

APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT AUX CYCLES 1 ET 2 : D'UNE RECHERCHE À LA FORMATION

*Dans quelles pratiques langagières se transforment
les représentations et les pratiques ?*

Anne DELBRAYELLE, Claudine GAILLARD, Jean-Luc GAILLARD,
Jacques RILLIARD, avec la collaboration de Gilbert DUCANCEL,
INRP *PROGFORM* ; IUFM d'Amiens, Nancy et Dijon-Mâcon

Résumé : Au cours de la recherche INRP *PROGFORM*, il a été porté attention aux pratiques langagières en formation pour vérifier les hypothèses relatives aux conditions du transfert d'une recherche *PROG* antérieure (*Progressivité des apprentissages de l'écrit aux cycles I et II de l'école*) en formation initiale et continue des professeurs des écoles. La notion de langage permet de comprendre les principales résistances opposées par certaines représentations à la centration de l'enseignant sur les activités et les apprentissages des élèves. La caractérisation des pratiques langagières en œuvre en formation présente une certaine parenté avec les principes théorisés dans *PROG* pour les apprentissages de l'écrit, bien que les contraintes du cadre institutionnel et la nature des publics visés soient différentes. En étudiant comment s'élaborent des solutions aux problèmes d'enseignement, il est possible d'apprécier l'efficacité de ces pratiques langagières : elle est réelle, mais l'ensemble de la configuration de la discipline « français » reste à interroger.

INTRODUCTION

La visée principale de la recherche INRP *PROGFORM* (dir. G. Ducancel et J. Treignier)¹ était l'étude du « transfert en formation » initiale et continue de la recherche didactique *PROG*² antérieure (*Progressivité des apprentissages de l'écrit aux cycles I et II de l'école*). A quelles difficultés, à quelles résistances se heurtait-il ? Quelles situations, quelles démarches de formation le favorisaient ?

-
1. G. Ducancel et J. Treignier (dir.) : *Étude du transfert d'une recherche en formation. L'exemple de PROG en formation (PROGFORM)*. INRP, Didactiques des disciplines, rapport de recherche non publié.
 2. Pour le cycle 1, équipe *PROG* : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, coord. M. Brigaudiot, INRP et Hachette Éducation, 2000.
Voir aussi M. Brigaudiot et coll. dans *A la conquête de l'écrit*, INRP, *Repères* 18, 1998.
G. Ducancel et B. Nibas dans *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, INRP, *Repères* 20, 1999.
J. Rilliard et A. Delbrayelle dans L'« observation réfléchie de la langue » à l'école, INRP, *Repères* 28, 2003.

La recherche posait la nécessité d'une analyse didactique des pratiques d'enseignement, par résolution de problèmes formulés à l'occasion d'une centration du maître sur les activités langagières des élèves. Il s'agissait d'étudier comment les formés formulaient et résolvaient ces problèmes d'enseignement dans le cadre, en formation initiale, de projets élaborés, mis en œuvre et évalués par eux-mêmes en interaction avec des formateurs, et dans le cadre de récits et d'analyses de pratiques, en formation continue.

Les principes et les acquis de la recherche *PROG* servaient de référence principale. L'utilisation dans la formation d'une recherche didactique particulière ne consiste pas à présenter comme des normes les pratiques issues des équipes de recherche. Les normes de la maîtrise professionnelle sont fournies par les textes officiels qui la régissent. Néanmoins, la recontextualisation dans des situations de formation – où il s'agit de transformer des représentations, des savoirs, des savoir-faire –, par des formateurs ayant participé à la recherche, de travaux ayant une visée de connaissance et qui ont été effectués dans des situations de recherche associant des maîtres chargés de classe a conduit à effectuer deux déplacements langagiers majeurs.

1. DEUX DÉPLACEMENTS LANGAGIERS

1.1. Décontextualisation/recontextualisation : de la recherche à la formation

Nous prendrons deux exemples, le premier qui s'inscrit dans le champ du didactique, le second qui est à la croisée du didactique et du pédagogique.

1.1.1. Appareillage et découpage conceptuels

Par l'interrogation critique de travaux en linguistique, en psycholinguistique et en didactique, par celle du lexique professionnel des enseignants et des formateurs, par l'observation et l'analyse d'activités « tout venant » dans des classes de cycle 1 et de cycle 2, la recherche *PROG* a élaboré des concepts provisoires. Ils ont été mis à l'épreuve de la conception et de l'analyse critique de projets d'enseignement dans les classes en recherche. Ils en ont été plusieurs fois reformulés avant d'être stabilisés pour les publications issues de la recherche.

Nous en présentons brièvement quelques uns.

- opposition langage / langue : manifestation d'une fonction humaine dans des activités sociales au moyen d'une langue comme système constitué dans l'histoire et (plus ou moins) partagé par une communauté ;
- opposition langage oral / langage écrit fondée à la fois sur les signifiants et sur les situations : ici et maintenant / différé et à distance (ce qui entraîne : textes référés à l'extralangagier situationnel/textes autonomes)
- activités et compétences en langage écrit des élèves :
 - compréhension de langage écrit (CLE) : langage écrit entendu / lu par l'élève ;

- production de langage écrit (PLE) : production dictée à l'adulte / entièrement assumée par l'élève ;
- découverte de la nature de l'écrit (DNE) au cycle 1, du système de l'écrit (DSE) au cycle 2 :
 - partie intégrante des activités et des compétences CLE et PLE ;
 - ce qui permet des moments spécifiques de réflexion en décrochement.

En formation initiale ou continue, ces concepts sont exposés et expliqués en référence à la recherche et à leur genèse dans celle-ci, mais aussi en référence aux textes officiels (par exemple « maîtrise de la langue » qui, en fait, renvoie au langage), aux conceptions et aux *habitus* des formés (par exemple, l'« écrit » renvoie spontanément aux unités de la langue, le « langage » à l'oral, la « compréhension » à la seule lecture...). Bien que les formateurs aient été parmi les chevilles ouvrières de la recherche, les concepts issus de celle-ci sont parfois présentés et toujours reçus comme des entités homogènes et closes, même s'ils sont argumentés comme des outils de préparation de la classe, de réflexion et d'analyse des activités d'enseignement. C'est de ce point de vue, du point de vue de la formulation et de la résolution de problèmes d'enseignement, que les concepts issus de la recherche sont éprouvés dans la formation, c'est à dire dans un contexte et avec des visées différentes de celles de la recherche. Par exemple, en formation initiale, concevoir, mettre en œuvre, analyser un projet de deux semaines d'enseignement en responsabilité centré sur CLE : quels supports ? quelle fréquence ? quel enchaînement de situations ? quelle évaluation ?... Cela ne signifie pas que cette mise à l'épreuve ne soit pas recevable, pas légitime. Tout au contraire, elle est de celles qui mesurent le mieux la pertinence et l'utilité des recherches didactiques.

1.1.2. Dispositifs d'enseignement et zone proximale

La recherche a abouti à distinguer trois dispositifs d'enseignement.

- dispositif 1 : le maître effectue seul, devant les élèves, une activité langagière ; il exhibe ses procédures. Celles-ci sont actuellement hors de portée des élèves, hors de leur zone proximale d'apprentissage.
 - ex. en moyenne section : le maître lit à haute voix un texte sans image en rendant visible le parcours de ses yeux (mouvement de la main), le tournage des pages, les arrêts, etc.
 - ex. en grande section : dictée à l'adulte. Le maître fait ressortir la correspondance entre les énoncés enchaînés dictés par les élèves et la chaîne écrite, l'encodage de certains mots / syllabes, les espaces, la ponctuation, etc.
- dispositif 2 : maître et élève(s) accomplissent ensemble une activité langagière. Elle s'inscrit dans la zone proximale, mais l'élève / les élèves n'est / ne sont pas encore autonome(s).
 - ex. en CP : lecture collaborative d'un écrit inédit. Le maître aide ici et là au déchiffrement et fait avancer la construction progressive du sens.
- dispositif 3 : l'élève fait seul en langage écrit

- ex. en CP : production d'un message d'invitation à la grande section de l'école voisine pour une activité en commun. Le maître a des raisons de penser que l'élève peut réussir seul. Il l'observe. Il le félicite et lui demande d'expliquer un peu comment il a fait. En cas de besoin, la tâche sera reprise en dispositif 2.
- Ex. en CP : jeu-problème ; remise en ordre de passages d'un texte long lu précédemment. Il s'agit avant tout d'un moment d'évaluation. Le maître observe, puis demande à l'élève d'expliquer et de justifier. Éventuellement, il mettra en place des activités d'apprentissage en dispositif 2 sur tel ou tel aspect (par exemple, repérage de qui parle à qui et où dans le texte).

En formation – surtout en formation initiale –, l'utilisation des dispositifs tels qu'issus de la recherche se heurte à deux difficultés principales :

- la difficulté d'observer les élèves et d'appréhender les contours de la zone proximale de chacun, faute d'une conscience claire de la progressivité des apprentissages de ceux-ci en langage écrit, d'une vigilance à leur manifestation et aussi, dans les périodes en responsabilité sur le terrain en formation initiale, à cause de la courte durée des stages ;
- tendance à mettre en œuvre des activités relevant des trois dispositifs, pour elles-mêmes, sans lien, sans enchaînement et pour tous en même temps. Cela découle, pour partie, de la difficulté précédente, mais aussi de l'angoisse de parvenir à remplir le temps du stage sans avoir (encore) l'expertise professionnelle nécessaire à la différenciation pédagogique et didactique.

Les résistances à ce premier déplacement langagier relèvent, au total, toutes de la difficulté des formés à se centrer sur l'activité de langage des élèves. Un second déplacement devrait – c'est notre hypothèse – les aider à dépasser cette difficulté.

1.2. De la centration, en recherche, sur l'activité langagière des élèves à la centration, en formation, sur celle des stagiaires et sur les interaction formateurs – stagiaires – activités d'enseignement

Ce second déplacement revêt deux formes principales, toutes deux inspirées des principes ayant sous-tendu, dans la recherche, la centration sur l'activité langagière des élèves.

1.2.1. Distinction et complémentarité des modalités orales et écrites des activités langagières en relation avec les activités d'enseignement

Une typologie des tâches des formateurs (F) et des stagiaires (S) permet de présenter – de manière simplificatrice – les principales modalités de l'interlocution et leurs fonctions dans une année de formation initiale. Soulignées dans la colonne « fonctions », les principales pratiques langagières qui seront étudiées ultérieurement.

