprendre qu'un effort supplémentaire leur est demandé afin de répondre aux exigences de la consigne.

5.2.2 Analyse comparative des données de la topogénèse de M1 et M6

En ce qui concerne l'analyse topogénétique de M1 et M6, les résultats indiquent la posture moyenne pour M1, et haute pour M6 comme étant des postures dominantes. En effet, la première posture, c'est-à-dire la moyenne renvoie aux comportements didactiques de M1 centrés sur la négociation des tâches avec ses élèves. Dans ce contexte, l'enseignant formé à la production écrite, hormis des moments où il était de temps en temps amené à recadrer une action, a pris la posture d'accompagnement. Les transactants ont fait valoir le principe de l'agir ensemble. Le passage ci-dessous en est un exemple :

ES : Qu'est-ce qu'on demande dans l'exercice n°1 ?

E : Observe et donne un nom à l'animal, en une dizaine de phrases.

ES : Dane, qu'est-ce qu'on demande de faire ici ?

E : Observe et donne un nom à l'animal, en une dizaine de phrases.

ES : Dans la première consigne, on demande de donner un nom à l'animal.

ES : Scoth, il s'agit de quel animal ici ?

E : Il s'agit d'une girafe.

ES : Il s'agit d'une girafe !

ES : Vas écrire une girafe au tableau.

E : Une girafé.

ES : Tu as écrit une girafé, au lieu de girafe.

ES : Désiré, vas corriger :

ES : girafe.

ES : Vous êtes d'accord avec Désiré ?

E : Oui !

Au regard de ce qui précède, les élèves ont adopté majoritairement la posture scolaire. Cela revient à dire que les apprenants scripteurs de M1 se sont comportés comme des personnes avides de connaissances ou cherchant à découvrir davantage dans le domaine de la description. La posture scolaire est perçue chez ces élèves comme la source du désir de changer la manière

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

de réagir dans le jeu didactique. C'est une occasion pour les apprenants-scripteurs de profiter des orientations de leur enseignant afin de répondre à ses attentes. Car, les résultats de la trace écrite montrent que la meilleure copie (38 mots planifiés) et la copie la moins bonne (30 mots) se trouvent respectivement dans les zones qualifiées de difficile et très difficile.

En revanche, l'enseignant non formé à la production écrite (M6) s'est inscrit dans la position haute. Il s'est servi de cette posture tantôt pour étayer une consigne, tantôt pour insister sur des questions afin d'obtenir la meilleure réponse. Voici une illustration :

ES : Donc il était une fois-là, c'est quoi ? On peut ?
ES : Il était une fois c'est quoi ?, pas toujours les mêmes, belle-sœur ?
E : Il était une fois, ça veut dire qu'on fait quoi ?
E : Belle-sœur ?
E : C'est le début de la chose ! Je fais mettre début ici (au tableau).
ES : Humm, c'est le début, c'est bien. Si on ne dit pas début, On va dire ?
E : Le commencement.
ES : "Le commencement", c'est un synonyme !
ES : Voilà, donc, on commence à raconter une histoire. Y a un début, non ?
E : Oui.
ES : Après le début y a quoi ?
ES : Oui ?
E : On parle de la fin.
ES : Est-ce qu'on quitte du début on va directement à la fin ?
ES : oui, parlez ! Mon beau-frère au fond là-bas ?

Alors que la posture haute a dominé la séance de M6, les élèves quant à eux ont majoritairement pris la position scolaire, tout comme les élèves de M1. C'est pour ainsi dire, que la posture scolaire sert de réaction à la fois à la posture moyenne et à la posture haute, tant que ces élèves restent motivés à modifier le lieu didactique. Ils sont épris d'un désir de construire des savoirs visés dans les domaines respectifs de leur réflexion pour répondre aux attentes de l'institution.

5.2.3 Analyse comparative des données de la topogénèse de M1 et M7

En abordant l'analyse topogénétique de M1 et M7, les résultats ont fait prévaloir une posture dominante pour chacun de ces enseignants. En effet, pour le premier enseignant initialement formé à la production écrite (M1), la posture dominante demeure la moyenne. Il s'agit dans ce cas, du potos du praticien animé par le désir d'accompagner ses élèves jusqu'à la dévolution. Ainsi, dans le lieu didactique, chacun des actants reste conscient de sa place, c'est-à-dire le potos qu'il occupe pour faire évoluer le savoir. À cet effet, M1 a opté pour la co-construction ou l'agir ensemble avec ses élèves. Les moments de la régulation et de l'institutionnalisation des caractéristiques d'un texte descriptif ont été observés pendant l'écrit. Tandis que M7 n'a pas de posture dominante, puisqu'il est situé entre la posture haute et la posture moyenne. En

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

prenant place dans le jeu didactique, la posture haute aurait-elle un lien avec le fait que la majorité d'actions didactiques soient menées à l'oral plutôt qu'à l'écrit ?

S'agissant des élèves de M1, la position dominante est la posture scolaire. Or, dans la classe de M7, les élèves sont départagés entre la posture scolaire et la posture réflexive. La première montre la manière dont les apprenants-scripteurs cherchent à participer au jeu didactique sous le sceau de l'agir ensemble (Sensevy et Mercier, op.cit.). Car, pour Dominique Bucheton et Yves Soulé (Op.cit.), la posture scolaire traduit le comportement des élèves qui essaient de répondre aux attentes de leur enseignant. Cette posture pourrait s'opposer à la posture du refus (Bucheton et Soulé, ibid.) qui permet d'identifier les élèves peu motivés par l'idée d'apprendre, de se conformer aux règles du jeu didactique. Quant à la seconde posture, c'est-à-dire la position réflexive, «elle permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir (...), pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports » (Bucheton et Soulé, op.cit., p.50).

5.2.4 Analyse comparative des données de la topogenèse de M1 et M8

En comparant les pratiques de M1 à celles de M8 au sujet de leurs postures, nous retiendrons ce qui suit : Les résultats ont relevé les postures dominantes chez l'un comme chez l'autre. Il s'agit de la posture moyenne pour M1 et la position haute pour M8. En effet, le premier enseignant initialement formé à la production écrite s'est placé dans une position d'aide en accompagnant ses élèves vers la réussite. C'est une posture qui accorde une place à la discussion et au partage des points de vue au cours des transactions. Ainsi, cette posture a fait bénéficier aux élèves une phase de la dévolution. Même pendant la régulation à l'écrit, ce climat de cohésion a prévalu. Voici un exemple :

ES : Tu as écrit une girafé, au lieu de girafe.
ES : Désiré, vas corriger.
E : girafe.
ES : Vous êtes d'accord avec Désiré ?
GCL : Oui madame.
ES: Ok, qui va venir décrire l'animal ?
ES : Oui, Eningou ! Décris l'animal, c'est-à-dire la girafe.
E : la girafe a un long cou.
ES : Vous êtes d'accord ?
E : Oui !

Par ailleurs, le dernier enseignant non formé à la production écrite présente une posture haute comme posture dominante. A cet effet, deux raisons ont été évoquées notamment, l'une relative à l'étayage des actions, et l'autre en lien avec le charisme de l'enseignant. En effet, dans le

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

dernier cas, la posture haute renferme la personnalité de celui qui se présente comme étant le détenteur de la connaissance. Il s'impose dans le lieu didactique, d'où l'effet topaze et les solutions qu'il offre aux transactants. Le passage suivant donne quelques éléments en illustration :

ES : Les amis, quand on a un compte-rendu à faire, la première des choses à faire, c'est le sujet, c'est de comprendre le sujet. Si tu n'as pas compris le sujet, tu ne peux pas comprendre ce qu'on te demande de faire. Vous comprenez ?

E : Oui madame.

ES : Et il doit être précis. Dire ce qui s'est passé et non comme tu voulais que ça se passe. D'accord ?

E : Oui madame.

ES : Vous avez écouté ? Est-ce qu'il s'agit de ça ? Il a fait le compte-rendu d'un accident qu'il a assisté.

Est-ce que c'est de cela qu'il s'agit ?

ES : Tu es sûre ? Nyomba tu es sûre ?

E : Oui madame.

ES : Tu as utilisé quel type de phrases ?

E : Les phrases interrogatives.

ES : Quand tu as lu là, je n'ai pas entendu les phrases interrogatives.

La distanciation des postures entre M1 et M8 n'a pas impacté celle des élèves. Bien au contraire, que l'on soit en posture moyenne (M1) ou haute (M8), les élèves se sont inscrits majoritairement dans une posture scolaire. Celle qui permet aux apprenants-scripteurs de fournir des efforts afin d'atteindre les objectifs visés par l'un et l'autre enseignant.

5.2.5 Analyse comparative des données de la topogenèse de M2 et M5

Nous abordons la comparaison de M2 et M5. En effet, les résultats montrent que le deuxième enseignant initialement formé à la production écrite est situé entre la posture haute et la position moyenne. Il est donc difficile de se prononcer sur une posture dominante. En observant la manière avec laquelle les transactions sont co-construites entre M2 et ses élèves, une partie des actions didactiques sont menées sous le seul contrôle de l'enseignant. Il est perçu dans le jeu didactique comme le seul dépositaire de la connaissance relative au texte narratif, plus précisément en matière de production d'une suite textuelle. Voici ces quelques moments :

ES : Le registre familier, c'est quand on parle le largo avec nos frères, nos amis. Et le soutenu, c'est parler le français que beaucoup de gens ne maîtrisent pas ; un français très très correct.

ES : Qu'est-ce qui se passe dans le texte ? Qu'est-ce qui se passe au début ? Au début on a une situation qui est d'abord comment ? Comment on l'appelle ? Quand on explique, c'est une situation qui est comment ?

ES : Au début, quand on explique, on a une situation ini ?

ES : A partir de la morsure du serpent à l'enfant, l'auteur vous demande de continuer l'histoire. Vous pouvez continuer en bien ou en mal.

Comme les résultats l'indiquent, M2 fait prévaloir non seulement la posture haute, mais aussi la moyenne. Les échanges sont co-construits dans le jeu didactique en prenant en compte les points de vue des uns et des autres. C'est l'occasion pour M2 de prendre du recul par rapport

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

au savoir et au milieu en concédant à ses élèves, à des moments précis, l'autonomie de leurs connaissances en ce qui concerne la production d'une suite de textes. Les passages suivants illustrent ces conclusions :

- ES : Les verbes dans le texte sont à quel temps ?
E : au présent de l'indicatif.
ES : Vous aussi, quand vous allez écrire, vous devriez écrire les verbes au présent de l'indicatif».
ES : On a dit que le registre doit être ?
GCL : Le registre courant.
ES : Au début de l'histoire, on doit avoir ?
E : Une situation initiale.

En revanche, la posture haute a dominé les transactions de M5. En fait, le premier enseignant non formé à la production écrite s'est imposé dans le lieu didactique, donnant ainsi l'impression de maîtriser lui seul, les contours de la question. L'extrait ci-après en témoigne:

- ES : Aujourd'hui nous allons continuer avec notre texte. Mais nous allons travailler toujours sur les indices du texte, sur la compréhension détaillée du texte. Est-ce que tout le monde suit ?
E : Oui madame
ES : Voir le texte en détail, c'est ce que nous allons faire aujourd'hui. On prend les livres, on ouvre à la page. Faites sortir les livres à la page ?
GCL : 123 !
ES : Faites une lecture silencieuse
ES : Quand on dit la lecture silencieuse est-ce qu'il y a encore les murmures ?
ES : Que dit-on dans le texte ? Très rapidement ! Très rapidement ! Evelyne ?

Quant aux élèves de M2 ainsi que ceux de M5, la posture dominante est la position scolaire. Ils se sont donc rangés du côté de ceux qui cherchent à plaire à leur enseignant. Car, à travers la posture scolaire, les apprenants-scripteurs de la classe de M2 et M5 poursuivent un seul but, celui d'atteindre les objectifs fixés par leurs maîtres respectifs.

5.2.6 Analyse comparative des données de la topogenèse de M2 et M6

L'analyse comparative de M2 M5 cède la place à celle portant sur les pratiques de M2 et M6. En effet, du point de vue topogénétique, le premier est situé entre la posture haute et la position moyenne. La posture haute a été adoptée pour expliquer la consigne ou donner des ordres sur l'exécution des tâches. Lorsque les élèves semblent ne pas appréhender la consigne, le deuxième enseignant formé à la production écrite hausse le ton en explicitant davantage la démarche à suivre. L'extrait ci-après donne de plus amples précisions.

- ES : La personne qui raconte, son nom n'est pas mentionné dans le texte.
ES : Dans le texte- là, quelle est la personne qu'on emploie, au niveau des temps utilisés ou, comment dirai-je !
ES : Quel est le pronom personnel que l'on emploie ?
E : Le pronom personnel qu'on emploie est " je".
ES : Où on l'emploie dans le texte ?
ES : Regarde à la ligne 3, quel est le pronom personnel que tu vois ?
E : Elle

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Qu'est-ce qui se passe dans le texte ? Qu'est-ce qui se passe au début ? Au début on a une situation qui est d'abord comment ? Comment on l'appelle ? Quand on explique, c'est une situation qui est comment ?

ES : On situe déjà l'histoire en présentant les personnages, le lieu et autres. Et après la situation initiale, qu'est-ce qui se passe ?

E : On commence à raconter.

ES : On commence à raconter après. Mais, qu'est-ce qui se passe ? Dans le texte qu'est-ce qui se passe ?

E : L'enfant est né.

ES : Comment on appelle cette situation ? C'est un élément perturbateur !

ES : La naissance de l'enfant qui va rester longtemps sans marcher est un élément perturbateur. La mère est perturbée. Mais qu'est-ce qui la dérange de plus ?

ES : La mère a une ri... ?

E : Une rivale.

ES : On a donc une situation initiale où l'on contextualise, on raconte. Ensuite, on a un élément perturbateur qui vient changer la première. Enfin, on rééquilibre, c'est la situation finale.

Par ailleurs, M2 a développé une posture moyenne. Celle-ci a permis aux transactants de répondre à la notion de l'agir ensemble. Les situations didactiques sont résolues selon le contrat didactique passé entre M2 et ses apprenants. En voici un extrait :

ES : Bien, les verbes conjugués au présent ici sont ?

GCL : grandir et marcher.

ES : Est-ce que dans notre texte on a utilisé un autre temps ?

E : Non madame.

ES : Dans notre texte on n'a utilisé que le ?

GCL : présent de l'indicatif.

ES : On a combien de niveau de langue ?

GCL : On a le courant, le familier et le soutenu.

. ES : Au début de l'histoire, on doit avoir ?

E : Une situation initiale.

ES : Et qu'est-ce qu'on doit respecter ?

GCL : Les pronoms personnels, les temps employés, les personnages, les niveaux de langue et les différentes étapes.

ES : Les verbes dans le texte sont à quel temps ?

E : au présent de l'indicatif.

ES : On a dit que le registre doit être ?

GCL : Le registre courant.

ES : Au début de l'histoire, on doit avoir ?

E : Une situation initiale.

Dans la même perspective, le deuxième enseignant non formé à la production écrite (M6) rejoint la première posture de M2, c'est-à-dire la posture haute. Au demeurant, M6 est l'unique enseignant à n'avoir pas co-construit ses transactions à l'écrit et ce, tout au long de sa séance pédagogique. En effet, M6 a utilisé le jeu de questions-réponses à l'oral, de la définition des buts jusqu'à l'institutionnalisation. Il prend la position de celui qui connaît et veut transmettre ces connaissances à ses élèves. Voici un exemple pour s'en convaincre :

ES : Il y a le début, il y a le développement, et lorsqu'on a fini de développer, on a parlé, parlé, parlé, on a fini par se fatiguer, on fait quoi ?

ES : Oui.

ES : Pas, toujours les mêmes.

E : On arrive à la fin.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Et là encore à la fin, sur le plan de l'expression écrite, y a un mot qui va avec. Dans un devoir, on ne va pas dire, bon, c'est la fin de mon devoir !

ES : Ya un mot là !

ES : Le mot de fin comment est-ce qu'on dit, dans l'expression écrite ? Oui ?

E : Etc

ES : Non, pas etc. Je ne suis pas d'accord. Qui voit ? Plus 1, celui qui me donne l'expression juste, je donne plus 1.

ES : Oui, on peut dire je suis arrivé au terme de mon travail, mais je ne veux pas de cette expression-là.

ES : Oui, belle-sœur !

E : Je suis à la fin.

ES : Humm, je ne suis pas d'accord.

ES : Vous avez déjà entendu parler de la conclusion ? Conclure quelque chose, mais voilà le français de France ! Vous allez dire ça, si vous êtes dans ma 5^{ème} année, même un élève de 6^{ème} va avoir peur de vous. Il va dire, il connaît, ah l'enfant là ! La compréhension, c'est ça ?

ES : « La fin c'est une conclusion.

En ce qui concerne les élèves de M2 et M6, les résultats relèvent une posture dominante, à savoir : la posture scolaire. Qu'il s'agisse de la position haute ou moyenne, dans le cas de M2 et M5, les apprentis-scripteurs ont tenté de répondre aux attentes de leurs maîtres respectifs.

5.2.7 Analyse comparative des données de la topogénèse de M2 et M7

Le tour revient à la comparaison de M2 et M7 sur la base de la topogénèse. En effet, le deuxième enseignant initialement formé à la production écrite s'est positionné au juste milieu entre la posture moyenne, d'une part et la posture haute, d'autre part. Pour être plus précis, la première partie des transactions construites par M2 et ses apprenants a été placée sous le sceau de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, op.cit.). Les échanges ont été nourris de questions de l'enseignant et des hypothèses des élèves, suivis des moments de régulation à l'écrit comme à l'oral. Les passages ci-dessous servent d'appui :

ES : Si l'on ne dit pas un texte narratif, on dira ?

E : On dira un récit.

ES : Bien, la personne qui parle souvent dans le texte, comment on l'appelle ?

E : Moi madame, moi madame !

ES : Oui !

E : C'est l'auteur.

ES : L'auteur ! On l'appelle l'auteur ?

E : On l'appelle un conteur.

ES : Humm.

ES : Mais si l'on est dans le texte narratif, le personnage qui raconte est le ?

GCL : le narrateur.

Or, dans la seconde partie des actions didactiques, M2 a opté pour la posture haute. C'est une posture pendant laquelle le deuxième enseignant initialement formé à la production écrite prend le contrôle du savoir et des transactions qui se développent au sein du jeu didactique. Les apprenants semblent être perdus à mi-chemin. Voici un exemple des transactions :

ES : Alors, retournons à notre texte. Dans le texte qui est le narrateur ? Qui est le narrateur ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Moi madame.
ES : Qui est le narrateur dans le texte ?
E : Abessolo Nguema est le narrateur.
ES : Est-ce que c'est Abessolo Nguema qui est le narrateur ? Est-ce que c'est Abessolo Nguema qui raconte ?
E : Non madame.
ES : C'est qui ?
ES : Est-ce que la personne qui raconte, son nom est mentionné dans le texte ?
E : Non madame.
ES : La personne qui raconte, son nom n'est pas mentionné dans le texte.
ES : Dans le texte-là, quelle est la personne qu'on emploie, au niveau des temps utilisés ou, comment dirais-je !
ES : Quel est le pronom personnel que l'on emploie ?
E : Le pronom personnel qu'on emploie est "je".
ES : Où on l'emploie dans le texte ?
ES : Regarde à la ligne 3, quel est le pronom personnel que tu vois ?
E : Elle.
ES : C'est le seul ?
ES : "Elle," est mis ici pour qui ?

Dans la même trajectoire, M7 se distingue par deux postures dominantes, à savoir la moyenne et la haute. La première posture témoigne de la complicité des actants non seulement entre eux, mais aussi, avec le milieu didactique. Toutefois, cette posture a joué son rôle à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Voici un exemple :

ES : Est-ce qu'une personne peut venir d'un autre pays : Cameroun, Congo, Benin, pour se faire établir une carte nationale au Gabon ?
E : Non monsieur.
ES : Donc y a un autre critère qui manque là. C'est quoi ?
E : La nationalité.
ES : La nationalité. Nous sommes du Gabon, on doit être de nationalité ? :
GCL : gabonaise.
ES : Quelles sont les conditions pour avoir la carte d'identité gabonaise ?
E : Il faut être de nationalité gabonaise.
ES : Très bien. La deuxième chose, c'est ? concernant l'âge ?
E : Il faut avoir 18 ans au moins.
ES : troisième chose ? On doit se munir de ?
ES : On doit se munir de tous les documents nécessaires.

Par contre, la seconde position de M7 montre qu'il maîtrise le savoir et le jeu didactique mieux que ses élèves. C'est la posture haute qui permet à M7 d'étayer davantage une consigne ou de donner un ordre. Quelques extraits ont été exploités comme illustration :

ES : Quand vous faites la présentation d'un dialogue, on doit sentir qu'y a deux personnes qui parlent. C'est bien compris ? De temps en temps, on doit changer de ton. On peut prendre une dernière personne ?
E : Oui monsieur.
E : co coco, je viens faire ma carte d'identité nationale. Vous avez les documents nécessaires ? Oui monsieur le commissaire. Oui, vous avez un acte de naissance, le nom, le prénom, le nom du père, le nom de la mère, l'âge, le sexe, la photo d'identité. Vous avez tous les documents nécessaires. Passez prendre votre carte dans une semaine Oui.
ES : Il faut quand-même dire, oui monsieur le commissaire. Un bravo ! Deux ! On applaudit ! Mais suivez, j'ai remarqué que vous commencez par cococo, ou par Bonjour M. le commissaire, mais vous oubliez les éléments de la consigne. Hein !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Avant le dialogue qu'est-ce qu'il faut d'abord ? Suivez, il faut d'abord introduire, et, on introduit à partir des éléments de la consigne. Tu peux dire par exemple : "Mon père souhaite se faire faire une carte nationale d'identité. Il a des documents nécessaires et se rend chez le commissaire. Voici le dialogue qui en a suivi, hein, maintenant ; on va au dialogue. Quand vous commencez comme ça, on ne sait pas trop sur quelle base, vous êtes partis. Il faut d'abord introduire. Et il a manqué aussi la conclusion. A la fin vous pouvez dire s'il a été satisfait ou pas. Voilà ! Tout le monde suit ? C'est tout ce qu'il fallait retenir dans "réalisez la carte d'identité".

ES : Vous avez compris ?

GCL : Oui monsieur.

ES : Voilà, c'est tout pour aujourd'hui. On applaudit ! Un bravo ! Deux !

Par ailleurs, les postures des élèves de M2 et M7 se rejoignent au niveau de la position scolaire. En effet, M2 et M7 ont aidé leurs élèves-scripteurs à développer des actions didactiques de façon conjointe. Mais, les uns se dissocient des autres, dès lors que M7 prend une deuxième posture dominante, notamment la position réflexive. S'agissant de ces deux postures, la première a aidé les élèves à s'efforcer d'atteindre les objectifs de l'enseignant, alors que la seconde a la particularité d'amener les actants à agir mais, en même temps, de repenser cet agir.

5.2.8 Analyse comparative des données de la topogénèse de M2 et M8

Pour boucler la combinatoire de M2, nous abordons la comparaison de M2 et M8, car M8 est le dernier enseignant sans formation spécifique à la production écrite. Ainsi, en termes d'analyse topogénétique, il a adopté une posture haute. Cette position a été remarquée dans l'ensemble des situations didactiques. Elle témoigne du fait que cet enseignant occupe une grande place dans le lieu didactique au détriment de ses élèves. En effet, les résultats ont relevé la présence absolue de M8 au cours des transactions sur la production d'un compte-rendu d'un accident de la circulation. A cet effet, une insistance sur la compréhension de la consigne a également été retenue, traduisant l'immobilisme du savoir dans le lieu didactique. Voici des exemples :

ES : En 10 minutes avec les mots que nous avons donnés là, ça va aller. Les amis, n'oubliez pas la conjugaison. Le verbe s'accorde avec quoi ? Avec son sujet, n'est-ce pas ?

GCL : Oui madame.

ES : la grammaire ? Si le nom est au pluriel ? L'adjectif se met aussi au pluriel ? Si le déterminant est au pluriel ?

GCL : le nom se met au pluriel.

ES : Tu écris encore la date ? C'est au brouillon, non ? Laisse la date. Fais d'abord le compte-rendu. Regarde les accords.

ES : Toi, tu as vu, tu as assisté ! Les phrases déclaratives.

ES : Tu as vu, tu assisté à comment ça s'est passé, écris !

ES : Tu as assisté, tu as vu ce qui s'est passé !

ES : stop, stop, stop. Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Apparemment, vous ne comprenez pas le sujet. Lorsque vous ne connaissez pas le sujet, il faut le dire.

ES : Heu ! Le compte-rendu de quoi ? Tu as assisté à un drame. Ça veut dire quoi ?

ES : Estelle, tu as assisté, ça signifie quoi ?

ES : Léyengué ?

E : Je dois faire le compte-rendu d'un drame

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Heu ! Un bravo pour elle, deux. J'ai assisté à un drame. Tout commence là. Tu as assisté à un drame (accident de la circulation, noyade, chute, etc.). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins.
Eyang, qu'est-ce que tu dois faire ?
E : Je dois faire le compte-rendu en 11 phrases au moins.
ES : hum...
Eyang : Je dois utiliser les mots de la lecture.
ES : Oui, toi !
E : Je dois faire un compte-rendu...
ES : Jusque-là vous ne me dites pas ce que vous devriez faire. On dit ici que tu as assisté à un drame (accident de la circulation, noyade, chute, etc.). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. On a cité les drames : l'accident de la circulation, noyade, chute etc.
Agar : Je fais un compte-rendu de l'accident, et je...
ES : Oh yo !!! Oui Ikolo.
E : En 11 phrases, je fais le compte-rendu d'un grave accident.
ES : D'un grave accident ? On dit qu'un drame peut aussi être un accident de circulation, une noyade, une chute. Seigneur Jésus !
E : En 11 phrases au moins, je fais le compte-rendu d'un drame auquel j'ai assisté.
ES : Très bien, répète.

En revanche, M2 s'est placé entre la posture haute et la posture moyenne. En effet, la position haute s'explique par le fait que M2 prenne le dessus sur les actions face aux autres acteurs didactiques, notamment ses élèves. M2 ayant travaillé sur la production d'une suite de texte a choisi deux potos : celui d'un maître qui connaît et voudrait transmettre cette connaissance à ses apprenants venus pour s'éduquer et s'instruire. Puis, un autre potos permettant à ces deux catégories d'acteurs didactiques (maître/ élèves) de co-construire leurs connaissances autour d'un savoir donné. Ce dernier potos conduit à la posture moyenne de M2 dans le lieu didactique. Voici des illustrations pour l'un et l'autre cas :

ES : Qui est le narrateur dans le texte ?
E : Abessolo Nguema est le narrateur. ES : Est-ce que c'est Abessolo Nguema qui est le narrateur ? Est-ce que c'est Abessolo Nguema qui raconte ?
E : Non madame.
ES : C'est qui ?
ES : Est-ce que la personne qui raconte, son nom est mentionné dans le texte ?
E : Non madame.
ES : La personne qui raconte, son nom n'est pas mentionné dans le texte.
ES : Dans le texte là, quel est la personne qu'on emploie, au niveau des temps utilisés ou, comment dirai-je ?
ES : Quel est le pronom personnel que l'on emploie ?
E : Le pronom personnel qu'on emploie est "je".
ES : Où on l'emploie dans le texte ?
E : Regarde à la ligne 3, quel est le pronom personnel que tu vois ?
ES : Si l'on ne dit pas un texte narratif, on dira ?
E : On dira un récit.
ES : Bien, la personne qui parle souvent dans le texte, comment on l'appelle ?
E : moi madame, moi madame !
ES : Oui !
E : C'est l'auteur.
ES : L'auteur ! On l'appelle l'auteur ?
E : On l'appelle un conteur.
ES : Humm.
ES : Mais si l'on est dans le texte narratif, le personnage qui raconte est le ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

GCL : le narrateur.

Quant aux élèves, ils sont situés dans la posture scolaire, tant pour ceux de M2 que pour M8. En effet, les postures haute et moyenne dans ce contexte ont encouragé les scripteurs à se préoccuper de l'atteinte des objectifs visés par leurs enseignants respectifs. Les résultats montrent que la posture haute peut aussi stimuler les efforts des élèves. Mais la posture scolaire, comparativement à la posture réflexive, ne permet pas aux apprenants de repenser leur agir. Pour Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009), la posture réflexive favorise le retour sur l'agir de soi, c'est-à-dire l'autorégulation.

5.2.9 Analyse comparative des données de la topogenèse de M3 et M5

Le tour est à l'analyse croisée de M3 et M5 qui tiendra compte des postures des enseignants et de leurs élèves respectifs. En effet, le troisième enseignant formé à la production écrite a opté pour la posture moyenne dans le lieu didactique. C'est une position qui lui a permis d'accompagner ses élèves dans l'écrit au cours de deux situations didactiques sur trois. Pendant les transactions, M3 s'est montré coopératif avec ses élèves-scripteurs. Les résultats ont indiqué quelques passages transactionnels pendant lesquels M3 est resté dans la position haute, mais la posture moyenne reste la plus dominante. L'extrait ci-après a été pris en illustration :

E: Sujet : La famille Moussavou a un jeune enfant de 6 ans très turbulent. Samedi dernier à 6 Heures, pendant que ses parents dormaient encore, il a introduit une pointe dans la prise de sa chambre.

Consignes : 1/ Tu es le frère ou la sœur du jeune enfant, écris le nom de l'accident domestique dont il est victime. 2/ Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

ES : Bien, dans le sujet qu'est-ce qu'on nous dit ? Qu'est-ce qu'on nous dit dans le sujet, oui Elie ?

E : Dans le sujet, on nous dit qu'un enfant de 6 ans hum.....

ES : Oui, dans le texte nous avons un enfant de 6 ans. Il a fait quoi ? Il a ?

GCL : Il a introduit une pointe dans la prise de sa chambre.

E : On demande d'écrire le nom de l'accident dont le jeune garçon est victime. Est-ce que tout le monde comprend ? Qui ne comprend pas ? Bien ! Deuxième consigne !

ES : Louise, lis-nous la deuxième consigne :

E : Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

ES : Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3. Deuxième consigne, qu'est-ce qu'on demande de faire ? Oui Juldass ?

E : On a demandé d'expliquer en quelques phrases, comment tu pourras réagir.

ES : Tu te mets à la place de la sœur ou du frère du jeune garçon. Bien ! Vous allez vous mettre en groupe. On a demandé de travailler sur les cas 2 et 3. Bien, le groupe n°1 c'est le cas 1. Hein ?

E : Oui madame.

En revanche, le premier enseignant non formé à la production écrite a, quant à lui, adopté la posture haute. En effet, pendant sa séance sur l'enseignement/apprentissage d'une lettre à forme personnelle, M5 a contrôlé l'action des élèves en se positionnant comme étant le dépositaire du savoir. Les résultats ont ressorti l'insistance sur les questions posées aux élèves, quand bien

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

même certains avaient des réponses que le maître aurait trouvées acceptables. Voici quelques illustrations :

ES : Faites une lecture silencieuse.

ES : Quand on dit la lecture silencieuse est-ce qu'il y a encore les murmures ?

ES : Que dit-on dans le texte ? Très rapidement ! Très rapidement ! Evelyne ?

E : On parle de la lettre d'Oyane.

ES : Ne parle pas de la lettre d'Oyane, regarde plus loin, qui voit ? Qui ajoute ? Mipaka ?

ES : Parle à haute voix !

E : On parle d'Oyane, de ses parents et de ses frères.

ES : Bien !

ES : Cette fois-ci, nous allons lire le texte à haute voix et nous allons faire ressortir les indices du texte ; Nous allons maintenant rentrer dans les détails du texte, donc la compréhension du texte. Ça va nous permettre de bien comprendre le texte, c'est-à-dire de quoi Oyane parle dans le texte. Nous allons comprendre et ressortir les personnages qui sont dans le texte d'Oyane. Est-ce que tout le monde suit-là ?

GCL : Oui madame !

ES : A haute voix, tout le monde doit suivre la lecture de son camarade. Je peux changer de lecteur, donc il faut suivre.

En ce qui concerne les élèves, les résultats se rejoignent au niveau de la posture réflexive. En effet, qu'il s'agisse de M3 ou de M5, les élèves-scripteurs ont tenté d'être dans l'agir tout en revenant sur cet agir afin d'en saisir les contours.

5.2.10 Analyse comparative des données de la topogénèse de M3 et M6

En observant attentivement les résultats topogénétiques de M3 et M6, le premier enseignant prend une posture moyenne comme position dominante, alors que le second excelle en position haute. En fait, M3 et ses élèves ont construit des connaissances autour de l'objet transactionnel en étant dans la posture d'accompagnement. Or, M6 qui a travaillé sur les différentes parties d'une rédaction, a brillé par l'insistance et la répétition des questions provoquant, de ce fait, l'immobilisme du savoir dans le milieu didactique. Les extraits ci-dessous sont l'expression de ces deux résultats :

ES : Qu'est-ce qu'on doit dire ? Le nom de l'accident est une ?

GCL : électrocution.

ES : Bien !

ES : Le texte de cette semaine qu'on étudie est comment agir devant un accident domestique. Le groupe n°7 va nous expliquer comment devrait-il réagir face à cet accident, en s'inspirant des cas 2 et 3 :

GCL : Le groupe 7 explique : s'il y a un accident ou un malaise, je l'installe sur le côté, je le bascule doucement vers l'arrière, vérifie qu'il respire librement.

ES : Ensemble, nous allons refaire la production. Le cas 2, on prend nos livres de lecture, bien, on va d'abord lire le cas qui se trouve encadré dans le rectangle.

E : Voici ce qu'il faut faire quand l'un de tes proches est malade ou victime d'un accident.

ES : Un proche c'est qui ?

E : Un ami, un frère, un voisin, un condisciple de classe.

ES : Oui, on peut dire je suis arrivé au terme de mon travail, mais je ne veux pas de cette expression-là.

ES : Oui, belle-sœur.

E : Je suis à la fin.

ES : humm, je ne suis pas d'accord.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Vous avez déjà entendu parler de la conclusion ? Conclure quelque chose, mais voilà le français de France ! Vous allez dire ça, si vous êtes dans ma 5ème année, même un élève de 6ème va avoir peur de vous. Il va dire, il connaît, ah l'enfant là ! La compréhension, c'est ça !

ES : La fin c'est une conclusion.

ES : Mais début là aussi, il y a une expression qui va avec. Lorsqu'on est en train de faire un devoir, le début. Oui ?

E : Le départ.

ES : Le départ, je veux bien, mais... y a une autre expression, oui ?

E : Le commencement.

ES : Pas le commencement ! grerre (...) !!

Quant à leurs élèves respectifs, ceux de la classe de M3 sont placés dans la posture réflexive. C'est une position qui témoigne de l'agir des apprenants-scripteurs et, en même temps, renvoie à leur autorégulation au cours du jeu didactique. A cet effet, les élèves de M3 divergent de ceux de M6 par le fait que les scripteurs du deuxième enseignant sans formation spécifique en production écrite aient occupé, de façon dominante, la posture scolaire. Celle-ci leur permet de répondre aux attentes de l'enseignant.

5.2.11 Analyse comparative des données de la topogenèse de M3 et M7

Nous arrivons à l'analyse de la topogenèse de M3 et M7. Disons que le troisième enseignant initialement formé en production écrite a adopté la posture moyenne dans le lieu didactique. Le but visé est de modifier le milieu didactique en faisant participer tout le groupe-classe. Il a été question de co-construire des savoirs relatifs à un texte descriptif. A cet effet, un cas d'électrocution a fait l'objet d'une production écrite dans deux situations didactiques sur trois. Cette posture moyenne a été également observée chez M7 lors de sa leçon sur l'établissement d'une carte nationale d'identité. Pour y arriver, une grille d'analyse que M7 appelle la boîte à mots a été présentée aux élèves. La séance a tourné autour de l'appropriation des outils lexicaux contenus dans cette boîte, la production des répliques dialogiques ainsi que leur simulation. Cette posture moyenne de l'enseignant s'est manifestée beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit. Les passages suivants en font foi :

ES : Alors, on va un peu passer aux temps. Quels sont les temps qui sont employés là-bas ? :

ES : Où sont les temps ?

E : On a le présent.

ES : Quel présent.

E : Le présent de l'indicatif.

ES : Bien, les verbes conjugués au présent ici sont ?

GCL : grandir et marcher.

ES : Est-ce que dans notre texte on a utilisé un autre temps ?

E : Non madame.

ES : Dans notre texte on n'a utilisé que le ?

GCL : présent de l'indicatif.

ES : Vous avez déjà observé un contrôle de police, n'est-ce pas ?

GCL : Oui !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Qu'est-ce qu'il demande souvent ?
E : Il demande la carte d'identité.
ES : Qu'est-ce qu'il demande encore ?
E : Il demande les pièces de la voiture.
ES : Très bien, un bravo !
ES : De quoi s'agit-il ici ?
E : On parle de la carte d'identité.
ES : Bien, Souvent, qu'arrive-t-il quand on n'a pas de carte d'identité ?
E : On te fait payer une amande.
ES : Qui dit mieux ?
E : On peut se faire arrêter.
ES : Très bien, un bravo ! Deux !
ES : Maintenant pour éviter de se faire arrêter qu'est-ce qu'il faut faire ?
E : Il faut avoir sa carte d'identité.

Parlant de M7, disons qu'il est situé entre la posture moyenne et haute. En effet, au cours de la seconde partie des actions didactiques, le troisième enseignant non formé à la production écrite est resté dans la conception traditionnelle de l'acte d'enseigner. Autrement dit, M7 a pris la place de celui qui maîtrise les règles du jeu didactique. En voici un exemple :

ES : Qu'est-ce qu'on va faire maintenant ?
E : Nous allons apprendre à réaliser les cartes d'identité.
ES : Nous allons apprendre, nous allons réaliser les cartes d'identité.
ES : Qu'allons-nous faire maintenant ? Ebadia !
E : Nous allons apprendre à réaliser les cartes d'identité.
ES : Bien, suivez au tableau. Ici, nous avons ce qu'on appelle, une boîte à mots. Une boîte ?
E : A mots !
ES : Bien, nous allons d'abord donner la signification de chaque mot. Nous allons donner la signification des mots ou des expressions qui se trouvent dans cette boîte. Donnez l'ensemble des mots qui sont dans cette boîte.
ES : Qui peut donner toutes ces étapes d'un seul trait, du début jusqu'à la fin, Franck ?
ES : Va écrire, vous avez 5 minutes. Prenez cela au sérieux parce que nous allons récompenser le meilleur dialogue.
ES : faites vite, faites vite.
ES : 2 minutes !
ES : 1 minute !
ES : La minute s'est écoulée, c'est terminé. Dimitri, lis ton dialogue !
E Bonjour M. le commissaire. Je suis venu faire une carte d'identité.

Se penchant vers les élèves, ceux issus de la classe de M3 sont restés dans une position réflexive avec l'idée qu'ils tentent de repenser leur propre agir. Quant à la classe de M7, les scripteurs se situent entre deux positions dominantes, notamment la posture scolaire d'une part, et réflexive de l'autre. La première amène les élèves dans le champ de ceux qui cherchent à faire mieux, c'est-à-dire répondre aux exigences du jeu didactique. S'agissant de la seconde posture, hormis le fait que les apprenants-scripteurs s'inscrivent dans l'agir ensemble (Sensevy et Mercier, 2007), ils développent au cours du jeu l'esprit d'analyse leur permettant de réfléchir sur cet agir.

5.2.12 Analyse comparative des données de la topogenèse de M3 et M8

Nous abordons l'analyse de M3 et M8 pour boucler la combinatoire de M3. En effet, le troisième enseignant initialement formé à la production écrite a gardé la posture moyenne comme étant la position dominante. Les actions relatives à la production d'un cas pratique autour d'une électrocution ont contribué à la construction du milieu didactique. La posture moyenne témoigne de la complicité des actants avec le savoir et le lieu didactique. Les extraits ci-après servent d'illustration :

ES : Un proche c'est qui ?

E : Un ami, un frère, un voisin, un condisciple de classe.

ES : Bien, voici ce que l'on appelle un proche. Dans le cas de notre sujet, on a dit que c'est qui qui est victime d'un accident ?

E : Le frère.

ES : C'est le ? Frère, bien ! Si ton frère est victime d'un accident, la première réaction que tu dois avoir c'est quoi, oui ?

E : appeler les parents.

ES : En inspirant je pourrais réagir comme le texte. Boulingui, reformule la consigne. La reformulation de la consigne est l'introduction de notre texte explicatif. Comment on va dire ?

E : En m'inspirant des cas 2 ou 3, je vais expliquer comment je pourrais réagir face à cet accident.

ES : Bien !

ES : s'il y a un accident ou un malaise, je l'installe sur le côté, je la bascule doucement vers l'arrière, vérifie qu'il respire librement. Ensemble, nous allons refaire la production du cas 2, on prend nos livres de lecture, Bien, on va d'abord lire le cas qui se trouve encadré dans le rectangle.

A contrario, le quatrième enseignant sans formation spécifique en production écrite est resté sur la posture haute, comme position dominante. Le contrat didactique de M8 et ses apprenants a tourné autour de la production d'un compte-rendu d'un accident de la circulation. L'enseignant a accompagné les scripteurs en privilégiant la posture de contrôle. C'est une manière pour lui de se présenter à ses élèves comme garant du savoir, soit en expliquant une consigne, soit en donnant un ordre dans le lieu didactique. En voici un exemple :

Eyang : Sujet : j'ai assisté à un drame, (...).

ES : J'ai assisté à un drame, c'est quoi ? C'est quoi ? Ce que nous avons mis entre parenthèses là, quoi ? Ce sont c'est les ?

GCL : les drames.

ES : accident de la circulation, noyade ou une ?

GCL: chute !

ES : On a dit etc. donc on peut dire autre chose, parmi les drames que vous connaissez. Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade, etc. (dramas). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Nous nous arrêtons là. Engoué qu'est-ce qu'on a demandé de faire ?

E : J'ai assisté...

ES : stop, stop, stop. Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Apparemment, vous ne comprenez pas le sujet. Lorsque vous ne connaissez pas le sujet, il faut le dire.

ES : Elysée ?

E : Je fais le compte-rendu en 11 pages et...

ES : Heu, le compte-rendu de quoi ? Tu as assisté à un drame. Ça veut dire quoi ?

Estelle, tu as assisté, ça signifie quoi, Léyengué ?

E : Je dois faire le compte-rendu d'un drame.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : heu ! Un bravo pour elle, deux. J'ai assisté à un drame. Tout commence là. Tu as assisté à un drame (accident de la circulation, noyade, chute, etc.). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Eyang, qu'est-ce que tu dois faire ?

E : Je dois faire le compte-rendu en 11 phrases au moins.

ES : hum.

En se tournant du côté des élèves de M3 et M8, leurs postures divergent, tout comme celles de leurs maîtres respectifs. En effet, les scripteurs de la classe de M3 ont mobilisé la posture réflexive, tandis que M8 a opté pour la posture scolaire. Dans cette optique, les premiers s'approprient des capacités non seulement d'agir dans le milieu didactique, mais aussi de repenser cet agir. Or, les seconds tentent tout simplement de répondre aux attentes de leurs enseignants.

5.2.13 Analyse comparative des données de la topogénèse de M4 et M5

Après avoir bouclé la combinatoire de M3, nous poursuivons cette analyse topogénétique par la combinatoire de M4. Ainsi, nous débutons cette série de croisements avec le couple M4 et M5. En effet, au cours du jeu didactique mené dans la classe de M4, les résultats ont montré que l'enseignant s'est placé dans une posture haute. Celle-ci pourrait s'expliquer par le fait que le quatrième enseignant initialement formé à la production écrite ait dominé les actions en insistant sur la compréhension du texte. Ainsi, les transactions construites à l'oral durant lesquelles M4 s'est évertué à étayer la consigne à ses élèves se sont présentées comme un cours magistral. Les extraits suivants témoignent de ce comportement didactique :

ES : Qui a fait son travail à la maison ? Qui a résumé son texte : Tante Bella ?

ES : Vous êtes en 5^{ème} année, il faut travailler, les examens vous attendent, hein !

ES : Asseyez-vous, nous allons travailler. Quel est le titre de notre texte de lecture ?

E : Hum...

ES : vous n'avez pas retenu le titre de notre texte de la semaine, toi !

E : Tante Bella.

ES : On va maintenant résumer en fonction de toutes les informations.

ES : Je passe par rangée et je vais voir si vous avez résumé les paragraphes et donné l'idée générale de chaque paragraphe.

ES : Bien, est-ce que vous avez fait le résumé du texte ou de chaque paragraphe ?

ES : Ce n'est pas ça !

ES : Hé toi, lis ce que tu as écrit, je n'entends rien. On te dit qu'il faut seulement donner les idées principales, dire ce qui se passe dans le texte. Ne prenez pas tout, tous les mots ne sont pas forcément utiles. C'est l'idée générale qu'il faut prendre. Tout le reste c'est pour embellir. Vous comprenez ?

GCL : Oui madame

:

Dans le même esprit, les résultats ont identifié la posture haute chez le premier enseignant non formé à la production écrite. En effet, M5 qui a travaillé sur la production d'une lettre à forme personnelle s'est positionné face à ses élèves comme étant celui qui maîtrise au mieux le processus de la résolution des situations. Aussi, il rappelle avec insistance les règles du jeu

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

didactique. Cette posture a été observée à l'oral comme à l'écrit. Voici les passages qui le justifient :

ES : le groupe qui est en face là, va lire les consignes. Emmanuelle, pourquoi tu changes encore de groupe. Viens ici, viens ici. Vous ne copiez plus les consignes, mettez d'abord le n° de chaque groupe.

ES : groupe numéro 7, lis la première consigne.

E : Pourquoi maman est-elle couchée ?

ES : Vous ne donnez rien que la réponse.

ES : Prenez maintenant vos cahiers de brouillon, vous allez travailler sur les activités. Celui qui va écrire pour le groupe, c'est celui qui connaît écrire oh ?

GCL : Oui madame.

ES : Nous allons passer à la 1^{ère} consigne ; Relevons le nombre de paragraphes. C'est par groupe. Oui, dans le groupe de Garcia !

E : 5 paragraphes.

ES : Vous tous, vous avez relevé les phrases, est-ce que je vous ai dit de relever les phrases, oh ! On peut dire que l'idée générale du texte et que Oyane donne des nouvelles à sa sœur.

ES : Donc cela veut dire que vous avez fait la même chose au 3^{ème} paragraphe. Vous avez relevé les phrases.

Par ailleurs, les résultats affichent au départ une posture identique aux élèves de M4 et M5. C'est la position scolaire. En effet, les apprenants-scripteurs de ces deux classes ont brillé par le désir de faire plaisir à leurs maîtres respectifs. Pour ce faire, ils tentent de retenir l'attention du maître en formulant des hypothèses dans ce jeu de questions-réponses.

En revanche, la position des élèves de M4 et M5 évolue au cours des transactions. Dans le jeu didactique, ces rédacteurs se sont placés entre la posture scolaire et dogmatique pour M4, puis entre la position scolaire et réflexive en ce qui concerne M5. Ainsi, une partie des élèves de M4 ont adopté une position qui n'affirme aucune curiosité, notamment la posture dogmatique (Bucheton et Soulé, 2009). Or, la moitié des élèves de M5 ont progressé en prenant une posture réflexive qui, non seulement les fait agir, mais aussi leur permet de questionner cet agir ((Bucheton et Soulé, *ibid.*).

5.2.14 Analyse comparative des données de la topogenèse de M4 et M6

Nous abordons l'analyse de M4 et M6, le quatrième enseignant initialement formé à la production écrite et le deuxième sans formation spécifique en didactique de l'écrit. En termes de postures, M4 a pris la position haute pendant la construction des connaissances sur le texte descriptif. Il s'est montré comme celui qui maîtrise le mieux les caractéristiques d'un texte descriptif en parlant de Tante Bella, en tant que personnage emblématique du texte. La posture haute se justifie par le fait que l'enseignant revient avec insistance sur une consigne, donnant l'impression de s'adresser aux élèves dont la compréhension des situations didactiques ne se situerait pas dans la zone dite facile (Spiezia, 2011). L'extrait ci-dessous en témoigne :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : On peut dire que le matin, les femmes allaient en groupe et elles étaient joyeuses, n'est-ce pas ? Mais le soir, elles revenaient une à une, parce qu'elles étaient peut-être fatiguées et cherchaient à rentrer. Donc dans cette première phrase, on nous montre l'attitude de ces femmes, le matin quand elles partaient aux champs et le soir, quand elles revenaient. Alors, dans la deuxième phrase on voit, qu'au bout du village apparut Tante Bella, la sœur de notre père. Alors, est-ce que vous voyez un peu

ES : Elle rentre la dernière à cause de son état et à cause de son âge, n'est-ce pas ? Donc ici, Donc ici, par rapport à ça, vous pouvez faire une introduction, n'est-ce pas ? Parce que vous allez parler des femmes qui sont allées le matin joyeuses, mais qui reviennent seule à seule, une à une, on est d'accord ? Une autre information, c'est que Tante Bella était la dernière du retour des champs. Là, tu as donné les informations essentielles, on est d'accord ?

E : Oui madame.

Parallèlement, le collègue de M4, c'est-à-dire M6, enseignant sans formation en production écrite, a également adopté la posture haute. Il s'est agi dans son cas, de la production des différentes parties d'une rédaction. C'est une séance qui a été menée totalement à l'oral par M6 et ses apprenants. Il a été observé au cours des transactions des tensions entre l'enseignant et ses élèves. Le premier acteur didactique, en voulant conduire les apprenants vers des réponses a priori, tombe dans l'immobilisme, d'où la mobilisation de la posture haute. Cette position est celle qui montre l'autorité et le pouvoir de décision de l'enseignant sur ses élèves. Un comportement didactique qui a engendré la posture scolaire chez les seconds acteurs (élèves).

Les passages ci-dessous sont le reflet de la posture de M6 :

ES : On avance... Formulez quand-même des phrases, des phrases qui soient correctes. Faites au moins 2 à 3 phrases. Expliquez au fait. Expliquez ce que vous faites dans le développement. Quand vous entendez le mot développement, on fait quoi dans cette partie- là ?

ES : L'introduction, c'est le début de l'histoire : Il était une fois un lapin et l'aigle...

Là, avez-vous l'introduit. Maintenant est-ce que le lapin et l'aigle-là, est-ce qu'ils vont rester comme ça ? Maintenant vous allez développer, mais le développement c'est quoi ? Le lapin fuyait l'aigle, il était en train de le poursuivre, ils sont allés dans la brousse. Le lapin est tombé dans de l'eau. C'est ce qu'on appelle développement, donc vous racontez. Il faut être capable de dire que le développement est la partie dans laquelle vous allez dire comment l'histoire s'est déroulée. Donnez-nous encore quelques minutes, eh ! Après la récréation, on va vous libérer. Hum, une fois on a fini de développer, on arrive à quelle partie ?

E : La conclusion.

ES : Si vous racontez votre histoire suivant une suite logique et en faisant moins de fautes, vous êtes sûrs d'avoir au moins 5. C'est clair ?

E : Oui, monsieur.

ES : Bon, maintenant, un courageux pour nous faire un petit résumé qu'on va mettre au tableau, en de bonnes petites phrases, pour que nous comprenions c'est quoi la rédaction. Eh ?

ES : L'expression écrite, on va mettre la rédaction (il écrit le titre de la leçon au tableau). Oui, qui peut nous faire un petit résumé ? Toi, essaie !

En jetant un regard sur les élèves de M4 et M6, leurs postures se rencontrent au niveau de la position scolaire. Mais ceux de M4 sont situés entre deux postures. En effet, hormis la position scolaire qui favorise la recherche de l'atteinte des objectifs, les apprenants du premier enseignant initialement formé à la production écrite s'affichent de manière dogmatique. Cette

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

posture qualifie les acteurs du jeu didactique par l'absence de dévolution. Or, celle-ci pourrait aider les élèves à comprendre des phénomènes qui tournent autour du savoir visé.

5.2.15 Analyse comparative des données de la topogenèse de M4 et M7

Après l'analyse croisée de M4 et M6, le tour revient à celle de M4 et M7, en termes d'interprétation des postures. Il s'agit du quatrième enseignant initialement formé à la production écrite et du troisième enseignant sans formation spécifique en la matière. Ainsi, le premier a gardé une posture haute tout au long de la séance. Tandis que M7 est partagé entre la posture haute et la posture moyenne. Pour ce qui est de la posture haute, chez l'un comme chez l'autre, elle justifie la méthode empruntée à la pédagogie pour pouvoir modifier le milieu didactique. En effet, ces deux enseignants se trouveraient dans le sillon des méthodes traditionnelles centrées sur le savoir, comparativement aux méthodes actives qui placent l'enfant au centre de son apprentissage. Voici les extraits qui justifient cette assertion :

ES : Mais tu es en train de lire le texte, assieds-toi d'abord. Si par exemple maman te dit d'aller dire à la maîtresse que j'ai besoin de son contact, parce que je voudrais savoir comment tu travailles en classe. Tu ne vas pas rapporter tout ça, d'accord ? :

ES : Sauf si elle te demande pourquoi. Alors, vous irez voir la maîtresse, vous direz ce qui est important. Et ce qui est important c'est que maman a besoin de son contact. Vous n'allez pas rentrer dans les détails sauf si elle demande que : pourquoi, pourquoi elle demande mon contact ? Est-ce que tout le monde essaie de voir un peu ?

GCL : Oui madame.

ES : On peut dire que le matin, les femmes allaient en groupe et elles étaient joyeuses, n'est-ce pas ? Et le soir, elles revenaient une à une, parce qu'elles étaient peut-être fatiguées. Alors dans la deuxième phrase, on voit qu'au bout du village, apparut Tante Bella, la sœur de mon père. Alors, est-ce que vous voyez un peu. Comment on peut résumer cette dernière phrase ?

ES : lecture, femmes insouciantes et joyeuses le matin, quand elles partaient au champ. Elles revenaient maintenant, non plus en file, mais une à une et muettes de fatigue. Toutes étaient rentrées depuis longtemps, lorsqu'au bout du village apparut la silhouette familière de notre tante, la sœur de notre père.

ES : Nous allons apprendre, nous allons réaliser les cartes d'identité.

ES : Qu'allons-nous faire maintenant ? Ebadia !

E : Nous allons apprendre à réaliser les cartes d'identité.

ES : Bien, suivez au tableau. Ici, nous avons ce qu'on appelle, une boîte à mots. Une boîte...?

E : à mots !

ES : Bien, nous allons d'abord donner la signification de chaque mot. Nous allons donner la signification des mots ou des expressions qui se trouvent dans cette boîte. Donnez l'ensemble des mots qui sont dans cette boîte :

ES : Imagine que ton frère souhaite faire faire une carte d'identité. Il se présente au commissariat de police avec tous les documents nécessaires. Imagine le dialogue entre ton frère et le représentant de l'autorité. Utilise la boîte à mots. Bien, avant de réaliser, quelqu'un va me dire où on établit les cartes nationales d'identité. Où établit-on les cartes nationales d'identité ? :

E : On établit les cartes nationales d'identité au commissariat.

ES : Un bravo ! Deux ! Bien, maintenant nous allons revenir. N'oublions pas que nous sommes en train de réaliser notre carte d'identité. Maintenant qui va nous dire les différentes étapes que nous devons observer pour réaliser notre carte d'identité ?

E : Le nom de la mère, le nom du père.

ES : Bien, un bravo ! Deux ! Bien j'ai parlé des étapes, il a commencé à parler du nom. Donc, toi là où tu es à Ondogo, là, on commence la réalisation de la carte d'identité par le nom ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Par contre la seconde posture de M7, autrement dit la position moyenne traduit la complicité avec laquelle l'enseignant et ses élèves participent au jeu didactique. En fait, les transactions sont co-construites (Sensevy et Mercier, 2007) à l'aide de la méthode de Socrate, à savoir la maïeutique ou le jeu de questions-réponses. A cet effet, les réponses des élèves deviennent des nouvelles questions pour le maître. L'extrait ci-après constitue une illustration :

ES : Bien, qui va jouer le rôle de M. le commissaire ? Oui venez devant.
F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité.
C : Tu as tous les documents nécessaires ?
F : Oui.
ES : Le commissaire va te demander quoi ?
E : Les documents.
ES : Oui, tous les documents qui sont dans le formulaire : ton nom, ton prénom autrement dit tout ce qui est sur le formulaire. Quel est le nom que cela va porter ?
E : hum, oh...
ES : On appelle ça, les renseignements.
E : Ah, un petit mot comme ça !
ES : Donc lorsqu'on vous donne ce que vous avez appelé formulaire, on vous demande de renseignements à fournir. Qu'est-ce qui est parmi les éléments nécessaires ?
E : Le carnet de naissance.
GCL : Oh !
ES : Est-ce qu'on appelle ça carnet de naissance ?
E : Acte de naissance.

S'agissant des postures, les apprenants de M4 prennent la position scolaire et dogmatique. Au cours de la première, les élèves cherchent à répondre aux exigences du contrat didactique, notamment aux règles qui définissent le jeu didactique. Par contre, la seconde posture renvoie à l'absence de la curiosité et d'esprit de découverte. Quant aux élèves de M7, deux postures ont également été identifiées : la position scolaire et la posture réflexive. Tout comme chez M4, les élèves de M7 cherchent premièrement à atteindre les objectifs de l'enseignant. En revanche, la dernière posture désigne l'esprit d'analyse et de métacognition.

5.2.16 Analyse comparative des données de la topogenèse de M4 et M8

Enfin, nous bouclons l'analyse comparative de la topogenèse par celle de M4 et M8. M4 se présente comme le dernier enseignant initialement formé à la production écrite. De même, M8 l'est pour les enseignants non formés dans ce domaine. S'agissant du dernier enseignant initialement formé à la didactique de l'écrit, sa posture est haute. Ce résultat est le même pour l'enseignant sans formation spécifique à la didactique de l'écrit. La position haute est observée soit au cours de l'étayage d'une consigne, soit en donnant un ordre à ses élèves. Ces extraits illustrent respectivement la position de M4 et celle de M8.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Oui Tante Bella faisait partie des femmes On va sortir un peu les caractéristiques. On va dire par exemple que les femmes étaient joyeuses le matin quand elles partaient aux champs, n'est-ce pas ?

GCL : Oui madame.

ES : On peut dire que le matin, les femmes allaient en groupe et elles étaient joyeuses, n'est-ce pas ? Mais le soir, elles revenaient une à une, parce qu'elles étaient peut-être fatiguées et cherchaient à rentrer. Donc dans cette première phrase, on nous montre l'attitude de ces femmes, le matin quand elles partaient aux champs et le soir, quand elles revenaient. Alors dans la deuxième phrase, on voit qu'au bout du village, apparut Tante Bella, la sœur de notre père.

ES : Alors, on va s'arrêter là. Donnez le résumé de ce paragraphe. Quoi, les gens n'ont pas travaillé ? Nathalie !

E : Hein !

ES : Quand tu as lu là, je n'ai pas entendu les phrases interrogatives.

ES: Quand je partais au marché, j'avais trouvé un homme qui partait au marché. Il était fatigué. Et comme j'avais un peu de nourriture, je lui ai donné. En fait, il était un peu âgé mais il était sale. Il s'en alla vers la route et ensuite, il traversa la route. La voiture le ramassa comme un chien mais il avait mal. Avant de l'amener à l'hôpital, il y avait le gens, mais les gens étaient très mauvais. Et il était un homme très gentil. Est-ce que tu connaissais cet homme pour dire qu'il était gentil ? Hein ? On te demande de faire un compte-rendu de ce que tu as vécu, tu vas nous parler de quand je partais au marché ; là, y a un mélange. Le compte-rendu doit être comment ? Précis ! Les précisions sur l'accident. Elle n'a pas seulement parlé de l'accident. Là, y a deux mélanges. Ce n'est pas mauvais, mais... Au lieu de dire quand j'étais au marché, tu devrais commencer directement.

ES : Vous avez écouté ? Est-ce qu'il s'agit de ça ? Il a fait le compte-rendu d'un accident qu'il a assisté. Est-ce que c'est de cela qu'il s'agit ?

ES : Tu es sûre ? Nyomba, tu es sûre ?

E : Oui madame.

Par ailleurs, les élèves de M4 rejoignent ceux de M8 dans la posture scolaire. C'est une position durant laquelle les élèves essaient de remplir leur devoir d'écolier. Or, les élèves de M4 ayant adopté deux positions, la seconde est la posture dogmatique. Elle désigne une catégorie d'élèves qui brilleraient par l'absence de curiosité et d'esprit d'analyse pourtant favorable à l'apprentissage (Bucheton et Soulé, op.cit.).

Synthèse

Nous sommes arrivés au terme de l'analyse croisée de la topogénèse. Au cours de cet exercice, il s'est agi de comparer les pratiques des enseignants initialement formés à la production écrite à celles des enseignants sans formation spécifique dans ce domaine. Sur la base de la topogénèse (Sensevy et Mercier, op.cit.), nous avons recherché les similitudes et les distanciations des postures, tant pour les enseignants que pour les élèves. Ainsi, pour la première catégorie d'enseignants (EFPE), la posture dominante est celle qui conduit les actants à agir ensemble (Sensevy et Mercier, ibid.). Il s'agit à cet effet de la posture moyenne chez les enseignants.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En ce qui concerne les élèves, la posture scolaire prend le dessus sur la position réflexive et dogmatique. Celle-ci permet aux scripteurs de se placer dans le contexte de la compétitivité entre les pairs au cours du jeu didactique afin de répondre aux attentes de l'enseignant.

Au sujet des enseignants non formés à la production écrite (ENFPE), la posture dominante reste la position haute. Elle décrit les comportements didactiques des praticiens dont l'acte d'enseigner est encore synonyme de transmission des connaissances au lieu de la co-construction.

Dans la même veine, la posture scolaire domine sur la posture réflexive chez les élèves issus des ENFPE. A cet effet, qu'il s'agisse des enseignants hautement situés dans le lieu didactique ou adoptant une position moyenne, leurs élèves gardent la même posture. Les résultats montrent que les élèves se cherchent, se battent pour répondre aux exigences de leurs enseignants respectifs.

5.3 Analyse comparative des données de la chronogénèse

Après avoir croisé les données de la topogénèse des enseignants initialement formés à la production écrite avec celles des enseignants sans formation spécifique en la matière, nous abordons l'analyse comparative de ces données sur la base de la chronogénèse. Dans cette perspective, nous avons retenu le temps didactique comme outil d'analyse. Notons également que la quantité de temps didactique utilisée dans la résolution d'une situation-problème importe peu pour notre étude. Par ailleurs, l'accent est mis sur la qualité de ce temps, c'est-à-dire la manière dont il est géré dans une situation didactique. Ce temps didactique a été évalué dans un intervalle compris entre dix (10) et vingt (20) minutes. En d'autres termes, l'intervalle précédemment indiqué est retenu comme unité de mesure du temps didactique.

$$\checkmark \text{ Moyenne de temps didactique (MTD)} = (\text{TD le plus court} + \text{TD le plus long}) / 2$$

5.3.1 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M1 et M5

C'est en comparant les données de M1 à celles de M5, que nous entamons l'analyse chronogénétique croisée des pratiques des enseignants formés à la production écrite et celles des enseignants sans formation spécifique dans ce domaine. Ainsi, le temps utilisé en moyenne dans les situations d'enseignement/ apprentissage par le premier enseignant formé à la production écrite, est de dix-sept (17) minutes et trente-neuf (39) secondes. Il s'inscrit dans

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

l'intervalle de [10-20] minutes. Dans la même lancée, le premier enseignant non formé en didactique de l'écrit et ses élèves ont développé leurs transactions dans la moyenne de vingt (20) minutes et quarante-huit (48) secondes. Ce temps didactique est quasiment compris dans l'intervalle de [10-20] minutes. Au regard des résultats, les deux enseignants ont occupé la même tranche de temps pour co-construire leurs connaissances, l'un sur les caractéristiques d'un texte descriptif, et l'autre, en ce qui concerne la production d'une lettre à forme personnelle. Cependant, l'enseignant formé et ses élèves ont défini le jeu didactique autour de trois situations d'enseignement / apprentissage dont deux à l'écrit et une à l'oral. Les résultats ont montré que le temps didactique a non seulement favorisé la dévolution chez les élèves, mais aussi la régulation et l'institutionnalisation des connaissances sur les caractéristiques d'un texte descriptif. Par contre, le temps didactique de M5, pourtant quasiment le même que celui de M1, n'a pu cerner que deux situations didactiques. Aussi, une lenteur a été observée au cours des transactions didactiques. Notons ensuite que le temps didactique de M5 n'a servi aux scripteurs qu'à la construction des connaissances linguistiques, loin des attentes de l'enseignant. D'où l'inadéquation entre le savoir (la lettre à forme personnelle), les items (sur les outils de la langue) et la production finale (la structure de la lettre).

5.3.2 Analyse comparative des données de la chronogenèse de M1 et M6

Le tour revient à l'analyse comparative de la chronogenèse de M1 et M6. A ce sujet, signalons que le premier enseignant formé à la production écrite (M1) a mené une séance pédagogique avec des élèves de 5^{ème} année sur les caractéristiques d'un texte descriptif. Trois situations didactiques ont déterminé cette séance. En ce qui concerne la moyenne du temps didactique, M1 a utilisé dix-sept (17) minutes et trente-neuf (39) secondes. Ce temps s'inscrit dans l'intervalle compris entre [10-20] minutes. Cet intervalle est considéré dans notre étude comme unité de mesure du temps didactique marquant le temps minimum d'enseignement /apprentissage. Nous rappelons également que le temps didactique dans notre étude prend en compte, à la fois le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage, c'est-à-dire celui durant lequel l'apprentissage s'est opéré chez les élèves. Autrement dit, dans l'intervalle allant de dix (10) à vingt (20) minutes, les actants ont co-construit des connaissances attendues. La dévolution chez les élèves, la régulation des tâches et l'institutionnalisation des acquis ont été observées au cours du jeu didactique.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Par ailleurs, le deuxième enseignant sans formation de base en production écrite (M6) a également animé sa séance pédagogique en trois phases, c'est-à-dire en trois situations didactiques comme dans le cas de M1. Ainsi, il a occupé le milieu didactique pendant dix-neuf (19) minutes et quarante-trois (43) secondes en moyenne. Il est question du temps moyen durant lequel les actants ont construit des connaissances dans le cadre de l'avancement du savoir, et qui a permis aux actants de modifier le lieu d'enseignement /apprentissage. Le temps didactique de M6 et ses apprenants se situe dans l'intervalle de dix (10) à vingt (20) minutes, allant dans le même sens que M1.

Cependant, les résultats de l'enseignant non formé en production écrite soulignent l'immobilisme du savoir dans le lieu didactique. En effet, Le temps didactique moyen de M6 étant quasiment le même que celui de M1 en termes d'intervalle, ne lui a pas permis de modifier le milieu en adéquation avec les objectifs visés au départ par l'enseignant. Bien au contraire, M6 et ses actants ne sont pas rentrés dans l'écrit car, durant la séance, ils ont développé les transactions à l'oral. C'est au moment de l'institutionnalisation des connaissances en lien avec les différentes parties d'une rédaction que M6 a procédé à la trace écrite. Celle-ci a donc été réalisée par l'enseignant en lieu et place des élèves-scripteurs.

En définitive, pour le même intervalle de temps, l'enseignant initialement formé à la production écrite et ses élèves ont pu modifier le milieu didactique, partant de la définition des buts jusqu'à l'institutionnalisation du savoir, en passant par la dévolution chez les élèves et la régulation des tâches, contrairement à son collègue sans formation en didactique de l'écrit.

5.3.3 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M1 et M7

Nous analysons les données chronogénétiques de M1 et M7. En effet, le troisième enseignant non formé à la production écrite (M7) et ses élèves ont passé vingt (20) minutes et trente-neuf (39) secondes, s'inscrivant légèrement au-delà de l'intervalle de [10-20] minutes, retenu comme le minimum de temps didactique favorable au développement du savoir visé. Il s'est agi de produire une carte nationale d'identité. Trois situations didactiques ont constitué cette séance. Pendant ce moment, l'enseignant a pris une position partagée entre la haute et la moyenne. Pour leur part, les élèves se sont également départagés entre la posture scolaire et réflexive. L'une exprimant la manière avec laquelle ils s'efforcent à répondre aux exigences du maître, et l'autre permettant aux scripteurs de repenser leur agir. Les résultats du milieu mesogénétique ont montré la suprématie de l'oral sur l'écrit. Ce temps didactique, quoiqu'au-

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

delà du temps minimum, n'a pas permis à M7 et à ses élèves, de réaliser la carte nationale d'identité, hormis des dialogues qui ont été rédigés et simulés par quelques élèves pris au hasard dans la classe.

En revanche, l'enseignant formé à la production écrite (M1) a mené sa séance avec ses apprenants sur la typologie d'un texte descriptif. En trois situations didactiques, M1 et ses élèves ont non seulement défini les buts de leur activité, mais ils ont fait leur entrée dans la phase de la dévolution, de la régulation et de l'institutionnalisation des acquis. C'est en dix-sept (17) minutes et trente-neuf (39) secondes que les actants du milieu didactique de M1 ont développé leurs transactions. Le temps didactique de M1 est inférieur à celui de M7. Néanmoins, il a favorisé la co-construction des connaissances dans les différentes phases du quadruplet de jeu (Sensevy, 2006).

5.3.4 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M1 et M8

Il nous revient de comparer les résultats chronogénétiques de M1 à ceux de M8 pour boucler la combinatoire de M1. En effet, le premier enseignant formé à la production écrite et ses élèves ont pratiqué sur les caractéristiques d'un texte descriptif. Autour des images, les buts de l'activité ont été définis. Dans une position moyenne, l'enseignant a conduit les élèves vers la résolution des situations didactiques au nombre de trois. Le traitement de ces situations et leur institutionnalisation ont pris dix-sept (17) minutes et trente-neuf (39) secondes. Un temps inscrit dans l'intervalle de [10-20] minutes, retenu comme étant la moyenne du temps didactique pour notre étude.

Par contre, le dernier enseignant non formé à la production écrite (M8) a utilisé treize (13) minutes et vingt-cinq (25) secondes pour développer ses transactions au sein du jeu didactique. Ce temps minimum pendant lequel quelqu'un a appris quelque chose à quelqu'un d'autre (Thierno, op.cit.) a aidé l'enseignant et ses élèves à résoudre trois situations didactiques, tout comme chez M1. Cependant, le quatrième enseignant non formé à la production écrite s'aligne derrière M6 et M7 dont les résolutions des situations-problèmes se sont déroulées beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit. Aussi, le manque de cohérence entre le savoir, les items et la production finale a été observé dans ces différentes classes.

5.3.5 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M2 et M5

Après la combinatoire de M1, nous amorçons celle de M2. Ainsi, nous analysons les données chronogénétiques de M2 et M5, c'est-à-dire le deuxième enseignant formé à la production écrite, comparativement au premier enseignant sans formation à la didactique de l'écrit. En effet, M2 et ses apprenants ont développé les transactions autour de la suite d'un texte. Le temps moyen d'enseignement / apprentissage est de dix-neuf (19) minutes et deux (02) secondes, compris dans l'intervalle de [10-20]. Ce temps minimum a permis aux actants de résoudre trois situations didactiques, dont deux à l'écrit et une à l'oral. Les étapes du quadruplet de jeu ont été relevées au cours de ce temps didactique.

Par ailleurs, le premier enseignant non formé à la production écrite (M5) a utilisé un temps didactique de vingt (20) minutes et quarante-huit (48) secondes. Il est situé légèrement au-dessus de l'intervalle de [10-20] minutes. Mais l'écart n'est pas significatif. M5 s'inscrit à cet effet dans la norme retenue sur l'axe chronogénétique de notre étude, tout comme le deuxième enseignant initialement formé à la didactique de l'écrit. Or, les résultats de la mesogénèse de M5 relèvent une inadéquation entre les tâches réalisées au cours du jeu didactique, le savoir-faire et la production finale. En effet, le temps didactique de M5 et ses élèves, classé pourtant dans le même intervalle que celui de M2, n'a pas favorisé l'avancement du savoir sur l'axe du temps. Ceci, au moment de la résolution des situations- problèmes à l'écrit.

5.3.6 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M2 et M6

Nous procédons à l'analyse comparative de M2 et M6 sur la base des données de la chronogénèse. Dans les transactions didactiques, le deuxième enseignant initialement formé à la production écrite est logé dans l'intervalle de [10-20] minutes avec dix-neuf (19) minutes et deux (02) secondes comme temps moyen didactique. Ce temps d'enseignement / apprentissage a permis à M2 et à ses élèves de co-construire des connaissances relatives à la production d'une suite de textes. Les résultats montrent que les actants ont défini les règles du jeu à partir du texte de lecture étudié en classe. Aussi, les élèves ont planifié les informations en lien avec la suite d'un texte en prenant la position scolaire. Dans l'intervalle de [10-20] minutes, les transactants ont produit deux jets à l'écrit sur l'ensemble des situations didactiques. Les moments de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation ont été également observés chez le premier enseignant formé à la production écrite.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En revanche, le deuxième enseignant n'ayant pas bénéficié d'une formation en production écrite (M6) a occupé dix-neuf (19) minutes et quarante-trois (43) secondes. Un temps didactique minimum situé entre dix (10) et vingt (20) minutes. Cet intervalle est le même que celui dans lequel s'inscrit le temps didactique de M2. Cependant, M6 et ses élèves n'ont pas profité de ce moment d'enseignement/apprentissage pour définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser les différentes parties d'une rédaction. Les résultats montrent que M6 est resté dans une posture haute. Aussi, les transactions marquées par le contre étayage ne se sont déroulées qu'à l'oral plutôt qu'à l'écrit. En définitive, M2 a mis son temps didactique à profit, contrairement à M6.

5.3.7 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M2 et M7

Nous analysons les pratiques de M2 et M7, autrement dit le deuxième enseignant initialement formé à la production écrite et le troisième enseignant n'ayant pas reçu de formation initiale à la didactique de l'écrit. En observant leurs résultats chronogénétiques respectifs, le temps didactique moyen de M2 s'inscrit dans l'intervalle de [10-20], tandis que celui de M7 est situé légèrement au-delà de vingt (20) minutes, c'est-à-dire supérieur au temps didactique minimum retenu par notre étude. Disons que M2 a utilisé rationnellement son temps en étudiant le texte narratif à partir duquel les actants étaient invités à produire une suite. Trois situations didactiques ont composé cette séance pédagogique dont deux ont été résolues à l'écrit et une à l'oral. Pendant le jeu didactique, les résultats notent la dévolution chez les élèves au cours de la planification et de la mise en texte. Les moments de régulation ont été également relevés avant l'institutionnalisation des connaissances acquises sur la production d'une suite de textes.

Or, M7 et ses élèves qui ont travaillé sur l'établissement d'une carte nationale d'identité, ont rencontré des difficultés à atteindre leurs objectifs. Car, tout au long de la séance, l'oral a prévalu sur l'écrit. A cet effet, deux situations didactiques sur trois ont été résolues exclusivement à l'oral. La tâche a consisté à produire un dialogue. Pour ce faire, les apprenants-scripteurs se sont constitués en atelier d'écriture, deux à deux. Le premier personnage a représenté le commissaire et le second a occupé la place de l'usager venu pour se faire établir une carte nationale d'identité. En somme, M2 et M7, quoique compris dans le même intervalle, ne sont pas logés à la même enseigne.

5.3.8 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M2 et M8

Nous terminons la combinatoire de M2 par l'analyse de M2 et M8. Ici, M2 représente le deuxième enseignant initialement formé à la production écrite et M8 est le quatrième enseignant non formé dans ce domaine. Ainsi, le corpus élaboré pour notre étude comprend : quatre enseignants initialement formés dans le champ de la production écrite et quatre autres sans formation de base en la matière. Au sujet de l'analyse de la chronogénèse, disons que le deuxième enseignant initialement formé à la production écrite (M2) a conduit sa leçon dans une approche coopérative, valorisant l'agir ensemble. Le temps didactique moyen totalisé sur l'ensemble des trois situations didactiques est de dix-neuf (19) minutes et deux (02) secondes, soit un temps compris dans l'intervalle de [10-20] minutes. De même, M8 a utilisé treize (13) minutes et vingt-cinq (25) secondes, temps situé entre dix (10) et vingt (20) minutes. A cet effet, M2 et M8 partagent le même intervalle qui marque le temps didactique minimum pour résoudre au moins trois situations didactiques à l'écrit.

Ainsi, M2 et ses élèves ont scindé leur séance en trois situations didactiques au cours desquelles les actants ont transféré des connaissances dans la mémoire à long terme sur la production d'une suite de textes. A l'écrit comme à l'oral, les élèves ont dévolué autour des processus qui conduisent à l'imagination d'une suite chronologique d'actions narratives. Dans l'intervalle du temps didactique précédemment indiqué, les actants ont régulé les hypothèses avancées par les élèves tout au long du jeu didactique. Puis, à la fin de la leçon, M2 et ses rédacteurs ont institutionnalisé la démarche retenue pour imaginer une suite de texte.

A contrario, M8 et ses élèves ont travaillé sur les processus du résumé d'un texte. Dans leur cas, il était question d'un texte narratif. Alors, leur séance a été répartie en trois situations didactiques, tout comme chez M2. Mais la singularité de cette leçon réside dans le fait que l'enseignant a privilégié l'oral plutôt que l'écrit. Plusieurs points ont été développés avec insistance à l'oral. Pourtant, l'objectif de la séance reposait sur la production écrite. Aussi, les actions résolues à l'écrit se sont intéressées aux normes de la langue. En interrogeant l'enseignant sur cette démarche en production écrite, voici ses explications :

CH : Je voudrais juste savoir si ces différents types de phrases : les phrases interrogatives, déclaratives, exclamatives, ont un lien avec le sujet, puisque nous parlons d'un drame, d'un accident. Ou alors, ils conditionnent la rédaction d'un compte-rendu?

ES : On va dire ça comment, c'est juste le sujet, le but c'est la production d'un texte. C'est un texte que nous avons étudié en semaine, le texte de lecture. Et le texte parlait d'un accident, d'un drame etc. et on voulait qu'ils écrivent un texte relatif à ce qu'on a étudié. Et dans ce texte, y avait des phrases

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

interrogatives, des phrases explicatives, en fait, il fallait retrouver ces phrases dans les textes des élèves. Mais ici, le compte-rendu est le sujet que je fais pour être en harmonie avec le texte de lecture.

CH : Vous voulez dire avec moi que ces types de phrases ne sont pas impérativement les caractéristiques d'un compte-rendu ?

ES : Non, ce ne sont pas les caractéristiques d'un compte-rendu. C'est en rapport avec le sujet que nous avons pris et le texte que nous avons étudié dans la semaine. Voilà !

Au regard de ce qui précède, le temps didactique de M8, compris dans le même intervalle que celui de M2, n'a servi qu'à la production des normes de la langue plutôt qu'aux processus de la production écrite.

5.3.9 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M3 et M5

Après M2, l'heure est à la combinatoire de M3. Nous poursuivons cette série d'analyses avec la comparaison de M3 et M5. L'exercice consiste à croiser les résultats chronogénétiques de M3 à ceux de M5. Ainsi, le troisième enseignant initialement formé à la production écrite et ses élèves ont évolué dans le cadre d'un texte explicatif basé sur un cas pratique. Leur séance a été subdivisée en trois situations didactiques, dont deux ont été résolues à l'écrit et une à l'oral. Les actions ont été définies, régulées et institutionnalisées dans le lieu didactique. Pour le faire, les transactants ont bénéficié d'un temps didactique minimum de vingt-quatre (24) minutes et trente (30) secondes. Ce temps est au-dessus de l'intervalle de [10-20] minutes, pris comme norme théorique pour notre étude. Comparativement au temps didactique des enseignants initialement formés à la production écrite déjà étudiés, plus précisément M1 et M2, celui de M3 est légèrement supérieur à la norme théorique retenue pour notre recherche, c'est-à-dire l'intervalle de [10-20]. Cet écart de quatre (4) minutes pourrait s'expliquer par le fait que M3 et ses élèves-scripteurs aient travaillé sur un texte présentant quatre cas pratiques à étudier. C'est au terme de ce travail que les transactants ont extirpé un cas sur lequel a porté la production finale. C'est pour conclure que la charge cognitive des actions de M3 a été, au regard des résultats, supérieure à celle de ses prédécesseurs.

Par contre, M5 a utilisé vingt (20) minutes et quarante-huit (48) secondes pour résoudre des actions réparties dans deux situations didactiques. Disons qu'il est le seul praticien sur les huit à avoir morcelé sa séance en dessous de trois situations didactiques. Pourtant, il est quasiment dans le même intervalle du temps didactique minimum que les autres enseignants analysés précédemment. En outre, M5 et ses élèves qui ont développé des transactions autour de la production d'une lettre à forme personnelle se sont intéressés beaucoup plus aux normes de la langue plutôt qu'aux caractéristiques d'un tel écrit. En termes clairs, les transactions menées

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

dans la classe du premier enseignant non formé en production écrite n'ont pas favorisé l'avancement du savoir sur l'axe du temps.

5.3.10 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M3 et M6

Après l'analyse croisée de M3 et M5, nous comparons les résultats chronogénétiques de M3 et M6. Il s'agit du troisième enseignant initialement formé à la production écrite, d'une part et du deuxième enseignant sans formation initiale dans ce domaine, d'autre part. En effet, M3 et ses élèves ont utilisé vingt-quatre minutes (24) et trente (30) secondes comme temps moyen d'enseignement/apprentissage. Le jeu didactique a été défini autour d'un texte descriptif. Celui-ci, scindé en trois situations didactiques, a servi non seulement de support matériel aux actants mais, de lui, découle également le thème de l'écrit.

Ainsi, avec un écart de quatre (4) minutes situées au-delà de l'intervalle pris comme norme théorique, les transactions ont favorisé la réalisation des quatre composantes du quadruplet de jeu (Sensevy & Mercier, 2007). Les résultats montrent que les actants de la classe de M3 (maître / élèves) ont travaillé sur quatre cas pratiques d'un accident domestique, notamment une électrocution. A cet effet, le lien pourrait être établi entre la charge cognitive des situations didactiques à résoudre et la quantité de temps didactique utilisée. En d'autres termes, en sortant de l'intervalle de [10-20] jusqu'à quatre minutes de plus que M1 et M2, les transactants ont affronté des difficultés plus importantes que celles rencontrées par leurs prédécesseurs.

Par ailleurs, M6 et ses apprenants-scripteurs ont utilisé un temps didactique moyen de dix-neuf (19) minutes et quarante-trois (43) secondes pour co-construire des connaissances autour des différentes parties d'une rédaction. Ce temps didactique est compris dans l'intervalle normé, c'est-à-dire de [10-20]. En comparant ce temps à celui du premier et deuxième enseignants initialement formés à la production écrite, il est quasiment dans le même intervalle. Cependant, contrairement à ses collègues initialement formés à la production écrite, M6 n'a pas profité de son temps pour répondre aux objectifs qu'il aurait fixés au départ. Car, les transactions menées dans la classe de M6 ont mis l'accent sur l'oral plutôt que sur l'écrit. Ainsi, sur les trois situations didactiques qui constituent sa séance pédagogique, aucune d'elles n'a été résolue à l'écrit. Lors de l'institutionnalisation, les élèves ont présenté leurs difficultés liées au traitement et au transfert des connaissances (Tardif, 1999) dans la mémoire à long terme.

5.3.11 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M3 et M7

L'analyse comparative de M3 et M6 fait place à celle de M3 et M7 par l'observation des données chronogénétiques de ces deux enseignants et leurs élèves respectifs. En effet, le troisième enseignant formé à la production écrite et ses élèves ont utilisé en moyenne vingt-quatre (24) minutes et trente (30) secondes dans l'appropriation des connaissances en lien avec le texte explicatif. Il a été question pour les actants de présenter au lecteur les différentes réactions lorsqu'on est face à un accident par électrocution. Quatre cas ont été étudiés au cours de la leçon de lecture. Ainsi, le temps didactique produit par M3 et ses apprenants-écrivains a aidé les actants à repartir la séance pédagogique en trois situations didactiques, à l'intérieur de laquelle les quatre cas d'électrocution ont été examinés. Puis, le cas n°2 a servi de sujet pour la production finale. A cet effet, le temps évalué à vingt-quatre (24) minutes et trente (30) secondes minimum, compris dans l'intervalle de [10- 20], a permis aux actants de la classe de M3 de réguler et d'institutionnaliser les connaissances sur la production d'une suite de textes. La complexité de l'étude de ces cas pourrait expliquer l'écart observé entre le temps didactique de M3 et celui de M7.

Quant au troisième enseignant sans formation spécifique en production écrite, son temps didactique est de vingt (20) minutes et trente-neuf (39) secondes. Il est situé légèrement au-dessus de l'intervalle de [10-20] minutes, retenu comme étant la norme théorique du temps didactique, tout comme chez M3. Seulement, ce temps n'a pas servi à l'avancement du savoir sur l'axe du temps, en termes de production écrite. Car, l'établissement de la carte nationale d'identité dont il a été question chez M7 ne l'a pas été à l'écrit. Les actants ont pris deux situations didactiques pour s'approprier oralement les pièces à fournir au sujet de la réalisation de cette carte d'identité nationale. Ce n'est que dans la troisième situation que les élèves ont revêtu la veste de scripteurs en produisant des dialogues. Dans la même situation didactique, M3 a procédé oralement à la régulation de ces dialogues. En conclusion, le temps didactique moyen de M7 avoisinant celui de M3 avec un écart de quatre (4) minutes et trente-cinq (31) secondes, n'a pas permis aux actants de cette classe d'atteindre les objectifs visés au départ. Le dialogue simulé oralement contient pourtant des informations nécessaires à l'établissement d'une carte nationale d'identité, mais ne fait pas ressortir la structure d'un tel type d'écrit. Ce résultat rejoint celui du premier enseignant sans formation spécifique en production écrite (M5) dont le sujet portait sur la production d'une lettre à forme personnelle. Or, pendant la résolution

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

des situations didactiques, M5 s'est appesanti sur les normes de la langue plutôt que sur la structure de la lettre à forme personnelle.

5.3.12 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M3 et M8

Nous sommes arrivés au terme de la combinatoire de M3 avec l'analyse chronogénétique de M3 et M8. En effet, M8 est le dernier enseignant sans formation spécifique à la production écrite. Il convient de ressortir le temps didactique moyen de M3 et celui de M8 afin de les comparer. En fait, il est question de regarder si le temps d'enseignement/apprentissage a permis aux actants de modifier le lieu didactique et de faire avancer le savoir sur l'axe du temps chronologique. En ce qui concerne M3, un temps didactique de vingt-quatre (24) minutes et trente (30) secondes a été consommé. Ce temps est légèrement au-dessus de l'intervalle de [10-20] minutes, considéré comme une norme théorique. Un écart a été observé entre le temps didactique de M3 et celui de M8, soit onze (11) minutes et cinq (05) secondes. Toutefois, M8 rentre dans la norme théorique, en termes de temps didactique minimum. Comment ce temps didactique a-t-il été géré chez l'un, comme chez l'autre enseignant ?

Les actants de la classe de M3 ont construit des connaissances en lien avec un accident domestique, notamment une électrocution. A cet effet, quatre cas caractérisant les réactions de la victime ont été étudiés au cours d'une leçon de lecture. Ainsi, pendant la production écrite, les actants ont explicité chaque cas. C'est le cas numéro 2 qui a fait l'objet de la production finale. En trois situations didactiques que compose la séance pédagogique de M3, les actants ont élaboré un référentiel des comportements à adopter face à chaque cas d'électrocution. Les transactions ont été construites à l'écrit dans deux situations didactiques sur trois. La charge cognitive de l'étude de ces cas pourrait justifier la quantité du temps didactique moyen utilisé par M3 et ses élèves.

En revanche, le quatrième enseignant non formé à la production écrite (M8) et ses élèves sont restés dans la résolution de leurs situations didactiques pendant treize (13) minutes et vingt-cinq (25) secondes. Ce temps didactique, quoiqu'inférieur à celui de M3, s'inscrit dans l'intervalle compris entre [10-20] minutes, considéré comme étant la norme théorique. Or, M8 et ses élèves ont occupé ce temps en insistant beaucoup plus sur des actions à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Parmi celles-ci, il y a la compréhension du sujet autour duquel les transactions ont été menées. Ainsi, les connaissances liées au compte-rendu d'un texte ont été au cœur du jeu

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

didactique. Mais les résultats mentionnent le manque de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation à l'écrit.

5.3.13 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M4 et M5

Nous amorçons la combinatoire de M4 avec l'analyse chronogénétique de M4 et M5. En effet, le dernier enseignant initialement formé à la production écrite a pris un temps didactique minimum de vingt et une (21) minutes et trois (3) secondes pour développer ses transactions. Ce temps didactique dépasse la norme théorique d'une minute (1) et vingt-deux (22) secondes. Car l'intervalle retenu comme mesure de temps d'enseignement/apprentissage, est compris entre [10-20] minutes. A cet effet, M4 est quasiment dans cet intervalle. Ainsi, le maître et ses élèves, au cours de cette séance pédagogique scindée en trois situations didactiques, ont favorisé l'avancement du savoir sur le résumé d'un texte. Toutefois, cet avancement du temps didactique ne l'a été qu'à l'oral, mais pas à l'écrit. Aussi, l'enseignant est resté sur une posture haute pour expliquer longuement et à l'oral, le sujet transactionnel. Nous avons choisi l'extrait ci-après pour illustrer ce comportement didactique :

ES : Vous savez qu'aujourd'hui c'est le résumé, n'est-ce pas ? On va faire le résumé de notre texte.

ES : Tu as recopié tout le texte ? Tu vas faire la lecture.

ES : Hé, monsieur, qu'est-ce que tu as écrit ?

ES : Et toi, lis ce que tu as écrit, je n'entends rien. On te dit qu'il faut seulement donner les idées principales, dire ce qui se passe dans le texte. Ne prenez pas tout, tous les mots ne sont pas forcément importants. C'est l'idée générale qu'il faut prendre ; tout le reste c'est pour embellir. Vous comprenez ?

GCL : Oui madame.

ES : monsieur, quand on parle d'un texte descriptif, on sait que ce sont les caractéristiques d'une personne, d'un objet, d'un lieu ou d'une chose, n'est-ce pas ?

E : Oui madame.

Par ailleurs, le premier enseignant sans formation spécifique en production écrite et ses élèves ont construit leurs transactions au bout de vingt (20) minutes et quarante-huit (48) secondes. Ce temps didactique moyen est légèrement classé au-dessus de l'intervalle de [10-20] minutes. L'écart des temps minima n'est pas significatif. Par conséquent, il répond à la norme chronogénétique favorisant la résolution des situations-problèmes. Mais que renseignent les résultats ? En effet, chez M5, les actants mettent en évidence une inadéquation entre le savoir-faire, les items et la production finale. Car, au cours du jeu didactique, ils ont surtout discuté autour des outils langagiers plutôt que sur la forme ou la structure de la lettre en général et de la lettre à forme personnelle en particulier. En définitive, disons que les deux enseignants, M4 et M5, n'ont pas pu profiter de leur temps d'enseignement/apprentissage pour accompagner leurs élèves respectifs au cours de la production du résumé à l'écrit chez l'un et la structure de la lettre à forme personnelle, chez l'autre.

5.3.14 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M4 et M6

L'analyse chronogénétique de M4 et M5 appelle celle de M4 et M6. En effet, le premier maître initialement formé à la production écrite a utilisé vingt et une (21) minutes et deux (3) secondes comme temps didactique minimum. Pendant ce temps d'enseignement/apprentissage, les actants de la classe de M4 ont organisé leur séance pédagogique en trois situations didactiques. Les résultats soulignent que l'accent a été mis sur la compréhension du texte de lecture pour lequel les scripteurs sont invités à résumer. Il convient de signaler qu'il s'agit d'un texte narratif où l'on raconte l'histoire de Tante Bella. M4 à cette occasion a développé la suprématie de l'oral sur l'écrit. En effet, deux situations didactiques sur trois ont été traitées à l'oral plutôt qu'à l'écrit. La dévolution, la régulation et l'institutionnalisation des connaissances en lien avec le résumé de texte n'ont été proposées qu'à l'oral.

Par ailleurs, le deuxième enseignant sans formation en production écrite a utilisé un temps didactique moyen de dix-neuf (19) minutes et quarante-trois (43) secondes. Ce temps didactique est quasiment compris dans l'intervalle de [10-20], que nous considérons comme une norme théorique pour notre étude. En comparant le temps didactique de M4 à celui de M6, les deux enseignants sont presque classés dans le même intervalle. Mais l'un et l'autre ont-ils investi cet intervalle de la même manière ? En fait, le problème qui se pose chez M4 comme chez M6, c'est la question de la suprématie de l'oral sur l'écrit. Les transactions didactiques menées dans les deux classes ont vu la participation des actants autour des échanges verbaux. Néanmoins, M6 est resté dans cette situation de communication tout au long des trois situations didactiques dont est composée sa séance pédagogique. Or, M4 et ses élèves ont tout de même résolu une situation didactique sur les trois à l'écrit. Aussi, comparativement à M4, M6 qui a travaillé sur les différentes parties d'une rédaction, ne s'est pas servi du support didactique, en l'occurrence du texte ou du sujet, comme dans le cas de M4. C'est ainsi que les résultats affichent un immobilisme dans le lieu didactique chez le deuxième enseignant n'ayant pas reçu de formation initiale en production écrite.

5.3.15 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M4 et M7

Le tour revient à l'analyse comparative de M4 et M7, respectivement le premier enseignant initialement formé à la production écrite et le troisième maître sans formation en la matière. Pour ce qui est du temps didactique minimal, M4 a occupé vingt et une (21) minutes et deux (3) secondes. Ce temps didactique reste quasiment inscrit dans l'intervalle de [10-20] minutes,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

considéré comme une norme théorique. Les actants ont construit des connaissances autour du résumé de texte. Une notion qui a pris appui sur le texte de lecture étudié en semaine, intitulé : *Tante Bella*. Le temps didactique répondant à la norme théorique retenue pour cette étude, a permis aux actants de la classe de M4 de produire, réguler et institutionnaliser le savoir. Toutefois, ces transactions se sont déroulées beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, seulement une situation sur trois a été résolue à l'écrit. Car, même la phase de régulation a été réalisée à l'oral. L'extrait ci-après sert d'illustration : *Et quel est le type de ce texte ?* Il revient maintenant aux élèves d'indiquer le type de ce texte : *Un texte descriptif*.