Apprentissage du langage écrit aux cycles 1 et 2 : d'une recherche à la formation

Tâche du stagiaire	Modalités de l'interlocution	Fonctions
Projets d'enseignement (module de didactique du français)	Orales : monologiques dialogales en groupes (S/S et S/F)	<u>Présentation de projets, justifications, questions</u> <u>Recherche de réponses</u> (les informations notées permettent ensuite de préparer la classe ; elles ne sont pas des « préparations » au sens en usage habituellement)
Activité d'enseignement (trois périodes de stage en responsabilité)	Orales et écrites S/F Écrits F Écrits S	Écrits de F et <u>entretiens</u> S-F, lors des visites (Le stage dans son entier est une référence majeure des discours des S en formation : il s'appuie sur le souvenir des interactions S/élèves, sur les textes des projets et des préparations et sur le constat et la trace des écarts observés).
Analyse didactique des pratiques personnelles (pendant et après les stages)	Orales dialogales individuelles (S/F) pendant les stages (visites des F) Orales ou écrites, dialogales en groupes (F/S/S) au retour de stages, monologiques en équipe tutorale écrites	<u>Analyse de pratiques réalisées</u> (observée par un tiers, auto-analysée) pour identifier et résoudre des problèmes <u>Analyse de pratiques réalisées</u> (auto-analyse) <u>Analyses de pratiques réalisées</u> à valeur de validation du module didactique

Les tâches du formateur sont complémentaires par leurs fonctions, se présentent sous des formes parfois différentes d'une phase à l'autre de la formation, évoluant au cours de l'année.

Tâche du formateur	Modalités de l'interlocution	Fonctions
Indication de tâches à accomplir par le S	Orales et écrites : monologiques Orales dialoguées en groupes (S/S/F)	Présentation d'objectifs et consignes de travail <u>Questionnement</u> pour favoriser les prises de conscience (lors des projets de stages, des <u>visites</u> en stage, dans l'équipe de suivi tutorial)
Introduction des références de la formation (dont <i>PROG</i>)	Orales et écrites : monologiques (cours magistraux ; photocopiés) Dialogales en groupes et individuellement S/F	Information sur des références de la formation <u>Incitations</u> à utiliser des références de la formation (en phase de projet, au cours des <u>visites</u> , lors de l'analyse des pratiques)
Aide ou collaboration pour la réalisation de certaines tâches	Orales et écrites dialogales individuelles (S/F) Orales dialogales en groupes (F/S/S) Écrites	<u>Propositions didactiques</u> suggérant une activité d'enseignement de nature à mobiliser les ressources du stagiaire pour traiter de problèmes d'enseignement (dans toutes les phases de travail) <u>Analyse de pratiques</u> : aide à la prise de conscience, à l'identification et à la résolution des problèmes. Généralisation de solutions à des problèmes dont les formulations ont été travaillées collectivement
Validation du module de didactique du français	Oral et écrit	Suivi et évaluation du travail personnel de réflexion didactique

Ces activités langagières en formation s'inscrivent dans la dialectique subjectivation – objectivation théorisée par Sabine Vanhulle (en particulier 2002 et 2004) : « Partant des considérations subjectives et empiriques des uns et des autres, ces échanges relèvent en même temps d'un processus collectif d'objectivation : des concepts scientifiques permettent de mettre la langue et son enseignement / apprentissage à distance, d'en faire un objet de réflexion, de le théoriser. Subjectivité et objectivation se complètent de la sorte. » (Vanhulle, ici même). Cependant, dans notre recherche, cette dialectique

- a privilégié la référence à la recherche *PROG* et aux écrits qui en sont issus ;
- s'est appuyée sur des activités langagières orales aussi bien qu'écrites ;
- surtout, a eu comme moteur l'alternance entre échanges au centre de formation et activités d'enseignement sur le terrain.

1.2.2. Accompagnement de l'évolution des références dans les discours des stagiaires

C'est dans l'élaboration argumentée des solutions aux problèmes d'enseignement et leur mise à l'épreuve dans l'action qu'il est possible de percevoir les déplacements de représentations.

Le premier indice de ces déplacements est l'évolution d'une centration initiale sur l'enseignant et l'action enseignante, sur la langue (singulièrement ses petites unités) et sur les produits langagiers (p. ex. traces d'activité de production laissées sur un support) à une **centration progressive** sur les apprentissages des élèves, sur leurs activités langagières et sur leurs procédures dans la réalisation des tâches.

Un autre indicateur de tels déplacements – qui est corrélé au précédent – est l'élargissement des sources d'information utilisées. On peut attendre que les stagiaires passent de références plutôt normatives à l'intégration de références didactiques leur permettant d'élaborer par eux-mêmes des réponses aux problèmes qu'ils ont identifiés. Il est possible, pour cela, de ranger sur un axe normatif / cognitif les références des discours des stagiaires : **prescriptions, habitus, recherches**.

Les premières sont les références aux prescriptions institutionnelles : programmes de l'école primaire, référentiel de compétences attendues chez les PE2 en fin de formation initiale, dispositif de formation à l'IUFM, modalités et critères d'évaluation et de validation.

Les secondes proviennent de l'immersion dans le milieu d'exercice, qui a ses habitus, ses propres modes de communication des savoir faire, ouverts sans solution de continuité d'une part aux prescriptions et d'autre part aux savoirs : ce sont des pratiques observées chez les collègues (maîtres d'accueil temporaires, maîtres formateurs, autres stagiaires...), des outils pour les maîtres pris dans des revues, sur internet, etc.

Les troisièmes sont les références à la recherche didactique en général, à la recherche *PROG* en particulier. Il ne suffit pas de relever dans les discours des stagiaires la simple citation de références de recherche ni la répétition d'analyses de pratiques élaborées en commun. Ce qui est significatif, c'est l'utilisation pertinente

d'un cadre conceptuel pour résoudre des problèmes sans doute analogues à des problèmes déjà rencontrés mais non strictement identiques, solutions qui fassent rebondir la réflexion, puisque aucune solution ne saurait être définitive quand on prend en compte des élèves réels.

C'est de cette manière que le présent article tentera de répondre à la question de l'efficacité des pratiques langagières en formation, tant en formation initiale, en vue de construire une compétence d'enseignant débutant qui lui permette de résoudre par lui-même les problèmes qu'il rencontre, qu'en formation continue, pour que cette analyse prépare la transformation des pratiques. On envisagera successivement la première puis la seconde.

Pour la formation initiale, seront mobilisés les travaux des groupes d'Amiens et de Mâcon, en procédant successivement à une analyse de la dynamique des pratiques langagières dans le cadre d'une formation par alternance puis à l'analyse du parcours de certains stagiaires.

Concernant les pratiques de formation continue, le groupe de Nancy étudiera l'utilisation d'outils d'évaluation-apprentissage pour construire des projets d'enseignement à partir des problèmes de compréhension de l'écrit chez les élèves, dans deux dispositifs de formation différents.

2. LA DYNAMIQUE DE L'ALTERNANCE EN FORMATION INITIALE

La mise en œuvre de pratiques langagières orales et écrites servant de médiations des apprentissages premiers d'une pratique professionnelle (formation initiale) sont dépendantes d'un cadre de formation par alternance mis en place de manière comparable dans les sites IUFM d'Amiens et de Mâcon en 1999-2000 et 2000-2001.

Au cours de l'année, les PE2 ont effectué leur stage en responsabilité en trois périodes dans les trois cycles de l'école. La recherche *PROG* ayant ciblé les cycles 1 et 2, les observations se sont limitées à ces cycles pour la recherche *PROGFORM*. Les PE2 ont été formés par une équipe de professeurs d'IUFM, de professeurs des écoles-maitres formateurs, de conseillers pédagogiques et/ou d'inspecteurs de l'Éducation nationale qui avaient participé à la recherche *PROG*.

Le travail a d'abord consisté en l'élaboration orale et écrite de projets de stage, en spécifiant un domaine d'apprentissage : compréhension (CLE), production (PLE), nature de l'écrit (DNE) au cycle 1 et du système de l'écrit (DSE) au cycle 2. Tout au long de l'année scolaire, les PE2 ont été placés dans une dynamique d'alternance entre élaborations orales et écrites de projets de stage en petits groupes, et analyses didactiques de pratiques, menées oralement lors des retours de stages – en grand groupe, ce qui permettait de revenir sur les projets, leur mise en œuvre, les écarts entre ce qui était prévu et ce qui avait été réalisé, les difficultés rencontrées – et aussi par écrit au cours des travaux personnels demandés. Elle ouvrait sur des pistes pour reformuler les projets. Ces va et vient entre des avant stages et des après stages avaient pour but de permettre aux PE2 de se mettre à distance par rapport à leurs pratiques d'enseignement, de trouver des réponses à leurs questionnements, de faire évoluer leurs projets.

Pour faire apparaître cette dynamique de l'alternance seront privilégiées ici les activités qui concernent le domaine de la compréhension de langage écrit.

À chaque période du stage, de futurs professeurs des écoles ont exercé aux cycles 1 ou 2 et il a donc été possible de suivre dans la durée comment ils ont préparé, mis en œuvre et analysé les activités des élèves dans ce domaine et leurs propres activités.

2.1. Formulations initiales des stagiaires

Au début de l'année, lors de l'élaboration orale et écrite des projets pour la première période du stage en responsabilité, il est apparu que les PE2 se préoccupent d'abord du choix des supports des activités, et pas du tout des compétences langagières qui seront travaillées. Les seules interrogations concernent l'adéquation du support avec l'âge des élèves ainsi que les activités d'enseignement qu'on peut mettre en place.

Stagiaire 1 : *Je veux travailler sur « Le loup est revenu »*

Stagiaire 2 : *Est-ce que je peux lire « Petit bleu et petit jaune » à des petite section ?*

Stagiaire 3 : *J'envisage de travailler sur les albums de Corentin, qu'est-ce que je peux faire ?*

Stagiaire 4 : *Je ne vois pas bien comment travailler la recette avec les tout petits.*

Les justifications des projets font référence de manière privilégiée aux habitus du milieu d'exercice : en maternelle, l'utilisation des recettes de cuisine tout en images ou mêlant écrit et images, la « découverte du livre » par le recours à des albums, parés du prestige de « la littérature » et de la vertu de susciter « le plaisir de lire ». On note aussi l'emploi du verbe « travailler » qui ne dit rien sur les activités langagières envisagées et de celui de « lire » pour un album dont le texte, au demeurant minimal, est entièrement assujéti aux images. Aucun de ces quatre stagiaires n'envisage encore la distinction entre langage oral du maître à propos des images et écrit lu aux élèves, ni l'articulation des deux au service de la compréhension.

Pour le cycle 2, les stagiaires sont particulièrement empreints des tableaux phonético-graphiques rencontrés ici et là dans les écoles et lors de leurs lectures. Apprendre à lire et à écrire se conçoit, pour l'instant, surtout du point de vue de la langue et du code et non dans la dimension langagière. La démarche qu'ils connaissent et envisagent de reproduire peut se résumer ainsi : déchiffrement = lecture, puis, grâce à des exercices ou par magie, compréhension.

Stagiaire 5 : *Les élèves lisent leur texte et après ils comprennent avec les exercices de compréhension.*

Stagiaire 6 : *L'élève de CP commence par déchiffrer et après il comprend.*

Attitude d'incompréhension du formateur.