Nous notons, une fois de plus, la manière lapidaire avec laquelle les réponses sont données. Les élèves n'ont pas encore acquis le principe de formulation de phrases quand il s'agit de répondre à une question. Ils se contentent à cet effet de donner uniquement l'élément de réponse. Après avoir reçu la réponse de l'élève sur le type du texte, l'enseignante pose la question portant sur les caractéristiques de celui-ci:

ES : Pourquoi on l'a appelé un texte descriptif ?
Qu'est-ce qu'il nous a donné comme caractéristiques ?
E : Parce qu'on décrit tante Bella.
ES: C'est parce qu'il y a des paragraphes où l'on décrit Tante ...
E : Bella
ES : On est d'accord ?
GCL : Oui madame.
ES : On a parlé de quoi dans le texte ?
E : Moi madame !
ES : Oui, tu as la parole !
E : On a parlé d'une femme insouciant.
ES : Oui, quoi, encore :
E : Elle est joyeuse.
ES : Elle est joyeuse, oui, quelqu'un d'autre ! Oui !
E : Elle a un frère, des neveux et des nièces.
ES : Bien, est-ce que vous avez fait le résumé du texte ou de chaque paragraphe ?
GCL : Oui, madame.
ES : Je passe par rangée et je vais voir si vous avez résumé les paragraphes et donné l'idée générale de chaque paragraphe.

Dans le même élan, M7 et ses élèves-scripteurs se sont investis plus à l'oral que cela ne l'a été à l'écrit. En effet, le temps didactique moyen du troisième enseignant sans formation spécifique en production écrite a été de vingt (20) minutes et trente-neuf (39) secondes. Ce temps est légèrement situé au-dessus de l'intervalle compris entre [10-20] minutes. Pour cette recherche, cet intervalle représente la norme retenue pour comprendre l'avancement du savoir sur l'axe du temps. Comment M7 a-t-il géré ce temps didactique comparativement à M4? En effet, l'enseignant et ses élèves ont réfléchi sur l'élaboration de la carte nationale d'identité. C'est une séance pédagogique subdivisée en trois situations didactiques dont les actions résolues à

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

l'oral ont pris le dessus sur celles opérationnalisées à l'écrit. Tout comme chez M4, M7 a privilégié les tâches à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Le troisième enseignant non formé à la production écrite a insisté sur la production des dialogues, suivie d'une simulation à l'oral. En voici un exemple :

ES : Bien, qui va jouer le rôle de M. le commissaire ? Oui venez devant.
F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité.
C : Tu as tous les documents nécessaires ?
F : Oui.
ES : Recommencez le dialogue. Il faut que tous les éléments s'y trouvent.
F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité.
C : Tu as tous les documents nécessaires ?
F : Oui.

En définitive, M4 et M7 ont consacré leur temps didactique en développant leurs transactions beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit.

5.3.16 Analyse comparative des données de la chronogénèse de M4 et M8

Nous arrivons au terme de l'analyse chronogénétique des pratiques des enseignants initialement formés à la production écrite et celles des enseignants sans formation en la matière. En effet, il revient de croiser les résultats de M4 à ceux de M8. M4 représentant le dernier maître initialement formé à la production écrite, tout comme M8 l'est pour les enseignants sans formation dans ce domaine. En ce qui concerne le temps d'enseignement/apprentissage, M4 en a utilisé vingt et une (21) minutes et deux (3) secondes. Ce temps didactique est légèrement situé au-dessus de la norme théorique retenue pour notre recherche. Par ailleurs, le temps didactique de M8 est évalué à treize (13) minutes et vingt-cinq (25) secondes. Il est compris dans l'intervalle constituant la norme théorique de notre travail. Disons que le dernier enseignant initialement formé à la production écrite et ses élèves ont investi leur temps didactique dans la production du résumé d'un texte de lecture. L'objectif étant de ressortir la structure du texte en planifiant les idées principales de chaque paragraphe. Une attente qui ne sera pas totalement satisfaite. Car, les actants ont procédé beaucoup plus au résumé des phrases plutôt qu'à la recherche des idées principales. Aussi, sur trois situations didactiques, une a été résolue à l'écrit et deux autres l'ont été à l'oral. Quant au dernier enseignant non formé à la production écrite et ses apprenants, le temps didactique minimal leur a permis de produire des connaissances autour d'un compte-rendu du texte. Le sujet extirpé de la lecture portait sur un accident de la circulation dont voici le libellé :

ES : Nous allons lire le sujet.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Sujet : Tu as assisté à un accident de la circulation, à un drame, fais-en un compte- rendu en quelques lignes. Utilise des mots de vocabulaire qu'on a rencontrés cette semaine dans notre texte de lecture. Sers-toi également de ta grille d'analyse.

Les transactions qui se sont déroulées autour de ce sujet ont été exclusivement menées à l'oral à travers deux situations didactiques sur les trois prévues pour cette séance pédagogique. A cet effet, M8 a présenté une position haute pendant ce temps didactique. En voici un exemple :

ES : Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade. Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Je m'arrête là. Qu'est-ce que tu dois faire, Moulou Nzengué ?

ES : Humm, tu as assisté à un accident de circulation, noyade, etc. (dramas). Faites-en le compte-rendu en 11 phrases au moins, Carel, qu'est-ce tu dois faire ?

E : Je dois...

ES : Hum...Eyang, relis !

Eyang : Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade, etc. (dramas). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins.

ES : C'est bien, relis !

Eyang : Sujet : j'ai assisté à un drame...

ES : J'ai assisté à un drame, c'est quoi ? C'est quoi ? Ce que nous avons mis entre parenthèses là, c'est quoi ? Ce sont les ?

GCL : les dramas.

ES : accident de la circulation, noyade ou une ?

GCL: chute !

ES : On a dit etc. donc on peut dire autre chose, parmi les dramas que vous connaissez. Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade, etc. (dramas). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Nous nous arrêtons là. Engoué qu'est-ce qu'on a demandé de faire ?

E : J'ai assisté...

ES : Stop, stop, stop. Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Apparemment, vous ne comprenez pas le sujet. Lorsque vous ne connaissez pas le sujet, il faut le dire.

Au regard de ce qui précède, M4 et M8 ont organisé leurs séances pédagogiques sur des échanges oraux plutôt qu'écrits. Or, leurs savoir-faire visaient respectivement la production à l'écrit du résumé du texte intitulé, *Tante Bella* et celle du compte-rendu du texte de lecture étudié en semaine à partir d'un sujet.

Synthèse

Nous arrivons au terme de l'analyse chronogénétique croisée des pratiques des enseignants initialement formés à la production écrite et celles des enseignants sans formation spécifique dans ce domaine. Afin de comprendre l'avancement du savoir sur l'axe du temps, nous avons retenu, pour une séance pédagogique, un intervalle de [10-20] minutes. Celui-ci est considéré comme la norme théorique à partir de laquelle nous essayons d'établir le rapport de proportionnalité entre le temps d'enseignement/apprentissage ou temps didactique et la manière dont les actants modifient le lieu didactique. En d'autres termes, nous évaluons

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

l'avancement du savoir sur l'axe du temps chronologique en fonction du temps didactique produit par les actants.

Ainsi, les résultats ont montré que trois enseignants initialement formés à la production écrite sur quatre ont accompagné leurs élèves dans l'écrit. En revanche, plus de la moitié des transactions menées par des enseignants sans formation spécifique dans le domaine de l'écrit dont M5, M7 et M8 ont été construites à l'oral. Par ailleurs, dans la classe de M6, toutes les situations didactiques ayant composé sa séance pédagogique ont été résolues exclusivement à l'oral. Par contre, trois enseignants sur quatre initialement formés à la production écrite et leurs élèves respectifs ont fait leur entrée à l'écrit. Il s'agit de M1, M2 et M3. Seule la classe de M4 a utilisé son temps didactique pour résoudre une situation didactique à l'écrit sur trois.

En définitive, des transactions développées autour des situations didactiques respectives ont permis aux enseignants initialement formés à la production écrite de se distinguer de leurs collègues n'ayant reçu aucune formation spécifique en la matière. Cette distinction est liée à la place que ces derniers accordent aux actions scripturales selon l'Approche par les Compétence de Base (APC).

Synthèse du chapitre

Au terme du cinquième chapitre portant sur l'analyse croisée des données, il est nécessaire de présenter les grandes lignes des résultats obtenus des diverses transactions didactiques. En effet, il était question d'analyser les pratiques des enseignants initialement formés à la production écrite, comparativement à celles des enseignants sans formation dans ce domaine. Pour y arriver, nous avons utilisé le triplet de genèse (Sensevy et Mercier, 2007).

Ainsi, des transactions développées autour des situations didactiques respectives ont montré que les enseignants initialement formés à la production écrite se distinguent de leurs collègues sans formation spécifique en la matière. Cette distanciation s'explique non seulement par la suprématie des transactions construites à l'écrit sur celles menées oralement, mais aussi par la posture moyenne ayant aidé les EFPE à accompagner leurs élèves dans l'écrit, puis par le temps pendant lequel quelqu'un a appris quelque chose à quelqu'un d'autre (Thierno, 2014).

Chapitre 6 : Discussion des résultats et orientations didactiques

6.1 Discussion des résultats

Les résultats de notre étude montrent, que 127 sur 152 enseignants interrogés ne sont pas initialement formés en production écrite. Pourtant 90% de cette catégorie pratiquent ce savoir. Parallèlement, 10% d'enseignants formés refusent de construire ces connaissances avec leurs élèves. Comment comprendre ce contraste ?

Notre discussion se penche également sur la méthode de questionnement de texte (MQT). Quand on sait que les situations didactiques qui précèdent la production écrite ne portent que sur le prélèvement des indices, la MQT peut-elle aider les élèves à s'approprier les processus rédactionnels ? S'agirait-il de construire une boîte à outils (Gourvez, 2012) ou de faire entrer les élèves dans l'écrit (Bentolila, 2014) ?

Au regard du cadre théorique, l'enseignement de la production écrite ne pourrait se limiter aux outils linguistiques (grammaire, conjugaison, etc.), d'où l'intérêt des référents théoriques que proposent les chercheurs (Vianin, 2009).

Sur le plan psycho-cognitif, plusieurs modèles impliquent la mémoire dans la planification des idées (Hayes & Flower, op.cit. ; Baddley, op.cit.). Cet intérêt n'est pas perçu en totalité chez les enseignants non formés. Par contre, l'ensemble des enseignants formés a utilisé le brouillon comme dispositif de planification. Les élèves ont travaillé en atelier, discutant autour des items proposés par le maître, puis chacun a procédé à la mise en texte.

Il a été démontré dans certains travaux de recherche que l'oral prépare l'écrit. Cette affirmation rencontre l'adhésion de la quasi-totalité des enseignants formés en production écrite, qui ont débuté leurs séances respectives par des questions de compréhension. La suite de leurs activités a été réalisée à l'écrit. A contrario, l'oral a pris de l'avance sur l'écrit chez les enseignants non formés où les trois situations didactiques ont parfois été exploitées oralement. La prestation de M6 vient confirmer cette assertion. D'où la préoccupation liée à la suprématie de l'oral sur l'écrit. Il est bien vrai que l'oral est un dispositif de l'écrit, mais il s'agit tout de même d'apprendre à écrire.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

A la suite de ces observations, la question du référentiel et des plans de cours abordée dans notre contexte reste d'actualité, et constitue une préoccupation majeure. Car l'analyse de ces documents essentiels à la formation des enseignants présente des insuffisances, en termes de savoirs prioritaires et de méthode d'enseignement en didactique de l'écrit. En effet, nous déplorons l'absence d'une démarche méthodologique propre à cette discipline. C'est la raison pour laquelle la méthode de questionnement de texte (MQT), instituée pour enseigner la lecture, devient fédératrice. Les enseignants l'utilisent pour dispenser toutes les disciplines-outils de la langue française au second cycle primaire. La production écrite proposée aux élèves à la fin d'une leçon de lecture n'est autre qu'un moyen de vérifier la compréhension du texte et de la transférer (Tardif, op cit).

Un autre point sur lequel pourrait se focaliser notre discussion reste la nature des tâches données aux élèves-scripteurs au cours de la leçon. Nous avons parfois constaté l'inadéquation entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage. L'enseignant qui demande aux élèves de rédiger une lettre à forme personnelle, alors qu'il ne les a pas entraînés sur la structure de ce type d'écrit en est la parfaite illustration. Car, pendant les séances d'enseignement, il s'est appesanti sur la compréhension du message véhiculé dans la lettre plutôt que sur les caractéristiques d'une lettre à forme personnelle. Pour réussir cet exercice, les élèves ont été amenés à utiliser la lettre-support lors de la mise en texte.

6.2 Orientations didactiques

La synthèse de l'analyse comparative des séances filmées, suivie des autoconfrontations ainsi que celle des entretiens et de la trace écrite des élèves, a permis de retenir les résultats suivants :

- Suprématie de l'oral sur l'écrit chez les ENFPE
- Manque de planification chez les ENFPE entraînant le manque de lisibilité (Spiezia, op.cit.)
- Chez les EFPE, le processus de planification se situe au maximum à deux (2) jets, sinon à un seul
- Utilisation irrationnelle du temps didactique chez les ENFPE. Celui-ci est utilisé pour résoudre des questions qui n'ont pas de lien avec les consignes du jeu
- Absence de la rature de lecture (par ricochet, manque de temps de révision)
- Présence de la rature d'écriture, tant chez les EFPE que chez les ENFPE

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- Situations didactiques axées sur les normes de la langue plutôt que sur les processus d'écriture (les fonctions de la mémoire ne sont pas prises en compte dans l'activité scripturale). L'utilisation ponctuelle du brouillon chez les EFPE au cours de la production d'écrits ne pourrait se substituer à son enseignement
- Problèmes liés à l'organisation du texte écrit (Plusieurs axes de réflexion sont développés dans un même et seul paragraphe. Aussi des signes de ponctuation sont malencontreusement utilisés et parfois absents)
- Absence d'une démarche méthodologique propre à la production écrite (Aujourd'hui, l'écrit emprunte la méthode à la lecture)

Au regard de ces résultats et des objectifs poursuivis par cette recherche, quelques propositions ont été formulées à l'endroit des formateurs afin d'améliorer le référentiel des élèves instituteurs.

I/ Quelques savoirs en production écrite au cycle 3 destinés aux élèves instituteurs

1- Planification

- Le brouillon (pourquoi l'utiliser ? Comment l'utiliser? Quand l'utiliser)
 - La récupération des idées (Comment récupérer les idées en rapport avec le thème, de la mémoire à long terme à la mémoire de travail ?)
 - La définition des buts de l'activité rédactionnelle (Comment l'activité scripturale peut-elle être scindée en plusieurs tâches ou types de tâches ? Chevallard, 1999).
 - L'organisation des idées en fonction des tâches (Comment construire un plan de la hiérarchisation des tâches ?)
- Processus de la production écrite (1^{er} jet, 2^{ème} jet, 3^{ème} jet, régulations intermédiaires)

2- La mise en texte

- Structuration
 - Différentes parties du texte (introduction, développement et conclusion).
 - Connecteurs et mots liens (cohérence et cohésion du texte)
 - Répartition du texte en paragraphes (une idée par paragraphe)
 - Ponctuation

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- processus de finalisation de la production écrite
 - la pause (pourquoi et à quel moment de la production écrite ?)
 - Niveau de langue
 - ❖ Les normes de la langue (vocabulaire, conjugaison, orthographe, grammaire).
 - ❖ Style (liée à l'originalité du scripteur).

3- Révision

- Correction au cours de la production (rature d'écriture et sa place dans la production écrite).
- Correction à la fin de la production (rature de lecture et son intérêt dans l'écrit).
- L'importance des annotations (de l'enseignant et celles des pairs) dans la production finale.

II/ Démarche d'une leçon de production écrite en 6 étapes

A/ Implication

1- Pré-requis (pour un texte déjà lu, les prérequis peuvent être une relecture du texte ou retour sur le paratexte. Idem pour un texte nouveau. Si c'est un sujet de rédaction, il s'agira du contexte général de l'énoncé).

2- Annonce de l'intention pédagogique

B/ Exploitation

1- Lecture et analyse du fonctionnement du texte

Plusieurs textes de même type sont proposés en lecture. Après avoir identifié le type de texte à étudier, les élèves dégagent les caractéristiques globales du texte. Ils procèdent ensuite au repérage des angles de réflexion conduisant à un plan détaillé. Il peut s'agir aussi d'un énoncé libellé sous forme de sujet. Les élèves sont appelés à comprendre et à expliquer des termes-clés, avant de décliner la structure du texte à rédiger.

2- Mise en place du dispositif d'aide à la production écrite.

Après la phase destinée au choix du sujet et à l'organisation du travail, vient celle qui propose aux transactants une variété d'outils d'écriture. Il s'agit des affiches fonctionnelles, telles que les tableaux de conjugaison, les règles de grammaire et de vocabulaire, des étiquettes-mots, les

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

schémas de communication avec implication des fonctions mémorielles. Il existe un autre type de matériel, notamment des enregistrements-audio, la grille de relecture etc. Tout ceci dans le but d'amener l'apprenti-scripteur à se familiariser avec l'environnement de l'écrit.

3- Mise en texte

Le sujet est traité dans un contexte de communication (voir le schéma de Jakobson). La phase de la mise en texte est scindée en trois (3) séances subdivisées, chacune d'elles, en trois (3) séquences :

Séance 1 : Production du premier jet

a/ Ecriture du premier jet en autonomie.

b/ Régulation à l'aide de l'enseignant et annotations en vue d'une réécriture (individuelle et/ ou collective)

c/ Réécriture du premier jet au brouillon en tenant compte des annotations de l'enseignant et celles des pairs

Séance 2 : Production du deuxième jet

a/ Ecriture du 2^{ème} jet en autonomie

b/ Régulation à l'aide de l'enseignant (individuelle et / ou collective).

c/ Réécriture du 2^{ème} jet au brouillon en tenant compte des annotations du maître et des pairs.

Séance 3 : Production du troisième jet

1/ Ecriture du 3^{ème} jet en autonomie

2/ Régulation à l'aide du maître en vue d'une réécriture (individuelle ou collective)

3/ Réécriture au brouillon du 3^{ème} jet en considérant les annotations de l'enseignant et celles des pairs.

C/ Evaluation

4- Evaluation formative et production finale

L'évaluation formative est un outil qui permet à l'enseignant de contrôler le déroulement des transactions dans le jeu didactique. Le but de cette étape est de corriger d'éventuelles erreurs lexicales, syntaxiques ou morphosyntaxiques que commettraient des élèves-scripteurs au cours

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

de différentes séances. L'évaluation formative conduit également à l'identification des difficultés rencontrées par les élèves dans l'acte d'écrire, en termes de processus et de stratégies. Enfin, elle prend en compte la lecture à haute voix du texte final. Ainsi, chaque scripteur est appelé à produire le texte final pendant l'évaluation formative.

- 5- Pause et lecture finale (chacun garde son texte. D'autres exercices de relaxation sont réalisés par la classe avant de revenir sur le texte).

Il est nécessaire pour l'apprenti-scripteur de laisser reposer le texte avant l'écriture finale. Dans cette perspective, les travaux de Pierre Vianin (op.cit.) montrent le bien-fondé de la pause après une première phase d'écriture. Selon lui, en laissant le texte se reposer, le rédacteur découvrirait à la seconde lecture les erreurs qu'il n'a pas pu identifier lors de la première régulation individuelle ou collective.

- 6- Evaluation sommative

L'évaluation sommative est souvent pondérée. Deux modes de corrections sont proposés aux transactants. La première consiste à distribuer une copie de l'élève A à l'élève B, et celle de l'élève B à l'élève C en gardant l'anonymat. Le maître dirige le moment de l'évaluation et aide les élèves-correcteurs à réussir à leur mission avec plus d'objectivité. Le second mode de correction confère l'autonomie à l'enseignant. Cela revient à dire que le maître prendra toutes les copies afin de les corriger individuellement à la maison. A son retour en classe, l'enseignant procédera à la synthèse en fonction des difficultés décelées dans les copies.

III/ Grille de vérification d'écriture en évaluation formative

Cette grille est un outil qui permettra à l'enseignant de vérifier chaque étape d'écriture. Elle comprend :

- 1- Choix des ressources à mobiliser pour réaliser l'activité
- 2- Plan détaillé de l'organisation du texte
- 3- 1^{er} jet. IL est question de vérifier le 1^{er} brouillon, rédigé seul sans l'aide du maître. Cette phase permet à l'enseignant de faire des annotations dont l'élève tiendra compte dans la réécriture (du 1^{er} sujet). De même pour le 2^{ème} et le 3^{ème} jet.
- 4- Révision. Il s'agit de vérifier si l'élève a relu sa copie. A cet effet, l'enseignant tiendra compte de la présence de la rature de lecture et non de la rature d'écriture.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- 5- Réaction des pairs .Cette grille contiendra en termes d'observations les orientations des élèves, autres que le scripteur, si le travail a été conçu individuellement.
- 6- Régulation avec l'aide de l'enseignant. Il est donné aux élèves et à l'enseignant l'occasion de modifier le texte en tenant compte des différentes annotations.
- 7- Production finale. La réécriture considérée comme production finale sera corrigée à l'école ou à la maison par l'enseignant, en vue d'attribuer une note. C'est la phase de l'évaluation sommative.

IV/ Grille de vérification d'écriture en évaluation sommative

1/ Recherche sur le contenu du texte

Les questions peuvent porter sur :

- L'adéquation entre l'énoncé du texte et les besoins du destinataire
- Le lien entre le texte final et les jets précédents, en termes :
 - Des buts visés par le scripteur
 - Des idées principales et secondaires qui soutiennent les intentions de départ.
 - Du savoir à institutionnaliser à la fin de la leçon.

2/Recherche sur l'organisation du texte

Les intentions du scripteur s'orienteront vers :

- Le plan du travail
- Recherche d'une idée principale et des idées secondaires de chaque paragraphe
- Structuration du texte en trois parties : introduction, développement, conclusion.
- Présence des connecteurs (logiques et chronologiques), mots liens.
- Nombre des syllabes, des mots et des phrases planifiés (utiliser le Text-balancer comme logiciel libre de recueil des données textuelles).

Synthèse

Le sixième chapitre nous a permis de discuter autour des résultats et d'en proposer quelques orientations didactiques. Au titre de la première partie, sept points ont alimenté la discussion. Le premier s'est penché sur le nombre d'enseignants non formés en production écrite qui s'élève au-dessus de celui des maîtres n'ayant pas reçu de formation initiale dans ce domaine. La deuxième préoccupation a porté sur la méthode d'enseignement/apprentissage actuellement utilisée en didactique. Or, celle-ci a été conçue pour la lecture. Ainsi, nous avons voulu comprendre pourquoi, en tant que discipline à part entière, la production écrite n'aurait pas une démarche méthodologique propre. Le troisième point relève à cet effet la nécessité de s'approprier les référents théoriques pour mieux pratiquer en production écrite. Ensuite, le quatrième moment de la discussion nous a conduit vers la conclusion selon laquelle l'usage du brouillon dans la planification de l'activité rédactionnelle est absent des pratiques des enseignants non formés en production écrite. Quant au cinquième point, il a souligné la suprématie de l'oral sur l'écrit. Enfin, les deux derniers points de la discussion ont respectivement évoqué l'absence des savoirs prioritaires en production écrite dans le référentiel de formation destiné aux élèves instituteurs, ainsi que celle d'une démarche pédagogique propre à cet enseignement/apprentissage, puis le problème de l'inadéquation entre les activités suggérées en évaluation formative et les activités de transfert.

Au regard des résultats obtenus à la fin de l'étude, la seconde partie de ce chapitre a proposé quelques orientations didactiques, notamment une démarche d'enseignement/apprentissage structurée en six étapes, des savoirs prioritaires et des grilles d'évaluation. Il reviendra aux techniciens de l'Education Nationale, en service à l'Institut Pédagogique National (IPN) d'en tenir compte pendant la conception des outils didactiques.

Conclusion de la troisième partie.

En ce qui concerne la troisième partie de notre travail, il s'est agi de décrire la méthodologie empruntée pour non seulement observer les EFPE et les ENFPE "in situ", mais aussi pour analyser les données issues de l'observation des situations de classe dans le contexte de Brousseau (op.cit.) où le milieu didactique est composé des enseignants sortis des Ecoles Normales des Instituteurs. Huit au total ont été sélectionnés, notamment quatre enseignants

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

initialement formés à la didactique de l'écrit et quatre autres n'ayant pas de formation de base dans ce domaine, mais qui développent leurs compétences sur le terrain.

La présentation et la description du cadre méthodologique ont également fait ressortir l'intérêt de la comparaison et de l'autoconfrontation, en tant qu'outils d'analyse des pratiques des enseignants. Il en a été de même pour la Théorie de l'Action Conjointe en didactique à travers ses trois genèses et le quadruplet de jeu (Sensevy et Mercier (2007)).

Par ailleurs, le logiciel Text-balancer, l'échelle de Raphaëlle Spiezia (2011) et le modèle d'Hayes et Flower (1980) nous ont aidé à comprendre la cohérence et la lisibilité des textes des élèves à partir de quatre variables, notamment la capacité de la mémoire à récupérer les informations, le retour sur le texte, la structuration et le registre de langue. Au terme de l'étude, les résultats ont confirmé les hypothèses de départ. Autrement dit, les EFPE assurent une meilleure articulation entre la théorie et la pratique, contrairement aux ENFPE. Par conséquent, les pratiques des premiers ne sont pas totalement similaires à celles des seconds.

Conclusion générale

L'étude visant l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon découle de deux constats :

✓ Constat n°1 :

Les résultats d'une étude menée en 2015 dans le cadre du master ont montré que les élèves éprouvent des difficultés à produire des textes, notamment en termes de planification, de mise en texte et de révision.

✓ Constat n°2 :

Une analyse menée sur le référentiel de formation et les plans de cours destinés aux élèves instituteurs a relevé une absence des contenus et d'une démarche propre à l'enseignement de la didactique de l'écrit. Or sur le terrain, l'Institution exige l'enseignement de cette discipline. A cet effet, certains formateurs et techniciens de l'Education Nationale, par l'entremise de l'Institut Pédagogique National (IPN) intègrent ce module donnant lieu à deux types d'enseignants : formés et non formés en production écrite. Ainsi, des recherches exploratoires ont montré que la majorité d'enseignants n'est pas formée en production écrite, soit 42/47, mais qui pratique ce savoir.

En effet, les enseignants utilisent la méthode de questionnement de texte conçue pour une leçon de lecture. C'est dans ce contexte qu'ils appellent production écrite, l'évaluation à l'écrit portant sur la compréhension du texte de lecture et les outils de langue, d'où l'inadéquation entre le savoir transactionnel, les activités intermédiaires et la production finale. Notre objectif général vise à comprendre si la formation initiale des enseignants peut avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon. Le but étant de construire une démarche méthodologique, un contenu d'enseignement, des tâches spécifiques à la planification des textes à l'écrit, et des grilles d'évaluation de la production écrite au terme de la recherche.

Notre problématique prend son fondement dans l'idée qu'Aristote avait développée en son temps, et qui avait été reprise par Tadeusz Kotarbinski et Zielinska (2008) selon laquelle il n'y aurait pas de praxie sans logos. D'où la question: en quoi la formation initiale des enseignants peut-elle avoir un impact sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon ?

De cette question, découlent deux hypothèses :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

1- hypothèse générale

Si les enseignants sont formés à la production écrite, ils seraient en mesure d'articuler la théorie et la pratique.

2- Hypothèse secondaire

Les pratiques des enseignants formés à la production écrite ne pourraient être similaires à celles des enseignants sans formation spécifique en la matière.

Afin de vérifier l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite, nous avons procédé à une recension des écrits, tenant lieu d'un état de l'art. Celui-ci comprend cinq types de références. Le premier présente quelques concepts clés de l'étude, entre autres : le triplet de genèse, la théorie de l'action conjointe en didactique, les pratiques et compétences professionnelles, les savoirs et savoir-faire. Le deuxième type de référence établit le lien entre formation, acquisition et développement des compétences professionnelles. Le troisième type montre l'intérêt porté sur la recherche dans le domaine de l'écrit. Les deux derniers types de références relèvent respectivement ce qui est réellement fait en production écrite et le dispositif par lequel ces compétences professionnelles sont développées. De cet ancrage théorique, la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) et le modèle d'Hayes et Flower (1980) ont été retenus pour analyser respectivement les pratiques des enseignants formés et non formés en production écrite, ainsi que la trace écrite de leurs élèves.

Dans la même lancée, notre étude s'est servie d'un cadre méthodologique dont voici la structure :

✓ Le champ de la recherche

Pour une analyse mixte, nous avons dans notre corpus 8 séances filmées (4 EFPE & 4 ENFPE) avec autoconfrontations simples, des entretiens semi-directifs et des copies des élèves qui nous ont permis de vérifier l'effet des pratiques des enseignants.

✓ Le traitement du matériau

Le traitement a été fait manuellement : transcription et mise en synopsis des séances filmées, mise en corpus des entretiens semi-directifs et verbalisation des autoconfrontations.

✓ Grilles d'analyse

Les pratiques des enseignants ont été analysées sur la base des trois genèses :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

En mesogénèse, nous avons regardé les transactions didactiques à l'écrit, à l'oral avec ou sans planification.

En topogénèse : les postures des enseignants et celles des élèves avec leur implication sur les pratiques des enseignants.

En chronogénèse : le temps didactique porté sur l'enseignement et l'apprentissage.

La trace écrite a été analysée, comme nous l'avons évoqué précédemment, à partir du modèle d'Hayes et Flower (1980). Ce choix est justifié par le fait qu'il soit le plus ancien et le plus cité. Puis en utilisant l'échelle de Spiezia (2011), la planification, le retour sur le texte, la structuration et le registre de langue ont constitué des variables.

A la question de savoir si vous avez été formés en production écrite, 42/47 au premier recueil des données ne sont pas formés ; 45/54 enseignants ne sont pas formés dans le deuxième recueil des données ; dans le troisième recueil des données, 40/51 ne sont pas formés, soit 10% des formés et 90% des enseignants sans formation en production écrite qui pratiquent cette discipline.

Ainsi, les résultats montrent que les EFPE accordent une grande place à l'écrit avec une planification collective et parfois individuelle. Après des moments de la dévolution chez les élèves, les enseignants ont su réguler collectivement et singulièrement les savoirs développés au cours du jeu didactique. Aussi, les EFPE se distinguent des ENFPE par une posture moyenne qui marque les échanges partagés et constructifs autour du savoir transactionnel de chaque milieu didactique. Chez les élèves, la conclusion des travaux relève la prédominance de la posture scolaire pendant laquelle ces derniers cherchent à répondre aux attentes de leurs enseignants.

Or, les transactions développées par les ENFPE ont marqué l'immobilisme du savoir dans le lieu didactique. En effet, à l'instar de M6 et M8, l'insistance portée sur des questions visant la compréhension, soit du sujet ou de la consigne, soit des expressions attendues autour du savoir, n'ont pas permis aux actants de faire avancer le savoir sur l'axe du temps. L'intervalle de [10-20] minutes retenu pour notre étude a été bénéfique aux EFPE plutôt qu'aux ENFPE. Car, les résultats ont révélé la suprématie de l'oral sur l'écrit avec une inadéquation entre les problèmes résolus au cours du jeu didactique et l'objet de l'écrit (M5, M7). La posture haute ou la posture d'enseignement témoigne de la présence absolue des enseignants non formés en production écrite dans une partie du jeu et parfois tout au long de la séance pédagogique (M6). Par

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

conséquent, les pratiques des EFPE ne sont pas totalement similaires à celles des ENFPE. Toutefois, comme nous l'avons souligné dans la discussion, la méthode de questionnement de texte (MQT) n'est pas propre à la didactique de l'écrit, mais plutôt à celle de la lecture. Alors que selon l'Approche par les Compétences (APC), l'enseignement/ apprentissage de toutes les disciplines du français repose sur la méthode de questionnement de texte (MQT). Ces résultats nous amènent à la validation de nos hypothèses.

Validation des hypothèses

Au regard des résultats, nous disons que les hypothèses selon lesquelles si les enseignants sont formés en production écrite, ils seraient en mesure d'articuler la théorie et la pratique, et les pratiques des enseignants formés ne pourraient être similaires à celles des enseignants non formés sont validées. Néanmoins, quelques limites ont été signalées au terme de cette étude.

Limites de la recherche

Au terme des travaux qui recherchent l'impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon, quelques limites ont été décelées :

- ✓ Concernant les données de la trace écrite des élèves, la recherche s'est bornée à l'analyse simple. Certes, les résultats obtenus de ce corpus ont servi à l'illustration lors de la comparaison des séances filmées à côté des autoconfrontations et des entretiens, mais il aurait été souhaitable de les croiser en tenant compte du mode opératoire centré sur le principe des probabilités, puisque c'est de cette manière que nous avons procédé pour l'étude des pratiques des enseignants.
- ✓ Le champ de la recherche a été circonscrit au niveau des enseignants sortis des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI) publiques et confessionnelles. A côté de cette institution de formation, deux autres structures de formation auraient pu faire partie de notre corpus, notamment le Centre de Formation des Instituteurs (CFI) et le Collège d'Enseignement Normal (CEN).
- ✓ la non-prise en compte du numérique dans la production écrite pour une approche collaborative. Quelques pistes de recherches feront l'objet d'une étude ultérieure.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Perspectives

Au regard de ces différentes observations, notre recherche pourra se poursuivre en empruntant deux démarches comparatives.

- ✓ Une démarche diachronique

L'axe diachronique tiendrait compte de l'évolution des méthodes en production d'écrits. Elle permettrait de comparer les pratiques des enseignants dans ce domaine, partant de la méthode de contenu/ matière (MCM) à l'approche par les compétences (APC), en passant par l'approche par les objectifs (APPO).

- ✓ Une démarche synchronique

L'étude synchronique s'intéresserait à trois espaces de formation pour les élèves instituteurs

- 1- Les enseignants initialement formés dans les Ecoles Normales des Instituteurs (ENI)
- 2- Les enseignants ayant suivi leur formation initiale dans les Centres de Formation des Instituteurs (CFI)
- 3- Les enseignants initialement formés en production écrite sortis des Collèges d'Enseignement Normal (CEN).

Références bibliographiques

Affin O. Laditan, A. O. (2004). De l'oralité à la littérature : métamorphoses de la parole chez les Yorubas. *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*. (18), 35-39.

Agamben, G., Rueff, M. (2006). Théorie des dispositifs. Consulté à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-poesie-2006-1-page-25.htm>

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *Revue Scientifique*. (102), 363- 398.

Altet, M. (1991). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. *Revue Française de Pédagogie*. (138), 85-93.

Alter, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.

Altet, M. (2002). *L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche*. Presse Universitaire de France.

Amade-Escot, C., Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept : *Education et Didactique*, 3(2). Consulté à l'adresse : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/407>

Anctil, D. (1992). L'erreur lexicale au secondaire: analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. Consulté à l'adresse <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>. OK

Baddley, A. (2000). The épisodique buffer: a new component of working memory? *In Trends in Cognitive Sciences*. (11), 4-13.

Barat, F., Carvalho Dias, S. (2013). Construire un outil d'aide à la production écrite au cycle 3: la carte mentale. *Hal*. Consulté à l'adresse:

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00905438/file/Barat_Carvalho

Beckers, J., Leroy, C. (2010). *Entretien d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. (Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation), Université de Genève.

URL

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Bentolila, A. (1971). *Les entretiens de nathan*. Paris. Ed. Nathan.

Bentolila, A. (2014). *La production écrite*. Paris. Ed. Nathan.

Bessieux, J-R (1845). *Missionnaire d'Afrique centrale*. Consulté à l'adresse :

<https://saint-pons-de-thomieres.pagesperso-orange.fr>

Boulègue, J. (2010). *Oralité et écriture dans les chroniques dynastiques d'Afrique de l'Ouest*.

Consulté à l'adresse : <https://journals.openedition.org/afriques/240?lang=en>

Beucher, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de Nouvelles et de Fables dans l'enseignement primaire et secondaire : études de pratiques françaises et belges*. (Thèse de Doctorat, Université de Toulouse et l'Université Catholique de Louvain. France. Belgique). URL.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48.

Bronckart, J-C. (2011). Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives. *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*. (28), 13-36.

Brousseau, G. (1998). *Introduction à la théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques, 1970-1990*. Grenoble : La pensée sauvage.

Brousseau, G., Douady, A., Margolinas, C. (2004). *Les représentations : étude en théorie des situations didactiques*. URL.

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Paris. Ed. Retz Challaye, F. (1935).

Un livre noir du colonialisme: souvenirs sur la colonisation : *Librairie Picart*. Paris. Consulté à l'adresse : <https://www.chapitre.com>

Clot, Y. (1998). *L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue*. Consulté à l'adresse :

<http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Clot-Yves-L>

Clot et al. (2000). *Entretien d'autoconfrontation*. Consulté à l'adresse :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

http://edutechwiki.unige.ch/fr/Entretien_d'autoconfrontation

Chabanne & Dominique Bucheton. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. *Presses Universitaires de France*. Paris.

Chnane-Davin, F., Cuq, J-P. (2014). *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*. Paris. Rive neuve.

Chnane-Davin, F., Félix, C., Roubaud, M-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français*. Grenoble. Presse Universitaire de Grenoble.

Chopin, M-P. (2007). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques : approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques*. (Thèse de doctorat, Université Victor Segalen. Bordeaux II). URL

Creswell, J. & Clark, P. (2006). L'utilisation des méthodes mixtes dans la recherche française en stratégie : constats et pistes d'amélioration. Consulté à l'adresse :

<https://www.strategie-aims.com/events/conferences/4-xxeme-conf>

CUQ, J-P. (2003). Dictionnaire encyclopédique de didactique du FLE. CLÉ International. Consulté à l'adresse : https://gerflint.fr/Base/Bresil8/araujo_ferreira.pdf

David, J., Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris. Presse Universitaire de France.

Delannoy- Bregnac Aurore, M-C. (2013). *Etude des processus cognitifs impliqués dans la production écrite du syntagme nominal incluant un adjectif*. (Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste). *Université Claude Bernard. Lyon1*. Consulté à l'adresse : http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php ou

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Dieye, M. (2012). L'Oralité en Afrique : *baobab*. Consulté à l'adresse :

www.mdieye.com/loralite-en-afrique

Doquet, C. (2015). Pour une approche linguistique de l'écriture enregistrée. *Archives-ouvertes*. Consulté à l'adresse, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236366>

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Duhamel, M. Loarer, C. & Saint-Marc, C. (dir.) (2001). Les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire. Ministère de l'Education Nationale : Inspection Générale de l'Education Nationale.

Education Nationale. (1881-1882). Loi Jules Ferry. *U R L*.

Education Nationale. (1966). Loi 16/66 du 16 Août 1966 portant organisation générale de l'enseignement en République Gabonaise.

Education Nationale (1966). Arrêté n° 127/PR/ MENJS du 4 Février 1966 portant transformation des sections élèves-moniteurs en Centres Pédagogiques.

Education Nationale (1970). Décret n° 00497/PR/MEN du 3 Avril 1970 portant réorganisation de Centres de Formation des Instituteurs.

Education Nationale (1975). Décret n° 655 /PR-MEN-CAB du 4 Juillet 1975, fixant les conditions d'ouvertures et fonctionnement des établissements privés non confessionnels.

Education Nationale (1997). Décret n° 01393/PR/MENJSL/MFP du 28 Décembre 1977, portant création de l'Enseignement Normal.

Education Nationale (1995). Décret n° 000290/ PR/MEN du 4 Avril 1995, portant réaction et organisation de l'Ecole Normale des Instituteurs.

Education Nationale (1994). Autorisation de fonder l'Ecole Normale Catholique n° 00461/ PR/MENFPPG/SE/SG/IG du 12 Juillet 1994.

Education Nationale (2009). Académie des Services de l'Education Nationale.

Favart, M., Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*. 50 (3), 273-285.

FAYOL, M. (1986). Le récit et sa construction: une approche de la psychologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*. (76), 94-96.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris. Presse Universitaire de France.

Ferreiro, E. (1985). L'approche d'Emilia Ferreiro. Consulté à l'adresse : https://www.ac-caen.fr/.../circo/coutances/IMG/pdf/grille_e_ferreir

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Fleurantin, S. (2011). *Enseigner l'écriture au cycle 3 : rapports entre les conceptions didactiques de la formation professionnelle initiale, les textes officiels et les représentations des enseignants*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Nancy 2). URL

Freinet, C. (1896-1966). Les méthodes actives. Consulté à l'adresse :

<https://sites.google.com/site/lesmethodesactives/plan-de-cours/freinet>

Garcia-Debanc, C. ; Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite : dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. 115 (116), 37-50.

Garcia-Debanc, C. (2007). Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: Recherche sur les pratiques. *Presse Universitaire de Laval*. (13), 43-61

Garcia-Debanc, C., Beucher, C., Volteau, S. (2008). Enseigner la production d'écrits : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale. *Collection diptyque*. (13), 152-178.

Gazerani, F. (2014). Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle et en langue seconde. *European Scientific Journal*, 10 (35). 1857-7881.

Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. *Revue Française de Pédagogie*. (97), 125-127.

Gourvez, L. (2012). Rédaction au cycle 3. (Animation pédagogique), IUFM, Bretagne. URL.

Gourvez, L. (2014). *Construire le savoir avec la dictée-flash*. (Animation pédagogique), ESPE de Bretagne. URL.

Guillaume, G. (1945-1946). Définition du concept chronogénèse. Consulté à l'adresse :

<http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100609290>

Chnane-Davin, F. Groux, D. (dir.) (2009) Méthodologie de la comparaison en éducation. *Revue française d'éducation comparée*. (5), 11-68.

Hamidou Kane, C. (1962). *L'Aventure ambiguë*. Paris. Bourgois.

Hampâté Bâ, M. (1993). *Sur les traces d'Amkoullel l'enfant peul*. Bamako. Actes Sud.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Haye, J., Flower, L. S. (1980). *Modèle de Hayes et Flower (1980) : langue d'enseignement et d'apprentissage*. Consulté à l'adresse :

<http://edu1022.telug.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/>

Ignanga Bouassa, G. C. (2018). *Réflexivité en orthographe au CM2 au Gabon*. *Revue de la Faculté Des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation*. Université Cheikh Anta Diop (UCAD) Dakar, (25), 139-156.

Javerzat, M-C. (1998). *De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche*. Laboratoire de Psychologie génétique et différentielle de l'Université de Bordeaux 2. *Repères*. (17), 1-2252

Javerzat, M-C. (2004). La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage à l'écrit. *Sciences de l'Education, IUFM d'Aquitaine*, (29), 75-126.

Kotarbinski, T. (1935-1987). *Écrits sur l'éthique*. Consulté à l'adresse : <https://les-livres-de-philosophie.blogspot.com/2017/05/tadeusz>.

Larivaille, P. (1997). *Schémas narratifs*. Rézo. Consulté à l'adresse :

<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2001>.

Lange, M-F. (2000). Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. Besançon. *Education, Société*. (165), 51-59.

Le Brave, J-L. (1987). *Le jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de H. Heine*. (1987). (Thèse d'Etat : lettre, Université de Paris IV). URL

Lentin, L. (2005). *Méthode globale*. Consulté à l'adresse :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Laurence_Lentin

Levelt, W. (1999). *Modèle de production orale*. (Thèse de doctorat, Université de Lyon 2). URL

Leroy, A., Recors, G. (2000). *Ecrire : un nouvel apprentissage*. Paris : Association française.

Makaya, A. (2013). *La formation initiale des enseignants au Gabon : quels effets sur les conceptions des futurs enseignants de trois cohortes successives*. (Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation, Louvain-La neuve). URL

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

- Mangelot, F. (1998). Culture, langue maternelle, compréhension et production de textes en langue seconde. *Revue Enfance*. 2 (5), 191-199
- Maramba Bachama, C., Chnane-Davin, F. (2018). Etude comparative des pratiques des enseignants initialement formés en production écrite, et celles développées dans l'activité. *Revue de la Faculté Des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation. Université Cheikh Anta Diop (UCAD) Dakar*. 1 (26), 66-80
- Martin, C., Kopp, C. (2010). L'expression écrite. Consulté à l'adresse :
<https://docplayer.fr/19528046-Carole-martin-caroline-kopp-l-expression-ecrite.html>
- Mas, M. (1992). *Les modules pour la production écrite*. Groupe INRP-IUFM de Grenoble. Grenoble.
- Mercier, A. (2002). *Pour une lecture anthropologique du "programme didactique"*. *Education et didactique*. 2(1), 7-40.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris. Presse Universitaire de France.
- Mirgalet, F. (2008). *Une démarche de production d'écrit au cycle 3*. (Animation pédagogique), Circonscription de St Marcellin. URL
- Mollo, V., Falzon, P. (2004). *Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities: Applied ergonomics*. *Pinsky*. (6), 531-540. URL
- Moser, A-C. (2010). *L'enseignement de la production écrite à l'école primaire genevoise : Gros plan sur la mise en situation dans les séquences didactiques*. (Mémoire de Master, Genève). URL.
- Moumouni, C. M. (1998). *L'Éducation en Afrique*. Dakar. *Présence Africaine*. (3), 7-20.
- Mounet, N. (2011). *Production d'écrits au cycle 2*. Présentation. (Animation pédagogique), Mont-de-Marsan Tursan ASH et Sud Armagnac. URL
- Negro, I., Chanquoy, L. (1996). Subject-verb agreement errors in written productions: *A study of French children and adults*. *University of Nice Sophia Antipolis*. Consulté à l'adresse:
<https://link.springer.com/article/10.1007/bf01758183>

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Nguema Ango, J-M. (2007). *Le monitorat à l'école élémentaire gabonaise, de la colonisation à 2007 : fondamentaux sociaux et questions de compétence et d'efficacité pédagogiques des moniteurs*. (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Paris Ouest Nanterre La Défense.

Ntsame Assogo, J. (1989). *Le fondement de la collaboration scolaire entre l'Eglise et l'Etat au Gabon*. (Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2). Consulté à l'adresse : www.theses.fr/1989BOR21005

Nzemo Biyoghé, O-T. (1998). *Enseignement et apprentissage de la lecture dans le système scolaire public au Gabon*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, L'Ille 1). URL

Nziengui Doukaga, C. (1986). *L'enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise de 1920 à 1970*. (Thèse de doctorat). Consulté à l'adresse : www.theses.fr/161807127

Orange, C. (2006). *Analyse de pratiques et formation des enseignants. Recherche et Formation*. (51), 119-131.

Pambou J-A. (2003). *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants du français langue seconde au Gabon : Etude didactique*. (Thèse de doctorat). Université d'Aix-Marseille Aix en Provence.

Paquay, P., Alter, M., Charlier, E. et al (2001). *Former les enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-La neuve. De Boeck.

Patrick H-C. (2013). *La maîtrise de la langue dans et par les disciplines scolaires : les pratiques langagières et le rapport à l'écrit dans les disciplines scolaires au collège*. (Thèse de doctorat.) Université Aix-Marseille. Aix en Provence.