Formateur : *Est-ce que les élèves doivent d'abord déchiffrer tous les mots avant de commencer à comprendre ?*

Stagiaire 6 : *Je pense que oui parce que, par exemple dans l'album « Bon appétit Monsieur Lapin », l'élève voit les mots « lapin », « carottes », il pense que le lapin mange des carottes, mais dans l'histoire, justement, le lapin n'aime plus les carottes.*

2.2. Premières stratégies des formateurs

Pour que les PE2 dépassent ces formulations initiales, explicitent leurs visées d'apprentissage et bâtissent des projets d'enseignement en langage écrit, les formateurs ont cherché, avant le stage, à introduire comme références pertinentes et utilisables des informations provenant de la recherche, suivant plusieurs stratégies :

- Renvoyer les stagiaires à leur propre questionnement et à la distinction langage oral / langage écrit, à celle entre raconter et lire et au référentiel des compétences progressives en compréhension issu de *PROG*. Ainsi la stagiaire qui se demandait si elle pouvait utiliser *Petit bleu et Petit jaune* en PS s'est vu demander de *déterminer (sa) visée* (compétences et représentations en CLE), (*ses*) *objectifs d'apprentissage précis (pour le stage)*, *les activités langagières pour les atteindre* et ensuite seulement de revenir à la pertinence du choix de l'album.
- Faire émerger les désaccords entre les stagiaires. Ainsi, pour certains stagiaires *demander à tous les élèves de recopier une phrase* était une activité langagière, pour d'autres une activité graphique. Le débat et le recours à *PROG* ont permis de préciser les concepts par opposition.
- Formuler des propositions. Par exemple :
 - partir de ce que savent faire les élèves, prendre le temps de voir où ils en sont par l'observation (qui se contente de déchiffrer quelques mots ? qui construit du sens à partir de ce qu'il déchiffre ? qui essaie de relier les « ilots » de sens qu'il a construits ? etc.)
 - travailler la compréhension d'un récit entendu et/ou d'un récit lu par les rappels de récit, par des jeux – problèmes

2.3. Un miroir tendu par les formateurs

Lors des périodes en responsabilité, les stagiaires reçoivent des visites des formateurs. Elles ont permis aux formateurs *PROGFORM* de tendre aux stagiaires un « miroir cognitif » homologue de celui que le maître tend aux élèves quand il leur fait expliciter les procédures qu'ils ont employées et qu'il exhibe ensuite ses propres procédures.

Après l'observation de séquences d'enseignement, le formateur conduit avec le stagiaire un entretien de formation qui débute par le récit commenté des séquences par le PE2 et se poursuit par un dialogue F-S au cours duquel le formateur confronte son regard avec celui du stagiaire, aide celui-ci à approfondir son analyse, à envisager des modifications de ses interventions et la suite de ses activités. L'entretien est consigné dans un « cahier de suivi » propriété du stagiaire. On trouvera ci-dessous un document écrit supplémentaire envoyé après coup au PE2 par le formateur qui l'a visité.

La stagiaire a participé, dans un groupe de travail, à l'élaboration écrite d'un projet pour la seconde période du stage. Ce projet est centré sur la compréhension d'un récit : *La brouille* de Claude Boujon. Elle le met en œuvre en petite section. Elle a raconté l'histoire et l'a jouée avec des marionnettes, après quoi elle lit le texte aux élèves.

Dans cet extrait du compte rendu, les renvois explicites à la problématique *PROG* sont en gras.

Déroulement de la séance :	Commentaires du formateur.
<p>(...) La stagiaire continue à lire le texte, en le montrant du doigt, mais pas tout le temps.</p> <p>La stagiaire interprète parfois les illustrations en reprenant aussi des éléments du texte, par exemple, un lapin qui dit à un autre : « ça va pas la tête ? »</p> <p>Parfois, elle décrit une illustration et dit : « Je lis pour savoir si c'est ça »</p> <p>A la fin, la stagiaire montre l'illustration finale, sans texte, et demande aux élèves ce qu'on voit</p>	<p>Il faut être cohérente. Ce n'est pas parce que vous l'avez fait trois fois que les élèves vont repérer que les signes sur la page, c'est ce que vous êtes en train de lire. Il faudra renouveler l'opération de nombreuses fois.</p> <p>Là, les élèves ne peuvent plus comprendre. Pour eux à ce stade-là, illustration et texte, c'est la même chose.</p> <p>Là, c'est de nouveau confirmé. Le texte vient valider ce que vous avez dit à l'oral sur l'illustration. Les élèves ne peuvent plus savoir où ils en sont.</p> <p>Il aurait été préférable de travailler sur les illustrations avant ou après la lecture (à déterminer), mais ne pas mélanger les deux avec des commentaires lors de la lecture. Si on veut qu'ils comprennent un maximum de choses sur la nature de l'écrit, il faut vous montrer dans une véritable position de lecteur, le texte sous les yeux et non tenu en l'air face aux élèves. Ce n'est pas un comportement de lecteur.</p> <p>Quel dommage d'en rester là. Vous aviez une belle occasion de les faire parler, de leur demander ce qu'ils pensent de l'histoire, s'ils l'aiment ou non</p>

On voit qu'entre l'élaboration du projet et la mise en œuvre, le cadre conceptuel des activités s'est dilué. Des actes d'enseignement courants, vraisemblablement observés dans des classes, sont repris par la stagiaire sans qu'elle se rende compte qu'ils s'écartent des visées d'apprentissage qui sont les siennes ou bien parce qu'elle ne sait pas par quels actes alternatifs conduire les élèves vers les découvertes qu'elle vise. L'acte d'enseigner est moteur de progrès, mais à condition que des moyens de le mettre à distance soient offerts aux stagiaires. Les miroirs tendus par les formateurs lors de leurs visites en font partie.

2.4. Au retour du stage, analyse des pratiques propres

Au retour du stage, à partir du récit des expériences personnelles et de leur analyse orale par leurs auteurs, les formateurs se sont efforcés de réaliser une triple confrontation dont le but était de stimuler la prise de conscience collective d'un certain nombre d'**écarts** :

- entre ce qui était projeté et ce qui a été réalisé (écart côté maître) ;
- entre les différentes mises en œuvre et les différentes expériences des stagiaires ayant travaillé sur les mêmes activités langagières (écart entre maîtres) ;
- entre ce que l'on pensait que les élèves feraient et ce qu'ils ont fait (écart côté élèves).

Ceci s'est fait avec une réutilisation d'outils *PROG* : renvois à des articles ou à l'ouvrage, relectures d'articles ou passages de l'ouvrage, assortis de commentaires des formateurs.

Les analyses orales, en groupe, de la pratique du stagiaire peuvent alors manifester un affinement de la compréhension de certains concepts. Par exemple, on perçoit ci-dessous la différence entre une activité de reconnaissance de mots qui reste « en langue » et l'activité langagière de compréhension.

Écart côté élèves. Cycle 2 (CE1) à partir de trois albums de G. de Pennard

S1 : *Les enfants non autonomes en lecture ont eu beaucoup de difficultés à donner du sens par rapport aux mots lus.*

F1 : *Expliquez un peu.*

S1 : *On était bien dans la compréhension pourtant. Il y a eu des hypothèses formulées et écrites au tableau sur la suite de l'histoire par rapport à ce qui avait été lu auparavant. Chacune avec le prénom de son auteur. Puis découverte individuelle du texte. Là, les élèves non autonomes ne cherchent pas à donner du sens mais ils soulignent ce qu'ils connaissent, les mots qu'ils reconnaissent.*

S2 : *Chez moi, c'était pareil. Comprendre, ce n'est pas reconnaître des mots qu'ils connaissent. Il faut vérifier si ce qu'on a pensé se passe réellement. Ils ne le faisaient pas.*

F1 : *Oui et il faut faire attention à la consigne. Au début de la recherche individuelle et aussi quand on passe près de chacun. Ne pas dire : « cherchez les mots que vous connaissez déjà », mais : « cherchez avec les mots que vous connaissez déjà si nos hypothèses sont bonnes ».*

S3 : *Et les aider à faire du sens avec les mots qu'ils trouvent.*

F1 : *A partir de ces trouvailles, votre questionnement doit les aider à établir des relations entre ce qu'ils ont trouvé et ce que vous voulez qu'ils trouvent.*

F2 : *Et après, en phase collective, il y a un écueil à éviter : demander aux élèves de venir montrer ce qu'ils ont reconnu. Plutôt leur dire : « avez-vous vu dans le texte s'il y a quelque chose dont on a déjà parlé ? Quelque chose qui nous apprend du nouveau ? Quelque chose qui confirme ce qu'on s'attendait à apprendre ? »*

Autre exemple où des préoccupations différentes s'expriment et s'affrontent.

Écart entre maitres. Cycle 2 (CE1)

S1 : *En lecture, j'ai fait L'île au trésor.*

S2 : *Un roman, L'île au trésor, c'est copieux pour 15 jours ! Tu y es arrivée ?*

S1 : *En fait, on n'a pas tout lu. Je voulais exploiter les cartes du roman. En géo, on travaillait sur les cartes. Alors on avait besoin de cartes.*

S3 : *Pour un roman, en 15 jours, on ne peut pas tout lire. Ne lire que le début... et après, ils peuvent aller lire la suite, s'ils veulent !*

S4 : *Non. Tu maîtrises pas. Il vaut mieux lire des passages. Mais c'est dur de choisir ! Choisir les moments clés.*

F1 : *Et le reste, vous pouvez le lire vous même à haute voix. Comme ça, ils auront la totalité.*

F2 à S1 : *Moi, ce qui me gêne c'est le lien avec la géo. !*

S4 : *C'est un peu tiré par les cheveux !*

S1 : *Comment amener les choses, justement, pour éviter que ce ne soit tiré par les cheveux ?*

S5 : *Moi, c'est le mélange réel et fiction ! Quand la frontière n'est pas claire, c'est gênant.*

S1 : *C'est pour ne pas passer du coq à l'âne. Ça apporte des éléments.*

S5 : *On a déjà du mal à trouver des textes réellement scientifiques (sur les animaux, par exemple, ils sont souvent personnifiés, les animaux !)*

S1 : *Moi, ça me paraît tiré par les cheveux de leur demander de se lancer dans des recherches documentaires comme ça !*

S5 : *Moi, je préfère faire des sciences, sans mélanger. Mais alors, ce qu'il faut trouver, c'est comment, quelle entrée ? Leur poser des questions, partir de leurs représentations. C'est ce que j'ai essayé*

Ici, la dimension symbolique de l'activité de langage entre en conflit avec une utilisation cognitive du texte et de l'image dans une autre discipline. Un premier problème se formule : comment organiser les séances pour parvenir à la compréhension complète d'un écrit très long ? Mais ce n'est/n'était pas le problème de la stagiaire qui a travaillé sur *L'île au trésor*. Elle avait choisi le roman pour s'en servir dans un autre champ disciplinaire. C'est pourquoi le débat se déplace sur la question des interactions possibles / impossibles, souhaitables ou non entre le champ littéraire et un champ scientifique, la géographie en l'occurrence.

2.5 Les fruits de l'alternance

Si l'on se réfère aux dernières phases de l'alternance, c'est à dire à celles qui se sont organisées autour de la seconde période en responsabilité en cycle 1 ou en cycle 2, on relève deux progressions qui sont en interaction :

- une progression dans la gestion des activités proposées aux élèves. Elles sont orientées sur le langage et non plus sur la langue. Ainsi, par exemple, le souci des stagiaires n'est plus de trouver l'album « idéal », mais de mettre en place des vraies activités langagières chez les élèves et de chercher une progressivité des apprentissages qui leur permettraient d'atteindre des visées, ainsi qu'une meilleure prise en compte de la différenciation pédagogique par l'utilisation des trois dispositifs issus de *PROG*. Nous disons que s'esquissent des enchaînements d'activités tenant compte de ce qu'apportent les élèves.

Exemples en cycle 1 (avant le stage)

Exemple 1

- F : *que faire en amont de la lecture du maître ?*
- S1 : *il faut présenter les personnages et l'univers du récit ;*
- S2 : *on peut montrer les illustrations. Avec ou sans verbalisation.*
- S3 : *on peut raconter en disant bien qu'on va raconter, pas lire (et souligner le racontage). On ne montre pas les illustrations ; on n'a pas le livre présent.*
- S4 : *ou bien résumer en disant bien qu'on résume, qu'on ne lit pas.*
- S3 : *variante : raconter sans dire qu'on lira (et sans le livre présent) ; puis lire. Voir si les élèves font un rapport et lequel.*

Exemple 2

- S5 : *même si on ne leur fait pas dire leurs hypothèses, les élèves se font l'histoire dans la tête à partir des illustrations.*

- S6 : *il faut choisir un album tel que les images ne suffisent pas.*
- S7 : *on ne fera pas toujours comme ça : on lira aussi, ensuite, un récit sans illustrations.*
- S8 : *pour montrer qu'on lit en lecture silencieuse, ce n'est pas évident que les élèves comprennent ce qu'on fait. On peut mettre en scène (réactions visibles sur le visage, tournage ostensible des pages...) en particulier avec un livre sans image. Mais des élèves pourront faire ça avec une image et dire qu'ils lisent.*

Exemple 3

- S9 : *Comment montrer qu'on lit ? On pense partir des illustrations seules. Que comprenez-vous ? Puis on lit. Les élèves comprendront que les images ne sont pas suffisantes pour comprendre l'histoire, que, pour ça, il faut écouter le texte.*

- une progression des pratiques langagières des stagiaires, tant dans les temps de conception d'activités ou d'unités d'apprentissage (avant le stage) que dans les temps de mise à distance et d'analyse (lors des visites des formateurs pendant le stage et lors des analyses après celui-ci) et enfin dans les travaux écrits validant le module ou dans les mémoires professionnels. Un cadre conceptuel est utilisé, et il a des sources plus variées, parmi lesquelles *PROG*.

Dans les trois exemples ci-dessus, on note une réflexion sur :

- la part des images et du texte dans l'activité de compréhension ;
- la distinction entre des activités langagières : raconter / résumer / lire ; lire à haute voix / lire silencieusement ;
- les moyens de construire une clarté cognitive optimale chez les élèves quant aux images et au texte en compréhension et quant aux activités langagières du maître.

Il nous semble que l'alternance entre l'action, les pratiques langagières orales et écrites des PE2, les échanges avec les formateurs a été un facteur déterminant dans l'évolution des représentations et des pratiques d'enseignement des stagiaires. Le fait que les PE2 rédigent leurs projets puis leurs analyses après coup a favorisé la circulation de l'information entre eux, d'une part, entre eux et les formateurs d'autre part. Surtout, cela les a conduits à objectiver et expliciter leur acte d'enseigner, cela a favorisé les retours sur les formulations initiales et leur réécriture. Cela permet aussi un travail individualisé avec les stagiaires. Cependant, il est apparu que l'écriture ne jouait pleinement son rôle que si elle était précédée puis accompagnée d'échanges, de propositions, de discussions, de reformulations orales dans les petits groupes de PE2 et dans la classe entière. Une articulation entre modalités orales et modalités écrites nous semble donc essentielle.

Il est prudent de nuancer toute affirmation relative à l'efficacité de ces pratiques langagières en formation. On observe certes, chez certains stagiaires, une évolution dans les pratiques de classe par l'utilisation de ce qui est opératoire dans *PROG* (plus de différenciation, une réelle observation des élèves, un travail sur les activités langagières en compréhension et en production chez les élèves, etc.). Ils parviennent majoritairement à déterminer ce qu'ils attendent des élèves et ce qu'ils obtiennent et mesurent bien l'écart qui les sépare, mais ils éprouvent encore, à ce stade de la formation, de grosses difficultés pour mettre en place une situation d'apprentissage qui prenne en compte les acquis des élèves, leurs savoirs et

savoir faire, afin que tous atteignent les compétences visées. L'évolution n'est pas linéaire, mais procède par retours en arrière, ruptures et avancées : l'alternance fournit un cadre de formation, les stagiaires réalisent des parcours divers dans ce cadre. Ces parcours sont-ils totalement imprévisibles ?

Le constat de ces difficultés ne permet pas à lui seul de conclure sur ce que les pratiques langagières en formation signalent relativement au transfert des références de recherche dans la compétence de stagiaires débutants. Aussi divers soient-ils en effet, les parcours des stagiaires ne sont peut-être pas aléatoires. Si l'on parvenait à décrire la progressivité de leurs apprentissages, ces informations pourraient aider les formateurs à situer la valeur ou la signification des pratiques langagières pour la formation d'une compétence professionnelle.

3. PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES DES STAGIAIRES

Parvenus en ce point où s'évalue l'efficacité des pratiques langagières en formation, un retour s'impose sur les buts et les moyens de cette évaluation. Pour le but, il s'agit de savoir si est réelle la capacité de ces pratiques à transformer des représentations normatives de la langue et de son usage, des représentations praticistes (Ducancel, 1997) de leur enseignement, afin de les ouvrir à la réalité du langage des élèves comme source des apprentissages de ces derniers. Pour ce qui est des moyens, la dynamique de l'alternance montre que l'évolution des stagiaires est liée aux multiples interactions verbales qui se produisent à l'occasion de la pratique d'enseignement : les écarts entre les dire, entre le dire et le faire contribuent à mettre en problèmes les difficultés d'exercice de la profession.

Or, on a remarqué que l'efficacité recherchée se heurte aux difficultés que rencontrent les stagiaires pour concevoir et mettre en œuvre des enchaînements, en réponse aux problèmes rencontrés. Afin de mieux connaître la manière dont se construisent les divers parcours, les obstacles majeurs qui les jalonnent et ce qui est indice des progrès réalisés suivant les divers cheminements des stagiaires, des études de cas paraissent appropriées. Après une vision d'ensemble, elles suscitent une interrogation sur des parcours singuliers ; non pour recenser tout ce qui est contingent, mais pour tenter de percevoir des types de problèmes et les conditions d'une action de formation efficace.

L'équipe INRP de Mâcon, dans un dispositif comparable à celui d'Amiens, s'est attachée à suivre des parcours de stagiaires et peut apporter des réponses à la question des modalités du transfert des recherches en formation, dans l'activité des formateurs et celle des stagiaires, au cours d'une année scolaire de formation. Les études de cas réalisées pour la recherche *PROGFORM* s'appuient sur des écrits produits par les formateurs en réponse aux problèmes rencontrés et sur les écrits des stagiaires tout au long de l'année, écrits qui peuvent être contextualisés puisqu'une équipe tutorale a suivi chaque stagiaire individuellement. Dans cet accompagnement, on retrouve les étapes marquées par le cadre de l'alternance : cela permettra de préciser ce qu'apportent les tentatives d'adapter le cadre de formation à des personnes singulières. Elles consistent en actions des formateurs pour favoriser la résolution des problèmes d'enseignement par les stagiaires ; il devient possible dans ces conditions d'observer l'évolution des représentations que ces derniers se font de la discipline « français » à l'école. Les premières seront

abordées à partir d'un acte de langage particulier du formateur : la proposition didactique, et la seconde dans les types d'enchaînements que des stagiaires parviennent à concevoir et réaliser. Toutes ces pratiques étant écrites, on appréciera en conclusion les limites des informations qu'elles apportent.

3.1 Pertinence des propositions didactiques des formateurs

Les diverses modalités des activités langagières des formateurs offrent une gamme de possibilités d'adaptation à des situations diverses allant de l'information la plus collective au dialogue avec un stagiaire particulier. Les études de cas indiquent quelques conditions de la pertinence de ces diverses modalités, souvent complémentaires.

3.1.1 Aspects collectifs et individuels des pratiques de formateurs pour détecter les problèmes

Les informations données collectivement manifestent leur utilité quand les stagiaires, ayant été en situation de les utiliser, sont confrontés à l'analyse de pratiques réalisées au retour de la première période du stage en responsabilité. Nous avons cherché un moyen de donner à chaque stagiaire à cette occasion la possibilité de formuler les écarts qu'il a pu expérimenter. C'est un **tableau** écrit présenté par le formateur, destiné à faire décrire les activités de classe, qui est chargé d'induire deux axes d'analyse : une classification des activités proposées aux élèves, une présentation d'enchaînements réalisés.

Domaines d'apprentissage	Enchaînements réalisés en trois semaines de stage		
Activités orales	Activité langagière	Activité langagière	Activité langagière
Compréhension de l'écrit (CLE)	Activité langagière	Activité langagière	Activité langagière
Production écrite (PLE)	Activité langagière	Activité langagière	Activité langagière
Réflexion sur le langage (DNE)	Activité langagière	Activité langagière	Activité langagière

L'analyse des résultats de ce travail présente un aspect individuel (chaque stagiaire analyse son expérience) et un aspect collectif. Collectivement, les difficultés récurrentes sont repérées. Elles sont patentes dans la distinction des domaines d'apprentissages. Le formateur apporte alors oralement, pour un groupe de stagiaires, les correctifs à des représentations qui reproduisent, de manière plus ou moins bien comprises, des pratiques présentes dans le milieu d'exercice. Ce sont, par exemple, des distinctions entre formulation de stagiaires et visées énoncées dans le référentiel de compétences emprunté à *PROG* : *le maître raconte à partir d'images* vs « comprendre le langage écrit lu par le maître », *reconnaitre un mot* vs « comprendre un écrit », *copier des lettres* vs « produire le langage écrit », *langage oral* vs « lecture à haute voix », *étude des sons* vs « lecture ». Le plus souvent, les activités de lecture sont confondues avec l'enseignement de la langue, la production est sous représentée, la spécificité de l'oral et de l'image méconnues.

À cette analyse « verticale » des domaines d'activité succède une analyse « horizontale » des enchainements, où les difficultés sont encore bien plus grandes. Mais le traitement collectif de ces difficultés est beaucoup plus réduit puisque les enchainements dépendent de la prise en considération des progrès réalisés par les élèves d'une classe particulière. Certes, des obstacles peuvent être levés, comme les enchainements illusoire provenant du rattachement d'activités de domaines visées différentes à un « thème », en maternelle. Des témoignages d'enchainements réalisés peuvent concrétiser ce qu'implique cette tâche des enseignants pour les stagiaires qui sont totalement incapables à ce moment de l'année de rendre compte de leur activité d'enseignement autrement que par la présentation d'un projet entièrement préconçu. Mais pour aller plus loin, une des stratégies employées par les formateurs est d'intervenir individuellement. La stratégie des propositions didactiques devient alors prédominante.