Péry-Woodley, M. P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Lion. Hachette.

Perrenoud, P. (1994). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Université de Genève*. (3), 543-562.

Perrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Éducation et Recherche*. (2), 234-250.

Perrenoud, P. (1999). *Formation des enseignants: Entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Perrenoud, P. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Paris. Seli Arslan.

Perrenoud, P. (2002) (dir.). *Les disciplines de référence en formation des enseignants*. (Conférence). *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève*.
URL

Piolat, A., Pélissier A. (1998). *La rédaction de texte*. Paris. Delachaux et Nestlé.

Piolat A. (2004). *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition : Le rôle de la mémoire de travail*. *Revue des linguistiques de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*. (5), 55-74.

Piolat, A., Roussey, Y., Olive, T. et al (1996). Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg. *Psychologie française*. 41(4), 339-354.

Plane, S., Alamargot, D., Le brave, J.L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Encyclopédies de poche*. (39), 17-117.

Plane, S. (2004). *Quels modèles pour analyser la production d'écrits sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention*. IUFM. Paris. (51), 71-85. URL

Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Paris. De Boeck.

Rudolf, J. Verselle V. (2014). *Communiquer par écrit : Du choix des mots à l'organisation du texte* [Formation continue], (organisée du 11 au 25 avril / du 2 au 9 mai 2014). Consulté à l'adresse : <https://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/Communiquer>.

Schlemminger, G. (1979). *Enseigner une discipline dans une autre langue : Méthodologie et pratiques professionnelles*. *Centre Européen pour les langues vivantes*. Consulté à l'adresse :
<https://books.openedition.org/puc/10541>

Schlemminger, G. (1993). *Dossier : Texte libre*. *Tracer*, (1).

Schneuwly, B. (1998). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris. Delachaux et Niestlé.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, (28), 205-225.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et de ses élèves*. Presse universitaire de Rennes.

Spiezia, R. (2011). La lisibilité et la didactique du français langue étrangère : considérations théoriques et pratiques. Consulté à l'adresse : <https://liseo.ciep.fr> >

Suchaut, B. (1997). Plus de maîtres ou moins d'élèves par classe : *faire le bon choix*. Consulté à l'adresse : www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/06/280620

Suchaut, B. (2009). *L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. Irédu-CNRS et Université de Bourgogne. Bourgogne.

T. alarmin, S. (2008). *Les principales fonctions de l'écrit*. Brest Nord. Hachette.

Kotarbinski, T. (1935-1987). *Écrits sur l'éthique (1935-1987)*. Consulté à l'adresse : <https://les-livres-de-philosophie.blogspot.com/2017/05/tadeusz>.

Tamsir Niane, D. (1960). *Soundjata ou l'épopée mandingue*. Présence africaine. Paris.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. Editions Logiques.

Tardif, J (2011). Principes de l'approche cognitive en apprentissage. (Exposé). Consulté sur gue.over-blog.com

Tauveron, C (2005). *Vers une écriture littéraire : Comment construire d'auteur à l'école, de la grande section au CM*. Paris. Hatier.

Tauveron, C. (2013). *Apprentissages progressifs de l'écrit*. Paris : INRP. Repères.

Tauveron C. (2014). *Mettre en place un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit du CM1 et CM2 à la sixième*. (Conférence), Salle des Conférences du Lycée Raoul Follereau de Nevers. URL

Terrien, P. (2010). *Quelques perspectives pour une didactique de l'enseignement musical : Regard des didactiques sur les pratiques et la formation des enseignants*. (Actes de colloque international), Toulouse. URL

Theureau, J. (2002). Les entretiens d'autoconfrontation. *Revue d'anthropologie des connaissances*. 4 (2), 287-322.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Theureau, J. (2003). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. *Cahiers de l'INSEP*, (34), 81-86.

Thiam, O., Chnane-Davin, F., Chevillard, Y., Cuq, J.-P. (2014). *Didactique du français langue seconde au Sénégal: le cas du français dans les établissements moyens et secondaires*. (Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille. Aix- en Provence). URL.

Thierno, L. (2014). *Politique éducative, développement et compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français, au Sénégal et en France*. (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille. Aix en Provence.

Tomassone, T. (2001). *Pour enseigner la grammaire*. (Nouvelle Edition). Paris X- Nanterre. Ed. Delagrave.

Tomassone, T. (2002). *Pour enseigner la grammaire* (Nouvelle Edition). Paris X- Nanterre. Delagrave.

Turco G. (1988). *Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*. Rennes. CRDP de Rennes.

Verret, M. (1974). *Le temps des études*. Consulté à l'adresse :

www.diffusiontheses.fr

Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. (Conférence), Ariane Sud : UMR. Université Aix-Marseille. URL.

Vianin P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*, Bruxelles. Boeck.

Zielinska, A. (2008). *La praxéologie comme grammaire chez Tadeusz Kotarbinski*. Université Pierre Mendès. Consulté à l'adresse : <https://books.openedition.org/puc/10541>

INDEX DES NOTIONS ET CONCEPTS CLÉS

A

L'action didactique conjointe	78 ; 79 ; 80
L'approche comparative	184 ; 185 ; 186 ; 187;188
L'autoconfrontation.....	189 ; 190 ; 191

B

Le Brouillon	157 ; 158 ; 159
--------------------	-----------------

C

La chronogénèse	70 ; 71 ; 72 ; 73 ; 74
Contrat didactique	85
Compétences professionnelles	87 ; 88
Compétences professionnelles en production écrite.....	115

D

Dévolution	83 ; 84
------------------	---------

F

Former pour apprendre à écrire	93
Formation en didactique de l'écrit.....	102 ; 103 ; 104 ; 105
Formation lieu d'acquisition et de développement des compétences.....	90 ; 92 ; 93 ; 100

I

Institutionnalisation	84 ; 85
-----------------------------	---------

J

Jeux didactiques	82
------------------------	----

M

La mesogénèse	74 ; 75 ; 76
Le milieu didactique.....	81
La mémoire à long terme.....	120 ; 129 ; 130 ; 134,135

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

P

Pratiques professionnelles	87 ; 88
Professionalisation du métier de l'enseignant.....	94 ; 95 ; 96 ; 97 ; 98 ; 99 ; 100
Planification.....	118 ;119 ;120 ;123 ;124 ;125 ;131 ;132 ;138 ;139 ;154 ;165

Q

Quadruplet de jeu.....	83
------------------------	----

R

Régulation.....	84
Relation professionnelle au savoir	86
Relation professionnelle à l'institution	86
Relation du professeur à la société	86 ; 87
La rature	158 ; 159 ; 160 ; 161

S

Structure de l'action conjointe	85 ; 86
Savoir /savoir-faire.....	88 ; 89

T

La topogénèse	76 ; 77 ; 78
Transactions didactiques.....	80
Théorie de l'action conjointe en didactique	68

INDEX DES AUTEURS

A

Affin & Laditan (2004).....	22; 23
Agamben & Rueff (2006).....	156
Alamargot & Chanquoy (2002)	67; 102; 103
Altet (1991).....	62
Alter (1994).....	72
Altet (2002)	96; 97

B

Baddley, A. (2000).....	130; 131
Bentolila (2014).....	139
Bessieux (1845).....	28
Bereiter & Scardamalia (1987).....	110
Beucher (2010)	138 ; 139
Bucheton & Soulé(2009)... ..	16 ; 198 ; 199 ; 218
Bronckart (2011).....	111
Brousseau (1998).....	16 ; 57 ; 64 ; 75 ; 77 ; 85
Bucheton (2014)	24

C

Challaye (1998)	31
Clot (1998).....	183
Chnane-Davin & Cuq (2014).....	16; 19; 184; 185
Chnane-Davin & Roubaud (2011).....	20

D

David & Plane (1996)	23; 24
Delannoy- Bregnac Aurore (2013).....	108
Dieye (2012).....	23 ; 64

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Doquet (2015).....157 ; 159 ; 174 ; 176

E

Education Nationale. (1881-1882).....19 ; 99

Education Nationale. (1966).....19 ; 26 ; 35 ; 99

Education Nationale (1966).....37 ; 40

Education Nationale (1970).40

Education Nationale (1997).....40

Education Nationale (1995).40 ; 41

Education Nationale (2009).....94

F

Faïta & Veira (2003).....189

FAYOL (1986)..... 132; 133

Fayol (1997).....106; 132

Ferreiro, E. (1989).....111; 112; 113

Fleurantin (2011)152 ; 153

Freinet (1896-1966)117

Favart & Olive (2005).....68 ; 123 ; 124 ; 126 ; 129

G

Garcia-Debanc & Fayol(2002).....105 ; 106 ; 108 ; 114

Garcia-Debanc (2007).....63 ; 104

Garcia-Debanc, Beucher & Volteau (2008).....104

Gazerani (2014).164

Giasson (2000).....162

Gourvez (2012).....169 ; 170 ; 171 ; 172 173 ; 174

H

Hamidou Kane (1962).....21

Hampâté Bâ (1993).....23

Hayes & Flower (1980)...17; 19; 58; 88; 106; 107; 110; 116; 123; 126; 134; 139; 153; 155;

.....208

Hussain-Carnus (2017).....199

I

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Ignanga Bouassa (2018)..... 208

L

Larivaille (1997).....152

Lange (1998)27

Le Brave (1987).....116

Lentin (2005).....140

Levelt (1999).....109 ; 110

M

Makaya (2013).....91

Maramba Bachama & Chnane-Davin (2018).....76

Martin & Kopp (2010)..... 122 ; 139

Mas (1992).....120 ; 120

Mercier (2002).....74

Mialaret (2004).....19

Moser (2010).....25; 54;114;116;118;136 ; 153 ; 208

Moumouni (1998).....29

Mounet (2011).....167 ; 168

N

Chanquoy & Negro (1996)..... 139

Nguema Ango (2007).....25;28;29;30;35;36;37;38

Nziengui Doukaga (1986).....27

O

Orange (2006).....98

P

Pambou (2003).....142

Paquay, Alter & Charlier (2001).....94; 95; 96

Péry-Woodley (1993)144,145; 146

Perrenoud (1994).....72; 197

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Perrenoud (1999)	97; 98; 99; 100; 101
Piolat & Pelissier (1998).....	106
Piolat (2004).....	135 ; 136
Piolat, Roussey, Olive & al (1996).....	19
Plane (2004).....	103; 115

R

Reuter (2013).....	70; 73
Rudolf & Verselle (2014)	97

S

Schlemminger (1993).....	59 ; 118 ; 119
Sensevy (2006).....	74 ;75 ;76 ;77 ;78 ;79 ;80; 81 ;82 ;;84 ; ;86 ;87 ;95 ;97 ; 116 ;162
Sensevy & Mercier (2007).....	16 ; 57 ; 62 ; 64 ; 70 ; 75 ; 77 ; 78 ; 83 ; 198
Spiezia (2011).....	19 ; 68
Suchaut (1997).....	72 ; 73
Suchaut (2009).....	71

T

Tadeusz Kotarbinski (1935-1987).....	56
Tamsir Niane (1960).....	21
Tardif (1992).....	135 ; 141
Tardif (1995).....	196
Tauveron (2013).....	94
Theureau (2002).....	189
Thierno (2014).....	16 ; 71 ; 75 ; 76 ; 77 ; 79 ; 81 ; 83 ; 85 ; 87 ; 92

V

Verret (1974).....	57
Vial (2007).....	91
Vianin (2009).....	146 ; 147 ; 148 ; 149

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

W

Wittgenstein (2004)75

Z

Zielinska (2008)14 ; 56 ; 62



Ecole Doctorale : Cognition, Langage, Education (Ed356)
Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF/ EA 4671)

THESE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par

Caroline MARAMBA BACHAMA, épouse BOUKA MBANDZA

Le 28 Mai 2020

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Tome 2 : Corpus

Sous la direction du Professeur **Fatima CHNANE-DAVIN**

Jury

Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des universités, Aix-Marseille Université, Directrice

Jean-Pierre CUQ, Professeur des universités émérite, Université de Côte d'Azur, Président

Abdelouahed MABROUR, Professeur des universités, Université Chouaib Doukkali, Maroc,
Rapporteur

Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur des universités émérite, Université Paris 3 Sorbonne
Nouvelle, Rapporteur

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Sommaire

Annexe 1 : Transcription des séances.....	414
1) Séance de M1 : cours de production sur la description (la girafe).....	415
2) Séance de M2 : cours de production sur un texte narratif (suite du texte sur le mariage polygame).....	422
3) Séance de M3 : cours de production écrite sur explicatif (Agir après un accident domestique).....	429
4) Séance de M4 : cours de production écrite sur un texte narratif (le résumé de Tante Bella).....	439
5) Séance de M5 : cours de production écrite sur la rédaction d'une lettre à forme personnelle.....	450
6) Séance de M6 : cours de production écrite sur les différentes parties d'une rédaction.....	456
7) Séance de M7 : cours de production écrite sur l'établissement de la carte nationale d'identité.....	464
8) Séance de M8 : cours de production écrite sur l'écriture d'un compte-rendu.....	469
Annexe 2 : Verbalisation des autoconfrontations.....	476
9) Autoconfrontation de M1 : la description d'une girafe.....	477
10) Autoconfrontation de M2 : suite du texte sur le mariage polygame.....	480
11) Autoconfrontation de M3 : Agir après un accident.....	482
12) Autoconfrontation de M4 : le résumé de Tante Bella.....	483
13) Autoconfrontation de M5 : la rédaction d'une lettre à forme personnelle.....	494
14) Autoconfrontation de M6 : les différentes parties d'une rédaction.....	495
15) Autoconfrontation de M7 : l'établissement de la carte nationale d'identité.....	497
16) Autoconfrontation de M8 : l'écriture d'un compte-rendu.....	500
Annexe 3 : Tableaux des entretiens semi-directifs.....	503
17) avez-vous été formé à la production écrite ? Comment enseignez-vous ce savoir et comment l'évaluez-vous ?.....	503
Annexe 4 : Synopsis des séances selon le triplet de genèse.....	503
18) Synopsis de la mesogenèse.....	513
19) Synopsis de la topogenèse.....	526
20) Synopsis de la chronogenèse.....	535

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexe 5 : Scannes de la trace écrite des élèves.....	541
21) Trace écrite de M1.....	541
22) Trace écrite de M2.....	543
23) Trace écrite de M3.....	545
24) Trace écrite de M4.....	548
25) Trace écrite de M5.....	550
26) Trace écrite de M7.....	552
27) Trace écrite de M8.....	554

Annexe 1 : Transcription de la séance de M1.

ES : Séréna, vient ici, tiens ce cartable et présente-le aux autres.

E1 présente le cartable (geste)

ES : Elle a un ?

E : sac !

ES : Qui va nous dire comment est le sac ?

E2 : Le sac que Séréna a à la main est un sac rose, avec des cordes noires.

ES : Vous êtes d'accord ?

GCL : oui madame

ES : Qu'est-ce que notre ami vient de faire à propos du sac ?

E : Il vient de nous décrire comment est le sac.

ES : Il vient à peine de nous décrire comment est le sac.

ES : un bravo ! Deux !

ES : Alors, aujourd'hui, nous allons décrire un animal.

ES : Nous allons faire la ?

E : description !

ES : Encore, aujourd'hui nous allons décrire un animal, la classe ?

E : Aujourd'hui nous allons décrire un animal.

ES : Décrire c'est quoi ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Décrire c'est dire ce que tu vois sur une personne, un animal ou une chose.

ES : Prenez vos livres à la page no 37

ES : On observe l'image, la première image.

ES : Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?

GCL : moi madame, moi madame

ES : Lis le texte à haute voix.

E : lecture

ES : Un autre !

ES : un troisième !

ES : Je demande à toute la classe de lire le texte en silence.

ES/ Nous allons essayer de comprendre le texte.

ES : Quel animal voyez-vous ?

E : une girafe

ES : Vous voyez une gi !

E : rafe !

ES : Nous sommes encore sur la première image.

ES : Sarah, qu'est-ce que tu vois sur la première image ?

E : une girafe qui mange l'herbe

ES : Qu'est-ce qu'on demande dans l'exercice no1

E : Observe et donne un nom à l'animal, oralement en une dizaine de phrases.

ES : Mauricette, reprends la lecture !

E : Répète la consigne

ES : Dan, qu'est-ce qu'on demande de faire ici ?

E : Répète la consigne

ES : Dans la première consigne, on demande de donner un nom à l'animal.

ES : Scoth, il s'agit de quel animal ici ?

E : Il s'agit d'une girafe.

ES : Il s'agit d'une girafe !

ES : Vas écrire une girafe au tableau.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Une girafé

ES : Tu as écrit une girafé, au lieu de girafe.

ES : Désiré, vas corriger.

ES : girafe

ES : Vous êtes d'accord avec Désiré ?

E : Oui !

ES : Qu'est-ce qu'on demande en activité 2 ?

E : On demande de choisir un animal sur l'image et de décrire en une dizaine de phrases.

ES : ça veut dire quoi en une dizaine de phrases ?

E : ça veut dire en 10 phrases.

ES : Bien !

ES : On décrit l'animal comment ?

E : oralement.

ES : Oralement veut dire : pas à l'écrit.

ES : Ok, qui va venir décrire l'animal oralement ?

ES : oui, Eningou ! Décris l'animal, c'est-à-dire la girafe.

E : la girafe a un long cou.

ES : Vous êtes d'accord ?

E : Oui !

ES : ok, quoi encore ?

E : La girafe a des jambes

ES : Est-ce qu'on va dire que la girafe a des jambes ? Qui a des jambes ?

E : C'est des humains !

ES : Là-bas, derrière ?

E : La girafe a des sabots

E : Elle a des pattes

ES : Il y a déjà 9 phrases. On a dit 10.

E : Il a des cornes à la tête

E : Elle a des taches, de longues pattes.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E S : Oui, Jérémie ?

E : La girafe a une queue

E : La girafe aime courir dans la savane

ES : Est-ce que là, tu as décrit la girafe ?

ES : La girafe a une tache le long de son cou.

ES : Séhila ?

E : pas de réponse

Es : Pricillia ?

E : la girafe a les cheveux sur la tête.*ES : La girafe a quoi ?

ES : Est-ce que la girafe a les cheveux ?

E : Non madame !

ES : oui ?

E : un pelage

ES : un pelage ou les ?

E : cheveux !

ES : Qui a les cheveux ?

Qui possède les cheveux ?

E : Ce sont les humains

E : La girafe mange de l'herbe fraîche.

ES : Quels sont les mots ou les verbes qu'on peut utiliser pour décrire un animal ?

E : la taille

E : la couleur

E : ce qu'il mange

E : son nom, ses taches, ses cornes

E : sa forme, ce qu'il est, sa nature

ES : ok, on va regarder notre deuxième image

ES : Nous avons fini de décrire notre animal à l'oral, nous allons passer à l'écrit.

ES : Regardons notre deuxième image

Es : Que voyons-nous ?

E : Nous voyons des poissons

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : oui ! Qui voit autre chose ?

E : De l'eau

E : Je vois du sable

Es : Oui !

ES : Ok, donc ici, nous avons à faire à deux types de poisson, qui sont dans deux endroits différents.

ES : N'est-ce pas ?

E : Oui !

ES : Lis le texte à haute voix !

E : lecture par trois élèves

ES : Dan, qu'est-ce qu'on nous demande ici ?

E : hésitation

ES : Ok, premièrement, on nous demande de choisir le poisson parmi le deux.

ES : Après, qu'est-ce qu'on fait ?

E : On décrit !

ES : On n'a pas dit de décrire les deux poissons ? Parmi les deux, on choisit un poisson.

ES : On prend une feuille. On regarde le 2^{ème} poisson et on le décrit en combien de lignes ?

E : En 6 lignes.

ES : On n'écrit son nom.

ES : Nous avons dit que décrire, c'est dire ce que l'on voit.

ES : Natacha, tu écris d'abord au brouillon, après tu écriras au propre ?

10minutes après

E : Chacun écrit son texte sur une feuille.

ES : Un phrase commence par ?

E : Une lettre majuscule

ES : Et se termine par ?

E : Un signe de ponctuation

ES : Regardez comment Dignali écrit sa phrase : le poisson a des écaï). Est-ce que c'est correct ?

E : Non !

ES : Nadia au tableau

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Les écalles

ES : Il manque i

E : des écaille

ES : Il ne manque rien à ton mot écaille ?

E : Il manque s

ES : On dit les écaille, donc beaucoup d'écailles. Ecailles prend s

ES : Tu vas m'écrire ici la phrase correctement. Et le poisson a des nageoires.

ES : Austin, Dan et Dorcace, allez écrire vos productions au tableau.

E : écriture des textes au tableau (tous au même moment)

E 1 : *Ce poisson est reille il a tache blanche*

Il est rouge

Il a des nagouare rouges et noirs

E 2 : Le poisson a des trai blancs

il a des najoire et des ecaiy

il a des yeux blache

E3 : « le poisson est dans un aqoiriome

il vit dans l'eua

il respire dans leua

ES : Passons à la correction :

ES : Austin, lis-nous ta production !

E : lecture

ES : où voyez-vous les fautes ?

E : reille

ES : corrige :

E : reillé

ES : reillé !

ES : un autre !

E : le poisson est rayé et a des

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E taches blanches

E : nageoires

ES : corrigeons la 2^{ème} production

E : trait

ES : il ne manque rien ?

E : traits

ES : La phrase suivante !

E : il a des nageoires et des écailles

ES : Enlève le j de nageoires

E : nageoires

ES : C'est bien, mais regarde la première lettre de la phrase !

E : Il

ES : le 2^{ème} texte n'a plus de fautes ?

E : moi madame

ES : Au tableau. On voit le mot « blanc » Qu'est-ce qui est le blanc ?

E: blancs

ES : Enfin, passons à la production de Dorcace

E : Qui voit une faute ?

E : moi madame

ES : Suivez, les autres ! Vous ne voyez rien ?

E : aqario

ES : comment on écrit ce mot ?

E : aquariaum

ES : C'est juste ?

E : Non

ES : Toi !

E : aquarium

Bien

ES : C'est tout ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Non

E : l'eua

ES : corrige !

E : l'eau

ES : oui

ES : C'est quoi faire une description ?

E : C'est dire ce que l'on voit sur la personne, l'animal ou la chose.

ES : Prenez une feuille à chacun et décrivez le deuxième poisson.

ES : Je ramasse dans 10 minutes.

Annexe 1 : Transcription de la séance de M2.

ES : Quel est le titre de notre dernier texte ?

E : Le mariage du polygame

ES : Alors qu'est-ce qui se passe dans ce texte ?

La maîtresse écrit la grille d'indices au tableau :

Le narrateur

A quelle personne le récit est-il écrit ?

Temps employés

Niveau de langue

Personnages principaux »

ES : Qu'est-ce qu'on fait dans le texte ? Tsélé ?

E : On raconte

ES : Oui, on raconte

ES : On raconte, ça, c'est quel type de texte ? Si on raconte, c'est quel type de texte ? Oui André ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : C'est le texte narratif

ES : C'est un texte ?

CL : narratif

ES : C'est bien !

CH : La maîtresse écrit le type de texte au tableau

ES : Si l'on ne dit pas un texte narratif, on dira ?

E : On dira un récit.

ES : Bien, la personne qui parle souvent dans le texte, comment on l'appelle ?

E : moi madame, moi madame !

ES : Oui !

E : C'est l'auteur

ES : L'auteur ! On l'appelle l'auteur ?

E : On l'appelle un conteur

ES : Hum

ES : Mais si l'on est dans le texte narratif, le personnage qui raconte est le ?

GCL : le narrateur.

ES : Alors, retournons à notre texte. Dans le texte qui est le narrateur ? Qui est le narrateur ?

E : Moi madame,

ES : Qui est le narrateur dans le texte ?

E : Abessolo Nguema est le narrateur

L'élève donne le nom de l'auteur

ES : Est-ce que c'est Abessolo Nguema qui est le narrateur ? Est-ce que c'est Abessolo Nguema qui raconte ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Non madame.

ES : C'est qui ?

ES : Est-ce que la personne qui raconte, son nom est mentionné dans le texte ?

E : Non madame

ES : La personne qui raconte, son nom n'est pas mentionné dans le texte.

ES : Dans le texte là, quel est la personne qu'on emploie, au niveau des temps utilisés ou, comment dirai-je !

ES : Quel est le pronom personnel que l'on emploie ?

E : Le pronom personnel qu'on emploie est je

ES : Où on l'emploie dans le texte ?

Es : Regarde à la ligne 3, quel est le pronom personnel que tu vois ?

E : Elle

ES : C'est le seul ?

ES : Elle est mise ici pour qui ?

E : Pour madame Mbeng

ES : Alors, on va un peu passer aux temps. Quels sont les temps qui sont employés là-bas ?

ES : Où sont les temps ?

E : On a le présent

ES : Quel présent

E : Le présent de l'indicatif

Le maître explique en écrivant au tableau : J'ai écrit au tableau. Nous avons le présent de narration ici là. On l'utilise pour raconter. Il n'y a plus un autre temps ? Lisez et relevez une phrase ayant un verbe conjugué au présent de l'indicatif.

E : Ces arbres ne grandissent pas. Cet enfant ne peut pas marcher.

ES : Bien, les verbes conjugués au présent ici sont ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

GCL : grandir et marcher

ES : Est-ce que dans notre texte on a utilisé un autre temps ?

E : Non madame

ES : Dans notre texte n'a utilisé que le ?

GCL : présent de l'indicatif

ES : On a combien de niveau de langue ?

GCL : On a le courant, le familier et le soutenu

GCL : Moi madame ! Moi madame !

ES : Dans le texte nous avons quel niveau de langue ? Quand on parle avec le maître, avec un grand, on utilise quel niveau de langue ?

E : On utilise le courant

La maîtresse explique les deux autres niveaux de langue Le registre familier, c'est quand on parle le largo avec nos frères, nos amis. Et le soutenu, c'est parler le français que beaucoup de gens ne maîtrise pas ; un français très très correct.

ES : Est-ce que dans le texte, le niveau de langue a des mots difficiles ?

E : Non madame

ES : Est-ce qu'on a utilisé aussi le largo ?

Non madame

ES : Donc on a utilisé le niveau ?

E : courant !

ES : On va relever les personnages. Quels sont les personnages ?

E : On a Mbeng,

Une élève écrit le nom Mbeng au tableau.

ES : Quels autres personnages avons-nous dans le texte ?

E : L'enfant, le serpent

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

GCL : Est-ce que le serpent c'est un personnage ?

ES : Même si le serpent n'est une personne, mais dans le texte, il joue un rôle important. Les animaux, les objets qui ont un rôle très important à jouer dans un texte sont aussi des personnages.

La maîtresse écrit les personnages cités. Elle amène les élèves à retrouver le plan quinaire, puisqu'il s'agit de la narration.

ES : Qu'est-ce qui se passe dans le texte ? Qu'est-ce qui se passe au début ? Au début on a une situation qui est d'abord comment ? Comment on l'appelle ? Quand on explique, c'est une situation qui est comment ?

La réponse tarde à arriver au point où la maîtresse est tentée d'en donner à leur place.

Es : Au début, quand on explique, on a une situation ini ?

E : itiale !

ES : Quand on a une situation initiale, qu'est-ce qu'on fait ?

La maîtresse poursuit ses explications.

ES : On est dans le contexte

ES : On situe déjà l'histoire en présentant les personnages, le lieu et autres. Et après la situation initiale, qu'est-ce qui se passe ?

E : On commence à raconter.

ES : On commence à raconter après. Mais, qu'est-ce qui se passe ? Dans le texte qu'est-ce qui se passe ?

E : L'enfant est né

ES : Comment on appelle cette situation ? C'est un élément perturbateur !

Les élèves reprennent la réponse de la maîtresse.

ES : La naissance de l'enfant qui va rester longtemps sans marcher est un élément perturbateur. La mère est perturbée. Mais qu'est-ce qui la dérange de plus ?

ES : La mère a une ri?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E. Une rivale

ES : Une rivale ou une coépouse. Cette situation est dérangeante. Et après, qu'es-ce qui se passe ?

GCL : Le serpent mord l'enfant.

ES: Est-ce que c'est pour faire mal à l'enfant

E : Non madame

ES : C'est pour ?

E : C'est pour le sauver

ES : Comment appelle-t-on cette situation ? C'est une situation fi ?

CL : finale

ES : Dans la situation finale du texte, l'enfant est sauvé ou gué ?

GCL : guéri !

ES : On a donc une situation initiale où l'on contextualise, on raconte. Ensuite, on a un élément perturbateur qui vient changer la première. Enfin, on rééquilibre, c'est la situation finale.

Le plan quinaire chez la maîtresse n'a que trois parties.

ES : A partir de la morsure du serpent à l'enfant, l'auteur vous demande de continuer l'histoire. Vous pouvez continuer en bien ou en mal.

La maîtresse distribue les feuilles de brouillon.

ES : Les verbes dans le texte sont à quel temps ?

E : au présent de l'indicatif

ES : Vous aussi, quand vous allez écrire, vous devriez écrire les verbes au présent de l'indicatif.

ES : On a dit que le registre doit être ?

GCL : Le registre courant

ES : Au début de l'histoire, on doit avoir ?

E : Une situation initiale

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : On vous demande de continuer l'histoire. Ce n'est pas un sujet où on demande conseil. Donc qu'est-ce qu'on va demander ? Où est la différence avec le sujet-texte ?

ES : On va vous demander de beaucoup ?

ES : Imaginer !!! C'est là où il faut faire ressortir ?

GCL : L'imagination !

ES : Il faut respecter les étapes. Alors, l'élément le plus important à retenir c'est que vous devriez reprendre le dernier mot du texte, avant de continuer. Quelle est la dernière phrase du texte ?

GCL : C'est depuis ce jour-là que les enfants du village ne tuent plus les serpents

ES : On ne va pas recopier le sujet, on reprend ?

GCL : La dernière phrase du texte

ES : Et qu'est-ce qu'on doit respecter ?

GCL : Les pronoms personnels, les temps employés, les personnages, les niveaux de langue et les différentes étapes.

ES : On n'a plus assez de temps, on écrit la suite de ce texte en dix minutes. On écrit en dix ?

GCL : minutes !!!

ES : On a dit que vous devriez commencer par quoi ?

GCL : La dernière phrase du texte

ES : On fait des textes, de l'imagination, on va créer, c'est compris ?

GCL : oui madame

ES : Donnez les copies, il est l'heure d'aller en récréation.

La maîtresse ramasse les copies finales.

Annexe 1 : Transcription de la séance de M3

ES : Nélie, Tu as terminé ? Avant de te reposer d'abord lis.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Bien, on dépose les stylos. On est à la 5^{ème} semaine de lecture, eh ! Au 5^{ème} jour de la lecture, on va maintenant faire la production écrite. On va faire comme la semaine dernière où on vous disait, réécris le poème, quand on avait écrit le poème. Est-ce que tout le monde se rappelle ?

Bien, quel est le type du texte qu'on a étudié cette semaine ?

Oui, Boulingui ?

E : Le titre du texte c'est...

E S: Le titre du texte ? Je n'ai pas demandé le titre du texte. Le type du texte ! Oui Trésor !

E : On a étudié le texte explicatif.

ES : On a étudié le texte explicatif. Un bravo pour lui

GLC applaudit

ES : C'est un texte explicatif .Bien ! Un texte explicatif, on l'écrit pourquoi ?

E : humm

ES : Ce sont les chanteurs, on est en train de chanter là-bas. Il faut parler fort.

E : C'est pour expliquer.

ES : C'est pour expliquer. Oui, qui d'autre ?

E : C'est pour faire comprendre.

ES : C'est pour faire comprendre, un bravo pour elle, deux !

ES : Thomas, oui ?

E : C'est pour connaître ? Non, je ne pense pas. Oui ?

E : C'est pour s'informer

ES : C'est pour s'informer, ou in ?

E : informer !

ES : Informer au lieu de s'informer. Bien, on a notre texte. Quel est le titre de notre texte ? Stéphane ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Agir après un accident.

ES : Hier ! Hier quand on a fait la compréhension détaillée, on a dit qu'on a combien de cas ?
Combien de cas ? Oui Josué, hein, hein, Mouélé ?

E : 7 cas

ES : On a identifié 7 cas hier ?

E : Non madame

ES : Denis ?

E : 3 cas

ES : On a identifié 3 cas ?

E : Non madame

ES : Ou Bakoukou ?

E : 4 cas

ES : Oui, 4 cas (Il écrit au tableau)

ES : 1^{er} cas ?

E : La personne répond aux questions

ES : Cela veut dire que, la victime réagit à toutes les questions.

ES : Oui, 2^{ème} cas ? La victime ne ?

E : La victime ne répond pas. Le 3^{ème} cas ? La victime ne répond pas et ne ?

E : La victime ne répond pas et ne respire pas.

ES : Et enfin, 4^{ème} cas ?

E : La victime ne réagit pas.

ES : Le quatrième cas, donc la victime ne réagit pas. (Il écrit au tableau).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Très bien ! Selon chaque cas ce matin, nous allons écrire un texte poétique. Est-ce c'est ce que c'est compris ?

Bien, hein, Josué, lis le sujet au tableau !

E : Il faut chanter fort y a les chanteurs là-bas ; hein il faut lire fort.

E : Sujet : La famille Moussavou a un jeune enfant de 6 ans très turbulent. Samedi dernier à 6 Heures, pendant que ses parents dormaient encore, il a introduit une pointe dans la prise de sa chambre.

Consignes : 1/ Tu es le frère ou la sœur du jeune enfant, écris le nom de l'accident domestique dont il est victime.2/ Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

Bien, une autre personne, Ngoyo ?

E : Sujet : La famille Moussavou a un jeune enfant de 6 ans très turbulent. Samedi dernier à 6 Heures, pendant que ses parents dormaient encore, il a introduit une pointe dans la prise de sa chambre.

Consignes : 1/ Tu es le frère ou la sœur du jeune enfant, écris le nom de l'accident domestique dont il est victime.2/ Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

ES: Sujet : La famille Moussavou a un jeune enfant de 6 ans très turbulent. Samedi dernier à 6 Heures, pendant que ses parents dormaient encore, il a introduit une pointe dans la prise de sa chambre.

Consignes : 1/ Tu es le frère ou la sœur du jeune enfant, écris le nom de l'accident domestique dont il est victime.2/ Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

ES : Bien, dans le sujet qu'est- ce qu'on nous dit ? Qu'est –ce qu'on nous dit dans le sujet ? Oui Elie ?

E : Dans le sujet, on nous dit qu'un enfant de 6 a hum.....

ES : Oui, dans le texte nous avons un enfant de 6 ans. Il a fait quoi ? Il a ?

GPC : Il a introduit une pointe dans sa prise de sa chambre.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Qui connaît une prise ? Qui a déjà vue une prise ? Avons-nous des prises ici en classe ?

E : Oui monsieur

ES : Montrez-moi une prise.

E : Voici une prise madame

ES : Bien, voici une prise ici, voici une autre là.

ES : Voici les consignes : 1/ Tu es le frère ou la sœur du jeune enfant, écris le nom de l'accident domestique dont il est victime. 2/ Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3. Qui va reformuler la première consigne, pour expliquer ce qu'on va faire dans la première consigne ? Qui va reformuler ? Oui Otouga ?

E : humm.....

ES : qu'est-ce qu'on demande de faire ? Dans la consigne qu'est-ce qu'on demande ?

ES : oui Ngolo ?

E : hummm.....

ES : Tu parles pour moi ou tu parles pour toute la classe ?

E : On demande d'écrire le nom de l'accident dont le jeune garçon est victime. Est-ce que tout le monde comprend ? Qui ne comprend pas ? Bien ! Deuxième consigne !

ES : Louise, lis-nous la deuxième consigne.

E : / Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

ES : Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3. Deuxième consigne, qu'est-ce qu'on demande de faire ? Oui Juldass ?

E : On a demandé d'expliquer en quelques phrases, comment tu pourras réagir.

ES : Tu te mets à la place de la sœur ou du frère du jeune garçon. Bien ! Vous allez vous mettre en groupe. On a demandé de travailler sur les cas 2 et 3.

Les élèves travaillent au brouillon.

Bien, le groupe n° 1 c'est le cas 1. Hein ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Oui monsieur

ES : Le groupe n°2, le cas 3. Groupe 3 : le cas 2; Groupe 4 : le cas 1 ; groupe n° 5 : le cas 2 ; groupe 6, le cas 1 ; groupe, 7, le cas 2 et groupe 8, le cas 1.

ES : Mettez-vous sur un banc là-bas, on y va !

Chacun écrit dans son cahier. Les groupes qui vont écrire leurs travaux au tableau, c'est vous, non ?

E : Oui, monsieur

ES : Voilà, on y va !

Les groupes 7 et 8, c'est vous qui mettez les productions au tableau, hein ! Vous avez votre texte de lecture. Eh ! Vous c'est le groupe 7, le cas 2 !

Vous êtes le groupe 3, non ? C'est le cas 2.

ES : Donc la première consigne vous écrivez le nom de l'accident domestique. Il ne faut pas oublier qu'après, vous expliquerez.

Pourquoi, tu humm.....ça c'est ton cahier de cours ? Où sont les textes ?

Mais toi tu fais du désordre ! Pourquoi tu sautes ici, pourquoi tu sautes là ?

Qu'est-ce ce cahier vient faire là ? On y va !

E : humm.....

ES ; Hum ? Parce que, c'est en fonction de l'accident que vous allez expliciter ce que vous allez faire ?

ES : On est déjà à la 2^{ième} consigne ?

ES : Lis la 2^{ième} consigne

E : Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

ES : Tu es déjà à la 2^{ième} consigne ?

E : Allez, on avance !

On travaille ou on bavarde maintenant ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Toi, chaque jour à cette heure, tu sors. Il faut organiser ton corps. Si c'est pour aller aux toilettes, il faut le faire le matin avant d'aller te laver. Hier à la même heure, tu as demandé la permission, vas. Pendant ce temps, tu perds le travail.

ES : Allez-y allez-y allez- y Tu ne travailles pas avec les autres ? Travaille d'abord avec les autres !

E : Je recopie.

Tu recopies quoi ? Donc ça veut dire quoi ? Ça veut dire que les autres travaillent et tu ne vas pas participer ce travail ?

ES : Eliane avance ici ! Vous êtes au groupe 2, non ?

GP : Oui monsieur.

ES : Oui avance.

Tu vas corriger au tableau, hein Symphora ? Tu es du groupe 2 non ?

E : Oui madame.

ES : On n'oublie pas, le cas 2, la consigne est : On ne répond pas et ne respire pas.

ES : Vous faites votre travail sur quel cas ? Il y a le cas 1, 2, 3 : 4. On avance.

Vous avez commencez ?

Non madame. Madame, humm.....

ES : Travaillez, travaillez, travaillez. Là on est au cours d'anglais ? On est au cours de français. Il ne faut pas venir embrouiller les autres !

ES : Quoi ? Mais tu ne vois pas que le cas 3 là, c'est le cas 4 ?

Symphora, on avance. Avancez, avancez. Vous allez écrire vos productions au tableau, on va faire la mise en commun.

E : Moussavou, passe ici là !

ES : Le cas 3 est où, hein ? Montrez-moi le cas 3. Ça c'est le cas 1, 2, voici le cas 3.

ES : humm.....

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : On avance ?

Joseph, tu ne travailles pas avec les autres ?

Oui prends la craie là-bas, rapidement. Mais ce n'est pas toi qui représente le groupe de là-bas ?

Ceux qui n'ont pas terminé, terminé. Quand vous allez finir, on fait la mise en commun.

ES : Que les représentants des groupes se préparent. Rapidement, rapidement ! Celui qui écrit vite n'avait qu'à passer au tableau. Rapidement ! Ceux qui n'ont pas encore terminé, terminez !

ES : prêts !

Es : Humm.....

Es : Travaillez, travaillez ! Tchinga, vous avez fini ?

Es : Terminez, terminez le travail. Tchinga, montrez-mous ce que vous avez fait. Donnez-moi un cahier je vais voir ce que vous avez fait.

ES : Il faut expliquer, c'est écrit.

E : hum !

ES : Mais quand tu allais partir au tableau tu allais écrire quoi ?

Oui donnez-moi un cahier, je vais voir ce que vous avez fait. On écrit vite.

ES : Un autre groupe qui a déjà terminé, donnez-moi un cahier, je vais voir ? Ce groupe- là, personne n'a pas encore terminé ? Oui ?

E : humm.....

ES : On se dépêche !

ES : Tu as terminé ? Vous avez terminé ?

E : Non monsieur

ES : Vous n'avez pas encore terminé, dis donc ! Bien, ceux qui ont terminé, passent au tableau.

Si vous avez terminé, celui qui doit présenter le travail, passe au tableau.

Korobari, vas t'asseoir, vas t'asseoir. Bien, les rapporteurs au tableau ! On fait face au tableau et on écoute.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

On arrête tout et on suit au tableau. Quoi, vous avez maintenant la force parce qu'on écrit déjà au tableau ? Oui, on dépose tout.

E : Bonjour les amis

GPC : Bonjour.

Je m'appelle Moussavou et je vais vous dire le nom que mon groupe a trouvé pour l'accident domestique dont a été victime le jeune garçon. Il a été victime d'une électrocution.

ES : Bien, un bravo pour lui, deux !

E : Le jeune garçon a introduit la pointe dans la prise.

E : Bonjour les amis, je m'appelle Ngoyo, le nom de l'accident, est le loctrolution

ES : Est-ce que c'est bien dit ici ?

E : Non, monsieur

ES : Qu'est-ce qu'on doit dire ? Le nom de l'accident est une ?

GPC : électrocution.

ES : Bien !

C'est la dernière partie de l'étude de texte. C'est là où on vous demande faire une rédaction.

ES : Le texte de cette semaine qu'on étudie, comment agir devant un accident domestique.

Le groupe 7 va nous expliquer comment devrait-il réagir face à cet accident, en s'inspirant des cas 2 et 3.

ES : En inspirant je pourrais réagir comme le texte. Boulingui, reformule la consigne. La reformulation de la consigne est l'introduction de notre texte explicatif. Comment on va dire ?

E : En m'inspirant des cas 2 ou 3, je vais expliquer comment je pourrais réagir face à cet accident.

ES : Bien, groupe n°7 !

GCL7 : s'il y a un accident ou un malaise, je l'installe sur le côté, je le bascule doucement vers l'arrière, vérifie qu'il respire librement. Ensemble, nous allons refaire la production Le cas 2,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

on prend nos livres de lecture, Bien, on va d'abord lire le cas qui se trouve encadré dans le rectangle. .

E : Voici ce qu'il faut faire quand l'un de ton proche est malade ou victime d'un accident.

ES : Un proche c'est qui ? :

E : Un ami, un frère, un voisin, un condisciple de classe.

ES : Bien, voici ce que l'on appelle un proche. Dans le cas de notre sujet, on a dit que c'est qui qui est victime d'un accident ?

E : Le frère

ES : C'est le ? Frère, bien ! Si ton frère est victime d'un accident, la première réaction que tu dois avoir c'est quoi ? OUI ?

E : appeler les parents

E : On doit se poser ces questions

ES : Bien, on doit se poser ces questions. Hein, quelles sont ces questions ? Pour le cas 2 ? Oui Mapessi, tu ne suis pas.

Mapessi : répond-t-il ? Non ; Respire-t-il ? Oui ; A-t-il un pouls ? Oui.

ES : Mais pour savoir s'il répond, qu'est-ce que tu fais ? Ton petit frère est allongé, qu'est-ce que tu fais ? On n'est pas au marché, oui, pose la question.

E S: Pose la question ! IL est allongé, qu'est-ce que tu dis ?

E : ça va ?

Fais comme si tu étais à la maison. Appelle d'abord le nom de ton petit frère. Il s'appelle comment ?

E : Précieux.

ES : Tu appelles, Précieux, Précieux, Précieux. S'il répond, tu regardes maintenant s'il ?

GCL : Respire.

ES : Pour regarder s'il respire, on regarde ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Sa poitrine

ES : Voilà, on regarde au milieu de sa poitrine.

ES : Pour voir s'il a un pouls, on regarde au niveau de l'avant-bras. Devant tous ces signes -là, on te dit explique comment tu vas réagir. C'est ce qu'on va faire ici.

ES : Qu'est-ce qu'on va dire ? Qu'est-ce qu'on va écrire ? Oui, Gildas ?

Gildas : Je l'installe sur le côté, je fais basculer sa tête vers l'arrière, je vérifie s'il respire librement.

ES : Bien, donc ici (écriture de la réponse de Gildas au tableau). Comme on a dit que la victime doit être le frère ou la sœur, donc on doit dire quoi ? On installe qui ?

GCL : Mon frère

ES : J'installe mon frère sur le côté, ensuite ?

GCL : je fais basculer sa tête vers l'arrière.

ES : On fait quoi encore ?

GCL: Je vérifie qu'il respire librement.

ES : Voici ce qu'il fallait faire, quand on te demande d'écrire, il faut écrire en tenant compte de la consigne.

Bien, maintenant que chacun de nous à l'exemple du cas 2, que chacun réécrive le cas 3. Je vérifie tout à l'heure, ça ne va plus prendre 5 minutes, parce que nous avons déjà le cas 2. Tout le monde réécrit le cas 3.

Annexe 1 : Transcription de la séance de M4

ES : Assis, debout, assis. Un bravo, deux ! Un bravo, deux !

ES : Afrique mon Afrique, un et chant !

GCL : « Afrique mon Afrique, (...) Afrique des fiers guerriers... ».

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Hé ! Arrêtez, je vous ai toujours dit quoi ? Que si les autres n'avancent pas, vous continuez, non ? Mais pourquoi tout le monde s'arrête. Pourquoi vous voulez vous arrêter pour crier, hein ? C'est ce que vous allez faire à la course de vitesse, pendant l'examen ? Reprenez !

GCL : Afrique mon Afrique, Afrique des fiers guerriers dans les savanes ancestrales (...) dans les savanes de la liberté. Birago Diop.

ES : Un bravo, deux ! Mais ce n'est pas encore bon. Il faut bien réciter pour saisir le sens ou le contenu de ce poème. Ok.

ES : Qui a fait son travail à la maison ? Qui a résumé le texte : Tante Bella, hein ?

ES : Vous êtes en 5^{ème} année, il faut travailler, les examens vous attendent, hein !

ES : Allez, sautez sur place.

ES : Un bravo, deux ! Applaudissez.

GCL : kiokiokio- kiokiokio- kiokiokiokiokiokio !

ES : Asseyez-vous, nous allons travailler. Quel est le titre de notre texte de lecture.

E : humm.

ES : Vous n'avez pas retenu le titre de notre texte de la semaine, toi !

E : Tante Bella.

ES : Et quel est le type de ce texte ?

E : Un texte descriptif.

ES : Pourquoi on l'a appelé un texte descriptif ? Qu'est-ce qu'il nous a donné comme caractéristiques ?

E : Parce qu'on décrit tante Bella

ES : C'est parce qu'il y a des paragraphes où on décrit Tante ... ».

E : Bella.

ES : On est d'accord ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

GCL : Oui madame. A cet effet, L'enseignante demande aux élèves de ressortir l'idée générale du texte :

ES : On a parlé de quoi dans le texte ? Un élève sollicite la parole :

E : Moi madame !