3.1.2 Accompagnement des stagiaires pour leur recherche de solutions : les propositions didactiques

La dynamique de l'alternance a montré, en particulier dans l'exemple du compte rendu écrit après une visite de formation, que l'interaction individualisée entre formateur et stagiaire pouvait engager le premier à poser des questions ou à faire des propositions d'action destinées à soutenir la résolution de problèmes d'enseignement par le stagiaire. Nous appellerons **proposition didactique** toute suggestion d'activité formulée par un formateur ou élaborée sous sa conduite pour être reprise en classe par le stagiaire, à quatre conditions, toutes nécessaires. L'activité proposée a valeur de réponse à un problème d'enseignement ; elle a un lien avec une activité de langage inscrite dans les visées ; elle permet de connaître des choses de l'activité de langage des élèves ; enfin, elle manifeste la compétence du stagiaire relativement à l'élaboration de solutions. Cet acte de langage correspond au dispositif 2 de collaboration entre formateur et stagiaire pour la recherche de solutions aux problèmes rencontrés : l'hypothèse est que l'efficacité attendue des propositions didactiques est déterminée par ces quatre conditions de pertinence .

La mise en œuvre de ces propositions implique une sélection parmi les problèmes rencontrés. Tout d'abord, tous ne concernent pas la didactique du français. Néanmoins, la didactique peut apporter des éléments de résolution à des problèmes plus larges. Dans le cas d'une stagiaire, VGO, le contexte qui a précédé son analyse de pratique manifeste que ses principales difficultés proviennent du peu de cohérence de ses pratiques d'enseignement. Elle énonce, certes, des objectifs mais les procédures de travail et la mise en relation des objectifs avec les visées à long terme sont déficients. Faute de cette relation, elle perd le sens de l'activité des élèves (Hameline, 1983, p. 180). Par exemple, elle distribue une liste de mots aux CE1, oublie de leur dire que la tâche prévue est de les ranger par ordre alphabétique puis, devant les élèves qui ont ouvert leur dictionnaire... elle leur demande de chercher le sens de l'un des mots. Tenir compte des élèves, ce n'est pas oublier son objectif ! L'équipe tutorale, prévoyant des difficultés importantes au stage suivant, lui recommande de *s'exercer à formuler les buts d'activité et les conditions matérielles de leur mise en œuvre.*

Voici donc une proposition qui n'est pas didactique, puisqu'elle n'est pas référée spécifiquement aux visées de français. Lors du stage, en Petite Section, malgré ses préparations en groupe à l'IUFM, la stagiaire est vite débordée par une activité désordonnée des élèves. D'autres propositions lui sont faites alors, au cours des visites, appuyées sur des moments nommés « rituels » dans la classe (date, appel, etc.), où elle a un début de maîtrise : *se montrer aux élèves en train d'écrire la date, solliciter leur attention pour qu'ils regardent et parlent à ce moment de ce que fait la maitresse ; commencer à proposer aux élèves de retrouver leur prénom, et se servir de cela pour qu'ils trouvent leur place dans les ateliers*. L'analyse de la stagiaire après le stage auprès de l'équipe tutorale montre qu'elle a perçu des activités d'élèves manifestant qu'ils entraient dans l'écrit : *ils me montrent où je vais écrire la date ou commencent des petites discussions pour trouver leur place*. Une proposition didactique a donc eu des effets pédagogiques. La stagiaire a été surtout sensible à ces derniers.

Au retour du premier stage, elle procède à une analyse de sa pratique au moyen du tableau présenté ci-dessus. Une lecture « verticale » traduit sa difficulté à formuler un objectif correspondant à un domaine d'apprentissage : elle classe le coloriage ou le *graphisme* dans les activités de production en langage écrit, par exemple. Pour la lecture « horizontale », la stagiaire n'a aucun élément pouvant appuyer un travail personnel sur des enchaînements, puisque d'une semaine à l'autre elle note *idem* : la formulation des activités est exactement la même. Tout se passe comme si le langage des cours et celui des stages étaient tellement distants qu'ils n'avaient aucun point commun : la stagiaire ne saisit pas de rapport entre *reconnaitre le son [f]* et, dans le référentiel *PROG*, « découvrir la nature de l'écrit » (ce qui suppose de mettre en correspondance la chaîne sonore et l'écriture). Elle se borne à reproduire, pour les activités métalinguistiques, la programmation *a priori* des sons à étudier.

En bref, on peut dire que les propositions faites à cette stagiaire répondaient bien à un problème d'enseignement. Propositions didactiques pour une part, elles s'affrontaient à un problème beaucoup plus large de gestion du groupe classe. Des progrès se manifestent, limités pour l'heure à une certaine capacité d'analyse. On peut se demander ce qu'il en serait de l'élaboration des solutions pour quelqu'un qui n'aurait pas ces problèmes généraux et ne verrait pas de problème spécifiquement didactique. Tel est le cas de *STC* : contrairement à la stagiaire précédente, elle maîtrise la gestion de classe. Mais si elle est intéressée par des thèmes didactiques et inscrit comme projet de mémoire : les *outils analogiques*, qu'elle a vus fonctionner en CE1, en rapport avec les projets de production écrite, ce n'est pas en raison d'un problème d'enseignement qui aurait été identifié à partir de l'analyse d'écart entre son action et les résultats obtenus. Ce n'est pas son problème, c'est un projet qu'elle a pour son mémoire, un « problème » qui n'est formulé qu'en termes généraux : *aider les enfants à écrire sans fautes*. Voici donc une occasion de vérifier *a contrario* ce que produit une proposition qui ne remplit pas cette condition.

STC souhaite introduire des *outils analogiques* dans la grande section de sa deuxième période de stage. Plusieurs indices signalent comment elle s'approprie les pratiques qu'elle rencontre. Le tableau des domaines d'apprentissages manifeste que la stagiaire confond la lecture et la production avec des situations

d'apprentissage d'unités de la langue ; elle ne parvient pas à noter un seul enchaînement à partir de besoins langagiers des élèves. Un manuel de CP qui prenait pour point de départ la lecture magistrale avait été transformé pour que le texte de départ soit *deviné* par les élèves à partir des images... En réponse à sa demande, la proposition du formateur a été *d'essayer d'adapter les outils analogiques en partant des analogies dont les enfants seraient capables dans sa grande section*. Elle a des documents expliquant comment on peut constituer des recueils de trouvailles des enfants. Voici quelques observations qu'elle formule dans son mémoire sur sa pratique de stage : ***Le plus dur pour moi a été de laisser les élèves encoder le mot « mars » à leur rythme car il était tentant de donner la solution concernant les sons entendus. En effet, beaucoup ont pensé à dire spontanément que le mot « mars » commençait comme « Marvin »... mais ils étaient incapables de dire ce qu'on entendait ensuite... il aurait donc été nécessaire d'étudier le son/s/et le son/r/auparavant, de faire repérer ces sons dans des mots. Le choix du mot était également ambitieux. Un mot avec moins de sons (lettres) par syllabes aurait été plus facile mais il n'aurait pas correspondu pas à l'objectif final de la séquence ni aux affiches réalisées avec les élèves.***

Les besoins langagiers des enfants sont exprimés en termes de programme d'enseignement des *sons*, non à partir de l'activité de langage, et si un raisonnement analogique est constaté, qui peut se référer à une découverte antérieure de la nature de l'écrit, c'est aussitôt pour regretter qu'il soit incomplet et renvoyer à la partie inachevée du programme d'enseignement. La stagiaire réduit les affichages, conçus comme traces d'activités métalinguistiques inhérentes aux activités de compréhension et de production, à une accumulation de savoirs enseignés par le maître en faisant *repérer* des unités de langue *dans des mots* qu'elle introduit sans lien avec une activité de langage. Faute d'avoir perçu de problème, elle n'a pas compris la fonction de l'outil : il s'agit de réduction au connu et non d'appropriation.

2.2. Types d'enchaînements conçus et réalisés par les stagiaires

Comment les pratiques langagières des stagiaires traduisent-elles l'appropriation des actions de formation visant à leur faire résoudre des problèmes d'enseignement ? Les analyses écrites de pratiques réalisées au long de l'année par les stagiaires conduisent à proposer plusieurs types d'appropriation des références diffusées et des propositions didactiques faites. Les discours des stagiaires sur leur pratique explicitent en effet plus ou moins les enchaînements conçus et réalisés en tenant compte de la progressivité des apprentissages des élèves. Les modalités des enchaînements ainsi contextualisés et justifiés peuvent être classés. Ce sont des enchaînements par répétition, juxtaposition, et transformation d'actions engagées dans des classes, au vu des performances des élèves et dans une même visée d'ensemble.

La **répétition** d'actions d'enseignement qui n'ont pas produit tous les effets attendus a été exploitée dans le cas cité ci-dessus de VGO à son premier stage. La proposition faite s'appuyait sur le début de maîtrise manifesté lorsque la stagiaire répétait les rituels quotidiens. Mais la répétition, telle qu'elle l'inscrit elle-même dans les tableaux au retour du stage, ne rend pas compte de la réalité de la classe. L'activité est présentée dans les termes de l'emploi du temps, sans indica-

tion de la visée didactique ni de progressivité dans les apprentissages des élèves. Cette stagiaire est loin d'être seule dans ce cas. Pourtant, l'effet immédiat de la proposition avait été de lui permettre, lors de la visite, de formuler oralement les observations qu'elle avait faites sur les performances d'élèves et même d'imaginer une petite modification au dispositif adopté, pour stimuler les apprentissages : *ne plus placer leur signe* (de reconnaissance individuelle) *sur l'étiquette prénom qu'ils doivent mettre sur le bon atelier* (figuré au tableau de la classe). Répéter une situation dont la visée didactique est identifiée en la transformant pour stimuler les apprentissages, c'est bien réaliser un enchaînement, mais la stagiaire ne le formule pas par écrit de manière autonome à cette période de l'année.