ES : Oui, tu as la parole !

E : On a parlé d'une femme insouciante.

ES : Oui, quoi encore ?

E : Elle est joyeuse.

ES : Elle est joyeuse, oui, quelqu'un d'autre ! Oui !

E : Elle a un frère, des neveux et des nièces.

ES : Elle a un frère, des neveux et des nièces.

ES : Donc ici, on donne un peu son comportement, n'est-ce pas ?

GCL : Oui, madame.

ES : On parle aussi de ses responsabilités, n'est-ce pas ?

GCL : Oui, madame.

ES : Bien. Est-ce que vous avez fait le résumé du texte ou de chaque paragraphe ?

GCL : Oui, madame. L'enseignante réprecise la consigne, avant de contrôler le contenu :

ES : Je passe par rangée et je vais voir si vous avez résumé les paragraphes et donné l'idée générale de chaque paragraphe ». Dans l'ensemble, les travaux rédigés à la maison, ne sont pas satisfaisants :

ES : Ce n'est pas ça !

ES : Vous savez qu'aujourd'hui c'est le résumé, n'est-ce pas ? On va faire le résumé de notre texte.

ES : Tu as recopié tout le texte ? Tu vas faire la lecture.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Hé, monsieur, qu'est-ce que tu as écrit ?

ES : Et toi, lis ce que tu as écrit, je n'entends rien. On te dit qu'il faut seulement donner les idées principales, dire ce qui se passe dans le texte. Ne prenez pas tout, tous les mots ne sont pas forcément importants. C'est l'idée générale qu'il faut prendre ; tout le reste c'est pour embellir. Vous comprenez ?

GCL : Oui madame.

ES : monsieur, quand on parle d'un texte descriptif, on sait que ce sont les caractéristiques d'une personne, d'un objet, d'un lieu ou d'une chose, n'est-ce pas ?

E : Oui madame.

ES : Normalement dans le résumé, on doit aussi voir les caractéristiques de tante Bé... Bella. Sinon ça va être hors sujet. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ?

GCL : oui madame.

ES : On va voir tout à l'heure.

ES : Est-ce que c'est comme ça, Mabala ? Ici je vous ai dit que ce n'est pas la quatrième année. C'est la 5^{ème} année !

ES : C'est où ! Tu viens en retard et, tu ne te mets pas au travail. J'ai essayé de voir, j'ai l'impression que vous ne comprenez pas ce que l'on appelle résumer un texte. On dit de faire le résumé par paragraphe. Ça veut dire que tu lis le paragraphe et tu donnes les grandes idées avec tes propres mots. Selon ce que tu comprends. Est-ce c'est bon pour tout le monde ?

GCL : Oui, madame.

ES : Voilà, c'est ce que l'on appelle la compréhension de texte. Il se comprend. Est-ce qu'on est d'accord ?

ES : Allez, on va commencer. Notre texte a combien de paragraphes ?

E : cinq paragraphes.

ES : Bien, lis le premier paragraphe, Josué :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Femmes insouciantes et joyeuses le matin, quand elles partaient aux champs. En revenant maintenant, non plus en file, mais une à une et muette de la fatigue (...) tante Bella, la sœur de notre père.

ES : Un autre, toi !

ES : Ibadia !

E : Lecture : Femmes insouciantes et joyeuses le matin, quand elles partaient aux champs.

En revenant maintenant, non plus en file, mais une à une et muette de la fatigue (...) tante Bella, la sœur de notre père.

ES : Alors, dans ce premier paragraphe, vous avez fait le résumé à la maison, non ?

GCL : oui madame.

ES : Qu'est-ce qu'on peut retenir dans ce premier paragraphe ? Que nous donne-t-on comme information, Rudila ?

E : Toutes les femmes étaient insouciantes le matin, et le soir, ils ... humm... »

ES : Pourquoi ils ? Tu dis bien les femmes !

GCL : Moi madame, moi madame.

ES : Lionel ! On peut dire les femmes insouciantes, oui, que peut-on encore dire ?

E : Les femmes joyeuses.

E : Moi madame.

ES : oui. Voici la réponse de l'élève

E : On parle des femmes insouciantes et joyeuses. On parle encore de tante Bella qui est la sœur de notre père.

ES : oui, Claude !

E : Le premier paragraphe parle des femmes qui partaient joyeuses le matin et rentraient une à une.

ES : Mais tu es en train de lire le texte, assieds-toi d'abord. Si par exemple maman te dit d'aller dire à la maîtresse que j'ai besoin de son contact, parce que je voudrais savoir comment tu

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

travaillées en classe. En tout cas, maman va peut-être te le dire en cinq phrases. Mais toi, à ton tour, tu ne vas pas rapporter tout ça, d'accord ?

GCL : Oui madame.

ES : Sauf si elle te demande pourquoi. Alors, lorsque vous irez voir la maîtresse, vous direz ce qui est important. Et ce qui est important, c'est que maman a besoin de son contact. Vous n'allez pas rentrer dans les détails, sauf si elle demande que : pourquoi, pourquoi elle demande mon contact ? Est-ce que tout le monde essaie de voir un peu ?

GCL : oui madame

ES : Quand on parle du résumé c'est ça. Quand on parle des femmes insouciantes et joyeuses le matin, oui Carine

ES : Lecture : Femmes insouciantes et joyeuses le matin, quand elles partaient aux champs. En revenant maintenant, non plus en file, mais une à une et muette de la fatigue. Toutes étaient rentrées depuis longtemps lorsque, au bout du village, apparut la silhouette familière de notre tante. Tante Bella, la sœur de notre père.

ES : On parle de qui ?

GCL : De Tante Bella.

ES : Oui, Tante Bella faisait partie des femmes. On va sortir un peu les caractéristiques. On va dire par exemple que les femmes étaient joyeuses le matin quand elles partaient aux champs, n'est-ce pas ?

GCL oui madame.

ES : On peut dire que le matin, les femmes allaient en groupe et elles étaient joyeuses, n'est-ce pas ? Mais le soir, elles revenaient une à une, parce qu'elles étaient peut-être fatiguées et cherchaient à rentrer. Donc dans cette première phrase, on nous montre l'attitude de ces femmes, le matin quand elles partaient aux champs et le soir, quand elles revenaient. Alors, dans la deuxième phrase, on voit qu'au bout du village, apparut Tante Bella, la sœur de notre père.

E : Tante Bella était la dernière à revenir au village.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Très bien, parce qu'elle portait un gros poids sur elle. Quand on va faire le résumé, on va prendre tous ces détails, n'est-ce pas ? Quelques détails. On nous parle aussi de son âge, elle était déjà vieille, n'est-ce pas ?

GCL : oui, madame.

ES : Elle rentre la dernière à cause de son état et à cause de son âge, n'est-ce pas. Donc ici par rapport à ça, vous pouvez faire une petite introduction, n'est-ce pas ? Parce que vous allez parler des femmes qui sont allées le matin joyeuses, mais qui reviennent seule à seule, une à une. On est d'accord ? Une autre information, c'est que Tante Bella était la dernière du retour des champs. Là, tu as donné les informations essentielles. On est d'accord ?

GCL : oui, madame.

ES : Alors, on va aller, deuxième paragraphe !

E : Lourdemment bâtie, elle ployait pourtant sous le poids de l'immense panier de rotin qu'elle portait sur son dos. Le panier contenait un peu de tout : des morceaux de bois de chauffage, des morceaux de canne à sucre, un régime de plantain, des courges, des bottes de feuilles de manioc et une diversité de fruits sylvestres comestibles, juteux, farineux, doux, un tas de bonnes choses dont elle nous savait friands et qu'elle seule nous offrait. En retour, tous les enfants, petits garçons et petites filles, ses neveux, et ses nièces, nous lui faisions fête lorsqu'elle rentrait des champs, presque toujours la dernière.

Parfois la lecture était hachée ; la maîtresse et le reste de la classe aidaient le lecteur à prononcer les mots dont il avait du mal à lire. L'enseignante avait trouvé une stratégie, celle de procéder à la lecture saucissonnée. C'est-à-dire qu'un élève était amené à lire quelques deux à trois lignes, avant de passer le flambeau à un autre

ES : Il faut vous exercer ! Toi, relis fort, jusqu'à offrait.

E : Lourdemment bâtie, elle ployait pourtant sous le poids de l'immense panier de rotin qu'elle portait sur son dos. Le panier contenait un peu de tout : des morceaux de bois de chauffage, des morceaux de canne à sucre, un régime de plantain, des courges, des bottes de feuilles de manioc et une diversité de fruits sylvestres comestibles, juteux, farineux, doux, un tas de bonnes choses dont elle nous savait friands et qu'elle seule nous offrait.

ES : Oui ; Mabala, la suite !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : En retour, tous les enfants, petits garçons et petites filles, ses neveux, et ses nièces, nous lui faisons fête lorsqu'elle rentrait des champs, presque toujours la dernière.

ES : Alors, on va s'arrêter là. Donnez le résumé de ce paragraphe : Quoi, les gens n'ont pas travaillé ? Nathalie ?

E : Hein...

GCL : Moi, madame !

ES : oui !

ES : Tante Bella donnait les fruits aux élèves. Ils étaient contents ?

GCL : Moi, madame !

ES : Oui, quand les enfants disent nous lui faisons fête, qu'est-ce que cela signifie ?

E : Que les enfants l'embêtaient

ES : Que les enfants l'embêtaient, tournaient autour d'elle, à cause de ce qu'elle amenait, n'est-ce pas ?

GCL : oui, madame

ES : En résumant notre paragraphe, on relève tout ça. On dit qu'elle était la dernière à arriver, son panier pesait. On l'embêtait à cause de son poids et aussi de son âge.

ES : troisième paragraphe, je vais le lire : Nous guettions son retour, et nous nous placions à proximité du chemin par lequel elle devrait arriver. Elle donnait toujours plus et le meilleur fruit à celui qui, le premier, parvenait jusqu'à elle, et lui prenait la main. (...). On se frayait un passage pour aller jusqu'à elle, et celui qui tenait s'y cramponnait solidement pour ne pas perdre sa récompense. Tante Bella, elle, sans arrêter la lente progression, touchait à la ronde, de petites têtes, des petites mains (...). Elle nous aimait tant. Aussi, entourée de cette bande sautillante et jacassante, elle nous pilotait vers sa case, d'où nous sortions bientôt, mangeant, croquant, suçant, toutes sortes de choses. Qui peut donner le résumé ?

E : Les enfants attendaient Tante Bella qui leur donnait des fruits.

ES : Très bien, le passage dit bien, nous guettions son retour. Quoi d'autres ? La parole est donnée à un autre élève

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Oui, Estelle !

E : Ils guettaient pour recevoir le meilleur fruit. M4 donne une appréciation à la réponse de l'élève :

ES : Très bien, chacun discutait la première place, pour recevoir le meilleur fruit. Celui qui était le premier à arriver près de Tante Bella, avait une récompense. Qui d'autre ? Oui, Océane ?

E : Les enfants se frayaient un passage.

ES : Oui, les enfants se frayaient un passage ! Ces enfants rentrent dans la ronde pour recevoir ce que Tante Bella ramenait des champs.

ES : On va maintenant résumer en fonction de toutes les informations que nous avons ressorties. Quel est le temps dominant ici ?

E : Le temps dominant est l'imparfait

ES : Très bien, le temps dominant est l'imparfait, n'est-ce pas ?

GCL : oui, madame

ES : Donc, on va prendre ce temps, n'est-ce pas ? On peut aussi regarder les faux liens. Attention à la formation des phrases : sujet- verbe- complément. Comme nous sommes sur la description donc on va aussi écrire quoi ? Quand on parle de la description, ce qu'on vient de voir là ?

ES: Les adjectifs qualificatifs. Ça peut aller ?

GCL : oui, madame.

ES : C'est bon pour tout le monde ? On peut avoir confiance en vous ?

GCL : oui madame.

ES : Il ne vous reste que cinq minutes ; vous avez déjà fait à la maison. Chacun connaît son groupe, non ?

ES : Bon, maintenant, y a quoi ? Hein ! Vous n'avez que 5 minutes ! Toutes les idées que nous avons données tout à l'heure, vous allez les mettre dans un même paragraphe, c'est bon ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

GCL : Oui, madame.

ES : Vous ne prenez que ce qui est dans le li...

GCL : dans le livre. Les règles de grammaire et d'orthographe apprises en classe, sont également rappelées :

ES : Une phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un point, n'est-ce pas ? Donc qu'est-ce que vous faites, vous essayez de regarder les idées de tous, n'est-ce pas ? Et vous essayez de voir un peu, est-ce que vous allez dans le même sens ».

ES : N'oubliez pas que vous êtes en train de résumer !

GCL1 : Les femmes parlaient aux champs insouciantes et joyeuses, hum...

ES : Bon, vous avez fini ?

GCL : Non, madame. Le premier groupe n'étant pas prêt, l'enseignante appelle le rapporteur du deuxième groupe :

ES : groupe 2, au tableau ! Regagnez vos places, groupe 2, au tableau, et vous gardez vos livres ouverts. Pourquoi vos livres ouverts ? Parce que vous allez présenter votre résumé. Chaque groupe nous dira ce qu'il a retenu. Vous allez vérifier s'il y a de la logique dans ce que vous allez dire.

GCL2 : Les femmes rentraient fatiguées le soir, après les champs. Les femmes insouciantes et joyeuses parlaient aux champs. Elles revenaient une à une, parce qu'elles étaient fatiguées. Tante Bella revenait avec un panier qui contenait des fruits. Les enfants, les petites filles et les petits garçons étaient autour d'elle. Les enfants revenaient jusqu'à elle. Elle donnait de meilleurs fruits à celui qui parvenait jusqu'à elle.

ES : Commentaire, vous ne parlez plus. Qu'est-ce qui est absent dans ce résumé ? Moi quand je regarde, je vois l'idée que les femmes le matin allaient en groupe, mais au retour, elles étaient seules à seules. On nous montre aussi comment Tante Bella revenait des champs, sous le poids du panier. Mais, il y a une idée intéressante qui n'a pas été abordée, qui voit ? C'est le comportement de tous ces enfants-là. Quand je vous écoute, je n'entends pas ça ! Oui, quel a été le comportement des enfants ici là ? Je voudrais voir ça dans vos textes. Oui, Estelle ?

E : Son handicap.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Cet aspect physique de Tante Bella, mériterait d'être cité dans le résumé. Son handicap, n'est-ce pas ? Moi, je n'ai pas entendu ça dans vos résumés. Je n'entends pas aussi ressortir le mauvais comportement de ces enfants qui se moquent d'elle, après avoir reçu ses fruits. Et aussi, y a un enfant qui jouait un bon rôle dans le texte.

ES : Bon, on va aller au troisième groupe. C'est le groupe de Françoise, hein ? le groupe n°3 ?

GCL3 : Oui madame

GCL3 : Les enfants chantaient quand ils attendaient le retour de Tante Bella des champs. Elle ramenait des choses dans son panier. Elle revenait toujours la dernière. Elle donnait les fruits à celui qui parvenait jusqu'à elle.

ES : Le résumé est incomplet, y a beaucoup de choses que vous devriez mettre.

GCL4 : Tante Bella, en revenant des champs, elle était presque la dernière. Elle avait dans son panier, des fruits et des légumes. Les enfants venaient jusqu'à elle. Le soir, elle partageait ce qu'elle amenait de son champ.

ES : Tous les quatre résumés sont incomplets. Quand on lit un texte par exemple, est-ce que il n'y a que ce qui est bon qu'on peut trouver dans le texte ? Hein, qu'est-ce qui n'est pas bon ?

E : Son œil.

ES : Son œil est comment, hein ? Regardez bien le texte !

GCL : Son œil est borgne.

ES : On constate qu'elle avait un handicap à l'œil, n'est-ce pas. Il y a donc quelque chose qui vient influencer ce thème, n'est-ce pas ?

GCL : oui madame. Elle renchérit.

ES : Même depuis le premier paragraphe, on voit qu'il y a quelque chose qui n'est plus bon, n'est-ce pas. Ces femmes sont parties en groupe, mais le soir, elles reviennent seules à seules, parce qu'elles étaient fatiguées. Et Tante Bella était la dernière, peut-être parce qu'elle avait le panier le plus lourd, n'est-ce pas ? Mais après avoir donné ses fruits à tous ces enfants, c'est-à-dire à ses neveux et à ses nièces, est-ce que ces enfants se sont bien comportés envers Tante Bella ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

GCL : Non madame.

ES : Seuls combien d'enfants qui se sont bien comportés envers elle ?

GCL : un.

ES : un seul, n'est-ce pas, son neveu, n'est-ce pas ? Ils se sont mal comportés en faisant quoi ?

GCL : En l'insultant.

ES : Il ne faut pas inventer ! Est-ce qu'ils ont insulté ? » Le groupe-classe trouve la bonne information :

GCL : Non, ils se sont moqués de Tante Bella.

ES : Pourquoi je relève ça ? C'est parce que, si par exemple on demande la suite de ce texte, tu peux t'appuyer sur le comportement de ces enfants-là, voilà ! Est-ce que Tante Bella n'était pas touchée par ce comportement ?

GCL : Si madame.

ES : Elle se manifestait par quoi ? Relisez le troisième paragraphe.

ES : Elle voulait toujours attraper quelques-uns de ces enfants, n'est-ce pas ? Malheureusement, à cause de son âge, elle ne pouvait pas courir pour les attraper, n'est-ce pas ?

GCL : Oui madame.

ES : Et le petit garçon, il faisait comment ?

GCL : Il la défendait.

ES : «Il la défendait comment ? Comment son neveu la défendait ? »

GCL : En le calmant.

ES : Quoi d'autres ?

GCL : Il repoussait ces enfants loin de Tante Bella.

ES : Y a un chant là par lequel, les enfants embêtaient Tante Bella, c'est quel chant ?

GCL : beteu, beteu.

ES : Ok, on va s'arrêter là, je ne suis pas satisfaite.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexe 1 : Transcription de séance de M5

ES : Aujourd'hui nous allons continuer avec notre texte. Mais nous allons travailler toujours sur les indices du texte, sur la compréhension détaillée du texte. Est-ce que tout le monde suit ?

E : Oui monsieur

ES : Voir le texte en détail, c'est ce que nous allons faire aujourd'hui. On prend les livres, on ouvre à la page. Faites sortir les livres à la page ?

GCL : 123 !

ES : Très bien !

Dans la classe ? le bruit des élèves se mêle à la voix de la maîtresse

ES : Faites une lecture silencieuse.

ES : Quand on dit la lecture silencieuse est-ce qu'il y a encore les murmures ?

ES : Que dit-on dans le texte ? Très rapidement ! Très rapidement ! Evelyne ?

E : On parle de la lettre d'Oyane

ES : Ne parle pas de la lettre d'Oyane, regarde plus loin, qui voit ? Qui ajoute ? Mipaka ?

ES : Parle à haute voix !

E : On parle d'Oyane, de ses parents et de ses frères.

ES : Bien !

ES : Cette fois-ci, nous allons lire le texte à haute voix et nous allons faire ressortir les indices du texte ; Nous allons maintenant rentrer dans les détails du texte, donc la compréhension du texte. Ça va nous permettre de bien comprendre le texte, c'est-à-dire de quoi Oyane parle dans le texte. Nous allons comprendre et ressortir les personnages qui sont dans le texte d'Oyane. Est-ce que tout le monde suit-là ?

GCL : Oui monsieur !

ES : A haute voix, tout le monde doit suivre la lecture de son camarade. Je peux changer de lecteur, donc il faut suivre.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Très bien, continue, à côté de Mipaka ! C'est bien, ici ! Oui, à haute voix !

ES : Ici, Abesso !

ES : humm

ES : Cela veut dire que vous ne suivez pas. Toi !

ES : La maîtresse va lire le texte et vous écoutez attentivement.

CL : Oui monsieur

ES : Vous allez former des groupes de 3 à 4 personnes, oh est-ce que vous m'entendez ?

GCL : Oui monsieur

ES : Prenez seulement un seul cahier de brouillon et une seule personne pour présenter le travail du groupe au tableau. Chacha, tu me suis ici là ? Tracez le tableau et suivez les consignes. Toi lis la 2^{ème} consigne.

E : Relève les différents personnages.

ES : C'est quoi les personnages ?

E: Ce sont les gens qui interviennent dans le texte.

ES : Très bien. Vite ! Les derniers à présenter le travail auront combien ?

GCL : zéro !

ES : Ok, très bien.

ES : Nous allons passer à la 1^{ère} consigne ; Relevons le nombre de paragraphes. C'est par groupe. Oui, dans le groupe de Garcia !

E : 5 paragraphes

ES : Lisons le début et la fin de chaque paragraphe. C'est bien, passons à la 2^{ème} consigne : quelle est l'idée véhiculée par madame Oyane ?

ES : Vous tous vous avez relevé les phrases, est-ce que je vous ai dit de relever le phrase, oh ! On peut dire que l'idée générale du texte et que Oyane donne des nouvelles à sa sœur.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Donc cela veut dire que vous avez fait la même chose au 3^{ème} paragraphe. Vous avez relevé les phrases. On passe à la consigne 3. Quels sont les différents personnages du texte ?

E : maman, papa, Mendome Georges, Oyane...

ES : Nous allons compter ensemble : maman, papa, Oyane, Mendome, c'est tout ? Vous avez oublié l'infirmière et le maitre.

ES : Quand Oyane dit à son frère sois obéissant, qui doit-il respecter ?

GCL : son grand-frère.

ES : Son grand-frère et sa grande sœur. Mais pourquoi Mendome doit être sage ?

C'est pour qu'il respecte son grand-frère et sa belle-sœur.

ES : qui a envoyé la carte postale à sa sœur?

E : C'est Mendome qui a envoyé la carte postale à sa sœur.

ES : Très bien. Et que fait Oyane de la carte postale ?

E : Elle la garde

ES : Pourquoi elle la garde ?

E : C'est pour se souvenir de son frère.

ES : Très bien, quelle autre raison ?

E : Pour qu'elle n'oublie pas.

ES : Une autre raison ?

E : C'est comme un souvenir.

ES : Très bien, elle la garde comme un souvenir. Elle la garde bien à l'abri. Ça veut dire quoi ?

E : Bien protéger.

E : Bien gardé.

ES : Oui, c'est bien, mais pourquoi elle a fait ça ?

E : pour que la carte ne se perde pas.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Oui, un bravo !

ES : Prenez maintenant vos cahiers de brouillons, vous aller travailler sur les activités. Celui qui va écrire pour le groupe, c'est celui qui connait écrire oh ?

GCL : Oui madame.

ES : Activité 1. Le groupe qui est en face là va lire les consignes. Emmanuelle, pourquoi tu changes encore de groupe. Viens ici, viens ici. Vous ne copiez plus les consignes, mettez d'abord le n° de chaque groupe.

ES : groupe n° 7, lis la première consigne.

E : Pourquoi maman est-elle couchée ?

ES : Vous ne donnez rien que la réponse.

ES : Consigne n° 2 ?

E : De quoi souffre-t-elle ?

ES : Consigne 3 ?

E : Donne la raison pour quelle Oyane écrit à Mendome.

Consigne 1: Explique pourquoi elle demande à son frère d'être sage.

CH : Les élèves écrivent la réponse dans leur brouillon commun, après la lecture de chaque consigne.

ES : consigne 2?

E : Pourquoi papa a un peu peur ?

ES : Consigne n 3 ?

E : Qui aide Oyane à la maison ?

ES : Vous avez déjà répondu à la question ?

CL : Oui madame

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Pourquoi Oyane dit que c'est promis dans la phrase : « Je t'écirai une autre lettre, c'est promis?

Activité 3

ES : Ecrivez activité 3 et vous répondez aux trois consignes.

ES : Donne les synonymes des mots suivants :

Ecrire

ES : C'est quoi écrire ? Ecrire c'est quoi ?

CH : La classe passe 9 minutes pour écrire les synonymes des mots indiqués dans la consigne.

ES : Consigne suivante ?

E : Qu'est-ce qu'une famille d'accueil ?

ES : Oui, écriez, c'est quoi une famille d'accueil ?

ES : On a fini avec le n°2 ?

CL : Oui

ES : Consigne 3 ?

E : Je profite de ce week-end pour t'écirer cette lettre, réécis cette phrase au passé composé.

ES : Vous avez fini ?

GCL : Oui madame ?

ES : Quel est le groupe qui n'a pas fini ?

Passez au tableau pour chaque groupe, un rapporteur.

ES : question 1 ?

E : Parce qu'elle est malade

ES : Question 2 ?

E : elle a mal à la tête

ES : Question 3 ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Parce qu'elle lui manque

Activité 2

ES : Pourquoi Oyane demande à son petit frère d'être sage ?

E : Par ce que Mendome est en ville.

ES : Pourquoi papa a un peu peur

E : Par ce que maman ne guérit pas.

ES : Qui aide Oyane à la maison ?

E : Mibanga

Activité 3

ES : C'est quoi le synonyme de « écrire »

E : travailler

ES : C'est rédiger, qui a écrit rédiger ?

ES : C'est quoi une famille d'accueil ?

E : Qui reçoit les gens

ES : Pourquoi Oyane dit : « Je te promets » ?

E : Sans réponse

ES : Pour mettre son frère en confiance.

ES : Être en forme, c'est quoi ?

E : Sans réponse

ES : C'est être en bon état, en bonne santé

ES : Passe-temps

E : Pas de réponse

ES : ES : Divertissement

ES : qui peut écrire : « J'ai profité ? »

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Bien, on s'arrête là.

ES : Les garçons arrangez les tables !

Annexe 1 : Transcription de la séance vidéo de M6

ES : Humm, qui a déjà vécu au village ?

E : Silence, chuchotements....

E : Qui a eu la chance d'aller passer un petit temps au village ?

E : Oui, ça été où mon ami ?

E : chez ma grand-mère.

ES : ça été chez ta grand-mère où ?

E : En Toum.

ES : En Toum ! Très bien.

ES : Qui a été plus loin que Toum ?

E : A Kango

ES : A Kango ! Très bien.

ES/ Loin de Kango ?

E : A Tchibanga.

ES : A Tchibanga, oui, c'est une ville.

ES : Toi !

E : A Lambaréné.

ES : A Lambaréné, très bien !

ES : Humm, mais de manière générale que disent les grands-mères à leurs petites-filles ou à leurs petits-fils ?

E : Silence.

ES : Souvent les grands-mères disent quoi ? Avant même d'aller se coucher quelque fois, heu ! Oui ?

E : Elles racontent des histoires.

ES : Alléluia, elles racontent des ?

E : histoires.

E : Elles racontent des histoires.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : hummm, elles racontent des histoires. On va quand-même mettre ça au brouillon.

ES : L'enseignant écrit au tableau, les grands-mères racontent des..... histoires.

ES : Hummm, et lorsqu'elles racontent des histoires, comment est-ce qu'elles s'y prennent ? Ces grands-mères-là, et même les grands-pères. Il n'y a pas que les grands-mères !

ES : Comment est-ce qu'ils commencent, ils font comment ?

ES : Ils font comment ? Stéphane, oui !

E : Ils commencent par « Lorsque j'étais petit.

ES : Lorsque j'étais petit, ah ! Y a déjà des expressions qui sortent.

E : Lorsque j'étais petit, est-ce que c'est la seule expression ?

ES : Des expressions, en a beaucoup !

E : Oui, beau-frère ?

E : Ils disent aussi, Il était une fois .

ES : Heu !heu ! Qui peut continuer ?

ES : Il était une fois ?

E : Au pays des rois !

ES : Il y avait une belle femme ! Ya beaucoup de choses eh !

E : Donc il était toute fois-là, c'est quoi ? On peut ?

ES : Il était une fois c'est quoi ?, pas toujours les mêmes, belle-sœur ?

E : Il était une fois, ça veut dire qu'on fait quoi ?

E : Belle-sœur ?

E : C'est le début de la chose ! Je fais mettre début ici (au tableau).

ES : Humm, c'est le début, c'est bien. Si on ne dit pas début, On va dire ?

E : Le commencement

ES : Le commencement, c'est un synonyme !

ES : Voilà, donc, on commence à raconter une histoire. Y a un début, non ?

E : Oui

ES : Après le début y a quoi ?

Es : Oui ?

E : On parle de la fin

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Est-ce qu'on quitte du début on va directement à la fin ?

ES : oui, parlez ! Mon beau-frère au fond là-bas ?

E : Le milieu

ES : Mais qui peut me donner une bonne expression, pour de bon élèves de 5^{ème} année. Le milieu, c'est juste mais on va dire autrement !

E : La suite

ES : La suite Très bien. Un mot qui s'apparente à la suite ?

ES : Quand tu as commencé à parler, ensuite tu continues.....hop !

ES : En bon français de rance, on va dire ?

E : maintenant

ES : Humm, pas maintenant.

ES : ça commence par d , ce mot- là. Lorsque tu as débuté, tu suis (3 fois), et quand tu suis là, il y a une expression là !

E : Lorsque tu es petit, est-ce que tu demeures petit ? Tu grandis, non ? Quand on grandit là, qui peut me donner le synonyme de grandir ? Lorsqu'on grandit, on se dé ?

E : développe

ES : Très bien, il y a un développement.

ES : Le développement (il écrit au tableau), voilà la bonne expression !

ES : Pour des élèves de 5^{ème} année, heu ! Heu !

ES : Il y a le début, il y a le développement, et lorsqu'on a fini de développer, on a parlé, parlé parlé, on a fini par se fatiguer, on fait quoi ?

Es : Oui

Es : Pas, toujours les mêmes.

E : On arrive à la fin

ES : Et là encore à la fin, sur le plan de l'expression écrite, (en même temps il écrit ces différents moments au tableau), y a un mot qui va avec. Dans un devoir, on ne va pas dire, bon, c'est la fin de mon devoir !

ES : Ya un mot là !

ES : Le mot de fin comment est-ce qu'on dit, dans l'expression écrite ? Oui ?

E : Etc.

ES : Non, pas etc. Je ne suis pas d'accord. (Il tape sur la table), qui voit ? Plus 1, celui qui me donne l'expression juste, je donne plus 1.

ES : Oui, beau-frère !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : La terminaison

ES : Oui, la fin c'est la terminaison, c'est-à-dire, tu es arrivé à la fin, mais, y a une expression (2 fois).

ES : Oui, belle-sœur ?

E : Finir

ES : Jamais, je ne suis pas d'accord.

E : Au terme

ES : Oui, on peut dire je suis arrivé au terme de mon travail, mais je ne veux pas de cette expression là

ES : Oui, belle-sœur

E : Je suis à la fin

ES : humm, je ne suis pas d'accord.

ES : Vous avez déjà entendu parler de la conclusion ? Conclure quelque chose, mais voilà le français de rance ! Vous allez ire ça, si vous êtes dans ma 5^{ème} année, même un élève de 6^{ème} va avoir peur de vous. Il va dire, il connaît, ah l'enfant là ! La compréhension, c'est ça ?

ES: La fin c'est une conclusion.

ES : Mais début là aussi, il y a une expression qui va avec. Lorsqu'on est en train de faire un devoir, le début. Oui ?

E : Le départ

ES : Le départ , je veux bien, mais....y a une autre expression, oui ?

E : Le commencement

ES : Pas le comment ! gregregre.....lorsque je suis ici et, oh, (il sort de la classe et refait son entrée), qu'est-ce que je viens de faire?

ES : Qu'est-ce que je viens de faire ?

E : d'entrer

ES : Oui, mais au lieu de dire je viens d'entrer ?

E : Le départ,

ES : Non !!! J'étais dehors, je rentre.

ES : J'étais dehors, je rentre dans la maison, ou dans la classe. On dit que je suis entrain ? Qui voit ? Personne ne voit, oui beau-frère ?

E : Ah ? Pas devenir, mais introduction. Vous n'en avez jamais entendu parler ?

E : Non M.

ES : Oh, lalala !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : in-tro-du-ction ! (I écrit au tableau). Voilà, introduction. C'est ce que vous appelez dans votre petit français, le commencement.

ES : Après l'introduction, eh bien, vient ce que vous appelez le développement.

ES : Maintenant que vous avez terminé l'histoire alors, c'est la fin. Et, cette fin-là s'appelle la conclusion.

ES : Amana : (J'ai fini en langue locale).

E : Dans quel devoir souvent on raconte une histoire ? Est-ce qu'on raconte une histoire dans un devoir de problème, est-ce qu'on raconte une histoire dans un d'étude de textes ou est-ce qu'on raconte une histoire dans un devoir d'éveil...

ES : Dans quel cadre d'étude on demande de raconter une histoire ?

E : Dans un devoir d'étude de textes

ES : Dans un devoir d'étude de tsextes ? Oh l+6ala !

E : Dans un devoir d'éveil

ES : Non !

ES : Dans un devoir de ré-dac-tion !

ES : C'est dans un devoir de ré-da-ction, qu'on nous demande de raconter des histoires ! (il écrit au tableau).

ES : Est-ce que vous êtes d'accord ?

E : Oui,

ES : C'est dans ce sens que lorsque vous irez chez les grands-parents, à Tchibanga, à Mouléguimbidza, à Matsatsa, que le grand-père va dire « Il était une fois) !

ES : Il dira par exemple que la tortue habitait dans telle contrée et il y a eu ce ou cela. Il débite, débite débite, jusqu'à ce qu'elle arrive à la fin de l'histoire. Mais nous dans le cadre scolaire, les manières avec lesquelles nous racontons nos histoires sont légèrement différentes.

ES : Est-ce que vous êtes d'accord ?

E : Oui

ES : Nous sommes dans un cadre beaucoup plus scientifique. Il faut que lorsque nous puissions raconter notre histoire, que l'histoire soit co-hé-ren-te. Et lorsque nous la racontons de manière orale, il faut que nous soyons aussi capables de la raconter de manière é-cri-te. Dans c'est dans ce sens que l'on veut que vous soyez bien formés pour bien écrire ce que l'on appelle, la ré-da-ction. Ecrire avec le minimum de fautes possible. C'est vrai qu'il est difficile ; Il arrive même moi qui suis votre enseignant de faire de faute, et même les garants de la langue française, arrivent à faire des fautes. C'est pour cela, je vous demande d'écrire avec le minimum de fautes.

ES : Est-ce que vous êtes d'accord ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Oui, M.

ES : Si on essaie un peu de récapituler. Humm, on va dire, une rédaction a combien de parties selon vous ?

E : Une rédaction a trois parties

ES : Très bien ! Une rédaction a trois parties. Lesquelles, qui peut me les citer ? Oui ?

E : Le groupe-sujet

ES : Non, non, on n'a pas parlé ici de groupe-sujet. Une rédaction trois parties, lesquelles mon ami ?

E : chuchotement

ES : Oh, je ne suis pas d'accord

E : Une rédaction a trois parties : l'introduction ; le développement et la conclusion.

ES : Il reprend la réponse de l'élève. Pour faire une rédaction scientifique, nous avons de respecter ces trois parties là. Il écrit au tableau : une introduction, un développement et une conclusion. Est-ce qu'on peut retenir à propos de l'introduction avec vos propres mots ? C'est quoi l'introduction ? Dites-le, formulez des phrases. C'est quoi une introduction ? Oui ?

E : Une introduction dans une rédaction c'est le début d'une histoire.

ES : Très bien (Il reprend la réponse). Il faut le retenir. Je suis d'accord. Maintenant, s'il on a terminé avec l'introduction, c'est quoi alors le développement ? Oui ? Beau-frère ?

E : Le milieu

ES : Nonhhhhhhhhoh ! Le milieu c'est trop facile ! Il faut quand même parler le français de France ! On est venu vous prendre en vidéo là, quand ça va aller en France là-bas, il faut que les gabonais puisse savoir parler français, Seigneur Jésus !

E : Le développement, c'est la suite de l'histoire.

ES : Oui, c'est la suite de l'histoire. Qu'est-ce qu'on fait dans le développement ?

E : Moi, M.

ES : Il faut le dire. Oui ?

E : Dans le développement, on commence à ... (silence)

E : Moi, M.

ES : Qu'est-ce qu'on fait dans le développement ? Oui beau-frère ?

E : On avance

ES : On avance....Formulez quand-même des phrases, des phrases qui soient correctes. Faites au moins 2 à 3 phrases. Expliquez au fait. Expliquez ce que vous faites dans le

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

développement. Quand vous entendez le mot développement, on fait quoi dans cette partie-là ?

E : On rentre dans l'histoire

ES : On rentre dans l'histoire en faisant quoi ? oui ?

E : On rentre dans l'histoire en racontant.

ES : Le maître reprend la réponse

ES : L'introduction, c'est le début de l'histoire : Il était une fois un lapin et l'aigle...La, vous avez introduit. Maintenant est-ce que le lapin et l'aigle-là, est-ce qu'ils vont rester comme ça ? Maintenant vous allez développer, mais le développement c'est quoi ? Le lapin fuyait l'aigle, il était en train de le poursuivre, ils sont allés dans la brousse. Le lapin est tombé dans de l'eau. C'est ce qu'on appelle développement, donc vous racontez. Il faut être capable de dire que le développement est la partie dans laquelle vous allez dire comment l'histoire s'est déroulée. Donnez-nous encore quelques minutes, eh ! Après la récréation, on va vous libérer. Hum, une fois on a fini de développer, on arrive à quelle partie ?

E : La conclusion

ES : Et dans cette partie on dit quoi ?

E : C'est la fin de l'histoire

ES : Il reprend la réponse. On clôt le chapitre, on ne raconte plus. On peut dire, au finish, l'aigle avait réussi à attraper le lapin, et, l'avait dévoré.

ES : Est-ce que vous êtes d'accord ?

E : Oui

ES : Si vous racontez votre histoire suivant une suite logique et en faisant moins de fautes, vous êtes sûrs d'avoir au moins 5. C'est clair ?

E : Oui, M.

ES : Bon, maintenant, un courageux pour nous faire un petit résumé qu'on va mettre au tableau, en de bonnes petites phrases, pour que nous comprenions c'est quoi la rédaction. Eh ?

ES : L'expression écrite, on va mettre la rédaction (il écrit le titre de la leçon au tableau). Oui, qui peut nous faire un petit résumé ? Toi, essaie !

E : chuchotements

ES : Y a beaucoup de choses ! Ya des bonnes mais il y a aussi des mauvaises. Qui voit ?

E : Rahima, tu ne vois rien, oui beau-frère !

E : Dans la rédaction, y a trois parties. Le début qu'on a appelé l'introduction, le milieu qu'on a appelé le développement et la fin qu'on a appelé la conclusion.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Oui, ce n'est pas mal, heu ! Mais je vais essayer d'agencer maintenant les mots justes, dans un français beaucoup plus simple à étudier et à retenir. On va donc dire, la rédaction, peut être un devoir, qui est constitué de trois parties, à savoir : l'introduction, (c'est le début d'une histoire) le développement (c'est la partie où l'on raconte toute l'histoire). La conclusion (est la partie où l'on termine le récit de l'histoire)

On va mettre un exemple de sujet : Vous avez assisté à un accident, racontez.

Qui a déjà assisté à un accident

E : Moi, M.

ES : Où ?

E : Au quartier Ossengué.

ES : En 2005, j'ai assisté à un accident au quartier Ossengué. Vous avez dit le lieu et la date, c'est déjà bon pour une introduction. L'introduction n'est pas forcément longue.

C'était un taxi qui roulait à vive allure et qui avait renversé une petite fille. Quelle peut être la suite ? Elle s'était par exemple cassée le pied, n'est-ce pas ?

E : houin !

ES : Voilà. Elle était ? Non, on ne va pas être fataliste, on ne va pas dire qu'elle était morte ! On va dire qu'elle s'était blessée. Maintenant comme conclusion on va dire, cette histoire m'avait beaucoup touché ou j'étais triste. Est-ce que vous êtes d'accord ?

ES : On peut sauter 1, 2, 3, lignes et dire, cette histoire était très triste pour moi. Voilà comment se présente une dissertation. Vous verrez que toutes les parties dont on a parlé, se trouvent là. La prochaine fois, je vous donnerai un sujet.

Annexe 1 : Transcription de la séance de M7

ES : Vous avez déjà observé un contrôle de police, n'est-ce pas ?

GCL : Oui !

ES : Qu'est-ce qu'il demande souvent ?

E : Il demande la carte d'identité.

Qu'est-ce qu'il demande encore ?

E : Il demande les pièces de la voiture

ES : Très bien, un bravo !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

De quoi s'agit-il ici ?

E : On parle de la carte d'identité

ES : Bien, Souvent, qu'arrive-t-il quand on n'a pas de carte d'identité ?

E1 : On te fait payer une amande

ES : Qui dit mieux ?

E2 : On te taxe

ES : Oui, qui veut dire autre chose, Ismaël ?

E : On te fait descendre de la voiture

ES : Ou, toi,

E : On t'enferme

E : On peut se faire arrêter

ES : Très bien, un bravo ! Deux !

ES : Maintenant pour éviter de se faire arrêter qu'est-ce qu'il faut faire ?

E : Il faut avoir sa carte d'identité

ES : Un bravo, deux !

ES : Maintenant nous allons réaliser nos cartes d'identités, ne pas se faire arrêter.

Qu'est-ce qu'on va faire maintenant ?

E : Nous allons apprendre à réaliser les cartes d'identité

ES : Nous allons apprendre, nous allons réaliser les cartes d'identité.

ES : Qu'allons-nous faire maintenant ? Ebadia !

E : Nous allons apprendre à réaliser les cartes d'identité

ES : Bien, suivez au tableau. Ici, nous avons ce qu'on appelle, une boîte à mots. Une boîte ?

E : A mots !

ES : Bien, nous allons d'abord donner la signification de chaque mot. Nous allons donner la signification des mots ou des expressions qui se trouvent dans cette boîte. Donnez l'ensemble des mots qui sont dans cette boîte

E : signature, formulaire empreinte, nom, prénom, domicile, sexe, nom du père, de la mère photo d'identité commissariat

ES : Un bravo !

GCL : clac

ES : Qui veut lire ce qui est au tableau ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Il me semble que cet élève tâtonne un peu. Qui lit mieux ?

E : Moi monsieur :

ES : Très bien !

ES : Imagine que ton frère souhaite faire faire une carte d'identité. Il se présente au commissariat de police avec tous les documents nécessaires. Imagine le dialogue entre ton frère et le représentant de l'autorité. Utilise la boîte à mots. Bien, avant de réaliser, quelqu'un va me dire où on établit les cartes nationales d'identité. Où établit-on les cartes nationales d'identité ?

E : On établit les cartes nationales d'identité au commissariat.

Es : Un bravo ! Deux ! Est-ce que c'est tout le monde qui a droit à la carte nationale d'identité ?

E : Non

ES : A quel âge peut-on avoir la carte nationale d'identité ?

ES : On donne la réponse dans une phrase.

E : On établit la carte d'identité à partir de 18 ans.

ES : Un bravo ! Deux ! Bien, dans notre texte on a parlé du représentant de l'autorité. Qui est la première autorité dans un commissariat de police

E : hum...

ES : Vous ne connaissez pas ?

E : C'est le commissaire

ES : Un bravo ! Deux ! Bien, maintenant nous allons revenir. N'oublions pas que nous sommes en train de réaliser notre carte d'identité. Maintenant qui va nous dire les différentes étapes que nous devons observer pour réaliser notre carte d'identité ? Les étapes

E : signature, formulaire empreinte, nom, prénom, domicile, sexe, nom du père, de la mère photo d'identité commissariat.

ES : Bien, un bravo ! Deux ! Bien j'ai parlé des étapes, il a commencé à parler du nom. Donc, toi là où tu es à Ondongwo, là, on commence la réalisation de la carte d'identité par le nom ?

GCL : Non monsieur ! Moi monsieur !

ES : La première étape est se rendre dans un commissariat. Maintenant, une fois que tu es au commissariat, tu dis au commissaire que tu es venu faire faire une carte nationale d'identité. Bien, ensuite ? Il va te dire de donner

E : ton nom, ton prénom, ta date et lieu de naissance, le n° de téléphone, le matricule, le domicile, la photo d'identité.

ES : Gondé, continu

E : Le nom de la mère, le nom du père,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Continue, tu as d'abord dit à l'autre que tu as déjà beaucoup. On te laisse de la place, tu ne parles plus. Bien suivez. Donc nous savons que l'établissement de la carte ne se fait pas à la maison. On se rend dans un commissariat. On quitte la maison pour aller retrouver monsieur le Commissaire ou son représentant. Tout ce qu'on vient d nous dire on met ça dans quel document ?

E : Dans le formulaire !

ES : Le commissaire va te demander quoi ?

E : Les documents

ES : Oui, tous les documents qui sont dans le formulaire : ton nom, ton prénom autrement dit tout ce qui est sur le formulaire. Quel est le nom que cela va porter ?

E : hum, oh....

ES : On appelle ça, les renseignements

E : Ah ! Un petit mot comme ça

ES : Donc lorsqu'on vous donne ce que vous vous êtes appelé formulaire, on vous demande Il y a des renseignements à fournir. Qu'est-ce qui est parmi les éléments nécessaires ?

E : Le carnet de naissance

GCL : Oh !

ES : Est-ce qu'on appelle ça carnet de naissance ?

E : Acte de naissance

ES : Très bien, autre chose parmi les éléments nécessaires ? Ou alors sur l'acte de naissance ?

E : Le nom, le prénom, la date et le lieu de naissance, le nom du père, le nom de la mère, la signature.

ES : La signature de qui ?

E : du maire

ES : Oui, la signature du Maire ! Bravo ! N'oublions pas où nous allons. Nous allons imaginer un dialogue. Qu'est-ce que vous allez dire/ Le dialogue, c'est ce que vous allez dire. Qu'est-ce que le dialogue ?

E : C'est échanger avec quelqu'un.

ES : Bien, qui va jouer le rôle de M. le commissaire ? Oui venez devant.

F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis faire ma carte d'identité.

C : Tu as tous les documents nécessaires ?

F Oui

ES : Recommencez le dialogue. Il faut que tous les éléments s'y trouvent.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis faire ma carte d'identité.

C : Tu as tous les documents nécessaires ?

F Oui

ES : Est-ce que tu as déjà pris les empreintes ? Prends les empreintes

E : Il a pris un peu d'encre, la poudre et la craie.

ES : Très bien, comme le dossier est déjà complet, nous voulons connaître les éléments.

ES : Est-ce qu'une personne peut venir d'un autre pays : Cameroun, Congo, Benin, pour se faire établir une carte nationale au Gabon ?

E : Non monsieur

Donc y a un autre critère qui manque là. C'est quoi ?

E : La nationalité

ES : La nationalité. Nous sommes du Gabon, on doit être de nationalité ?

GCL : gabonaise

ES : Il faut le dire, même s'il y a des étrangers qui peuvent aussi avoir la nationalité gabonaise.

ES : Quelles sont les conditions pour avoir la carte d'identité gabonaise ?

E : Il faut être de nationalité gabonaise

Très bien. La deuxième chose, c'est ? concernant l'âge ?

E : Il faut avoir 18 ans au moins.

ES : troisième chose ? On doit se munir de ?

E : Pas de réponse

ES : On doit se munir de tous les documents nécessaires.

ES : La quatrième condition ?

E : On doit se rendre dans un commissariat de police.

ES : Un bravo ! Deux !

ES : Qui peut donner toutes ces étapes d'un seul trait, du début jusqu'à la fin ? Oui ? Franck ?