Comme on le voit, une proposition didactique induit fréquemment une variante dans les pratiques d'enseignement déjà disponibles. Le stagiaire est de bonne volonté, il introduit la variante suggérée et en général, la juxtapose aux pratiques antérieures : il ne perçoit pas toujours les discordances qui peuvent ainsi exister. La **juxtaposition** des pratiques déjà mises en place et des pratiques proposées peut donc poser des problèmes de cohérence. NDA a préparé très sérieusement son stage au CP et bien compris chacun des exercices proposés par le manuel de lecture : elle est vite noyée dans la multiplicité de ces exercices et s'étonne, au cours d'une analyse écrite, au retour de ce premier stage, de la passivité de ses élèves : après qu'ils ont identifié un *son*, pratiqué une *chasse aux mots*, composé et articulé de nouvelles syllabes, déchiffré quelques mots, ils apprennent par cœur le texte de départ de la leçon pour en photographier les mots en vue de l'exercice de reconnaissance. La conseillère pédagogique était passée dans la classe au début de la troisième semaine et lui avait fait remarquer dans son rapport oral puis écrit qu' : ***il s'agissait d'une succession d'activités proposées dans la méthode mais sans idée précise des compétences visées***, que ***les enfants n'ont pas été mis en situation de lecture***. La stagiaire a donc introduit une séance pour travailler la compréhension ***en gardant l'organisation générale des séquences pour ne pas trop perturber les élèves*** et elle a découvert qu'ils avaient développé des habitudes de traiter le texte sans chercher à comprendre : ***Certains élèves qui savaient « dire » le texte oralement (ils le connaissaient par cœur et donnaient l'illusion de le lire) n'étaient pas capables de reconnaître les noms des personnages***. En revanche ils s'y intéressent quand la compréhension est en jeu : ***la confrontation image/texte a permis de retenir et de stimuler l'attention des élèves, en donnant lieu parfois à de petits débats concernant les hypothèses émises, seulement vérifiables par la lecture du texte***. Une reformulation écrite ultérieure d'un projet pour le CP fait apparaître l'importance de l'articulation compréhension / production, mais la stagiaire reste muette sur la question de la découverte du système de l'écrit. Tout se passe comme si les domaines d'apprentissage étaient scindés en deux : enseignement d'unités de langue et activités de langue.

Les **transformations** d'activités qu'opèrent les stagiaires dans leurs enchaînements sont principalement de deux sortes : recadrages d'objectifs et remédiations. Le **recadrage** des objectifs est parfois confondu avec un changement de nature des visées. C'est ainsi que l'on peut comprendre la réduction opérée par STC dans l'exemple cité plus haut de l'encodage incomplet du mot *mars*.

Inversement, VGO, dans un troisième stage, esquisse un recadrage cohérent avec son projet. Elle a préparé en groupe un projet de production d'un dépliant touristique pour faire connaître la région. Lors d'une analyse rédigée dans son mémoire professionnel, suite à ce dernier stage, on constate une amélioration significative dans sa capacité à interpréter une difficulté des élèves en fonction de l'activité langagière. Pourtant, le point de départ était très normatif : comment supprimer la répétition des *il y a ...* dans une énumération ? Elle écrit : ***ils ont ressenti la répétition de la structure : « C'est toujours des "il y a", mais ils n'avaient pas de solutions pour résoudre cette difficulté. Il y a même une élève qui a dit : "Ben, ils verront que c'est des enfants qui ont écrit !" Je n'ai eu qu'une seule remarque aussi fataliste : elle n'a d'ailleurs pas "envahi" l'esprit de la classe. Par ailleurs, je comprends ce découragement momentané car ôter quelques "il y a" suppose changer toute la phrase, en modifier sa structure. Par exemple : "Il y a des forêts" suppose que l'on place "les forêts" en groupe sujet et qu'ensuite on trouve un verbe et un complément : "Les forêts sont belles". C'est donc tout un travail de fond qui doit être fait sur le texte.*** » Elle décide, en conséquence, d'admettre des solutions provisoires, comme certaines suppressions dans des listes de lieux à visiter, pour que le projet soit achevé et de conserver trace du problème pour une résolution ultérieure plus variée.

L'enchaînement au moyen de transformations se fait aussi suivant la modalité des **remédiations**. L'ambiguïté des représentations induites par des techniques de renforcement appliquées à des composantes d'activités complexes apparaît dans l'expérience analysée par ALA dans son mémoire professionnel. Ayant constaté que, dans la section des moyens où il effectuerait son stage, les enfants identifiaient leurs travaux en collant des étiquettes prénoms toutes faites, il en conclut que ces élèves reconnaissent leur prénom et qu'il pourrait leur apprendre à l'écrire par eux-mêmes. Après leur avoir proposé d'essayer, pour diagnostic, il en conclut que tous sont sur la voie de l'apprentissage, sauf Florence et Vincent, qui ont des difficultés dans leur tentative pour écrire la première lettre. Il engage avec eux un travail graphique pour que cette initiale soit bien formée. Une situation de copie de l'étiquette prénom révèle alors que Vincent a progressé d'une manière inattendue, en écrivant **VVV** pour son prénom.

Deux propositions sont faites au stagiaire dans le compte rendu de visite : ***vérifier que les prénoms sont bien connus*** en les plaçant dans un autre contexte que celui de la liste habituelle des prénoms de la classe, contrôler que l'observation des prénoms ***s'accompagne de l'écoute de leur sonorité***. Le stagiaire tire alors des conclusions de ce qu'il découvre et l'écrit dans son mémoire professionnel : ***Je leur ai demandé de reconnaître leur prénom dans une fiche individuelle comportant une liste de mots proches de celui-ci. Pour réussir les enfants devaient avoir une lecture fine de leur prénom. Résultat : aucun des enfants n'a réussi !*** D'où un retour sur ce qu'il avait fait : ***Si l'hypothèse formulée au sujet de Vincent est juste, je me rends compte que je n'ai fait que renforcer cette erreur tout le long de la semaine en travaillant essentiellement sur l'initiale !*** A la fin du stage, Vincent et Florence ont beaucoup travaillé à écouter et regarder leur prénom : Vincent fait écrire son prénom par une camarade pour faire plaisir au maître, puis le recopie correctement, Florence s'avise que son prénom se termine comme Clémence. Diagnostic précisé, réorientation de l'activité

vers une activité de langage préparant la découverte de la nature de l'écrit et dynamisée par la dimension symbolique du projet, le stagiaire semble avoir compris cela.

2.3. Forces et limites de l'écrit dans l'ensemble des interactions au sein des parcours de formation

L'évaluation des pratiques langagières en formation présente une double face, celle des formateurs et celle des stagiaires, en interaction constante entre eux et avec la pratique en classe. Au long du parcours des stagiaires, suivis par leur équipe tutorale, s'éprouvent les conditions de pertinence du discours du formateur et se manifestent des indices du transfert des travaux de recherche en formation.

Pour le formateur, les nécessités d'informer, de recueillir les problèmes et d'énoncer des solutions généralisables, de les adapter enfin à chaque stagiaire, l'amènent à jalonner les parcours de quelques traces écrites provenant de l'équipe tutorale, du cours ou des visites. Ces quelques jalons font apparaître la distance qu'il peut y avoir entre les échanges oraux et les documents écrits mis à la disposition des stagiaires. Ces derniers sont facteurs de continuité, puisqu'ils rapportent tous les événements sur le parcours d'un stagiaire à un seul tableau d'analyse didactique des pratiques et permettent d'inscrire quelques propositions en rapport avec un référentiel écrit des visées de l'enseignement du français (dans le document de l'équipe tutorale ou le rapport de visite) ; ils servent enfin à la validation terminale de leur formation. Ils peuvent être assez éloignés des problèmes et des aptitudes que perçoit un formateur dans la relation directe orale. En particulier, les problèmes didactiques ne peuvent pratiquement jamais être séparés de problèmes plus généraux et l'observation des élèves par le maître s'éduquer sans leur présence, hors une observation directe. Les formateurs donnent des exemples écrits d'analyses de pratique. Notre équipe n'a pas expérimenté l'utilisation de la vidéo comme miroir mais utilisé le miroir de l'interlocuteur formateur, ce qui est différent. En l'état de notre expérience, on peut dire que l'aptitude du professeur d'école à être le témoin des progrès des élèves est trop complexe pour être éduquée par le seul moyen d'exemples écrits.

Or, le discours des stagiaires présente d'autant plus d'indices de compétence professionnelle qu'il s'appuie davantage sur l'observation d'élèves réels dans les situations d'exercice de la profession. Ce n'est pas un petit déplacement que de devenir de plus en plus capable de voir les progrès et les difficultés des élèves. De ce point de vue, la diversité des références utilisées par un stagiaire pour comprendre leurs comportements ne doit pas être confondue avec le psittacisme ou la reprise d'une technique, d'un outil, extraits d'un ouvrage didactique, même s'il est complémentaire de ce qu'offre le milieu d'exercice. Cette diversité signifie que la solution des problèmes d'enseignement ne relève pas seulement des prescriptions du Ministère ou des traditions scolaires, mais d'une aptitude à démonter la pratique elle-même, à en varier les paramètres. Les transferts de la recherche ne sont donc pas attendus comme imitations de solutions toutes faites mais comme adaptation de solutions proposées ou inventées à une situation particulière, comme « rebondissement » du questionnement didactique. Un écrit terminal a été le principal moyen de validation de ces transferts. Encore fallait-il limiter le champ de ce qu'il était possible de considérer comme rebondissement . La

seule transformation qui ne puisse être considérée comme élargissement de la problématique de l'enseignement, est la réduction du nouveau au connu, à une représentation practiciste de l'enseignement et normaliste de la langue et du discours (Roman, 1989). Le transfert de la recherche *PROG* en formation est donc moins celui d'une recherche particulière que d'un état d'esprit de toute recherche. C'est pourquoi nous la caractérisons essentiellement par la prise en compte de l'apprentissage à partir de l'activité de langage des élèves.

Ce qui vient d'être rappelé au sujet des stagiaires de formation initiale est à l'évidence marqué par le fait qu'ils affrontent les difficultés spécifiques de l'entrée dans le métier. Mais pour ce qui est des représentations de la discipline « français », le stagiaire de formation initiale est probablement dépendant de représentations très répandues même s'il peut mal les comprendre et ne pas savoir les mettre en perspective. C'est dire que la recherche de solutions, en particulier pour ce qui est de l'articulation des activités métalinguistiques et des activités de langage, reste probablement une tâche de recomposition de la discipline qui engage plus que la formation initiale (Mas, 1999).

4. EN FORMATION CONTINUE, CONFRONTATION DE PRATIQUES DÉCLARÉES ET RÉALISÉES

Le groupe de recherche *PROGFORM* de Nancy s'appuie sur des pratiques de formation continue dans le cadre de divers stages de circonscription d'une durée de 2 ou 3 semaines, centrés sur les apprentissages langagiers en maternelle. L'existence d'un habitus fort lié à l'école maternelle, la nécessité, en formation continue, de prendre appui sur les pratiques professionnelles et le fait que *PROG* induise autant une attitude particulière du maître à l'égard de l'enfant que l'acquisition de savoir faire professionnels, impliquent une certaine reconfiguration de la nature des interactions stagiaires – formateurs, isomorphe aux interactions maître – élèves prônées par *PROG* « les élèves ont au moins autant à nous apprendre de leur cheminement que nous à leur apprendre ». Nous nous situons ainsi, en la transposant, dans la perspective du changement définie par Crozier et Friedberg (1981) : « le changement ne peut plus se définir comme l'imposition d'un modèle a priori conçu au départ par des sages quelconques et dont la rationalité devra être défendue contre les résistances irrationnelles des acteurs, résistances qui ne seraient que l'expression de leur attachement borné aux routines passées [...] Il ne peut se comprendre que comme un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons d'agir [...] qui expriment et induisent une nouvelle structuration du champ, ce qui signifie non seulement d'autres méthodes, mais aussi d'autres problèmes. »

Le cadre institutionnel départemental ne permettant pas un dispositif d'alternance comme en formation initiale, l'accent est mis, en formation continue, sur la confrontation et l'analyse de pratiques déclarées et de pratiques réalisées ou observées au cours même du stage, en utilisant les référents *PROG* comme analyseurs privilégiés. Une des spécificités de ces actions de formation continue réside dans la possibilité, négociée avec les équipes de circonscription et les stagiaires, d'expérimenter à deux reprises des activités d'enseignement dans les classes des maîtres, ce qui permet une théorisation à partir d'expériences vécues.