ES : Va écrire, vous avez 5 minutes. Prenez cela au sérieux par ce que nous allons récompenser le meilleur dialogue.

ES : faites vite, faites vite.

ES : 2 minutes !

ES : 1 minute !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : La minute s'est écoulée, c'est terminé. Dimitri, lis ton dialogue !

E « Bonjour M. le commissaire. Je suis venu faire une carte d'identité. Vous avez amené votre acte de naissance ? Et donné notre nom, prénom et date de naissance, votre matricule ? Je voulais dire, votre numéro.

ES : Un bravo ! C'est un dialogue, donc il faut jouer les deux rôles. Le ton ne doit pas être le même pour tous les deux interlocuteurs.

E : Bonjour M. Je viens faire une carte d'identité. Vous avez tous les documents nécessaires ? Dis le commissaire. Oui M. Je vais regarder dans les documents que vous m'avez donnés : Un acte de naissance, une photo d'identité, le nom, le prénom, le matricule, le nom du père, de la mère.

ES : Un bravo ! Un dernier dialogue

E : Co coco ? Bonjour M le commissaire. Je suis venu en ce jour pour faire ma carte nationale d'identité. Vous avez amené les documents nécessaires ? Oui M. le commissaire. Les voilà. Il y a le nom, le prénom. Il y a la matricule, Il y a l'empreinte. Il y a votre signature, votre sexe, votre nationalité. Vous êtes gabonais ? Oui M. le maire. Votre carte sera délivrée dans quelques jours.

ES : On dit le matricule. Vous avez entendu, non ?

GCL : Oui M.

ES : Un bravo ! Deux !

ES : Quand vous faites la présentation d'un dialogue, on doit sentir qu'il y a deux personnes qui parlent. C'est bien compris ? De temps en temps, on doit changer de ton. On peut prendre une dernière personne ?

E : Oui M.

E : Co coco, je viens faire ma carte d'identité nationale. Vous avez les documents nécessaires ? Oui M. le commissaire. Oui, vous avez un acte de naissance, le nom, le prénom, le nom du père, le nom de la mère, l'âge, le sexe, la photo d'identité. Vous avez tous les documents nécessaires. Passez prendre votre carte dans une semaine. Oui.

ES : Il faut quand-même dire, oui M. le commissaire : Un bravo ! Deux ! On applaudit ! Mais suivez, j'ai remarqué que vous commencez par coco Co, ou par Bonjour M. le commissaire, mais vous oubliez les éléments de la consigne. Hein !

ES : Avant le dialogue qu'est-ce qu'il faut d'abord ? Suivez, il faut d'abord introduire, et, on introduit à partir des éléments de la consigne. Tu peux dire par exemple : « Mon père souhaite se faire faire une carte nationale d'identité. Il a des documents nécessaires et se rend chez le commissaire. Voici le dialogue qui en a suivi. », hein ? Maintenant ; on va au dialogue. Quand vous commencez comme ça, on ne sait pas trop sur quelle base, vous êtes partis. Il faut d'abord introduire. Et il a manqué aussi la conclusion. A la fin vous pouvez dire s'il a été satisfait ou pas. Voilà ! Tout le monde suit ? Ce tout ce qu'il fallait retenir dans « réalisez la carte d'identité »

Vous avez compris ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

GCL : Oui M.

ES : Voilà, c'est tout pour aujourd'hui. On applaudit ! Un bravo ! Deux !

Annexe 1 : Transcription de la séance de M8

ES : Nous allons lire le sujet

E : Sujet : Tu as assisté à un accident de la circulation, à un drame, fais-en un compte rendu en quelques lignes. Utilise des mots de vocabulaire qu'on a rencontrés cette semaine dans notre texte de lecture. Sers-toi également de ta grille d'analyse.

E : Moi madame !

ES : Qu'est-ce qu'on vient de faire ?

Oui, Nathan, dis ce que tu vas faire.

ES: Edza, dis ce que tu vas faire.

Edza : Je dois faire un compte-rendu avec la leçon de vocabulaire, hum... Avec la leçon de vocabulaire et la grille d'analyse.

ES : Dilebou, qu'est-ce tu dois faire ?

Dilebou : Je dois faire un compte-rendu

ES : Un compte-rendu de quoi ?

E : De la lecture du texte

ES : Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade. Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Je m'arrête là. Qu'est-ce que tu dois faire, Moulou Nzengué ?

Moulou Nzengué : Je fais le conte-rendu de...

ES : Humm, tu as assisté à un accident de circulation, noyade, etc. (dramas). Faites-en le conte-rendu en 11 phrases au moins.

Carel, qu'est-ce tu dois faire ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Je dois....

Es : Hum...Eyang, relis !

Eyang : Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade, etc. (drames). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins.

ES : C'est bien, relis !

Eyang : Sujet : j'ai assisté à un drame,

ES : J'ai assisté à un drame, c'est quoi ? C'est quoi ? Ce que nous avons mis entre parenthèses là, c'est quoi ? Ce sont les ?

GCL : les drames

ES : accident de la circulation, noyade ou une ?

GCL: chute !

ES : On a dit etc. donc on peut dire autre chose, parmi les drames que vous connaissez. Tu as assisté à un accident de la circulation, noyade, etc. (drames). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Nous nous arrêtons là. Engoué qu'est-ce qu'on a demandé de faire ?

E : J'ai assisté...

ES : stop, stop, stop. Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Apparemment, vous ne comprenez pas le sujet. Lorsque vous ne connaissez pas le sujet, il faut le dire.

ES : Elysé ?

E : Je fais le compte-rendu en 11 pages et...

ES : Heu ! le compte-rendu de quoi ? Tu as assisté à un drame. Ça veut dire quoi ?

Estelle, tu as assisté, ça signifie quoi ?

Léyengué ?

E : Je dois faire le compte-rendu d'un drame

ES : heu ! Un bravo pour elle, deux. J'ai assisté à un drame. Tout commence là. Tu as assisté à un drame (accident de la circulation, noyade, chute, etc.). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. Eyang, qu'est-ce que tu dois faire ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Je dois faire le compte-rendu en 11 phrases au moins.

ES : hum hum.....

Eyang : Je dois utiliser les mots de la lecture.

ES : Oui, toi !

E : Je dois faire un compte-rendu...

ES ; Jusque-là vous ne me dites pas ce que vous devriez faire. On dit ici que tu as assisté à un drame (accident de la circulation, noyade, chute, etc.). Fais-en un compte-rendu en 11 phrases au moins. On a cité les drames : l'accident de la circulation, noyade, chute, etc.

Agar : Je fais un compte-rendu de l'accident, et je...

ES : Oh yo !!! Oui Ikolo

E : En 11 phrases, je fais le compte-rendu d'un grave accident.

ES : D'un grave accident ? On dit qu'un drame peut aussi être un accident de circulation, une noyade, une chute. Seigneur Jésus !

E : En 11 phrases au moins, je fais le compte-rendu d'un drame auquel j'ai assisté.

ES : Très bien, répète.

E : En au moins 11 phrases, je fais le compte-rendu d'un drame auquel j'ai assisté.

ES : En 11 phrases au moins ! Vous avez compris ? En 11 phrases au moins !

GPC : je fais le compte-rendu d'un drame auquel j'ai assisté.

ES : En 11 phrases au moins !

ES : je fais le compte-rendu d'un drame auquel j'ai assisté. Est-ce tout le monde peut avoir assisté à un même accident ?

GCL : Non

ES : On peut assister à quoi ? Toi ?

E : à un accident de voiture

Toi tu as assisté à quoi, Soumou ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : A une noyade

ES : Donc chacun de vous fait le compte-rendu d'un drame qu'il a vécu, en 11 phrases. Ça veut dire quoi ? Que vous puissiez faire plus, n'est-ce pas ?

GCL : Oui

ES : Ensuite qu'est-ce qu'on vous dit ? Qu'est-ce qu'il faut utiliser pour écrire ce compte-rendu ? Qu'est-ce qu'il faut utiliser, oui ?

E : Je peux utiliser le texte de lecture avec...

ES : Qu'est-ce qu'il faut utiliser ? Qu'est-ce qu'il faut utiliser ?

Minang : Nous allons utiliser les mots rencontrés cette semaine dans notre lecture. Je me sers du vocabulaire. Je me sers également de la grille d'analyse

ES : Vous prenez votre grille d'analyse.

ES : Sortez votre grille d'analyse, à la ponctuation, qu'est-ce que nous avons ?

E : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, deux points.

ES ! Type d phrases ? Type de phrases ?

E : Moi madame.

ES : Ouais Taty !

E : les phrases interrogatives, exclamatives et les phrases déclaratives.

ES : Est-ce que vous suivez ?

GCL : oui madame

ES : Nous avons quels types de phrases ?

GCL : les phrases interrogatives, exclamatives et les phrases déclaratives

ES : N'est-ce pas ?

GCL : oui madame,

ES : ok.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : On vous a demandé d'utiliser quoi ? Les mots rencontrés dans la leçon de vocabulaire. Les mots sont ? Accident, malaise, drame.

ES : Estelle ?

Estelle : Secourir.

ES : On demande un compte-rendu. Le compte-rendu doit être précis. Est-ce que vous comprenez ? Vous écrivez ce que vous avez vu ! Ce que vous avez ?

GCL : Vu !

ES : Assoumou, raconte ce que tu vas faire.

E : Je vais raconter un malaise

ES : Tu vas utiliser quoi ?

E : Je vais utiliser les phrases interrogatives, les phrases déclaratives et les phrases exclamatives.

ES ! C'est bon ?

GCL : Oui madame.

ES : En 10 minutes avec les mots que nous avons donnés là, ça va aller. Les amis, n'oubliez pas la conjugaison. Le verbe s'accorde avec quoi ? Avec son sujet, n'est-ce pas ?

GCL : Oui madame.

ES : la grammaire ? Si le nom est au pluriel ? L'adjectif se met aussi au pluriel ? Si le déterminant est au pluriel ?

GCL : le nom se met au pluriel.

ES : Tu écris encore la date ? C'est au brouillon, non ? Laissez la date. Fais d'abord le compte-rendu. Regarde les accords.

ES : Toi, tu as vu, tu as assisté ! Les phrases déclaratives.

ES : Tu as vu, tu assisté à comment ça s'est passé, écris !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Tu as assisté, tu as vu ce qui s'est passé !

ES : Les amis ? Allo, allo ?

GCL : J'écoute.

ES : Bientôt nous allons arrêter. Ok, Nyomba ?

E : production écrite : Quand je partais au marché, j'avais trouvé un homme qui traversait la route. Il était fatigué. Et comme j'avais un peu de nourriture, je lui ai donné.

En fait, il était un peu âgé mais il était sale. Il s'en alla vers la route et ensuite, il traversa la route. La voiture le ramassa comme un chien mais il avait mal. Avant de l'amener à l'hôpital, il y avait les gens, mais les gens étaient très mauvais. Et il était un homme très gentil.

ES : Vous avez écouté ? Est-ce qu'il s'agit de ça ? Il a fait le compte-rendu d'un accident qu'il a assisté. Est-ce que c'est de cela qu'il s'agit ?

Tu es sûre ? Nyomba tu es sûre ?

E : Oui madame

ES : Tu as utilisé quel type de phrase ?

E : Les phrases interrogatives

Quand tu as lu là, je n'ai pas entendu les phrases interrogatives.

ES: Quand je partais au marché, j'avais trouvé un homme qui partait au marché. Il était fatigué. Et comme j'avais un peu de nourriture, je lui ai donné.

En fait, il était un peu âgé mais il était sale. Il s'en alla vers la route et ensuite, il traversa la route. La voiture le ramassa comme un chien mais il avait mal. Avant de l'amener à l'hôpital, il y avait le gens, mais les gens étaient très mauvais. Et il était un homme très gentil. Est-ce que tu connaissais cet homme pour dire qu'il était gentil ? Hein ? On te demande de faire un compte-rendu de ce que tu as vécu, tu vas nous parler de « quand je partais au marché. Là, y a un mélange. Le compte-rendu doit être comment ? Précis ! Les précisions sur l'accident. Elle n'a pas seulement parlé de l'accident. Là, y a deux mélanges. Ce n'est pas mauvais, mais... Au lieu de dire quand j'étais au marché, tu devrais commencer directement.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

E : Samedi dernier, il y avait beaucoup de monde ce jour- là. Les gens étaient dans la voiture, leurs corps étaient brûlés. Les sapeurs-pompiers ont demandé ce qui s'était passé. Pendant ce temps, les gens ont appelé l'ambulance. Les ambulanciers ont demandé : « Que s'est-il passé ?

E : Deux voitures se suivaient, se sont cognés et a renverser une personne. Les gens qui étaient dans la voiture se sont blessés grave.

ES : Se sont blessés grave ?

E: Non, Ce sont blessés gravement.

ES : On dit souvent, ils se sont blessés grièvement. N'est pas les amis ?

GCL : Oui madame.

ES : Les amis, quand on a un compte-rendu à faire, la 1^{ière} des choses à faire, c'est le sujet, c'est de comprendre le sujet. Si tu n'as pas compris le sujet, tu ne pas comprendre ce qu'on te demande de faire. Vous comprenez ?

E : Oui madame

ES : Et il doit être précis. Dire ce qui s'est passé et non comme tu voulais que ça se passe. D'accord ?

E : Oui madame

ES : Ok, compte tenu du temps, nous allons arrêter là aujourd'hui. Faites passer les cahiers.

ANNEXES 2

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexe 2 : verbalisation de M1

CH : Là, vous êtes sur un type de texte qui est la description, c'est bien, cela ?

ES : Oui !

CH : Avez-vous prévu d'autres types, dans votre progression ?

ES : oui !

CH : Lesquels ?

ES : le texte narratif, poétique, argumentatif par exemple

CH : Aujourd'hui nous sommes à jeudi (12/01/2017), dans votre calendrier, c'est bien le jour prévu pour la production des textes chez les apprenants ?

ES : Non, selon la méthode de questionnement de textes (MQT), la production des textes se fait vendredi avec les élèves.

CH : Mais pourquoi avez-vous choisi aujourd'hui ?

ES : Silence.....Bon, c'est à cause de la semaine de l'intégration qui arrive.

CH : Dans la MQT, qu'est-ce qui est réellement prévu ce jour ?

ES : La compréhension générale du texte.

CH : C'est pour cette raison que vous avez procédé tout d'abord à l'explication générale et détaillée du texte, avant la production ?

ES : oui

CH : Cette course au temps, ne vous a pas empêché de faire réaliser certaines tâches de l'activité, par les apprenants ?

ES : Heu ! Je ne pense pas

CH : Les élèves se sont mis directement à rédiger sur leurs feuilles. Ne pensez-vous pas qu'ils auraient planifié d'abord leurs idées au brouillon ?

ES : Ils le font aussi

CH : Mais, ça n'a pas été le cas aujourd'hui !

ES : Silence.....oui, mais ils ont écrit d'abord au tableau !

CH : Et si vous les disposiez en groupe, en atelier, pendant ce moment de récupération des idées ? La position n'est-elle pas importante dans le lieu du cours ?

ES : Si, mais nous avons des classes pléthoriques ! D'où notre difficulté de les disposer en atelier. Ça crée aussi du désordre, du bruit.

CH : Vous avez amené les élèves à décrire un objet précis ; Leur avez-vous d'abord appris à identifier les caractéristiques d'un texte descriptif ? Ne devez-vous pas concevoir un cours sur l'étude des spécificités de chaque type de texte avant de passer à la production de celui-ci.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Oui, ça pouvait faire l'objet d'un prochain cours.

CH : J'ai bien peur que la démarche ne soit inversée !

ES : Silence

CH : Pouvez-vous revenir sur votre objectif, s'il vous plaît ?

ES : L'objectif de la séance était qu'à la fin de la leçon, les élèves devaient être capables de décrire un objet à partir de ce qu'ils voient.

CH : Mais ne voyez-vous pas que « ce qu'ils voient », c'est parler de manière globalisante ?

ES : Silence

CH : Puisqu'il s'agit ici des adjectifs qualificatifs, ça n'a pas été mieux de préciser dans l'intention pédagogique ?

CH : Mais, que dites-vous du cours sur les étapes de la rédaction ? a-t-il été fait avant ?

CH : Est-ce qu'il y avait autre chose en dehors des adjectifs ?

ES : Non, les adjectifs, la nature de la chose !

CH : Si vous étiez sur un texte narratif, comment auriez-vous abordé cet enseignement ? Essayer de donner un seul objectif.

ES : Silence (attitude de réflexion)

CH : Vous ne voyez pas ?

ES : Silence

CH : Et si vous preniez comme objectif : apprendre aux élèves à collecter des informations au brouillon, par rapport au sujet posé ?

CH : Un autre objectif peut par exemple viser à amener les apprenants à raconter une histoire dans l'ordre chronologique des actions. Qu'en pensez-vous ?

ES : là, là, on peut leur apprendre d'abord comment on peut présenter un travail de rédaction.

CH : Voilà, comment les élèves se préparent-ils à l'écrit ? Rédigent-ils d'abord au brouillon ?

ES : Non, ils écrivent directement dans leurs cahiers. C'est après que ceux qui n'ont rien fait sont appelés au tableau pour une correction collective.

CH : Je comprends pourquoi vous avez reproché à un élève d'avoir d'abord pris du temps au brouillon !

ES : Rire... mais parfois nous le faisons. C'est juste pour avoir du temps.

CH : Pensez-vous que le respect du temps chronologique passe avant l'acquisition du savoir ?

ES : Non, mais nous avons au moins 3 leçons à dispenser par jour.

CH : Je vous ai vu corriger les items au tableau, alors que les feuilles ont été déjà ramassées. Où se situe l'intérêt ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Silence

CH : N'était-il pas mieux de remédier avant, les aider à s'autocorriger ?

ES : Silence....Bon, mais là, il faut voir aussi le temps ! Ils sont combien ? C'est ça ?

ES : Oui, on peut demander aux enfants de travailler au brouillon. Ensuite, on fait une correction collective. A la fin, ils vont écrire dans leurs cahiers. Bon !

CH : Vous avez fait passer 3 élèves, écrire leurs productions au tableau, pour une correction collective. Pensez-vous qu'après cet exercice, ils exprimeront le même intérêt que les autres ?

ES : Non, Ils seront plus motivés que ceux qui n'ont pas eu le temps de s'amender.

CH : Est-ce donner une leçon de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire aux apprenants, suffit pour parler d'enseignement-apprentissage de la production de textes ?

ES : Silence, non...

CH : Des leçons sur ces disciplines outils, c'est juste construire une banque de données avec les élèves. Ensuite, ces informations seront utiles lors de la production des textes.

ES : Êtes-vous d'accord avec moi ?

ES, oui

CH : Aujourd'hui, vous avez appris à produire un texte descriptif. N'était-il pas intéressant de procéder d'abord au prélèvement des caractéristiques de ce type de texte, de lundi à jeudi ? Vendredi (dans la MQT), étant réservé à la production des textes.

ES : Oui, en fait c'est cela.

CH : En formation initiale, avez-été formée en production de textes ? On vous a montré comment il faut enseigner la production de textes ?

ES : On avait en didactique de français, l'expression écrite, mais....

CH : Mais quoi ? Vous avez des doutes ?

ES : "Rire".

Annexe 2 : verbalisation de M2

CH : C'est vendredi aujourd'hui, vous avez donc fait la synthèse de votre texte de lecture ?

ES : Oui

CH : Pouvez-vous me faire le film brut des séances précédentes ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : A vrai dire, lundi je n'ai pas fait de lecture compte tenu du retard dans d'autres matières. Mardi c'était férié. Mercredi et jeudi, j'ai essayé de rattraper les matières prioritaires. Donc cette semaine, je n'ai pas fait de lecture.

CH : Puis que vous avez parlé de priorité tout à l'heure, vous pensez que la lecture n'est pas prioritaire ?

ES : Elle est très prioritaire (avec un sourire).

CH : Mais qu'est-ce qui est intéressant en pratiquant la lecture selon l'approche par les compétences, en empruntant la MQT ?

ES : Avec la MQT, on décortique le texte. Cette méthode permet de mieux étudier les structures du texte et les disciplines comme la grammaire, le vocabulaire etc.

CH : A quelles fins étudient-ils ces disciplines à travers la lecture ?

ES : Pour améliorer l'expression orale et écrite.

CH : A partir de cet instant, ne pensez-vous pas que la lecture devrait faire partie des savoirs prioritaires.

CH : Puis que vous avez insisté sur les 3 trois étapes de la narration, pouvez-vous me donner le nom de ce schéma ? Est-ce que ce schéma devrait avoir trois parties ? Je ne sais plus s'il y en a plus ou moins.

ES : Dans le super, il n'y a même pas de parties indiquées. C'est nous-mêmes qui cherchons dans d'autres livres et sur le net. Je ne sais pas s'il y en a plus ou moins. Pour l'instant, je travaille avec 3 parties.

CH : A l'école de formation, vous avez appris à enseigner la production écrite ? Quelle est votre école de formation ?

ES : Vous savez, j'ai été formée à l'ENIL. Là-bas, il y a plus de théorie que de pratique. Sur le terrain, nous trouvons une autre manière d'aborder les savoirs.

CH : Cette structure est appelée le schéma quinaire. Comme le nom l'indique, elle a 5 étapes. La situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. Contrairement à ce que vous avez dit tout à l'heure, l'élément perturbateur dans votre texte de lecture est la naissance de l'enfant. Les moments pendant lesquels la mère du nouveau-né subit

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

la pression de sa coépouse, sont des péripéties. Le dénouement vient avec la morsure du serpent menant à la situation finale. Celle-ci peut rejoindre la situation initiale ou pas.

CH : En parlant des différents niveaux de la langue, quel est l'intérêt ? J'ai pensé que vous montreriez leur implication sur l'activité rédactionnelle des élèves. ES : Oui, ils devraient écrire en suivant le niveau utilisé dans le texte.

CH : Pensez-vous que l'esprit de créativité ne s'exerce que dans la suite du texte ? Pourquoi opposez-vous l'imagination utilisée dans la suite d'un texte à la reprise du sujet, s'agissant de la rédaction d'un sujet ? La reprise de la dernière phrase dans la suite du texte s'opposerait peut-être à la reprise du sujet.

ES : Oui, dans la suite d'un texte, on parle beaucoup plus de reprise de la dernière phrase. Vous avez raison, en dissertation on imagine aussi.

CH : Vous parlez du brouillon, donnez-vous un sens au brouillon ? C'est seulement en français ou dans toutes les disciplines ?

ES : Dans toutes les disciplines : français, mathématiques, Etude du milieu. Par ce que avec es élèves-là, ça leur permettra de réfléchir avant d'écrire.

CH : Quand vous parlez de la réflexion, voulez-vous parler de la mémoire ? Ou alors faite-vous le lien entre la mémoire et la production écrite ?

ES : Oui, puisque les informations sont stockées dans la mémoire à long terme. De tout ce que l'on apprend, il faut que l'enfant puisse restituer cela. Il écrit d'abord pêle-mêle, tout ce qui lui passe par la tête. Je leur dit toujours : « écrivez pêle-mêle ensuite vous donnez du sens.

CH : S'agissant de la mise en texte, combien de jets produisez-vous avec les élèves ?

ES : On produit un jet d'abord, puis on va améliorer. On peut encore produire un autre jet ou essai amélioré. On peut faire 2 ou 3 jets comme ça.

Annexe 2 : verbalisation 3

CH : Vous êtes passée par la méthode de questionnement de texte, c'est bien cela ?

ES : oui, oui

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Vous êtes à quel jour de cette démarche ?

ES : Nous sommes au 5^{ième} jour.

CH : Nous sommes bien là, à la période pendant laquelle vos élèves sont appelés à produire ici un texte explicatif ?

ES : Oui, c'est le type de texte que nous avons étudié la semaine dernière.

Je vous ai suivi depuis le début de votre séance, et vous disiez aux élèves que la reformulation est votre partie introductive ?

ES : Oui, nous leur avons appris qu'en reformulant la consigne, nous obtenons l'introduction au texte à rédiger. Nous leur disons aussi que nous nous préparons à l'étude du texte. Avant de rédiger le devoir, on reformule la consigne, on saute une ligne et on commence à rédiger.

CH : Je voudrais savoir à quelle partie de l'introduction vous vous situez avec vos élèves.

ES : Là nous sommes sur les règles liées au secourisme, mais si on n'était sur un texte narratif, ça devrait être autre chose. La particularité du texte d'étude pour ce travail, c'est qu'il s'agit de respecter la consigne.

CH : Existe-il des textes dont le rédacteur n'a pas besoin d'une introduction ?

ES : Non, mais notre texte ici demande l'avis des enfants.

S'il était question d'un autre texte, auraient-ils besoin d'une introduction ?

ES : Oui

CH : Nous sommes toutes les deux d'accord que le travail de rédaction nécessite trois parties à savoir, l'introduction, le développement et la conclusion ?

ES : Oui, oui

CH : Si l'on part du principe que dans l'introduction, on trouve l'idée générale, la formulation du problème et l'annonce du plan, pensez-vous que vos élèves peuvent y arriver ?

ES : Non, pas pour l'instant, ceux qui reviennent de la 4^{ième} année disent qu'ils n'ont jamais entendu parler de l'étude de texte. C'est peut-être 10 élèves quand je compte bien. Le 5^{ième} pallié, on réserve ça pour la 6^{ième}. Mais, de ce qui est la 5^{ième} année, on s'arrête à la reformulation de la consigne.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Vous avez été entraîné pendant votre formation initiale sur cette question de la production du texte ?

ES : Non, non, j'ai appris sur le terrain.

ES: Y a une leçon de production écrite proprement dit

CH : Vous pouvez la faire pour moi ?

ES : Non, comme nous sommes à deux... Mais vous verrez que l'autre ne fait pas comme moi. Elle ne fait qu'à l'oral, à l'oral à l'oral. Y a des semaines où elle passe outre.

CH : Vous avez les mêmes élèves ?

ES : Oui ! y a des semaines où elle est en matinée et moi, en après-midi. Etant donné qu'ils ont besoin de ça pour l'examen, donc je suis obligée de leur préparer les textes, surtout le texte narratif, parce que c'est ce qui vient plus à l'examen.

CH : Où avez-vous suivi votre formation initiale ?

ES : Je suis de l'ENPI

Annexe 2 : verbalisation 4

CH : Quand vous dites que vous auriez aimé que la production écrite commençât dès la troisième année, pourquoi ce regret ? Qu'avez-vous constaté ?

ES : C'est-à-dire que, je ne sais pas, mais, lorsque nous regardons, c'est comme si c'est à peine que les enfants viennent d'apprendre cette manière de faire. Certains quand ils arrivent ils ont déjà, humm.

CH : Certains arrivent en 5^{ème} année avec des préalables en production écrite, vous voulez dire ?

ES : oui, mais d'autres, c'est comme s'ils étaient hors contexte quoi ! Sinon, il faut que l'on insiste, on insiste, on insiste, parce que la production écrite est une matière dans laquelle, nous devrions déployer beaucoup d'efforts, car vraiment, les enfants ont des problèmes en production écrite. Et à l'examen, nous voyons-même que les enfants écrivent des sons, des sons vraiment, pas des mots ou des phrases. Donc, nous devrions davantage nous appuyer sur ça. Ce sentiment

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

impressionne le chercheur, dans la mesure où la MQT est pratiquée selon les Instructions Officielles (I.O), depuis la classe de troisième année. Il questionne à nouveau l'enseignante en se rassurant qu'il s'agit bien de la méthode et non d'autre chose :

CH : C'est quand-même étonnant, que depuis la troisième année, ces élèves n'aient pas pu recevoir des cours en production écrite. Il est question de la méthode ici, non ?

ES : Oui, c'est la méthode. Sur ce, le chercheur voudrait comprendre s'il n'y avait pas de confusion au niveau de la séparation des cycles et par conséquent, des méthodes. Car en effet, chaque cycle a ses méthodes. A cet effet, la MQT ne concerne que le second cycle, qui part de la 3^{ème} en 5^{ème} année primaire :

CH : Sur quelle méthode êtes-vous en production écrite ? L'enseignante n'aurait-elle pas saisi la question du chercheur ? S'agit-il de la méthode de questionnement de texte ou de l'approche y relative? Toutefois, la maîtresse insiste sur l'étape de la lecture silencieuse. Ce qui attire l'attention du chercheur :

ES : Mais, nous sommes toujours sur l'APC, sauf qu'on nous a donné un canevas. IL y a cinq séances de lecture et chaque séance correspond à une manière de faire, à une procédure. Voilà. Nous avons par exemple la première image où l'enfant va d'abord observer l'image, il va essayer de faire des hypothèses par rapport à l'image même, voilà ; Parce qu'à partir de l'image, l'enfant pourra déjà avoir l'idée sur de quoi parlera le texte, voilà. Après on fait une lecture silencieuse, parce que la lecture silencieuse est une lecture, vraiment, qui amène l'enfant à comprendre le texte.

CH : Avant d'oraliser le texte, cette lecture silencieuse est-elle incontournable ? Voici ce que pense l'enseignante à ce sujet :

ES : Oui, avant d'oraliser, les élèves devraient d'abord s'imprégner du texte. Là au moins on est sûr que les enfants savent de quoi il s'agit dans le texte. Et la deuxième phase de la lecture, c'est que les élèves travaillent sur la structure même du texte. Voilà, donc les paragraphes, le nombre de lignes, tout ça là. Voilà ; Faire ressortir les temps, les temps utilisés, voilà ; le nom de l'auteur, le titre. Donc ça veut dire quoi, que l'on prépare l'enfant à pouvoir écrire un texte soi-même un jour. Il sait que quand je vais écrire mon texte, il faut un titre, le nom de l'auteur, un type de texte. Par exemple le texte descriptif, il sait que je dois relever les caractéristiques d'un texte descriptif. A travers ces explications et suite à une relance, le chercheur aurait compris aisément, qu'il s'agit de la MQT.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Vous faites ce travail préliminaire pour permettre aux scripteurs de rester dans le contexte, vous avez dit ?

ES : oui, comme ça, ils restent dans le sujet.

Le chercheur revient sur les étapes que compte cette méthode. Ce retour lui permet de comprendre l'amalgame que fait l'enseignante entre les étapes de la démarche générale d'une leçon de français et celle centrée uniquement sur la méthode en lecture, et par ricochet, en production écrite :

CH : Vous avez parlé de combien d'étapes au total ?

ES : Il y a en gros, trois grandes étapes : les prérequis, l'annonce de l'intention pédagogique et dans ça, y a ce qu'on doit faire, donc l'exploitation.

CH : Ces dernières étapes concernent-elles la démarche méthodologique de toutes les disciplines, ou sont-elles propres à la production écrite ? Vous avez parlé de cinq phases, les prérequis et l'exploitation comptent-elles parmi les cinq séances de la production écrite ? La réponse reste confuse.

ES : Là par exemple, on a l'imprégnation, l'annonce de l'intention pédagogique, l'observation, il va faire la lecture silencieuse, il va émettre des hypothèses, il va prélever des indices. Dans les indices qu'il va relever, il y a le titre du texte, le nombre de paragraphes, le nom de l'auteur, le nombre de lignes, relever les mots difficiles. Après avoir relevé les mots difficiles, ils vont voir les temps étudiés et relever le temps dominant. Ils peuvent relever les temps utilisés, mais, il y a un temps dominant, voilà, un temps qui domine. Ensuite, ils doivent aussi utiliser des indices spatiaux-temporels tels que où, quand.

Le chercheur insiste sur sa question, espérant avoir plus de clarté sur les étapes d'une leçon de production écrite :

CH : Cette méthode que vous déclinez est-elle générale ou essentiellement liée à la production écrite ?

ES : Non, non, elle est de la production écrite, les enfants doivent relever les indices.

CH : Ces indices que vous citez sont les mêmes qui sont prélevés, quel que soit le type de texte ? A en croire à l'enseignante, le fait de prélever des indices reste propre à la méthode de questionnement de texte.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : oui, surtout les temps. Si c'est un texte narratif, il faut que les élèves sortent les temps de la narration par exemple, l'imparfait et le passé simple.

CH : La valeur de ces temps justifierait-il le type de texte ?

ES : Voilà ! Dans le texte descriptif aussi, on verra qu'on a le présent, voilà. Donc, c'est un peu, ça, ensuite, on va faire une évaluation, on peut aller maintenant à la lecture oralisée, où on va voir comment les élèves prononcent les mots, respecter la ponctuation, tout ça là.

Le chercheur a un seul but, celui de ramener l'enseignante sur les étapes de la MQT, en les distinguant de celles de la démarche générale d'une leçon de français :

CH : L'évaluation est donc la cinquième étape en production écrite ? L'enseignante parle bien de toutes les étapes qui précèdent la production écrite, mais elle ne donne aucune précision.

ES : Oui, c'est la cinquième étape, ils travaillent sur toutes les étapes, mais vendredi, c'est la production écrite.

Dans la suite du débat, le chercheur souhaiterait comprendre la part de l'écrit, en production écrite, par rapport à l'intitulé du cours :

CH : Vous avez intitulé votre cours : production orale / production écrite, l'activité de vendredi porte sur ces deux énoncés ?

ES : Oui, voilà, on commence d'abord à l'oral, puis après, ils écrivent. Le chercheur s'interroge sur le type d'écrit :

CH : Vous avez demandé de résumer le texte, qu'auriez-vous demandé d'autre ?

ES : On pouvait demander la suite de texte. La suite de texte on n'a pas besoin d'une idée générale, il suffit d'aller dans le même sens que le premier texte, et l'enfant avec ses propres mots, il essaie de dire ce qui s'est passé par rapport à ce qui s'est passé dans le premier texte, mais toujours en rapport avec le premier texte. Il donne maintenant une suite logique.

CH : Après leur avoir doté de tous ces outils langagiers, est-ce vous leur montrez comment faut-il les agencer ? Pour le chercheur, le problème résiderait autour de l'utilisation des outils linguistiques dont les élèves sont dotés, afin de produire des textes lisibles et cohérents.

ES : oui, oui

CH : Comment procédez-vous ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Mais, presque dans tous les cours, quand on fait la leçon, y a la grammaire qui intervient, par exemple, humm, de l'auxiliaire avoir, par exemple, bon, voilà, c'est tout ça là. Il y a aussi la conjugaison qui intervient à l'intérieur. Je peux dire que c'est un tout. Dans la production écrite, c'est tout qui intervient ; on a le vocabulaire, on a la conjugaison. ». Après cette réponse, la préoccupation du chercheur reste toujours d'actualité. Comment apprendre aux élèves à construire leur raisonnement sur la chaîne écrite ? L'enseignante parle d'un manque de temps qui ne permettrait pas aux actants d'exploiter cet aspect pédagogique.

CH : Mais y a-t-il un moment pour leur apprendre à utiliser les outils que vous donnez, sur les deux axes de l'écrit, à savoir l'axe des enchaînements ou l'axe syntagmatique, et l'axe des substitutions ou l'axe paradigmatique ? Car, les notions de cohérence et de cohésion que vous recherchez à vérifier en production écrite, s'exercent sur cette chaîne. Les entretenez-vous par exemple sur la construction des paragraphes, sur le principe d'une idée par paragraphe ?

ES : Bon, on n'a pas le temps de le faire. Qu'est-ce que moi je fais ? Là par exemple, je vais essayer de voir ce qu'ils ont écrit et je corrige la manière dont ils ont utilisé par exemple les indices spatio-temporels, En fait ici, c'est une suite des événements, je vais chercher à savoir pourquoi ils ont utilisé les indices comme ça. Donc, il y a un événement qui vient avant les autres. Je vais voir quel mode des indices spatio-temporels qu'ils ont utilisés. Le chercheur a également abordé la question liée à la structuration du texte à rédiger :

CH : Est-ce qu'ils peuvent savoir, à quel moment ils partent d'un paragraphe pour un autre ? L'enseignante reconnaît tout de même, que cet aspect est peu abordé en classe :

ES : Non, non ils ne savent pas. Ce qui provoque une réaction chez le chercheur :

CH : Mais pourtant, vous leur donnez des outils, pourquoi ne le font-ils pas ? Le chercheur continue son analyse en donnant une orientation précise à l'enseignante :

CH : Tout à l'heure, vous avez procédé à la lecture du texte ; les élèves ont lu les deux premiers paragraphes et vous avez terminé par la lecture du troisième. Tel que le texte est structuré, vous pouvez leur dire que deux blocs de texte séparés d'un espace blanc, constitue chacun, un paragraphe. C'est pour cette raison, que vous avez trois paragraphes dans votre texte. Est-ce que vous le faites ? De son côté, la maîtresse reconnaît ses limites :

ES : Non, nous n'avons pas encore fait ça. Nous les amenons à résumer tous les paragraphes en un seul. Et, quand on parle des indices spatio-temporels, c'est un peu pour ramener les trois

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

paragraphes en un seul paragraphe. Voilà. On essaie un peu de les agencer, mais en créant un mot lien. Le chercheur soulève un autre pan :

CH : Autre chose, vous avez au tableau, production orale / production écrite. Or, vous venez de passer près de 95 % du temps prévu pour cette leçon de production écrite, à l'oral, qu'en pensez-vous ? L'enseignante apporte une réponse quelque peu nuancée, à ce sujet :

ES : Oui, mais, il faut qu'ils comprennent d'abord, avant d'écrire. Il faut qu'ils produisent ce qu'ils disent. Parce que les enfants ne produisent pas ce qu'ils ne disent pas. Elle ne précise pas la durée exacte de l'apprentissage par des activités orales. Ce qui provoque un sentiment d'insatisfaction chez le chercheur qui insiste sur la question :

CH : Pourquoi la production orale domine ce texte, alors que dans la compréhension, il n'y a aucun problème ? L'enseignante justifie sa position :

ES : Nous sommes là, au stade d'apprentissage. Cette manière de faire un cours de production écrite est nouvelle, donc nous les mettons d'abord dans le moule. Après, nous serons rigoureux par exemple sur l'application du temps. Pour le moment, nous allons d'abord extérioriser ce qui est en eux, c'est par l'oral ; maintenant après, nous allons passer à la production écrite.

Le chercheur pose clairement le problème qui le conduit à questionner les pratiques des enseignants en production écrite. A cette occasion, il invite l'enseignante à donner son avis :

CH : Voici le problème que je pose : je constate que vous avez des outils en grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, mais, vous ne leur apprenez-pas comment les agencer, afin de produire des textes cohérents et lisibles. Je ne sais pas, si vous l'avez aussi remarqué : Selon la maîtresse du CM2, il est très tôt pour ses élèves de l'école primaire en général et de la classe du CM2 en particulier, d'aborder la structuration du texte, soit en microstructures, notamment les paragraphes, soit en macrostructures, à savoir une introduction, un développement et une conclusion.

ES : Vous êtes dans un niveau assez élevé. Au primaire, ce que nous faisons c'est de faire en sorte que les élèves construisent de bonnes phrases dans un bloc. Ecrire en six lignes ou huit lignes, est-ce que vous voyez un peu ? C'est tout juste pour construire un seul paragraphe mais avec des phrases ayant une suite logique. Quand vous parlez d'introduction, de conclusion, ah... . Le chercheur fait une relance pour mieux saisir la position de l'enseignante :

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Vous pensez qu'ils n'y arriveront pas ? La position de l'enseignante s'expliquerait par l'absence de la démarche méthodologique propre à la production écrite, dans les programmes scolaires. Cette observation qui rejoint la nôtre est évoquée dans la partie contextuelle de notre étude. Elle rejoint également celle de plusieurs chercheurs dont Dominique Bucheton (op.cit.).

ES : Non, non, ils ne pourront pas. Et quand nous regardons même nos programmes pédagogiques, ça ne ressort pas. Ici, en 4^{ème} et 5^{ème} année, on amène les élèves à produire des phrases qui ont du sens, à respecter la conjugaison, comment on utilise ces outils de grammaire, de conjugaison. Nous savons que la grammaire, c'est des règles grammaticales ; par exemple, le cas d'une phrase déclarative, pour donner une idée certaine, vous voyez un peu ? Ces enfants lorsqu'ils vont produire ces petits textes là, ils vont être capables d'utiliser ces outils de grammaire là. C'est pourquoi on a parlé de type de phrases, vous voyez. Et la conjugaison, ils doivent être capables de parler du sujet et d'accorder avec le verbe, c'est-à-dire, quand ils parlent du verbe, ils doivent se référer au sujet même du verbe. Voilà, donc... . En quelle classe, ces élèves pourraient prendre l'autonomie de l'exercice de structuration du texte rédigé ? C'est la préoccupation du chercheur :

CH : Ces élèves de 5^{ème} année attendent-ils alors la classe de 6^{ème}, pour apprendre à structurer le texte ? La maîtresse pose à nouveau le problème de méthode et de techniques appropriées à cet exercice de structuration, en incluant la typologie des textes :

ES : Ah, peut-être vers la fin du 3^{ème} trimestre, on peut les entraîner à faire une suite de texte, mais en ayant un sens logique. Mais c'est vraiment un travail où il faut beaucoup de méthode, de techniques. Le chercheur saute sur l'occasion, pour parler des types de textes abordés dans les classes du CM2 :

CH : Avez- vous d'autres types de textes au programme, hormis le texte descriptif ? La maîtresse énumère les types de textes les plus utilisés, à l'instar du texte narratif.

ES : oui, par exemple le texte narratif. Le chercheur voudrait savoir, si l'enseignante suit

CH : Ya -t-il une procédure à suivre pour ce type de texte ? A en croire l'enseignante, il y aurait une procédure appropriée :

ES : Oui, c'est ce que je vous ai dit là, c'est en cinq étapes, l'imprégnation... Qu'en est-il de la chronologie des évènements dans le texte narratif ? Une interrogation qui renvoie au fonctionnement du plan quinaire dans une écriture narrative:

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Par rapport à la chronologie des évènements dans ce type de texte, quelle démarche empruntez-vous ? La question serait-elle ambiguë pour l'enseignante ?

ES : Hein ? Je ne comprends pas bien. Le chercheur reformule sa question en la simplifiant :

CH : Est-ce que vous avez l'idée du plan quinaire ? La maîtresse réagit spontanément :

ES : Non : Mais elle souhaite plus de précision de la part du chercheur :

ES : Le plan quinaire en narration ? A cet effet, le chercheur explique :

CH : Oui, dans un texte narratif, vous avez une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties, un dénouement et une situation finale. Chaque moment pourrait constituer un paragraphe. Ça vous revient ? L'enseignante vient de découvrir un aspect qu'elle aimerait aborder avec ses élèves, mais redoute tout de même de leur niveau de réceptivité.

ES : Ah ça, c'est un travail de fond, hein. Mais ici au primaire, je ne sais pas s'ils peuvent connaître ces moments. Le chercheur argumente l'idée que les élèves pourraient, avec l'appui de l'enseignant, parvenir à la découverte des éléments caractéristiques d'un type de texte donné, tel que le plan quinaire dans un texte narratif :

CH : Oui, ces différents moments sont dans leur texte de lecture, il suffit de les aider à les identifier et à structurer le texte. Cette approche nécessiterait une formation initiale ou continue des personnels d'enseignement. Pour l'heure, l'enseignement de la production écrite privilégierait les activités orales, au détriment de celles pratiquées à l'écrit.

ES : Quand je regarde tout ce que vous dites : l'introduction le développement, la conclusion, la littérature est un bloc, il faut que nous soyons d'abord bien formés, nous, les enseignants. Nous insistons aujourd'hui sur la compréhension du texte. Or, il existerait, selon le chercheur, des types de sujets qui mettraient l'accent sur la structuration et la cohérence du texte à rédiger, plutôt que de se limiter à la compréhension de celui-ci :

CH : Avez-vous déjà rencontré comme sujet d'examen, un énoncé tel que : vous avez assisté à un accident de la circulation, racontez ?

ES : oui, oui

CH : Pensez-vous que pour ce type de sujet, il suffit de le comprendre, sans s'occuper de l'enchaînement et de la structuration des idées ? A mon avis, ce sujet nécessite une introduction, un développement et une conclusion. Les élèves du primaire vont se démarquer de ceux du collège,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

seulement au niveau de la longueur du texte rédigé. Pour ce qui est de l'introduction, les élèves de 5^{ème} année, pourraient trouver une idée générale conduisant les scripteurs au problème à traiter, puis, à l'annonce du plan.

Quant au développement, l'enseignant aiderait ses élèves à scinder le corps du texte en sous parties, présentées en paragraphes. En fait, ils auraient appris auparavant le principe de structuration des paragraphes.

Enfin, la conclusion qui est la synthèse des idées principales développées dans le texte, n'est pas loin du résumé que vous demandez déjà aux élèves. Le chercheur poursuit son analyse :

Dans votre consigne de tout à l'heure, vous avez demandé aux élèves de ressortir l'idée principale de chaque paragraphe, cela voudra dire qu'ils seraient en mesure de trouver une idée générale, pouvant introduire le sujet.

Devant le silence observé par l'enseignant, le chercheur poursuit le débat par une question portant sur la maîtrise de la lecture. Celle-ci étant fondamentale dans la compréhension du sujet qui précède l'écriture :

CH : Mais, pourquoi la lecture du troisième paragraphe a été faite par vous-mêmes ?

ES : C'est parce que, cette lecture a été faite depuis hier. Le chercheur réplique :

CH : Est-ce que ce n'est pas à cause de non maîtrise par la majorité des élèves que vous avez interrogés ?

ES : Non, j'ai voulu clôturer. Nous avons vraiment des élèves pires que ceux-là, qui déchiffrent à peine. Le chercheur souhaiterait recueillir l'avis de l'enseignante sur l'utilisation de la méthode de questionnement de texte, dans les activités scripturales:

CH : Que pensez-vous de la méthode de questionnement de texte ? L'enseignante affirme :

ES : C'est une bonne méthode. La réponse du maître nécessiterait une justification :

CH : Pouvez-vous justifier votre réponse ? : Le chercheur ne semble pas être convaincu par ces explications. C'est la raison pour laquelle, il multiplie les questions :

ES : La MQT est une bonne méthode à cause de sa démarche. C'est un tout, là-dedans, on fait de la grammaire, de la conjugaison, c'est vraiment...hein... . Posséder des outils linguistiques,

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

et être en mesure de les utiliser pour produire un texte cohérent et lisible, seraient deux compétences distinctes :

CH : Je voudrais que vous reveniez sur la raison pour laquelle vous avez demandé la lecture des résumés :

ES : « C'est par rapport aux informations qui manquent dans leurs idées, et c'est pour amener les élèves à ressortir la morale de ce texte. Et les élèves n'ont pas bien résumé le quatrième paragraphe, où d'ailleurs il y a l'élément perturbateur ». La dichotomie entre la production orale et écrite est à nouveau soulevée dans cet entretien :

CH : Je me rends compte que vous êtes toujours sur la partie de la production orale !

ES : Ah, bon ?

CH : Nous sommes toujours sur la production orale. Les élèves vous relèvent oralement les informations ; ils vous restituent oralement leurs travaux de groupe. Tout le discours tourne autour des outils langagiers. Mais comment exprimer ces idées par écrit, en gardant l'esprit de cohésion, de logique dont vous avez tant cité dans vos explications ? Vous insistez sur le dire et non sur le faire en terme de produire. Vous avez eu du mal à lire leurs productions, tout à l'heure ! Alors, pourquoi ne pas mettre l'accent sur l'écrit ? Varier les tâches à l'écrit qu'à l'oral. C'est vrai qu'en pédagogie, ce n'est pas tant le temps qui compte, mais la qualité du temps utilisé pour accomplir une tâche, c'est-à-dire la manière dont on utilise le temps qui nous est imparti.