Les situations sont, dans un premier temps, fournies par le formateur, puis construites par les stagiaires.

4.1. Confrontation et analyse de pratiques déclarées : représentations dominantes des maitres

Regroupés par niveaux d'enseignement, les stagiaires sont invités à confronter oralement leurs pratiques pour, d'une part, produire par écrit une liste des situations d'enseignement jugées efficaces pour travailler le langage et, d'autre part, noter les questions éventuelles qu'ils se posent. Ces questions seront affichées et, complétées par d'autres au fur et à mesure du stage, serviront de base à une évaluation-régulation à mi-stage et à la fin. Le formateur collecte ensuite oralement les situations en proposant de les distribuer au fur et à mesure dans les quatre domaines de compétences et représentations *PROG* qu'il a initialement présentés : être bien à l'école et utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir (L) / Comprendre du langage écrit (CLE) / Produire du langage écrit (PLE) / Découvrir la nature de l'écrit (DNE). Le tableau écrit qui s'élabore ainsi progressivement du fait des interactions entre stagiaires et formateur génère différentes activités langagières orales : demandes d'explicitation adressées au groupe auteur, ajout de nouvelles situations complémentaires induites par la formulation des domaines (par exemple « Être bien à l'école »), confrontation à des colonnes vides ou peu remplies (PLE, DNE et représentations de l'acte de lire et d'écrire), apport de définitions du formateur, soit lors de la présentation des domaines (la notion même de langage écrit entre en conflit avec la conception du langage comme relevant exclusivement de l'oral...), soit lors de la redistribution de situations initialement placées dans un domaine (des situations de type exercices structuraux, initialement placées en L ou CLE conduisent à préciser l'opposition langage / langue, opposition sur laquelle il faudra revenir tout au long du stage)...

Cette mutualisation des pratiques fait apparaître un intérêt prioritaire pour le domaine d'apprentissage de la compréhension en langage écrit. Ce qui s'explique par la proximité des préoccupations des stagiaires utilisant fréquemment des albums dans leurs classes et la centration des nouveaux programmes sur le « langage d'évocation ». Pour cette raison, les formateurs choisissent de traiter en premier ce domaine. L'étude qui suit se focalisera également sur ce domaine.

Ces premières confrontations de pratiques déclarées révèlent des représentations largement dominantes de l'enseignement de la compréhension, ou du moins de l'oral. En effet, certains maitres n'associent pas explicitement les pratiques orales autour des albums à un travail spécifique de la compréhension du langage écrit, les albums, et notamment les images, étant surtout considérés comme supports privilégiés pour *faire parler* un maximum d'enfants : *on les fait parler sur les images*.

L'album de littérature de jeunesse paraît constituer le support quasi exclusif du travail de la compréhension. Très rares sont les témoignages de pratiques de textes lus ou de contes racontés. Pour une grande majorité, le travail sur l'album s'opère en regroupement collectif ; les ateliers qui suivent sont souvent consacrés à un travail sur les images, notamment à les remettre en ordre. Les demandes d'explicitation des pairs comme du formateur permettent de préciser les allants de soi et d'objectiver les gestes professionnels constituant l'habitus. Après le rituel du

questionnement sur la couverture, qui parfois se limite au repérage du titre et de l'auteur, le maître *lit*. En fait, souvent, il parcourt rapidement le fragment du texte, le mémorise et le « récite » en montrant l'image. Certains témoignages, rares cependant, font état d'une *lecture à l'envers*. Il montre les images au fur et à mesure, *pour aider*, puis pose des questions. Ce questionnement magistral, avec réponses attendues, renvoie à la tradition scolaire des questionnaires de compréhension exhaustifs et mortifères qui fleurissent dans les manuels de lecture des cycles suivants et dont la pertinence a été remise en cause dans les recommandations de la récente Conférence de consensus sur la lecture : « moyens imparfaits d'évaluation qui n'ont pas d'efficacité avérée dans la maîtrise de la lecture ». Le dialogue pédagogique est ainsi davantage perçu comme moyen d'induire la production des réponses attendues, que comme véritable outil d'investigation sur la manière dont l'enfant comprend ou comme pointage d'un éventuel problème de compréhension qui sera renvoyé aux enfants pour instaurer un débat interprétatif avec retour au texte.

4.2. Confrontation et analyse de pratiques réalisées pendant le stage

Pour ébranler ces représentations qui constituent des obstacles par rapport aux options *PROG* (centration sur l'enfant et ses reformulations révélatrices de sa logique d'entrée dans la compréhension de l'histoire), et dans le souci de se rapprocher des conditions réelles de classe, sont mises en place deux activités d'enseignement, la première, au début du stage, avec l'aide du formateur, la seconde, la deuxième semaine, en autonomie. Les stagiaires sont répartis en trois groupes, chacun allant dans une classe d'un collègue volontaire qui peut conduire la situation ou observer ses élèves. Avant le stage, les conseillers pédagogiques contactent les stagiaires pour les informer du dispositif de formation et définir ceux qui acceptent de travailler avec leur classe. La même situation est expérimentée avec deux groupes successifs d'enfants pour multiplier les données à analyser.

La tâche consiste à lire une histoire sous forme de mini-livre sans images et, après s'être assuré que l'histoire plaisait aux enfants, à leur demander de raconter tout seuls l'histoire aux maîtres présents, qui sont intéressés par le fait de voir comment ils comprennent les histoires. Aucune grille d'observation n'est fournie : les observateurs doivent écouter et transcrire un maximum de paroles d'enfants. Un enregistrement audio est également réalisé. En confrontant premières impressions et transcriptions individuelles de discours, chaque groupe fait ensuite une première analyse des données dans la perspective de la communiquer aux autres. La mutualisation des comptes rendus permet une théorisation progressive. Visant à renforcer chez les maîtres la prise en compte de l'inattendu, le formateur oriente, au départ, l'échange sur ce qui a surpris les stagiaires, comportement, parole d'enfant. Au besoin, il rapporte également des paroles qui l'ont étonné, ce qui ne manque jamais de se produire.

4.2.1. De la mise en œuvre d'un jeu-problème PROG proposé par le formateur...

La première situation expérimentée est isomorphe au dispositif didactique 2 de *PROG* défini comme « activité conjointe où adulte et enfants coopèrent à la même tâche ». Afin de sécuriser les stagiaires en leur fournissant des situations, et pour aboutir progressivement à regarder autrement les enfants, est mise en place dès le début du stage une première expérimentation d'un des jeux-problèmes *PROG* centrés sur la compréhension. Ces jeux-problèmes sont à la fois des outils d'évaluation des compétences et des représentations et des outils d'apprentissage puisqu'ils favorisent des confrontations entre enfants et/ou un questionnement à orientation métacognitive du maître.

Dans la **présentation préalable de la situation aux stagiaires**, certaines réticences, reflets des représentations initiales, et les réponses *PROG* apportées par le formateur ont fait l'objet de débat. Nous retiendrons trois réticences révélatrices des écarts entre une représentation issue d'un état de la pratique professionnelle et une autre, inspirée d'une pratique de recherche didactique.

La première réaction : *sans image ils vont être déçus, ils ne vont pas y arriver*, qui renvoie à la croyance forte d'un nécessaire appui sur l'image, s'est dans la plupart des cas trouvée démentie lors de l'expérimentation. Même en PS, les enfants ne sont pas désorientés si on a clarifié avec eux la situation (*ce n'est pas comme d'habitude, il n'y a pas d'images et vous allez faire des images dans votre tête en écoutant ce que je vais lire*).

La deuxième remarque *et s'ils disent que ça ne leur plaît pas ?* pose le problème de l'acceptation de la prise en compte de la dimension symbolique du langage. La réponse *PROG*, *on n'insiste pas*, heurte la représentation habituelle de l'enseignement qui consiste à ne pas abandonner une situation préparée en vue d'objectifs à atteindre. Une alternative est proposée : demander aux enfants de penser à l'histoire qu'ils aiment le mieux et nous la raconter. Sa mise en œuvre a parfois produit des effets inattendus : étonnement du titulaire de la classe qui s'aperçoit que les histoires racontées ne sont pas celles travaillées en classe ou *qu'ils ne comprennent pas du tout comme on croit quand on leur pose des questions et qu'ils ont les images*.

La troisième question, prenant parfois valeur de défi : *et si l'histoire leur plaît mais qu'ils ne disent rien ?* permet de présenter les trois dispositifs *PROG* et leur articulation. Si l'enfant ne produit pas de rappel de récit (dispositif 3 : l'enfant résout un problème construit par le maître), l'adulte commence lui-même le rappel qui sera continué par l'enfant (dispositif 2, co-production maître/élève) ; sinon, il continue le rappel puis explique comment il a fait (dispositif 1, « spectacle » commenté du maître, utile quand il s'agit d'une situation nouvelle pour l'enfant).

Intérêt de la confrontation à des pratiques réalisées par un « expert en devenir ». Afin de favoriser une appropriation progressive et non normative des gestes professionnels visés par *PROG*, est proposé un enregistrement vidéo. Document de travail imparfait produit au début de la recherche et qui a permis de mettre au point les consignes de travail, il met en scène le formateur testant un jeu-problème avec des enfants. S'exposant en tant que sujet comme « expert en devenir » dans un processus d'objectivation (la vidéo jouant ici le rôle du miroir

permettant de réfléchir) le formateur participe ainsi à « l'invention collective de nouvelles façons d'agir ».