J'ai compté les situations didactiques animées au cours de cette séance, la première a été faite à l'oral, la deuxième également a été réalisée oralement. Vous n'avez pas chronométré ces deux activités. Or, la troisième situation pratiquée cette fois à l'écrit, vous avez donné aux élèves cinq minutes pour le faire. C'est en ce moment que vous avez commencé à compter le temps. Vous n'êtes pas seule, dans ce cas, j'en ai déjà rencontrés d'autres. L'enseignante défend sa position, tout en reconnaissant la véracité des propos du chercheur :

ES : Oui, vous avez raison, mais c'est parce que j'ai vu que nous avons pris déjà assez de temps à l'oral. . Le chercheur adopte cette même approche :

CH : Je vous comprends, toutefois, je voudrais savoir, à quel moment vos élèves vont-ils apprendre à écrire ? En cinq minutes sur quarante-cinq ? L'enseignante insiste sur le fait que la compréhension orale passerait avant l'écrit. Une position que le chercheur relativise.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Je reviens toujours sur la compréhension, si les enfants n'ont pas encore bien compris le texte, ils ne peuvent pas écrire. Ils ne peuvent rien produire. Vous êtes arrivée au moment où nous sommes encore sur l'adaptation. Une position partagée par le chercheur, mais le point de divergence se situe au niveau de la proportionnalité du temps utilisé à l'oral, par rapport au temps de l'écrit.

CH : Mais pourquoi ne pas vérifier cette compréhension à l'écrit ? La raison se trouverait dans le fait que la MQT serait une innovation. Ainsi, la maîtresse pose à nouveau, le problème de la formation des enseignants. Le concept texte en tant que corpus, contenant des phénomènes à analyser, ne serait pas assez manipulé dans les salles de classe :

ES : J'ai tenu la 3ème année pendant 3 ans, on n'utilisait pas la MQT. On faisait répéter les mots. Je regrette le fait que les animations pédagogiques ne se pratiquent plus. Aussi, depuis le cours préparatoire, on devrait habituer les élèves avec le mot texte. Pourtant, les cours sont dispensés selon l'approche par les compétences. Pourquoi ses outils seraient-ils encore méconnus, au-delà de 18 ans d'utilisation ?

CH : Est-ce que vous concevez des situations-problèmes, hormis celles qui sont déjà dans les cahiers des situations ?

ES : oui

CH : Alors, vous avez le contexte et la consigne qui portent sur le problème posé. En ce moment, ce corpus qui contient des phénomènes à analyser, renvoie à la notion de texte. Le texte varie selon le niveau des élèves. En 5^{ème} année, on peut avoir un texte support d'au moins 300 mots. Le matériel que vous mentionnez dans votre fiche pédagogique, en français, c'est le texte qui sert de support, que l'on appelle encore le corpus.

ES : Oui, il suffit de réactualiser. Au lieu de dire à l'élève par exemple, lis ton énoncé, c'est mieux de dire, lis ton texte.

Annexe 2 : verbalisation de M5

CH : Êtes-vous satisfaite de votre prestation ?

ES : Sans réponse

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : L'organisation de la classe, avec la formation ponctuelle des groupes, à mon avis cause encore problème dans la mesure où les élèves se déplacent dans tous les sens en faisant du bruit. Une perte de temps est possible dans ce cas. N'est-il pas possible de former des groupes par rangée, en raison de deux ateliers par rangée ? Les élèves pourront juste se retourner les uns vers les autres pour discuter autour des questions posées. Le niveau langue attire encore l'attention de l'observateur. Certains aspects de la leçon ne sont pas parfaitement assimilés. Quand vous dites Ne doit écrire au compte du groupe que celui qui écrit bien, oh ! S'ils n'osent même pas essayer d'écrire, comment peuvent-ils apprendre à écrire ? Dans vos activités, vous ne faites nullement allusion aux différentes parties d'une lettre, les élèves pourront-ils s'en sortir pendant la rédaction proprement dite ?

ES : Nous le ferons oralement avant d'écrire.

CH : Ne serait-il pas mieux d'amener les élèves à écrire progressivement une lettre, pendant les différentes activités menées tout le long de la semaine ? Les items sur la compréhension générale et détaillée ne pourraient-ils pas concerner également le prélèvement des indices propres à la rédaction d'une lettre, en termes de structuration, de la syntaxe et du niveau de langue ? La consigne sur le prélèvement des synonymes de certains noms, a-t-elle un lien avec l'écriture d'une lettre ? C'est pour ainsi dire que chaque item devrait avoir un lien étroit avec le type de texte en étude.

ES : Nous avons prélevé les indices liés à la structuration du texte lundi.

CH : C'est une bonne chose, mais à quel moment se sont-ils exercés à l'écriture de cette lettre ? A quel moment vous allez présenter les différents types de lettres aux élèves, sortir les caractéristiques de chacune d'elle, si dans les activités, vous vous penchez sur autre chose ? Quel est l'intérêt de réécrire les phrases en conjuguant les verbes au passé composé, alors qu'on apprend à écrire

CH : Combien de jets avez-vous prévus pour la rédaction de cette lettre ?

ES : Les élèves vont écrire une lettre à un parent, ensuite je vais récupérer les copies pour la correction.

CH : Vous vérifiez quoi à la fin ?

ES : Premièrement, je vérifie s'ils ont respecté la structure. Et les idées qu'ils ont données. Je m'arrête d'abord par là.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Et si vous constaté que la majorité n'a pas respecté la consigne que faites-vous ? Vous reviendrez sur l'écriture aujourd'hui même ?

ES : Non pas aujourd'hui. On peut revenir encore lundi, avant de commencer une nouvelle de lecture. Je peux donc retenir que vous ne produisez qu'un seul jet ?

ES : Oui.

CH : Utilisez-vous le brouillon ? Si oui à quelle étape ?

ES : Avant d'écrire au propre.

CH : J'ai constaté que les élèves ont arraché les feuilles de leurs cahiers pour en faire un brouillon, avez-vous mené une leçon avec les élèves sur l'utilisation du brouillon et son intérêt quelle que soit la discipline ?

ES : Non je n'ai pas fait de leçon dans ce sens. Mais le leur demande d'écrire au brouillon avant de transférer au propre.

Annexe 2 : verbalisation de M6

CH : Au terme de votre prestation, peut-t-on dire que l'objectif visé a porté sur les différentes parties de la rédaction ?

ES : Oui

CH : Pensez-vous qu'il a été atteint ?

ES : Je peux dire oui, les élèves ont cité les différentes parties de la rédaction

CH : Avez-vous reçu pendant votre formation initiale, l'enseignement de l'expression écrite ?

ES : Non

CH : Comment arrivez-vous à transférer des connaissances dans ce domaine ?

ES : Mais, j'ai appris à travers les séminaires et les discussions avec mes pairs.

CH : Dans les programmes scolaires, y a-t-il un dispositif qui vous aiderait à enseigner cette discipline du français ?

ES : Avec l'approche par les compétences de base, la méthode du questionnement de texte, prévoie un jour pour la production.

CH : De quel jour s'agit-il ?

ES : C'est vendredi

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Aujourd'hui nous sommes à mardi, comment expliquez-vous ce choix ?

ES : Hum, je n'ai pas de raisons particulières.

CH : Pourquoi dites-vous que 2 phrases suffisent pour une introduction ? Ne sont-ils pas en 5^{ème} année ?

ES : Parce qu'il faut simplifier car, la rédaction est complexe. La date et le lieu peuvent suffire pour introduire un travail de rédaction.

CH : Ce qui signifie que vous ne leur apprendrez pas les 3 sous parties de l'introduction ?

ES : Pour moi, en 5^{ème} année, l'idée générale suffit.

CH : Vous voulez dire que la problématique et l'annonce du plan ne sont pas toujours nécessaires ?

ES : Même au niveau du développement, c'est encore complexe.

CH : Vous voulez dire que la structuration du développement en paragraphes n'est pas encore possible en 5^{ème} année ?

ES : Ce sujet ne nécessite pas les paragraphes. C'est au second degré où on peut le faire.

CH : En prenant l'exemple de la narration pour conduire votre leçon, n'avez-vous pas pensé au plan quinaire ? Ce plan ne vous amène-t-il pas à relever les différents moments de l'histoire ? Si l'on part sur le principe méthodologique d'une idée par paragraphe, ne pensez-vous pas que les élèves de 5^{ème} année, peuvent structurer leur développement ?

ES : Oui, je vois maintenant.

CH : Dans votre exemple, vous avez assisté à un accident, racontez ne voyez-vous pas qu'il peut y avoir : une situation initiale (quelqu'un, debout sur un trottoir), un élément perturbateur (Soudain un véhicule à vive allure vient le renverser), des péripéties (Des personnes accourent, le soulèvent et l'amènent vers un centre hospitalier le plus proche ; Un médecin est vite saisi et l'accidenté est transporté dans la salle d'opération), un dénouement (L'opération pratiquée sur le membre fracturé a été une réussite) et une situation final (Le malade est guéri et sort de l'hôpital.) ?

ES : Ah, oui, madame, je ne voyais pas comme ça !

CH : Je pense que chaque moment peut constituer un paragraphe. Qu'en pensez-vous ?

ES : Oui, oui, je vous suis madame, je suis d'accord avec vous.

CH : Que pensez-vous du travail sur les brouillons ?

ES : Je leur demande toujours de prendre un brouillon, lire relire, vraiment relire le sujet et représenter le travail sur le brouillon. Je le dis souvent en mathématiques. Je le dis aussi en rédaction, pour éviter les ratures.

CH : Est-ce que vous préparez un cours où vous leur apprenez à planifier les idées au brouillon avant de rédiger sur la copie.

ES : Humm, non

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Si vous étiez dans

CH : Au regard de notre entretien, pensez-vous changer d'avis pour dire qu'il manque quelque chose à cet enseignement ?

ES : Oui, il manque.....

CH : Si l'occasion vous étiez donnée, que proposeriez-vous pour améliorer ?

ES : Je demanderai à l'Institut Pédagogique National, de produire des annales de méthodologie aux élèves. Aussi, les chercheurs devraient se pencher sur la question. Au niveau de l'objectif, oui il a été atteint. Mais, dans l'ensemble de la démarche, il y a des manquements.

Annexe 2 : verbalisation 7

CH : Je vous remercie, d'avoir vraiment accepté ma présence dans votre salle de classe. Je ne viens pas pour inspecter car, je ne suis pas de cet ordre-là. Je fais ce recueil de données pour un travail scientifique.

CH : Aujourd'hui c'est lundi, institutionnellement, ce cours est-il prévu ? Les élèves s'attendaient à la production écrite ce matin ?

ES : Normalement c'est vendredi, mais c'est spécialement pour vous recevoir.

CH : Pourquoi vendredi ? Y aurait-il un travail préliminaire avant vendredi ?

ES : En fait, y a grammaire, la grammaire, c'est jeudi et lundi. Bon, conjugaison mardi, vocabulaire mercredi, parce que le module en grammaire est consistant.

CH : Vous ne citez pas la lecture dans votre chronogramme que vous donnez !

ES : Oui y a lecture. On n'a pas seulement assez de temps. Lundi y a l'éducation civique.

CH : En lecture vous utilisez quelle méthode ? C'est quelle classe ?

ES : C'est la 5^{ème} année et j'utilise la méthode, hum ; peut-être pas la syllabique mais, la globale.

CH : Bon, j'ai construit un peu ce tableau pendant que vous prestiez. Alors il en ressort que vous avez passé suffisant le temps à l'oral qu'à l'écrit, hormis les prérequis qui ont pris 2 minutes (10 heures 32 mn à 10h 34mn), les activités à l'oral ont pris 10 h 31- 11h 14 minutes. Pour écrire, vous ne leur avez accordé que 10 minutes. Le brouillon n'a pas utilisé. Sans que l'élève n'écrive, tout ce travail a été fait oralement sur cette longue durée. Qu'en pensez-vous ?

ES : Vous avez bien pris le temps. Mais mon problème, c'est que les élèves ne doivent pas écrire n'importe quoi.

CH : Lorsque vous dites « n'importe quoi » A quoi faites-vous allusion ?

ES : Je veux parler de la consigne. Les élèves devraient d'abord bien comprendre la consigne.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

CH : Nous sommes en production écrite, à mon avis, les activités d'apprentissage devraient être réalisées beaucoup plus à l'écrit qu'à l'oral. Qu'est-ce que vous pensez ?

ES : Je pense que lorsque la consigne n'est pas bien comprise, c'est difficile !

Généralement, je prends assez de temps pour expliquer.

CH, Mais...prendre au tant de temps pour expliquer la consigne ! Quelle est la durée institutionnelle de ce cours ?

ES : C'est 30 minutes

CH : Ce temps est fixé par l'institution ou alors, c'est par vous ?

ES : Normalement c'est 45 minutes

CH : Quel est le critère qui vous amène à ramener le temps de la leçon, de 45 mn à 30 mn ?

ES : Bon, la production écrite, vous savez, je veux que les élèves comprennent d'abord la consigne et, hein...

CH : Oui, si c'est pour mieux comprendre, pourquoi réduire le temps des activités ?

ES : Les élèves devraient d'abord mieux comprendre oralement.

CH : Vous voulez dire que les activités orales sont plus importantes que celles produites à l'écrit ?

ES : C'est pour insister sur l'oral pour l'écrit soit bien mené.

CH : Vous avez fait écrire individuellement un dialogue, ensuite, chacun relu sa production, quel a été le but de cette lecture ?

ES : C'était déjà de voir ce que les élèves ont pu produire de par eux-mêmes. Donc, essayer de voir s'ils ont compris la consigne.

CH : Je voudrais comprendre un peu ce que vous visez dans ce cours de la production ?

ES : Les élèves doivent savoir réaliser une carte nationale d'identité. Mais pour le faire, ils devraient retenir les documents à fournir, les conditions de réalisation et le lieu.

CH : Hormis ce message qu'ils ont d'ailleurs bien compris, vous ne cherchez pas à amener les élèves de façon singulière, peut-être à l'écriture correcte des mots contenus dans la boîte ? La syntaxe, le lexique, ne vous intéresse pas dans ce travail ?

ES : C'est la raison pour laquelle je mets cette boîte à mots, pour que l'élève puisse connaître la signification.

CH : C'est dans le but de leur apprendre à désigner de choses de façon spécifique, avec des termes approprié ?

ES : Oui, oui.

CH : Mais après la lecture, je n'ai pas vu de remédiation, c'est comme si tout ce qu'ils ont écrit était correct sur tous les plans ? Que –ce vous en pensez ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Bon, certes il n'y a pas eu de remédiation, mais c'est une remédiation plutôt verbale.

CH : Oui, vous revenez sur ce qui a été mal prononcé, mal dit. Mais tout cela c'est toujours à l'oral ! Si vous étiez en expression orale ; Je pense à la leçon de langage, mettez-vous l'accent sur l'écrit ou sur l'oral ?

ES : Forcément sur l'oral

CH : Forcement ! Vous dites bien, forcement ! Donc quand on est en production écrite, on mettrait l'accent forcement sur l'expression écrite !

ES : Bon, normalement, ça c'est un cours qui a une suite. C'est un aspect, qu'on appelle d'abord : aspect extérieur, avant d'aller à l'intérieur. Qu'est-ce que je veux dire par là ? ça c'est un texte. Il y a d'abord des éléments extérieurs. Après la correction des copies, il y aura des remédiations.

CH : Ah c'est cela ?

ES : Oui !

CH : Vous reviendrez donc un autre jour, après la correction des copies à la maison ?

ES : Oui,

CH : La remédiation à l'écrit n'est donc pas immédiate ?

ES : Non, non

CH : Mais...

ES : Sans vous couper la parole, quand j'ai parlé d'introduction et de conclusion, c'est quand j'ai regardé leurs productions. Nous parlons beaucoup plus de ça en étude de textes.

CH : L'étude de texte pour vous, est un cours ou une épreuve d'évaluation ?

ES : C'est une épreuve où l'on rassemble tout ce qui est du français.

CH : Est-ce que dans l'emploi du temps, vous avez un cours sur l'étude de texte ?

ES : Non,

CH : Mais à quel moment vous leur apprenez ce que vous évaluez dans l'étude de texte ?

ES ; On profite lors des remédiations dans d'autres disciplines de français

CH : Donc ce n'est pas un enseignement en tant que tel ?

ES : Non, non, non. Seulement quand l'occasion se présente, on explique.

CH : Est-ce que vous trouvez que c'est suffisant, pour amener les élèves à écrire ?

ES ; Bon, je dirai non

CH : Mais qu'est-ce que vous proposez ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Je souhaite que je fasse toujours des retouches, quand l'occasion se présente. A chaque fois que j'ai la rédaction que je profite pour expliquer. Nous aussi, c'est l'emploi du temps qui ne prévoit pas l'étude de texte

CH : Mais, vous ne trouvez pas qu'on peut enseigner la production écrite ?

CH : Où avez-vous trouvé les mots contenus dans la boîte ?

ES : C'est dans le livre super, à la page 37.

CH ? C'est vous qui les avez extirpés du livre alors les élèves les ont étudiés au paravent ?

ES : C'est moi qui les ai pris dans le livre.

Annexe 2 : verbalisation de M8

CH : Je voudrais juste savoir si ces différents types de phrases : les phrases interrogatives, déclaratives, exclamatives, ont –elles un lien avec le sujet, puisque nous parlons d'un drame, d'un accident. Ou alors, ils conditionnent la rédaction d'un compte-rendu ?

ES : On va dire ça comment, c'est juste le sujet, le but c'est la production d'un texte. C'est un texte que nous avons étudié en semaine, le texte de lecture. Et le texte parlait d'un accident, d'un drame etc. et on voulait qu'ils écrivent un texte relatif à ce qu'on a étudié. Et dans ce texte, y avait des phrases interrogatives, des phrases explicatives, en fait, il fallait retrouver ces phrases dans les textes des élèves. Mais ici le compte-rendu est le sujet que je fais pour être en harmonie avec le texte de lecture.

CH : Vous voulez dire avec moi que ces types de phrases ne sont pas impérativement les caractéristiques d'un compte-rendu ?

ES : Non, ce ne sont pas les caractéristiques d'un compte-rendu. C'est en rapport avec le sujet que nous avons pris et le texte que nous avons étudié dans la semaine. Voilà !

CH : Hum, avec cette manière de mener la leçon de la production écrite, pensez-vous qu'avant d'aller en classe de 6^{ième}, vos élèves auront déjà maîtrisé les trois grandes parties de la rédaction, à savoir l'introduction, le développement et la conclusion ? J'ai relevé que dans leurs productions, il y a des phrases introductives. Prenons le cas de celui qui a commencé son texte par : Quand je partais au marché... Vous ne penseriez pas aussi aborder la notion de la conclusion avec eux ?

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Là nous sommes encore sur le développement, et puis, comment dire ça ? C'est au 2^{ème} palier que l'on peut parler de l'introduction. Nous allons étape par étape. Nous parlerons de l'introduction, du développement et de la conclusion. L'introduction à leur niveau, il s'agit seulement de la reformulation du sujet. Ensuite, ici, nous sommes restés sur le développement parce que la semaine dernière, nous avons insisté sur l'introduction. En fait, la semaine prochaine, nous serons sur la conclusion. Après, nous allons revenir sur le sujet : qu'est-ce qu'il fallait écrire en rapport avec tel ou tel sujet. Hein, madame, vous voyez, c'est étape par étape. Là, j'ai insisté sur le développement parce que c'est là- dedans que nous trouvons les phrases interrogatives, exclamatives et déclaratives.

CH : Etant donné que dans leur développement, certains élèves ont amorcé leur texte par des phrases introductives, n'était-il pas, le moment de leur parler implicitement de l'introduction ?

ES : C'est pourquoi, je parlais d'étape par étape. Quand je reviendrai en après-midi, je parlerais de ça. Ils vont travailler dans leurs cahiers d'activité. En tout cas, je sais à peu près ce que chacun va écrire. C'est pourquoi même quand ils étaient en train d'écrire, je discutais avec eux. Parce que je savais ce que j'attendais d'eux.

CH : Vous êtes là à quel palier ?

ES : Au deuxième palier.

CH : A quel palier peut-on attendre réunir l'ensemble des parties dans un travail de rédaction ?

ES : Le premier palier par exemple, on a appris le développement, en fait, c'est par rapport au type de texte. Là, nous sommes sur le texte explicatif. La semaine prochaine, nous allons faire une évaluation.

Je pourrai vous appeler la semaine prochaine ? Je chercherai à prendre auprès de vous, une copie que vous estimez la moins bonne, d'une part celle considérée comme la plus intéressante, d'autre part.

ES: Oui, oui !

**IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON**

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ANNEXES 3 : entretiens

Annexe 3 : Question 1 : tableau n°1 : EFPE/ ENFPE

ENSEIGNANTS	1 ^{er} recueil		2 ^{ème} recueil		3 ^{ème} recueil	
	FORMÉ ?		FORMÉ ?		FORMÉ ?	
	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI
ES1	NON		NON		NON	
ES2	NON		NON		NON	
ES3	NON		NON			OUI

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES4	NON			OUI	NON	
ES5		OUI	NON		NON	
ES6	NON		NON		NON	
ES7	NON		NON		NON	
ES8	NON		NON		NON	
ES9	NON			OUI	NON	
ES10		OUI		OUI	NON	
ES11	NON		NON			OUI
ES12	NON		NON		NON	
ES13	NON		NON			OUI
ES14	NON			OUI	NON	
ES15	NON		NON		NON	
ES16		OUI	NON		NON	
ES17	NON			OUI	NON	
ES18	NON			OUI	NON	
ES19	NON		NON			OUI
ES20	NON		NON		NON	
ES21		OUI	NON		NON	
ES22	NON		NON			OUI
ES23	NON		NON		NON	
ES24	NON			OUI		OUI
ES25	NON			OUI	NON	
ES26	NON		NON			OUI
ES27	NON		NON		NON	
ES28	NON		NON		NON	
ES29	NON		NON		NON	
SOUS-TOTAL	25	4	21	8	22	7

Annexe 3 : Question 1 : Suite du tableau n°1 : EFPE/ ENFPE

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ENSEIGNANTS	1 ^{er} recueil		2 ^{ème} recueil		3 ^{ème} recueil	
	FORMÉ ?		FORMÉ ?		FORMÉ ?	
	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI
ES30	NON			OUI	NON	
ES31	NON		NON			OUI
ES32	NON		NON			OUI
ES33	NON		NON		NON	
ES34		OUI	NON		NON	
ES35	NON		NON		NON	
ES36	NON		NON		NON	
ES37	NON		NON		NON	
ES38	NON		NON		NON	
ES39	NON		NON			OUI
ES40	NON		NON		NON	
ES41	NON		NON		NON	
ES42	NON		NON		NON	
ES43	NON		NON			OUI
ES44	NON		NON		NON	
ES45	NON		NON		NON	
ES46	NON		NON		NON	
ES47	NON		NON		NON	
ES48			NON		NON	
ES49			NON		NON	
ES50			NON		NON	
ES51			NON		NON	
ES52			NON			
ES53			NON			
ES 54			NON			
SOUS-TOTAL	17	1	24	1	18	4

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

							TOTAL GENERAL
TOTAL	42	5	45	9	40	11	152

Annexe 3 : Tableaux des entretiens semi-directifs

1-

ES	Informations
ES1	Pour mener ce cours, nous procédons d'abord à l'étude d'un texte. Ensuite, on demande aux élèves de nous produire un type de texte similaire
ES2	Nous évaluons leurs textes en tenant compte de leurs difficultés. Nous aimerions savoir comment l'enfant peut faire pour ne pas mal orthographier les mots, mettre les compléments d'idées
ES3	Pour mener ce cours, je tiens compte des règles de conjugaison, de grammaire et d'orthographe
ES4	Après l'enseignement des savoirs en grammaire, vocabulaire, conjugaison et l'orthographe, même en élocution, faire faire une production écrite sur un sujet en utilisant par exemple les savoirs étudiés en conjugaison et en grammaire dans la semaine ou en vocabulaire et orthographe ou vice versa.
ES5	Je mène ce cours comme le cours de l'orthographe.
ES6	On évalue en fonction du nombre de mots mal orthographiés
ES7	Aucune réponse
ES8	Pas de réponse
ES9	Pour évaluer ces activités, je pratique une grille de correction, donc je fais la répartition des erreurs par niveau.

2-

ES	Informations

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES10	Mon cours de production écrite commence toujours par la production orale. Puis, en m'appuyant sur cette production orale, j'introduis les éléments qu'il faut pour la production écrite, selon les savoirs et les objectifs
ES11	Pas de réponse
ES12	Aucune réponse
ES13	Mon cours de production écrite commence toujours par la production orale. Puis, en m'appuyant sur cette production orale, j'introduis les éléments qu'il faut pour la production écrite, selon les savoirs et les objectifs
ES14	Par rapport au thème de lecture, je demande aux apprenants de me dire oralement puis à l'écrit, une situation en phase avec le complexe du moment où lié au texte étudié.
ES15	Ils n'utilisent pas un codage commun, ils n'ont pas la même perception du sujet, non plus ils n'expriment le même intérêt
ES16	Je donne un sujet, après avoir étudié les étapes d'une rédaction. Puis j'aborde à chaque fois des corrections en présentant un modèle.
ES17	Nous menons ce cours à partir de la lecture vue le jour ou la semaine. Pour la petite classe (2 ^{ème} année), les élèves recopient les mots qu'ils ont lus.
ES18	Je définis d'abord l'expression "rédaction" avec les élèves. J'indique alors les différentes parties d'une rédaction. Je présente aussi les différents types de rédactions. Je propose un sujet de rédaction que mes élèves et moi rédigeons ensemble.
ES19	Exemple de la rédaction: A partir d'un exemple proposé par le maître, les élèves sont amenés à traiter un sujet similaire. L'évaluation des activités dépend du contenu de savoir. Nombre de mots mal orthographiés.
ES20	Je leur donne un sujet, ils le lisent, j'explique les mots difficiles. Ils se mettent au travail. Après le contrôle des productions, je passe à l'explication des étapes à effectuer dans une production écrite. J'évalue en fonction de ce que nous avons appris.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

3-

ES	Informations
ES21	J'enseigne et j'évalue l'orthographe des mots, l'écriture, le nombre de lignes, la compréhension du sujet.
ES22	Je définis d'abord l'expression "rédaction" avec les élèves. J'indique alors les différentes parties d'une rédaction. Je présente aussi les différents types de rédactions. Je propose un sujet de rédaction que mes élèves et moi rédigeons ensemble.
ES23	Pas de réponse
ES24	Je tiens compte de la forme, c'est-à-dire la séparation des différentes parties d'une rédaction, en fonction du type de rédaction ; l'orthographe, la présentation du fond (les idées développées, de la manière à les agencer, l'expression utilisée), le type de rédaction.
ES25	Aucune réponse
ES26	Pour mener à bien mon enseignement sur la production écrite, nous exploitons d'abord une notion de lecture de la semaine qui aura un rapport avec les notions de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison, d'orthographe. Ensuite mon objectif sera basé sur la formation des mots produits par l'élève, dans une phrase.
ES27	Aucune réponse
ES28	Aucune
ES29	Nous menons ce cours à partir de la lecture vue le jour ou la semaine. Pour la petite classe (2 ^{ème} année), les élèves recopient les mots qu'ils ont lus.
ES30	Nous évaluons les activités de production écrite à partir de la lecture, la cohésion des mots ou phrases la calligraphie et la lecture desdits mots ou phrases.
ES31	Nous commençons toujours ou du moins procédons par amener les enfants à raconter de petits récits, en vue qu'ils sachent un peu de façon individuelle ce qu'ils pourraient écrire.
ES32	Pour mener ce cours, nous nous servons des images. Chaque apprenant doit donner son point de vue oralement, avant de le développer sur papier. ».

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES33	Pas de réponse
------	----------------

4-

ES	Informations
ES33	Pas de réponse
ES34	« Enseigner la production écrite, revient à clarifier les expressions: expression écrite, rédaction, les parties de la rédaction, les temps de rédaction. Ensuite, essayer de traiter un sujet, partie par partie. ».
ES35	Aune réponse
ES36	Pas de réponse
ES37	Aucune réponse
ES38	Pour mener ce cours, nous préparons comme tous les cours de français
ES39	1 ^{ère} étape : écriture du sujet au tableau, puis lecture (2 à 3 fois). 2 ^{ème} étape : Rappel du type de texte, structure, temps, lexique, langage. 3 ^{ème} étape : production des élèves, 1 ^{er} jet essai. 4 ^{ème} étape : correction, fautes de conjugaison, verbes. 5 ^{ème} étape : essai amélioré, production ».
ES40	Je fais d'abord passer une lecture sur les mots ciblés ou sur le texte à étudier et ensuite on passe à la production écrite.

5-

ES	Informations
ES41	Par l'exploitation des activités proposées s'appuyant sur des illustrations ou simples sujets afin d'amener les apprenants à produire de petits textes courts à partir des phrases simples ou parfois complexes.
ES42	Nous écrivons d'abord dans l'air, au sol, dans les cahiers, au tableau.
ES43	Chercher d'abord à savoir ce que les élèves savent, avant d'aborder la nouvelle leçon ; faire passer le savoir du jour à travers des activités que les élèves seront amenés à traiter sous votre contrôle et vos orientations. C'est à partir de ces dernières et leurs productions, que vous parviendrez à la rédaction de la règle.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES44	Avant tout, l'enfant prend connaissance du sujet, le lit attentivement pour avoir une bonne analyse. Après l'analyse et la mise en situation, il développe le sujet dans des phrases très simples.
ES45	On pose le sujet au tableau, recherches sur le sujet proposé, compte-rendu de leurs recherches ; travail individuel

6-

ES46	Ces cours se font par des activités telles que la description, la narration, l'étude de texte: Ce sont des activités qui permettent aux élèves de s'exprimer par écrit et d'améliorer leur niveau en production écrite.
ES47	Aucune réponse
ES48	Aucune réponse
ES49	Je tiens compte des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe.
ES50	Pour enseigner ce cours, je tiens compte des règles de conjugaison, grammaire et d'orthographe
ES51	Dans les petites classes: à l'aide d'une image, l'enfant écrit ce qu'il voit ou recopie ou relier mots-phrases. Dans les grande classes: recopie et complète, rédige une histoire vécue ou imaginée
ES52	Aucune réponse
ES53	Par proposition des sujets, après essai, on corrige et encore un autre sujet. Après trois ou quatre séances, on propose un devoir
ES54	Aucune réponse
ES55	Les élèves produisent un texte.
ES56	Observation d'une image et écriture d'un sujet. En un mot, nous menons ce cours à travers la description, le portrait, la lettre, la demande, la narration.
ES57	Aucune réponse
ES58	Je procède comme en grammaire ou en orthographe.

**IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON**

ES59	Les élèves produisent un texte à la fin d'un texte de lecture.
ES60	Je procède d'abord à l'étude d'un texte de lecture. Après, je demande de produire le même texte.
ES61	L'enseignement de la production écrite se fait à travers des activités de l'écriture : production et reconstitution des phrases, des mots et des syllabes (1 ^{ère} année), dans les cahiers ou sur des ardoises (ML). Avec des étiquettes-mots, on leur fait reconstituer des phrases diverses.
ES62	Selon le niveau de maîtrise, au moyen des dictées, on réalise des activités de rédaction.
ES63	Pas de réponse

ANNEXE 4

Annexe 4 : synopsis des séances

Annexe 4 : mesogenèse de M1

✓ SD1

SD1 : Discussion autour des images

ES : Prenez vos livres à la page 37. On observe l'image, la première image. Que voyez-vous sur l'image ?

E4 : Moi madame !

E5 : une girafe.

ES : *Vous voyez une gi...* :

GCL : *rafe* .

ES : Scoth, il s'agit de quel animal ici ?

E6 : une girafe.

ES : Lis le texte à haute voix.

ES : Je demande à toute la classe de lire le texte en silence. Nous allons essayer de comprendre le texte.

SD2 : Un moment d'écriture en groupe

ES : (...) ok, nous avons fini de décrire notre animal à l'oral ; Nous allons passer à l'écrit.

ES : Regardez la deuxième image, que voyez-vous ?

E20 : Nous voyons des poissons.

ES : ok, premièrement, on nous demande de choisir un poisson parmi les deux. Après, qu'est-ce qu'on fait ?

E21 : On décrit.

ES : On prend une feuille ; on regarde le deuxième poisson, et on le décrit en combien de lignes ?

E7 : En six lignes.

E14 : la girafe a un long cou

ES : ok, quoi encore ?

E18 : La girafe a des sabots.

ES : Vas écrire une girafe au tableau.

E18 : une girafé.

ES : Désiré, vas corriger.

E19 : une girafe :

ES : Vous êtes d'accord ?

GCL : Oui madame.

ES : Une phrase commence par ?

ES : Regardez comment Dignali écrit sa phrase : Le poisson a des acayi ". Est-ce que c'est correct ?

SD3 : l'écriture finale

ES : prenez une feuille, décrivez le 2^{ème} poisson.

E26 : Ce poisson est reille ; il est rouge. il a des najeoires rouges.

ES : Enlève le (j) de nageoires. C'est bien, mais regarde la première lettre de la phrase !.

Annexe 4 : mesogenèse de M2

✓ SD 1

SD1 : la compréhension détaillée du texte : un dialogue émouvant.

ES : Quel est le titre de notre dernier texte ?

E27 : Le mariage du polygame.

ES : Quel est le type de ce texte ?

E28 : C'est le texte narratif.

ES : Qu'est-ce qui se passe dans le texte ? Au début quand on explique, on a une situation ini... :

E29 : tiale.

ES : Quand on a une situation initiale, qu'est-ce qu'on fait ? On est dans le contexte, on situe déjà l'histoire en présentant les personnages, le lieu et autres éléments.

ES : Après la situation initiale, qu'est-ce qui se passe ?

E30 : on commence à raconter.

On commence à raconter, après, mais qu'est-ce qui se passe ? »

E31 : L'enfant est né.

ES : Comment on appelle cette situation ? C'est un élément perturbateur. La naissance de l'enfant qui va rester longtemps sans marcher et un élément perturbateur ».

ES : La mère a une ri... :

E32 : une rivale.

ES : Et après, qu'est-ce qui se passe ?

GCL : Le serpent mord l'enfant.

ES : On a donc une situation initiale où l'on contextualise, on raconte. Ensuite, on a un élément perturbateur qui vient changer la première. Enfin, on rééquilibre, c'est la situation finale.

ES : On a combien de niveau de langue ?

ES : Est-ce que la personne qui raconte, son nom est mentionné dans le texte ? :

E33: Non madame (...).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : ES : Alors, on va un peu passer au temps. :

E34 : le courant, le familier et le soutenu.

ES : Lisez et relever (...) des verbes au présent de l'indicatif. :

GCL : grandir et marcher.

ES : Dans le texte, qui est le narrateur?

ES : Son nom n'est pas mentionné (...).

✓ SD 2

SD2 : le choix d'un projet d'écriture : un dialogue des sourds

ES : A partir de la morsure du serpent à l'enfant, l'auteur vous demande de continuer. Vous pouvez continuer en bien ou en mal.

ES : Les verbes dans le texte sont à quel temps ?

E54 : au présent de l'indicatif.

ES : Vous aussi, quand vous allez écrire, vous devriez écrire les verbes au présent de l'indicatif.

ES : On a dit que le registre doit être... :

GCL : Le registre courant.

ES : Au début de l'histoire, on doit avoir... :

E55 : une situation initiale...

ES : On vous demande de continuer l'histoire, Ce n'est pas un sujet où on vous demande conseil. Donc, qu'on va demander ... :

ES : On va vous demander de beaucoup imaginer. C'est là, où il faut faire ressortir l'imagination.

ES : Il faut respecter les étapes. Alors, l'élément le plus important à retenir, est que vous devriez reprendre le dernier mot du texte avant de continuer. :

GCL : C'est depuis ce jour-là, que les enfants du village ne tuent plus les serpents.

ES : Qu'est-ce qu'on doit respecter ?

GCL : les pronoms personnels, les temps employés, les personnages, les niveaux de langue et les différentes étapes.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ SD 3

SD3 : une écriture finale pour une évaluation sommative

ES : On a dit que nous devrions commencer par quoi ?

GCL : la dernière phrase du texte.

ES : On fait des textes, de l'imagination. On va créer, c'est compris ?

GCL : Oui madame.

ES : Je vous donne 10 minutes pour réécrire votre texte. Nous avons déjà dépassé les 45 minutes prévues pour cette leçon.

Annexe 4 : mesogenèse de M3

✓ SD 1

SD1 : la compréhension du thème : un arrière-plan scriptural

ES : Quel est le type de texte qu'on a étudié cette semaine ? Oui, Boulingui !

E56 : On a étudié un texte explicatif

ES : Un texte explicatif, on l'écrit pourquoi ?

E57 : C'est pour expliquer.

E58 : C'est pour faire comprendre :

ES : Un bravo pour elle, deux !

ES : C'est pour s'informer ou in... :

E61 : informer.

ES : informer au lieu de s'informer.

ES : Quel est le titre de ce texte ?

E62 : agir après un accident.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Hier, quand on a fait la compréhension détaillée, on a dit qu'on a combien de cas ? oui Josué ! (...).

E66 quatre cas.

ES : 1er cas ?

E67 La victime répond aux questions».

ES : Oui, 2^{ème} cas, la victime ne...

ES68 : La victime ne répond pas.

ES : 3^{ème} cas, la victime ne répond pas et ne...

ES : La victime ne répond et ne respire pas.

ES : Et enfin le 4^{ème} cas ?

ES69 : La victime ne réagit pas.

✓ SD 2

SD2 : atelier d'écriture : un 1^{er} jet sur cas pratique

ES : Très bien ! Selon chaque cas ce matin, nous allons écrire un texte explicatif. Est-ce que vous avez compris ?

GCL : Oui, monsieur.

ES : Bien, hein Josué lis le sujet au tableau.

ES70 : Sujet : La famille de Moussavou a un jeune enfant de 6 ans turbulent. Samedi dernier à 6 heures, pendant que les parents dormaient encore, il a introduit une pointe dans la prise de sa chambre.

Consigne : Tu es le frère ou la sœur du jeune enfant, écrit le nom de l'accident domestique (...). Explique en quelques phrases, comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.

ES : Sujet La famille de Moussavou (...) en s'inspirant du cas 2 ou 3.

ES : Qui a reformulé la première consigne, pour expliquer ce qu'on va faire, oui Otouga ?

E78 : Explique en quelques phrases comment tu pourras réagir en t'inspirant du cas 2 ou 3.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Bien, le groupe 1, c'est le cas 1, hein ? Le groupe 2, c'est le cas 3, le groupe 3, le cas 2 ; le groupe 4, le cas 4 ; (...).

ES : Les groupes qui vont écrire leurs travaux au tableau, c'est vous, non ?

GCL : Oui, monsieur.

ES : Allez, on y va. Les groupes 7 et 8, c'est vous qui mettez les productions au tableau.

ES : Travaillez-, travaillez, là on est au cours d'anglais ? On est au cours de français, il ne faut pas venir embrouiller les autres.

ES : Donnez-moi un cahier, je vais voir ce que vous avez fait. Ceux qui ont terminé passent au tableau.

ES : C'est la dernière partie de l'étude de texte. C'est là où on vous demande de faire une rédaction. Le texte de cette semaine qu'on étudie, est comment agir devant un accident domestique. Le groupe 7 va nous expliquer comment il devrait agir face à cet accident. Boulingui, reformule la consigne. La reformulation de la consigne est l'introduction de notre texte explicatif. (...).

SD 3

SD3 : écriture du second jet : une étape individuelle

ES : Bien, que chacun de nous, à l'exemple du cas 2, que chacun réécrive le cas 3. Je vérifie tout à l'heure, ça ne va plus prendre 5 minutes, parce que nous avons déjà le cas 2. Tout le monde réécrit le cas 3.

GCL : Oui monsieur.

ES : lundi, avant de commencer un autre texte de lecture, nous allons d'abord corriger ça. C'est compris ?

GCL : Oui, monsieur.

ES : Je ramasse les feuilles si vous avez déjà fini ; (...).

Annexe 4 : mesogenèse de M4

✓ SD 1

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

SD1 : Rappel du contexte : retour de Tante Bella
Qui a fait son travail à la maison ? Qui a résumé le texte ?
ES : Vous êtes en troisième année, il faut travailler, les examens vous attendent, hein !
ES : Asseyez-vous, nous allons travailler. Quel est le titre de notre texte de lecture ?
E : Tante Bella.
ES : Quel est le type de ce texte ?
E : un texte descriptif.
ES : Pourquoi on l'a appelé un texte descriptif ? Qu'est-ce qu'il nous a donné comme caractéristiques ?
E : Parce qu'on décrit Tante Bella.
ES : C'est parce qu'il y a des paragraphes où on décrit Tante Bella.
ES : On est d'accord ?
GCL : Oui madame.
ES : On a parlé de quoi dans le texte ?
E : On a parlé d'une femme insouciant.
ES : Oui, quoi encore ?
E : Elle est joyeuse.
E : Elle a un frère, des neveux et des nièces.
ES : Donc ici, on donne un peu son comportement, n'est-ce pas ?
GCL : Oui madame.
ES : On parle aussi de ses responsabilités, n'est-ce pas ?
ES : Bien, est-ce que vous avez fait le résumé du texte ou de chaque paragraphe ?
GCL : Oui madame.
ES : Je passe par rangée. Et je vais voir si vous avez résumé les paragraphes et donné l'idée générale de chaque paragraphe.

✓ SD 2

SD2 : un résumé à l'oral
ES : Vous savez qu'aujourd'hui, c'est le résumé, n'est-ce pas ? On va faire le résumé de notre texte.
ES : Tu as recopié tout le texte ? Tu vas faire la lecture.
ES : Hé monsieur, qu'est-ce que tu as écrit ?
ES Et toi, lis ce que tu as écrit. Je n'entends rien. On te dit qu'il faut seulement donner des idées principales ; dire ce qui se passe dans le texte. Ne prenez pas tout ; tous les mots ne sont pas forcément importants. C'est l'idée principale qu'il faut prendre. Tout le reste c'est pour habiller. Vous comprenez ?
GCL : Oui, madame.
ES : Monsieur, quand on parle d'un texte descriptif, on sait que ce sont les caractéristiques d'une personne, d'un objet, d'un lieu ou d'une chose, n'est-ce pas ?
E : Oui, madame.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Normalement dans le résumé, on doit aussi voir les caractéristiques de Tante Bé, Bella. Sinon, ça va être hors sujet. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ?

ES : Est-ce que c'est comme ça, Mabala ? Ici, je vous ai dit que ce n'est pas la quatrième année, c'est la 5^{ème} année.

ES : C'est où ? Tu viens en retard et, tu ne te mets pas au travail. J'ai essayé de voir, j'ai l'impression que vous ne comprenez pas ce que l'on appelle : résumer un texte. On dit de faire le résumé par paragraphe. Ça veut dire que tu lis le paragraphe et tu donnes les grandes idées avec tes propres mots, selon ce que tu comprends. Est-c'est bon pour tout le monde ?

GCL : Oui, madame.

ES : Allez, on va commencer. Notre texte a combien de paragraphes ?

E : Cinq paragraphes.

ES : (...), troisième, paragraphe, je vais le lire.

E : Les enfants attendaient Tante Bella qui leur donnait des fruits.

ES : Très bien, le temps dominant est l'imparfait, n'est-ce pas ?

GCL : Oui, madame.

✓ SD 3

SD3 : écriture du résumé final en 5 minutes

ES : Il ne vous reste que cinq minutes ; Vous avez déjà fait à la maison. Chacun connaît son groupe, non ?

ES : (...), Toutes les idées que vous avez données tout à l'heure, vous allez les mettre dans un même paragraphe. C'est bon ?

GCL : Oui, madame.

ES : Une phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un point ; n'est-ce pas ? Donc qu'est-ce que vous allez faire. Vous essayez de regarder les idées de tous, n'est-ce pas ? Et vous essayez de voir un peu est-ce que vous allez dans le même sens.

GCL1 : Les femmes partaient aux champs (...), hum... .

ES : Vous avez fini ?

GCL1 : Non, madame.

ES: Groupe 2, au tableau !

ES : Tous les quatre résumés sont incomplets. Quand on lit un texte par exemple, est-ce que, il n'y a que ce qui est bon ? (...). Hein, qu'est-ce qui n'est pas bon ?

E : Son œil.

ES : Son œil est comment, hein, regardez bien le texte.

GCL : Son œil est borgne.

ES : Ok, on va s'arrêter là. Je ne suis pas satisfaite.

Annexe 4 : mesogenèse de M5

✓ SD1

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

SD1 : comprendre le texte : une épreuve des nerfs

ES Prenez seulement un seul cahier de brouillon et une seule personne pour présenter le travail du groupe au tableau.

ES : Chacha, tu me suis ici là ? Tracez le tableau et suivez les consignes. Toi, lis la première consigne.

ES : C'est quoi les personnages ?

E102 : Ce sont les personnes qui interviennent dans le texte.

Es Nous passons à la deuxième consigne. Relevons le nombre de paragraphes. C'est par groupe. Oui, dans le groupe, Garcia.

E102 : 5 paragraphes.

3Lisons le début et la fin de chaque paragraphe. Quelle est l'idée véhiculée par madame Oyane ?

ES : Vous tous vous avez relevé les phrases, est-ce que je vous ai dit de relever les phrases ? Oh, on peut dire que l'idée générale est : Oyane donne des nouvelles à sa sœur.

ES : Donc cela veut dire que vous avez fait la même chose au troisième paragraphe ; Vous avez relevé les phrases. On passe à la troisième consigne : quels sont les différents personnages du texte ?

E103 : maman, papa, Mendome Georges, Oyane.

✓ SD2

SD2 : Autour de l'écriture d'une lettre : un jeu difficile

ES : Prenez maintenant vos cahiers de brouillon, vous allez travailler sur les activités. Celui qui va écrire pour le groupe, c'est celui qui connaît écrire, oh !

ES : Activité 1, le groupe qui est en face là, va lire la consigne (...). Le groupe 7, lis la consigne.

E113 : Pourquoi maman est-elle couchée ?

ES : Consigne n°2 ?

E114 : De quoi souffre-t-elle ?

ES : Consigne n°3 ?

E115 : Donne la raison pour laquelle, Oyane écrit à Mendome ?

ES : Donne les synonymes des mots suivants : écrire, famille,

ES : C'est quoi écrire ? Ecrire c'est quoi ?

ES : Quel est le groupe qui a fini ?

ES : Consigne 3 ?

E117 : Je profite de ce week-end pour écrire cette lettre. Réécris cette phrase au passé composé.

ES : Quel est le groupe qui n'a pas fini ? Passez au tableau, pour chaque groupe, un rapporteur.

ES : C'est quoi le synonyme d'écrire ? C'est rédiger, qui a écrit rédiger ?

ES : C'est quoi une famille d'accueil ?

E126 : Qui reçoit les gens.

ES : Bien, on s'arrête là.

Es : Les garçons, arrangez les tables.

Annexe 4 : mesogenèse de M6

✓ SD1

SD1 : Une amorce difficile

ES : Hum, qui a déjà vécu au village ?

ES : Qui a eu la chance d'aller passer un petit temps au village ?

ES : Oui, ça été où :

E130 : Chez ma grand-mère.

ES : Qui a été plus loin ?

E132 : A Kango.

ES : A Kango, très bien. Qui a été plus loin que la ville de Kango ?

E133 : A Tchibanga.

ES : A Tchibanga, oui, c'est une ville. Toi !

E134 : A Lambaréné :

ES : Mais de manière générale que disent les grands-parents ?

ES : Souvent, les grands-parents disent quoi ?

E136. Elles racontent les histoires.

ES : Alléluia, elles racontent les histoires.

ES : Hum, et quand elles racontent des histoires, comment elles s'y prennent, ces grands-mères-là ? Et même les grands-pères. Il n'y a pas que les grands-mères !

E137 : Ils commencent par : lorsque j'étais petit.

✓ SD2 :

SD2 : A la recherche d'une expression juste

ES : Lorsque j'étais petit, ah, y a déjà des expressions qui sortent. Lorsque j'étais petit, est-ce que c'est la seule expression ?

ES : Oui, beau-frère !

E138 : Ils disent aussi : il était une fois.

ES : Heu, heu, qui peut continuer ?

ES : Il était une fois... :

GCL : Au pays des rois.

ES : Donc, il était une fois-là, c'est quoi ? On peut dire (...), oui !

ES : Belle-sœur !

E139 : C'est le début de la chose.

ES : Hum, c'est le début, c'est bien.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Si on ne dit pas début, on va dire ?

E140 : C'est le commencement.

ES : Après début, y a quoi ?

E141 : On parle de la fin.

ES : Est-ce qu'on quitte le début, on va directement à la fin ?

E142 : le milieu.

ES : Vous n'avez jamais entendu parler de l'introduction ?

ES : Eh bien, après l'introduction c'est le développement.

✓ SD3

SD3 : Institutionnalisation du savoir : une épreuve difficile

ES : Si l'on essaie un peu de récapituler. Humm, on va dire, une rédaction a combien de parties, selon vous ?

E136 : Une rédaction a trois parties.

ES : Très bien ! Une rédaction a trois parties. Lesquelles, qui peut me les citer, Oui ?

E137 : Le groupe-sujet

ES : Non, non, on n'a pas parlé ici de groupe-sujet. Une rédaction a trois parties, lesquelles mon ami ?

ES : Donnez-nous encore quelques minutes, hein ! On va mettre un exemple de sujet : Vous avez assisté à un accident de circulation, racontez.

Annexe 4 : mesogenèse de M7

✓ SD1

SD1 : une boîte à mots pour quoi faire ?

ES : Bien, suivez au tableau. Ici, nous avons ce qu'on appelle, une boîte à mots, une boîte... :

E185 : A mots.

ES : Bien, nous allons d'abord donner la signification de chaque mot (...). Donnez l'ensemble des mots:

E186 : signature, formulaire, empreinte, nom, prénom, domicile, sexe, nom du père, nom de la mère, photo d'identité, commissariat.

ES : qui veut lire ce qui est au tableau ?

ES : Qui peut mieux lire ?

E189 : Moi, monsieur !

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

ES : Très bien (...). Imagine que ton frère souhaite faire faire une carte d'identité. Il se présente au commissariat de police avec tous les documents nécessaires. Imagine le dialogue entre ton frère et le représentant de l'autorité. Utilise la boîte à mots. (...). Où établit-on les cartes nationales d'identité ?

E190 : On établit les cartes nationales d'identité, au commissariat.

ES : La première étape consiste à se rendre dans un commissariat. Tu dis au commissaire que tu es venu faire faire une carte nationale d'identité

ES : Qu'est-ce qui est parmi les éléments nécessaires ?

E203 : Le carnet de naissance.

ES : Qu'est-ce qu'on appelle, un carnet de naissance ?

E204 : Acte de naissance.

ES : N'oublions pas où nous allons. Nous allons imaginer un dialogue. Qu'est-ce que vous allez dire ? Qu'est-ce que le dialogue.

✓ SD2

SD2 : Un dialogue autour de l'établissement d'une carte d'identité nationale

ES : Recommencez le dialogue.

ES : Bien, qui va jouer le rôle de monsieur le Commissaire ?

F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité nationale.

C : Oui.

ES : Recommencez le dialogue.

ES : On doit se munir de tous les documents nécessaires.

ES : Qui peut donner toutes ces étapes d'un seul trait, du début jusqu'à la fin?

✓ SD3

SD3 : L'écriture d'un dialogue ou, l'établissement d'une carte d'identité à l'oral ?

ES : Vas écrire. Vous avez cinq minutes.

Faites vite, faites vite.

ES : deux minutes.

ES : une minute.

ES : La minute s'est écoulée, c'est terminé.

F : Bonjour monsieur le commissaire. Je suis venu faire faire une carte d'identité.

C : Vous avez amené votre acte de naissance ? Et donnez votre nom, votre matricule.

F : cococo ! Je viens faire ma carte d'identité nationale.

C : Vous avez les documents nécessaires ?

F : Oui, monsieur le commissaire.

ES : Hé, maintenant, on va au dialogue (...).

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexe 4 : mesogenèse de M8

✓ SD1

exercice difficile.

ES : Nous allons lire le sujet.

E212 : Tu as assisté à un accident de la circulation, à un drame, fais-en un compte-rendu en quelques lignes. Utilise des mots de vocabulaire qu'on a rencontrés cette semaine en lecture. Sers-toi également de ta grille d'analyse.

ES : Toi, relis le sujet.

E213 : Tu as assisté à un accident de la circulation (...). Sers-toi-toi également de ta grille d'analyse.

ES Dilebou, qu'est-ce que tu dois faire ?

E215 : Je dois faire un compte-rendu.

ES : Un compte-rendu de quoi ?

E216 : De la lecture du texte.

ES : Hum, Eyang, relis !

E217 : Tu as assisté à un accident, noyade, etc. .

ES : C'est bien, relis :

E218 : Je dois utiliser les mots de la lecture.

ES : Oui, toi !

E219 : Je dois faire un compte-rendu.

ES : Jusque-là, vous ne me dites pas ce que vous devriez faire. On dit ici que tu as assisté à un drame, (accident de la circulation, noyade, chute, etc.). Fais un compte-rendu en 11 phrases au moins.

On a cité les drames : accident de la circulation, noyade, chute, etc.).

ES : Sortez votre grille d'analyse, à la ponctuation, qu'est-ce que nous avons.

ES : Type de phrases, c'est quel type de phrase ?

Annexe 4 : topogenèse de M1

Situation didactique	Posture enseignant Moyenne	Position Elève
<p>SD1 : une discussion autour des images</p> <p>ES : Prenez vos livres à la page n° 37. On observe l'image, la première image. Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?</p> <p>ES : Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?</p>		

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

<p>E4 : Moi madame, moi madame ! ES : Lis le texte à haute voix. : ES : Je demande à toute la classe de lire le texte. : ES : Quel animal voyez-vous ? E5 Une girafe.</p> <p>SD2 : Un moment d'écriture en groupe. ES : Qu'est-ce qu'on demande en activité ? E10 : On demande de choisir un animal sur l'image et de le décrire en une dizaine de phrases. ES : Ça veut dire quoi en une dizaine de phrases ? : E11 : Ça veut dire en dix phrases. ES : Bien, on décrit comment ? GCL : oralement : ES : Oui, Eningou décrit l'animal, c'est-à-dire la girafe : E20 : La girafe a un long cou. : ES : On prend une feuille, on regarde le 2^{ème} poisson. On le décrit en combien de lignes, en 6 lignes ! ES : Une phrase commence par une ... : E23 une lettre majuscule. ES : Et se termine par... : E24 : un signe de ponctuation. ES : Regardez comment Dignali écrit sa phrase, le poisson a des écay. Est-ce c'est correct ? E : 25 Non, madame.</p>	<p>SD2 Moyenne</p> <p>SD3 basse</p>	<p>Scolaire</p> <p>scolaire</p>
--	---	---------------------------------

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

<p>SD3 : le moment d'écriture finale</p> <p>ES : enlève le "j" de najeoires :</p> <p>ES : prenez une feuille et écrivez. Je ramasse dans dix minutes.</p> <p>ES : C'est quoi faire une description ?</p> <p>E26 : C'est dire ce que l'on voit sur la personne, l'animal ou la chose.</p>		
--	--	--

Annexe 4 : topogenèse de M2

Actants	Situations didactiques	Postures Enseignant	Postures Elèves
EFPE	<p>SD1 : La compréhension détaillée du texte : un dialogue émouvant</p> <p>Es : Si on ne dit pas un texte narratif, on dira quoi ?</p> <p>E30 : On dira un récit.</p> <p>ES : Bien, la personne qui parle souvent dans le récit, comment on l'appelle ?</p> <p>E31 : Moi madame.</p> <p>E32 : C'est l'auteur.</p> <p>GCL : le narrateur.</p> <p>ES : Alors, on va un peu passer aux temps. (...) quel est le pronom personnel qu'on emploie ?</p> <p>E38 : Le pronom personnel.</p> <p>ES : Quels sont les temps qui sont employés là-bas ?</p> <p>E 40 : On a le présent.</p> <p>ES : Au début quand on explique, on a une situation ini... :</p> <p>E50 : « tiale ».</p> <p>SD2 : Le choix d'un projet d'écriture : un dialogue des sourds</p> <p>ES : A partir de la morsure du serpent, l'auteur vous demande de continuer l'histoire. Vous pouvez continuer en bien ou en mal.</p> <p>ES : Les verbes dans le texte sont à quels temps ?</p>	<p>SD1 Moyenne</p> <p>SD1 Haute</p> <p>SD2 Haute</p>	<p>Scolaire</p> <p>Scolaire</p> <p>Dogmatique</p>

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

	E54 : Au présent de l'indicatif. ES : Au début de l'histoire, on doit avoir ? E55 : une situation initiale. ES : On vous demande de continuer l'histoire. Ce n'est pas un sujet où on vous demande conseil. Donc, qu'est-ce qu'on va demander ? Où est la différence avec le sujet-texte ?	SD2 Moyenne	Scolaire
	ES : On va vous demander de beaucoup imaginer !!! C'est là où il faut faire ressortir l'imagination.	D2 Haute	Dogmatique
	SD3 : Une écriture finale pour une évaluation sommative. ES : On a dit que vous devriez commencer par quoi ? GCL : la dernière phrase du texte.	SD3 Moyenne	
	ES. Je vous donne dix minutes pour réécrire votre texte. Nous avons déjà dépassé les quarante-cinq minutes prévues pour cette leçon.	Basse	Scolaire Scolaire

Annexe 4 : topogenèse de M3

EFPE	SD1 : la compréhension du thème : un arrière-plan scriptural ES : Bien, on dépose les stylos. On est à la 5 ^{ème} semaine de lecture, on va maintenant faire la production écrite. On va maintenant faire comme la semaine dernière où on vous disait : réécris le poème, quand on avait écrit le poème. Est-ce que tout le monde a compris ?	SD1 Haute	Scolaire
	ES : Bien, quel est le type du texte qu'on a étudié cette semaine ? ES : Oui, Boulingui ? E56 : Le titre du texte, c'est ... ES : le titre du texte ? E57 : On a étudié le texte explicatif. ES : On a étudié le texte explicatif. Un bravo pour lui ! ES : C'est un texte explicatif, bien ! Un texte explicatif, on l'écrit pourquoi ? E57 : Hum...c'est pour expliquer.	SD1 Moyenne	Scolaire

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

	<p>ES : (...) oui, qui d'autre ? E60 : C'est pour s'informer ES : Informer au lieu de s'informer. ES : Quel est le titre de notre texte, Stéphane ? E62 : Agir après un accident. ES : (...), on a dit qu'on a étudié combien de cas ? E66 : 4 cas.</p> <p>SD2 : Atelier d'écriture : un premier jet sur un cas pratique ES : Très bien ! selon chaque cas ce matin, nous allons écrire un texte explicatif. Est-ce que c'est compris ? GCL : Oui, madame. ES : Bien, hein, Josué lis le sujet au tableau : E71 : Sujet ; La famille Moussavou a un jeune enfant (...). Explique en quelques phrases comment tu pourras réagir, en t'inspirant du cas 2 ou 3.</p> <p>ES : Hum, dans le sujet qu'est-ce qu'on nous dit ? GCL : Il a introduit une pointe dans la prise de sa chambre. ES : Travaillez, travaillez (...). Avancez, on avance. Vous allez écrire vos productions au tableau.</p> <p>SD3 : Une écriture du second jet : une étape individuelle ES : Bien, maintenant que chacun de nous, à l'exemple du cas 2, que chacun réécrit le cas 3. Je vérifie tout à l'heure. ça ne va plus prendre 5 minutes, parce que nous avons déjà le cas 2. GCL : Oui, madame. ES : Je ramasse les feuilles, si vous avez déjà fini.</p>	<p>SD2 Moyenne</p> <p>SD2 Basse</p> <p>SD3 Basse</p>	<p>Scolaire</p> <p>Réflexive</p> <p>Réflexive</p>
--	---	---	---

Annexe 4 : topogénèse de M4

Situations didactiques	Postures Enseignant	Postures Elèves
------------------------	---------------------	-----------------

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

<p>SD1 : Rappel du contexte : retour de Tante Bella ES : « Qui a fait son travail à la maison ? » ES : Asseyez-vous nous allons travailler. Quel est le titre de notre texte ? E : Tante Bella. ES : Et quel est le type de texte ? E : un texte descriptif. ES : Pourquoi on l'a appelé texte descriptif ? E : Parce qu'on décrit Tante Bella. ES. C'est parce qu'il y a des paragraphes où on décrit Tante... : E : Bella. ES : Bien. Est-ce que vous avez fait le résumé du texte ou de chaque paragraphe ? ES : Je passe par rangée et je vais voir si vous avez résumé les paragraphes et donné l'idée générale de chaque paragraphe.</p>	<p>SD1 Moyenne</p>	<p>Scolaire</p>
<p>SD2 : Un résumé à l'oral ES : Ce n'est pas ça : ES : Tu as recopié tout le texte ? ES : Hé, monsieur, qu'est-ce que tu as écrit ? ES : Hé toi, lis ce que tu as écrit. Je n'entends rien. On te dit qu'il faut seulement donner les idées principales. Dire ce qui se passe dans le texte. Ne prenez pas tout, tous les mots ne sont pas forcément importants. ES : Monsieur, quand on parle des caractéristiques d'un texte, on sait que ce sont les caractéristiques d'une personne, d'un objet, d'un lieu ou d'une chose, n'est-ce pas ? E : Oui madame. ES : Normalement dans le résumé, on doit aussi voir les caractéristiques de Tante Bella. ES : 3ème paragraphe, je vais le lire.</p>	<p>SD1 haute</p> <p>SD2 Haute.</p>	<p>Dogmatique</p> <p>Dogmatique</p>
<p>SD3 : Ecriture du résumé final en 5 minutes. ES : Bon, il ne vous reste que cinq minutes. Vous avez déjà fait à la maison. Chacun connaît son groupe, non ? ES : Bon, maintenant, y a quoi, hein ? Vous n'avez que cinq minutes. Toutes les idées que nous avons données tout à l'heure, vous allez les mettre dans un même paragraphe. C'est compris ? :</p>	<p>SD3 Haute</p>	<p>Scolaire</p>

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

	<p>E132 : A Kango. ES : A Kango, très bien. Qui a été plus loin que la ville de Kango ? : E133 : A Tchibanga. ES : A Tchibanga, oui, c'est une ville. Toi ! E134 : A Lambaréné : ES : Hum, et lorsqu'elles racontent des histoires, comment est-ce qu'elles s'y prennent ces grands-mères-là (...)? ES : Comment est-ce qu'ils commencent». ES : Ils font comment ? (...). E137 : Ils commencent par : lorsque j'étais petit.</p> <p>SD2 : La guerre des mots : à la recherche de l'expression juste ES : Donc il était une fois-là, c'est quoi ? On peut (...), oui ? ES : Il était une fois c'est quoi ? Pas toujours les mêmes personnes. Il était une fois, ça veut dire qu'on fait quoi ? ES : Belle-sœur ? E139 : C'est le début de la chose. ES : Si on ne dit pas début, on va dire ? E140 : Le commencement. ES : Vous n'avez jamais entendu parler de l'introduction ? ES : Eh bien, après l'introduction c'est le développement.</p> <p>SD3 : Institutionnalisation du savoir, une épreuve difficile ES : Si l'on essaie un peu de récapituler, hum, on va dire, une rédaction a combien de parties ? E136 : Une rédaction a trois parties. ES : (...). Qui peut me les citer, oui ? E137 : le groupe sujet. ES : Non, non, on n'a pas parlé ici de groupe sujet.</p>	<p>SD1</p> <p>Haute</p> <p>SD2</p> <p>Haute</p> <p>SD3</p> <p>Haute</p>	
--	---	---	--

Annexe 4 : topogenèse de M7

Situations didactiques	Postures Enseignant	Postures Elèves
<p>SD1 : une boîte à mots pour quoi faire ? ES : Bien, suivez au tableau. Ici, nous avons ce qu'on appelle, une boîte à mots, une boîte... : E185 : A mots. ES : Bien, nous allons d'abord donner la signification de chaque mot (...). Donnez l'ensemble des mots :</p>	<p>SD1</p> <p>Haute</p>	<p>Scolaire</p>

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

<p>ES : Hum, Eyang relis ! ES : Heu, le compte-rendu de quoi ? ES : Jusque-là, vous ne me dites pas ce que vous devriez faire. ES : Vous prenez vos grilles d'analyse.</p> <p>SD2 : Ecriture d'un compte-rendu ES : Toi, tu as vu, tu as assisté (...)? ES : Tu as vu, tu as assisté à comment ça s'est passé ? ES : Tu as assisté, tu as vu ce qui s'est passé ?</p> <p>SD3 : Régulation de la SD2 : une polémique autour du sujet. E239 : Production écrite : Quand je parlais au marché, j'avais trouvé un homme qui traversait la route. (...) . ES : 'Vous avez écouté, est-ce qu'il s'agit de ça ? ES : Les amis, quand on a un compte-rendu, à faire, la première des choses à faire, le sujet ; c'est de comprendre le sujet (...).</p>	<p>SD2 Haute</p> <p>SD3 Haute</p>	
--	---	--

Annexes 4 : chronogène de M1

Temps didactique /mn	Situation didactique (SD)
[1.19- : 6.23] 5.4	SD1 : une discussion autour des images ES : Prenez vos livres à la page n° 37. On observe l'image, la première image. Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?
[6.24 : 25.43] 19.19	SD2 : Un moment d'écriture en groupe. ES : Qu'est-ce qu'on demande en activité2 ? E10 : On demande de choisir un animal sur l'image et de le décrire en une dizaine de phrases.
[25.44 : 54.03] 28.59	SD3 : le moment d'écriture finale ES : enlève le "j" de najeoirs. : ES : prenez une feuille et écrivez. Je ramasse dans dix minutes. ES : C'est quoi faire une description ? E26 : C'est dire ce que l'on voit sur la personne, l'animal ou la chose.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexes 4 : chronogénèse de M2

[00.00 :13.59] 13.59	<p>SD1 : La compréhension détaillée du texte : un dialogue émouvant</p> <p>Es : Si on ne dit pas un texte narratif, on dira quoi ?</p> <p>E30 : On dira un récit.</p> <p>ES : Bien, la personne qui parle souvent dans le récit, comment on l'appelle ?</p> <p>E31 : Moi madame.</p> <p>E32 : C'est l'auteur.</p> <p>GCL : le narrateur.</p>
[14 : 18.7] 4.7	<p>SD2 : Le choix d'un projet d'écriture : un dialogue des sourds</p> <p>ES : A partir de la morsure du serpent, l'auteur vous demande de continuer l'histoire. Vous pouvez continuer en bien ou en mal.</p> <p>ES : Alors, on va un peu passer aux temps. (...) quel est le pronom personnel qu'on emploie</p> <p>E38 : Le pronom personnel</p>
[18.08 : 51.43] 33.35	<p>SD3 : Une écriture finale pour une évaluation sommative.</p> <p>ES : On a dit que vous devriez commencer par quoi ?</p> <p>GCL : la dernière phrase du texte.</p> <p>ES. Je vous donne dix minutes pour réécrire votre texte. Nous avons déjà dépassé les quarante-cinq minutes prévues pour cette leçon.</p>

Annexes 4 : chronogénèse de M3

Temps didactique / mn	Situations didactiques
[0.46 : 4.47] 4.01	<p>SD1 : la compréhension du thème : un arrière-plan scriptural</p> <p>ES : Bien, on dépose les stylos. On est à la 5^{ème} semaine de lecture, on va maintenant faire la production écrite. On va maintenant faire comme la semaine dernière où on vous disait : réécris le poème, quand on avait écrit le poème. Est-ce que tout le monde a compris ?</p> <p>ES : Bien, quel est le type du texte qu'on a étudié cette semaine ?</p> <p>ES : Oui, Boulingui ?</p>
[4.48 : 48.54] 44.06	<p>SD2 : Atelier d'écriture : un premier jet sur un cas pratique</p> <p>ES : Très bien ! selon chaque cas ce matin, nous allons écrire un texte explicatif. Est-ce que c'est compris ?</p> <p>GCL : Oui, madam.</p>

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

	ES : Travaillez, travaillez (...). Avancez, on avance. Vous allez écrire vos productions au tableau.
[48.55 : 59. 01] 10. 46	SD3 : Une écriture du second jet : une étape individuelle ES : Bien, maintenant que chacun de nous, a l'exemple du cas 2, que chacun réécrive le cas 3. Je vérifie tout à l'heure. ça ne va plus prendre 5 minutes, parce que nous avons déjà le cas 2. GCL : Oui, madame. ES : Je ramasse les feuilles, si vous avez déjà fini. .

Annexes 4 : chronogénèse de M4

Temps didactique	Situations didactiques
[3.55 : 6.08] 3.25	SD1 : Rappel du contexte : retour de Tante Bella ES : Bien. Est-ce que vous avez fait le résumé du texte ou de chaque paragraphe ? ES : Je passe par rangée et je vais voir si vous avez résumé les paragraphes et donné l'idée générale de chaque paragraphe.
[6.09 : 44.10] 38.01	SD2 : Un résumé à l'oral ES : Tu as recopié tout le texte ? ES : Hé, monsieur, qu'est-ce que tu as écrit ? ES : Hé toi, lis ce que tu as écrit. Je n'entends rien. On te dit qu'il faut seulement donner les idées principales. Dire ce qui se passe dans le texte. Ne prenez pas tout, tous les mots ne sont pas forcément importants.
[45.10 : 58.47] 13.37	SD3 : Ecriture du résumé final en 5 minutes. ES : Bon, il ne vous reste que cinq minutes. Vous avez déjà fait à la maison. Chacun connaît son groupe, non ?

Annexes 4 : chronogénèse de M5

Temps didactique (mn)	Situations didactiques
[20.53 : 52.7] 32.17	SD1 : Comprendre le texte : une épreuve difficile ES : Prenez seulement un seul cahier de brouillon et une seule personne pour présenter le travail du groupe au tableau. Chacha, tu me suis ici-là ? Tracez le tableau et suivez les consignes. Toi, lis la première consigne. E101 : Relève les différents personnages. ES : C'est quoi les personnages ? E102 : Ce sont les gens qui interviennent dans le texte. ES : Nous allons passer à la deuxième consigne : relevons le nombre de paragraphes (...). E103 : 5 paragraphes.

**IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON**

	<p>ES : Vous tous vous avez relevé les phrases. Est-ce que je vous ai demandé de relever les phrases ?</p> <p>ES : Donc cela veut dire que vous avez fait la même chose au troisième paragraphe. (...).</p>
[52.8 : 60.48] 8.8	<p>SD2 : Autour de l'écriture d'une lettre : un jeu difficile</p> <p>ES : (...). Celui qui va écrire pour le groupe, c'est celui qui connaît écrire oh !</p> <p>ES : Oui, monsieur.</p> <p>ES : Ecrivez activité 3 et vous répondez aux consignes suivantes : (...).</p>

Annexes 4 : chronogène de M 6

Temps didactiques (mn)	Situations didactiques
[00.00 :01.46] 01.46	<p>SD1 : Une amorce difficile</p> <p>ES : Hum, qui a déjà vécu au village ?</p> <p>ES : Qui a eu la chance d'aller passer un petit temps au village ?</p> <p>ES : Oui, ça été où :</p> <p>E130 : Chez ma grand-mère.</p> <p>ES : Qui a été plus loin ?</p> <p>E132 : A Kango.</p> <p>ES : A Kango, très bien. Qui a été plus loin que la ville de Kango ?</p> <p>E133 : A Tchibanga.</p> <p>ES : A Tchibanga, oui, c'est une ville. Toi ! :</p> <p>E134 : A Lambaréné :</p> <p>ES : Hum, et lorsqu'elles racontent des histoires, comment est-ce qu'elles s'y prennent ces grands-mères-là (...)?</p> <p>ES : Comment est-ce qu'ils commencent.</p> <p>ES : Ils font comment ? (...) ».</p> <p>E137 : Ils commencent par : « lorsque j'étais petit .</p>
[1.47 : 10.38] 9.31	<p>SD2 : La guerre des mots : à la recherche de l'expression juste</p> <p>ES : Donc il était une fois-là, c'est quoi ? On peut (...), oui ?</p> <p>ES : Il était une fois c'est quoi ? Pas toujours les mêmes personnes. Il était une fois, ça veut dire qu'on fait quoi ?</p> <p>ES : Belle-sœur ?</p> <p>E139 : C'est le début de la chose. .</p> <p>ES : Si on ne dit pas début, on va dire ?</p> <p>E140 : Le commencement.</p> <p>ES : Vous n'avez jamais entendu parler de l'introduction ?</p> <p>ES : Eh bien, après l'introduction c'est le développement.</p>

**IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON**

<p>[10.39 : 29.09] 18.7</p>	<p>SD3 : Institutionnalisation du savoir, une épreuve difficile ES : Si l'on essaie un peu de récapituler, hum, on va dire, une rédaction a combien de parties ? E136 : Une rédaction a trois parties. ES : (...). Qui peut me les citer, oui ? E137 : le groupe sujet. ES : Non, non, on n'a pas parlé ici de groupe sujet.</p>
---------------------------------	--

Annexes 4 : chronogène de M 7

Temps didactiques (mn)	Situations didactiques
<p>[8.00 : 28.44] 20.44</p>	<p>SD1 : une boîte à mots pour quoi faire ? ES : Bien, suivez au tableau. Ici, nous avons ce qu'on appelle, une boîte à mots, une boîte... : E185 : A mots. ES : Bien, nous allons d'abord donner la signification de chaque mot (...). Donnez l'ensemble des mots : E186 : signature, formulaire, empreinte, nom, prénom, domicile, sexe, nom du père, nom de la mère, photo d'identité, commissariat». ES : qui veut lire ce qui est au tableau ? ES : Qui peut mieux lire ?</p>
<p>[29.28 : 50.54] 21.26</p>	<p>SD2 : Un dialogue autour de l'établissement d'une carte nationale d'identité ES : Qui va jouer le rôle de M. le commissaire ? F : Bonjour monsieur le commissaire, je suis venu faire ma carte d'identité (...). ES : Recommencez le dialogue. Il faut que tous les éléments s'y trouvent. F : Bonjour monsieur le commissaire (...). ES : Troisième chose, on doit se munir de... . ES : On doit se munir de tous les documents nécessaires.</p>
<p>[50.47 : 70.00] 19.53</p>	<p>SD3 : l'écriture d'un dialogue ou l'établissement d'une carte nationale d'identité ? ES : Vas écrire, vous avez 5 minutes (...). ES : Faites vites, faites vites. ES : 2 minute ES : 1 minute ES : La minute s'est écoulée, c'est terminé. Dimitri, lis ton dialogue.</p>

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexes 4 : chronogénèse de M 8

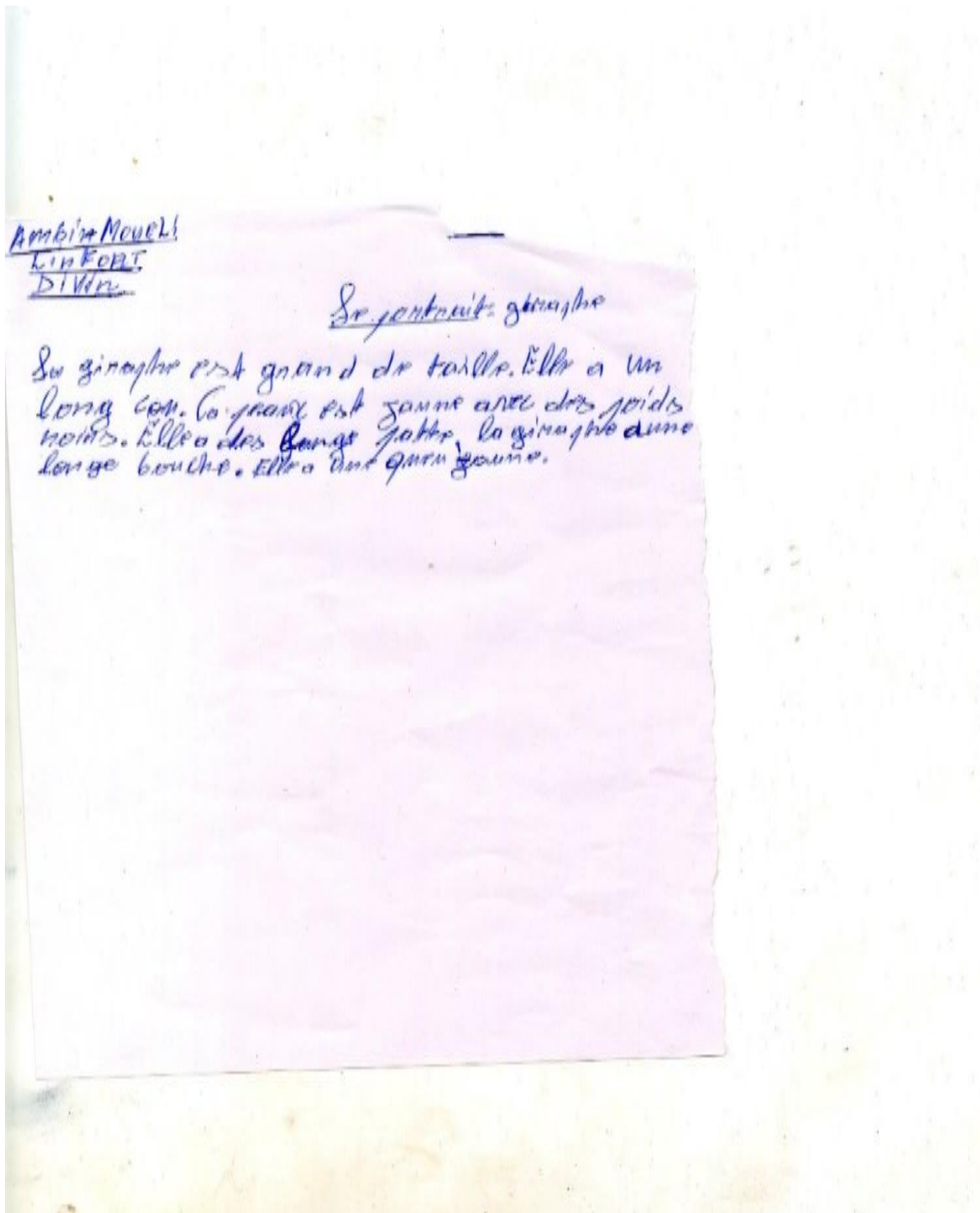
Temps Didactique (mn)	Situations didactiques
[00.00 :16.40] 16.40	<p>SD1 : La compréhension de l'énoncé : un exercice difficile ES : Nous allons lire le sujet. E212 : Sujet : Tu as assisté à un accident (...). ES : Toi, relis le sujet. E213 : Sujet : Tu as assisté à un accident (...) . ES : Toi, relis le sujet ». ES : Dilebou, qu'est-ce que tu dois faire ? E215 : Je dois faire un compte-rendu.</p>
[17.31 : 08.08] 11.17	<p>SD2 : Ecriture d'un compte-rendu ES : Toi, tu as vu, tu as assisté (...)? ES : Tu as vu, tu as assisté à comment ça s'est passé ? ES : Tu as assisté, tu as vu ce qui s'est passé ?</p>
[28.32 : 38.43] 10.11	<p>SD3 : Régulation de la SD2 : une polémique autour du sujet. E239 : Production écrite : Quand je parlais au marché, j'avais trouvé un homme qui traversait la route. (...). ES : Vous avez écouté, est-ce qu'il s'agit de ça ? ES : Les amis, quand on a un compte-rendu, à faire, la première des choses à faire, c'est de comprendre le sujet. (...).</p>

ANNEXE 5

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexe 5 : Trace écrite de M 1

✓ Meilleure copie



Ambin Mevel
LIN FORT
DIVIN

Le personnage géant

Le géant est grand de taille. Elle a un long nez. Ce nez est jaune avec des points noirs. Elle a des dents jaunes. Elle a une longue bouche. Elle a une queue jaune.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ Copie la moins bonne

Minke
eliOBAME
Salina

~~La giraf~~

La giraf a les bon piens.
deux couleurs.
une long tas et sa long
est noir.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexes 5 : Trace écrite de M 2

- ✓ Meilleure copie

MOURAMBA MOUSSAUDU EVAN'S TIUOLYUWALICIA
En suite du mariage polygame que j'imagine
Quand l'enfant se mit à marcher après 2 ans
La mère était très heureuse, mais sa rivale
était très en colère et pour ça elle est partie
taper le diable et elle a demandé à se quele
meurt mais le bon s'ieu ne lui a laissé faire.
~~un~~ un jour la rivale a fait du poison voulant
empoisonner sa rivale elle a laissé le poison et
elle a mit chez sa rivale et a fait de la bonne,
nourriture mais un de ces enfant a remplacé.
Prise dans son propre piège elle est
devenue folle et cette bonne femme a tué
son enfant et les enfants de sa rivale et
elle est mariée à la monogamie car
tous ce que s'ieu fait est bon dans notre vie
fin de la suite

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ Copie la moins bonne

HbANG
BIYOGHÉ
UMIHA
SHARELLE

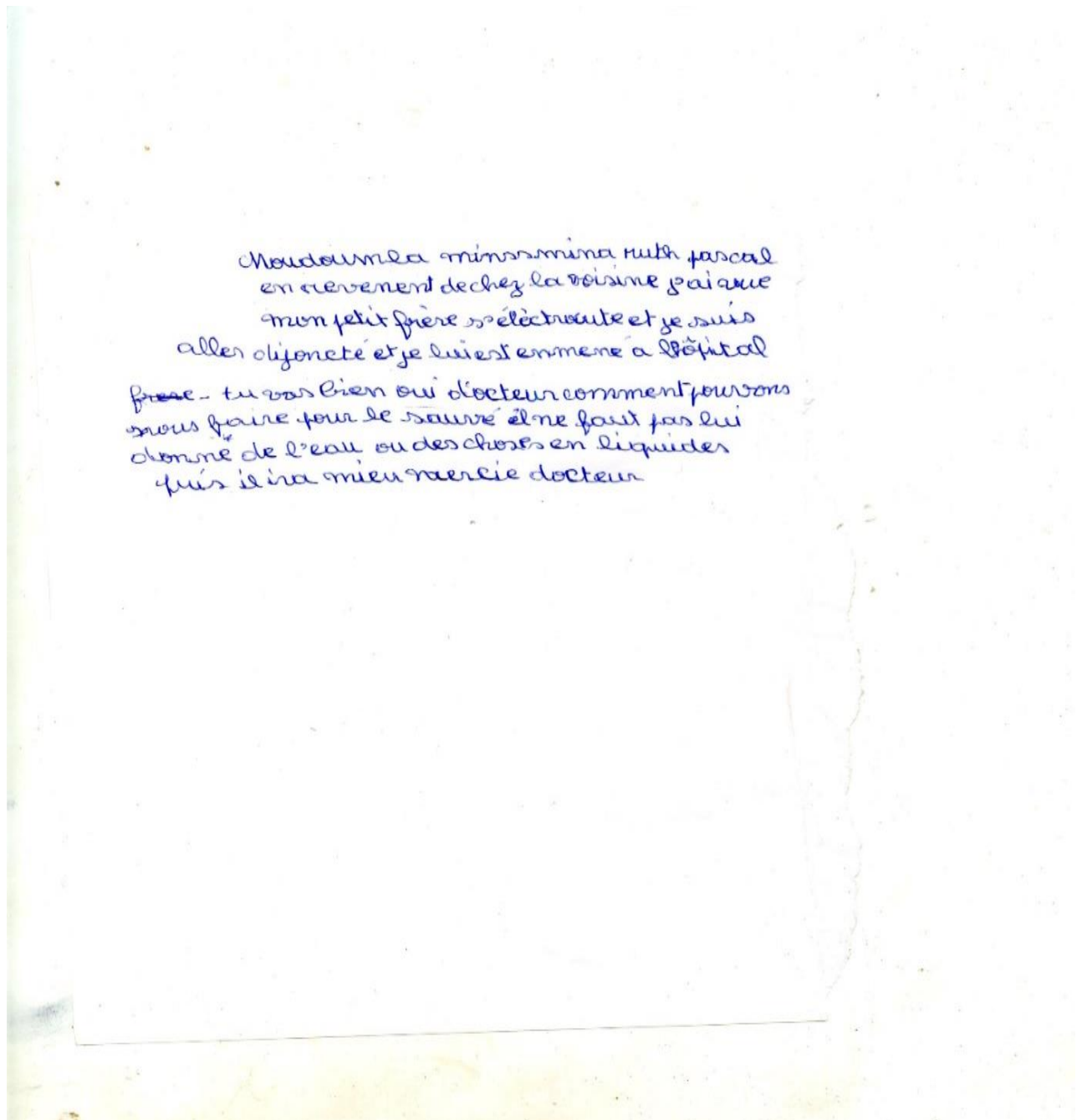
Le Mariage polygame

Le matin l'enfant marcha
la coyeuge de la mère de l'enfant
à trouvé sa coyeuge en joie tend-
ant que son enfant ne marche pas
elle demanda à sa coyeuge pour
elle est en joie elle lui dit je suis
contente mon fils marche déjà sa
coyeuge étaient en colère que elle
ne vas plus à manqué de son enfant
elle ne toujours plus à manqué de
mon enfant.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexes 5 : Trace écrite de M 3

✓ Meilleure copie



IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ Copie la moins bonne

MOMEKANSA l'électricité,
LISA

Don vas lui sauvé en l'écouter
pleuré puis en vas de son côté le
contour puis en lui dire pendant
un bout de temps pour voir
si il pourra réagir et puis
nous l'emmenant à l'hôpital pour
résoudre les problèmes nouvelle
si il pourra vivre.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexes 5 : Trace écrite de M 4

✓ Meilleure copie

Mussiali Yitu - y - Aziengui Darnel Breginerv
tante Bella :

Chaque soir tante Bella revenait avec une muette de fatigue. Chaque soir les enfants, ils se plaçaient à proximité du chemin pour le retour de tante Bella, c'est là où tante Bella les voit, et elle partageait des fruits de toutes sortes et aussi de la nourriture pour se nourrir elle-même et plusieurs choses pour prendre soin d'elle-même. Elle aimait un neveu plus que les autres, certains après avoir mangé les provisions il commençait à l'insulter « Hé bé, ~~M~~ Ntson dis - Hébé, la bougne » Son neveu se la défend.

Jos

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ Copie la moins bonne

BOMA Léontine
Ruth Alborémou SAID

Nous disons que tante Bellec est
une femme insouciantes et joyeuses
sous les matin.

Tous les matin elles ~~portent~~
portait aise champs et en
ramenait. Des bois de chauffage, des
morceaux de conne, sucre, des banane
des courges, des feuille de manioc, des
fruits, qu'elle donnait a ces petits garçons
et petites filles. Ils guettaient sont
retour d'elli. et se glissaient à proximité
Ils chantaient une chanson disons:
« Hébé, Hébé, la bergère. »
Elle tentait parfois d'en
attraper quelques-uns pour les corriger.
Elle grisa donc en affe Elbon.
Joseph O WOND.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexes 5 : Trace écrite de M 5

✓ Meilleure copie

OYANE
MORE
Bourice
McPesse

une lettre pour ma petite
sœur chérie ♥

Chère petite sœur je profite
de ce temps pour te dire que je
t'aime de tout mon cœur
que je veut être avec toi dans
les bons et les mauvais moments
je veut toujours être avec toi
quelque soit l'endroit que
tu te trouve. Je veut toujours te
protégé et te défendre, quand
je ne te voit pas je suis
malheureuse et triste je t'aime
je ne t'oublierais jamais soit
heureuse dans ta vie à très
bientôt bisou bisou. ♥. ♥.
de La part de ta grande sœur.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

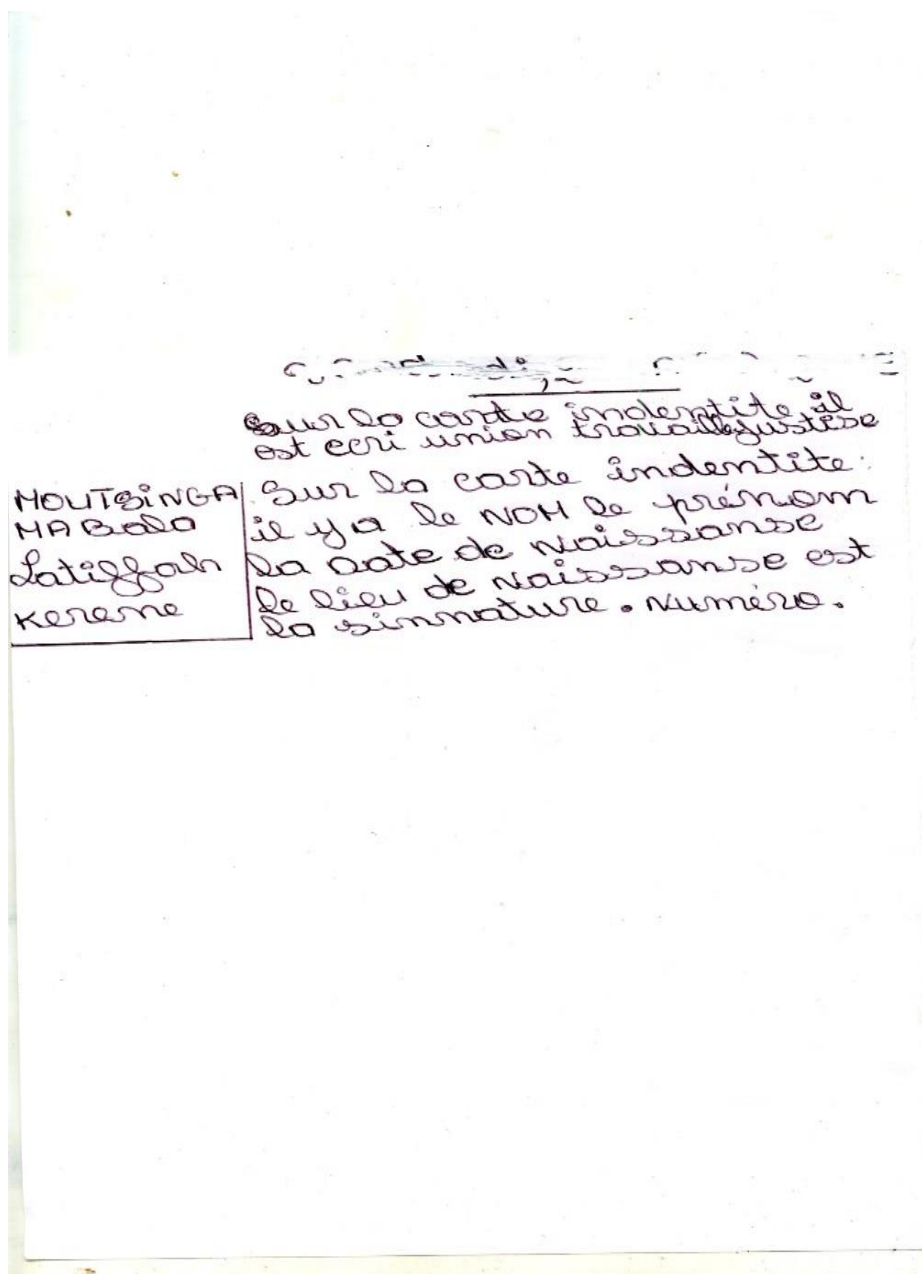
✓ Copie la moins bonne

mon ame chere | lettre à ma
Georgina chancel grand-mère
cher grand mère comment vas
tu, te sens tu mieux. To malade
tes tes abesse, metel visite chere
Tui ia été merveilleuse, je la garde
dans mon coeur. Pour toujours.
Non bellement je suis joilliate de
Tarrise une maî bache que je
k'anne buzou miamis bancia

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexes 5 : Trace écrite de M 7

✓ Meilleure copie



**IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES
PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON**

✓ copie la moins bonne

DABO
MAG-DU
5^e année XB

la carte d'identité:

Sur une carte d'identité est écrit le nom, prénom
le lieu de naissance, la date de naissance,
de numéro de matricule et la profession.
de travail, ~~quel~~ quel sexe et tu
en demande l'âge, la signature.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Annexes 5 : Trace écrite de M 8

✓ Meilleure copie

Nizotsy
Dykamba
Ricko

Com. expression écrite

Un jour je sortais avec ma mère en se gare à l'astation en achete un bidon de dix-litre d'essence en sort de l'astation en se rent sur la route en tournant une voiture nous a congne en a fait un triple tourant.

J'étais blessé à la coute droit et une grave blessure sur la main et au pied. La voiture était cassé avec des pneus de fer tous, ma mère était blessé de au maullin.

La voiture qui nous a congne était partis à toute vitesse et un camion lui a brossé la route et le chauffeur était blessé.

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

✓ copie la moins bonne

Mbembe
Noula ngui

expression écrite

je vais faire le compte rendu
d'un accident qui c'est déroulé le
à la quarantième

Un matin ma mère m'avait dit d'aller au
marché avec mon grand frère pour que j'é
les abis sur place. Arrivé au marché mon
grand frère et moi nous avons vu un
homme qui était bouré, mais il continuait
à brir, mon grand frère m'avait dit: «
allons-y déjà bientôt le vendeur de linges sera
là car il est déjà 8h.

À la sortie de la boutique nous avons vu
le même homme qui était bouré, il était
entraîné de parler tout seul et il avait une
voiture arrêtée, il a attendu que la voiture
soit près de lui ensuite il s'est mis à crier

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES DE CLASSE EN PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE 3 AU GABON

Voici le récapitulatif de nos résultats sur le registre de langue :

Titulaires de classe	Nombre de mots	Degré de difficulté
M1a	38	Difficile
M1b	30	Très difficile
M2a	140	Très facile
M2b	63	Normale
M3a	148	Très facile
M3b	57	Assez difficile
M4a	97	Très facile
M4b	89	Facile
M5a	87	Facile
M5b	49	Difficile
M7a	41	Difficile
M7b	31	Difficile
M8a	103	Très facile
M8b	127	Très facile