Un premier visionnement génère souvent des réactions mitigées *oui mais il n'y a surtout qu'un enfant qui parle* ; les nombreuses reformulations en écho des paroles d'enfants par le formateur amènent généralement un débat sur la pertinence d'intervenir ou non pour « corriger » un fait de langue typique de l'oral. Un deuxième visionnement et l'analyse des transcriptions permettent de revenir sur les impressions premières et de fournir des pistes d'observation et d'action : l'enfant « muet » qui conclut le rappel de son camarade par *et pis après c'est fini* témoigne d'une réelle activité de compréhension en langage intérieur. Le document montre également des erreurs à éviter, par exemple commencer le rappel magistral par *c'est l'histoire de...*, embrayeur qui entraîne plus un commentaire qu'un récit et qui, en induisant le présent, annule l'intérêt de la reprise des formes verbales du passé de l'histoire. Il montre aussi l'intérêt de questions du type *comment ça se fait que... ?*, de l'attitude qui consiste à ne pas tout de suite valider une réponse intéressante, l'enfant argumentant alors souvent sa réponse et révélant ainsi sa logique

La mise en œuvre de la première expérimentation fait apparaître la difficulté à utiliser un vocabulaire de travail adapté à cette situation souvent perçue comme nouvelle par les maîtres. Assez souvent, en dépit des mises en garde préalables, le terme de *raconter* est substitué au terme de *lire*. Ce qui conduit à un travail ultérieur sur l'importance de la clarté cognitive relative à l'acte de lire, étayé par les résultats d'autres jeux-problèmes *PROG*. Un premier échange permet de confronter impressions des maîtres qui ont conduit la situation et réactions des observateurs. Certains soulignent la difficulté de lire sans regarder les enfants, de s'obliger à ne pas adopter une diction exagérément dramatisée, de manière à mettre les enfants en situation de construire eux-mêmes leur interprétation. Quant au fait d'écouter jusqu'au bout un enfant sans intervenir, d'accepter les blancs de son discours, indice d'un important travail en langage intérieur, cette attitude est assez souvent perçue comme inhabituelle : *c'est difficile pour le maître de se taire*.

L'analyse collective des données recueillies révèle d'autres difficultés. Tout d'abord les problèmes de transcription de l'oral, lesquels seront ultérieurement retravaillés dans la perspective de la dictée à l'adulte. La comparaison de transcriptions différentes d'un même rappel observé et l'écoute de l'enregistrement permet de travailler sur la spécificité de l'oral et parfois sur la reformulation non consciente par l'adulte de ce que dit l'enfant.

L'évaluation même des rappels révèle des représentations de la compréhension, pour certaines d'ailleurs analogues aux représentations d'enfants réagissant à des rappels de leurs pairs. Ces représentations peuvent constituer des obstacles à une centration sur l'enfant et son cheminement intellectuel. Obstacle le plus fréquent : la confusion entre rappel et restitution intégrale de l'histoire *ils ne connaissent pas bien l'histoire... ils ont totalement oublié l'épisode du...*. Inversement, un enfant qui restitue fidèlement la chaîne sonore entendue est supposé avoir compris *il n'a pas oublié de détails*.

Un travail d'analyse d'un corpus de rappels d'une même histoire (jeu-problème *Zouzou le lapin* ; *PROG 2000*) produits par des enfants de la PS au CP permet également une sensibilisation à la progressivité des apprentissages dans

la résolution de problèmes de compréhension. Par exemple, compréhension de la causalité. Généralement, l'accent est porté sur la chronologie avec l'activité rituelle de remise en ordre d'images. Or le travail crucial des relations cause – effet suppose une approche spécifique, notamment par un questionnement de type *comment ça se fait que...* ? . L'extrait de l'histoire « Zouzou avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout. Sa maman l'envoya dehors pour se laver » reformulé par un enfant de MS en *il s'est mis de la peinture plein partout et en plus sa mère elle l'a jeté dehors* permet de poser le problème dans sa complexité. Il en va de même avec la compréhension d'histoires de ruse. La recherche *PROG* a montré que ce n'est souvent qu'à partir de la GS, sinon du CP que les enfants comprennent le mensonge intentionnel de la mère du lapin pour sauver son fils des griffes du renard.

C'est à cette occasion que sont également présentées par le formateur les diverses propositions *PROG* pour travailler la compréhension avant la lecture, puis après, pour approfondir la compréhension : diversification de situations visant à ne pas enfermer le travail de la compréhension dans la seule activité langagière du rappel de récit, au risque de la systématiser et de la scolariser

4.2.2. ... à la mise en œuvre d'une situation construite par les stagiaires

En instaurant la préparation par les stagiaires d'une deuxième expérimentation, avec libre choix des supports, isomorphe du dispositif 3 de *PROG*, on vise à mettre les formés en situation – problème dont ils doivent, seuls chercher les solutions, l'ensemble étant, ensuite, mis en commun et discuté. **De nouvelles questions relatives au transfert dans les pratiques courantes apparaissent.** En particulier : comment choisir des textes qui soient véritablement en langage écrit ? Et là, de nouvelles difficultés se font jour.

La notion même de texte en langage écrit (autonome, posant son univers de référence et compréhensible hors contexte et sans images) semble constituer un obstacle important, au même titre par ailleurs que l'opposition langage / langue. La recherche de supports adaptés dans les BCD révèle l'omniprésence des albums de littérature jeunesse et la quasi disparition des anciens recueils de textes, notamment de contes que les maîtres lisaient. La difficulté à trouver des textes véritablement en langage écrit parmi les albums est souvent objet de surprises.

Les pratiques de réécriture de textes pour les rendre autonomes révèlent des tendances chez les maîtres. Le souci d'explicitier les relations interphrastiques se traduit souvent par une inflation de connecteurs en tout genre. La hantise scolaire de la répétition conduit certains à multiplier les anaphores lexicales, au risque d'interrompre les chaînes de désignateurs de personnages. La focalisation exclusive sur la recherche de textes compréhensibles sans images amène également à ne pas prendre en compte les obstacles présentés par les textes en « je » et l'emploi de déictiques comme « papa » ou « maman », fréquent dans les albums.

PROG est parfois perçu par les stagiaires comme refusant tout recours aux images. Or, dans certains cas, la possibilité de montrer des images avant de lire est nécessaire pour aider la représentation du cadre de l'histoire. Par ailleurs, la compétence visée : « comprendre un texte lu par l'adulte sans autre recours que

le texte lui-même », n'exclut pas, si besoin est, l'utilisation d'images. Par exemple, l'expérimentation de *Tibili* dans une classe de grande section qui travaillait par ailleurs le thème de l'Afrique, a montré que les enfants ne pouvaient pas, à la seule écoute du texte, comprendre qu'il leur fallait mobiliser toutes les connaissances qu'ils avaient acquises sur l'Afrique. Il était nécessaire de construire préalablement avec eux un horizon d'attente, notamment avec des images.

L'analyse des rappels lors de cette deuxième expérimentation dans les classes des stagiaires génère assez souvent de nouveaux étonnements par rapport aux performances attendues des élèves. Familiarisés avec la situation, les stagiaires, confrontés une nouvelle fois à la contrainte de la transcription, s'attachent en effet davantage à ce que disent réellement leurs propres élèves. Les rappels de certains enfants, réputés *grands parleurs et bons compreneurs*, révèlent parfois des problèmes de compréhension insoupçonnés et inversement, d'autres enfants, *qu'on a souvent du mal à comprendre quand ils parlent... quand ils acceptent de parler*, malgré certaines difficultés d'expression, montrent qu'ils ont compris

Le retour critique d'un maître sur son intervention pendant le rappel d'un enfant est révélateur d'un certain déplacement : *j'ai voulu à tout prix qu'il parle des autres animaux... je n'aurais pas dû... c'était plus fort que moi... on veut qu'ils parlent et quand on leur pose des questions on arrive à les faire parler*. La diversité des textes choisis révèle un autre problème, peut-être induit par l'enseignement formel de la structure des récits : le respect de l'ordre de la narration : *il a compris à sa manière mais nous ça nous gêne qu'il ne commence pas par le début*. La reformulation est généralement mieux acceptée quand elle concerne des éléments accessoires, *sucette* au lieu de *bonbon*, que quand elle touche aux personnages, même si dans certains cas elle n'entrave pas la compréhension, par exemple *guépard* reformulé en *renard*, animal plus familier et qui a le même rôle. Les interprétations renvoyant à la dimension symbolique sont plus difficilement acceptées, ainsi quand un élève fait un rappel de *Bébés chouettes* en se focalisant sur le bébé le plus inquiet et en dilatant la joie des retrouvailles de sa mère

Reconsidérer ses pratiques pour privilégier les activités langagières, travailler l'apprentissage de la compréhension en préservant la dimension symbolique, passer du repérage des erreurs et des oublis à l'essai de comprendre comment l'enfant comprend... comme le dit un maître : *Quand on commence à s'intéresser à la manière dont les enfants comprennent les histoires, ça ouvre des gouffres, ça remet en cause tout ce qu'on fait en enseignant*. Nouvelle zone d'insécurité qui ne peut être acceptée que si le maître en tire le bénéfice compensatoire de mieux connaître l'enfant pour mieux agir.

4.3. Autant dire qu'un stage pose beaucoup d'autres questions, soulève d'autres problèmes...

Comment s'organiser ? La démarche *PROG* considère que la pratique d'ateliers dans lesquels le maître est présent est le seul moyen de travailler avec tous les enfants, notamment avec les enfants réduits au silence dans les séquences de langage en grand groupe, monopolisées par une minorité gratifiante pour le maître. Il nous semble important, dès les pratiques réalisées au cours du stage, de poser la question de l'organisation. Comme le dit Roland GOIGOUX (1998) « les plus belles

constructions didactiques volent en éclats si l'on ne parvient pas à les inscrire dans l'organisation matérielle, temporelle et pédagogique de chaque classe ». **La confrontation des témoignages sur la manière dont les maitres organisent les ateliers** dans leur classe permet d'ébaucher collectivement des solutions concrètes, même si les ateliers ne sont pas réservés à des activités langagières.

Comment choisir des textes en fonction d'un problème de compréhension à travailler et construire un cycle d'activités ? Si l'analyse linguistique des textes facilite l'identification notamment des problèmes liés aux chaînes de désignateurs des personnages, le repérage de l'implicite du texte et celle des connaissances du monde nécessaires aux inférences est plus délicat pour des adultes qui n'éprouvent pas la résistance du texte.

Comment savoir si l'enfant a compris l'implicite ? Doit-il obligatoirement tout expliciter ? Les **pratiques de rappels de récit par les stagiaires** s'avèrent un moyen efficace de travailler cet aspect. Ainsi, la confrontation de rappels oraux du *Petit chaperon rouge*, effectués successivement et sans interactions par des stagiaires devant leurs pairs, a montré qu'un conte supposé connu de tous pouvait donner lieu à des interprétations différentes, même de la part de professionnels de la culture scolaire partagée. Si un adulte n'explicite pas le fait que c'est le loup déguisé en grand-mère qui dévore le Petit chaperon rouge, un enfant qui ne le fait pas lui non plus n'a-t-il pour autant pas compris ? Le fait que, pour le vérifier, le formateur légitime un questionnement centré sur un problème de compréhension rassure souvent les maitres qui, parfois, se sentent un peu frustrés de ne pouvoir intervenir pendant les rappels : *ah, on a quand même le droit de poser des questions !* Les modes d'intervention magistrale habituels se trouvent ainsi déplacés et recontextualisés, mais non remis en cause systématiquement.

4.4. ... problèmes qui rendent nécessaire une autre recherche complémentaire

L'évaluation formative des rappels pose cependant un réel problème qui ne peut être résolu dans un unique stage de formation. Beaucoup de maitres paraissent démunis quant à l'analyse des rappels produits par leurs élèves et à la construction d'interventions appropriées. C'est ce qui a conduit le groupe *PROGFORM* de Nancy, avec les conseillers pédagogiques impliqués dans les stages, à **mettre en place une nouvelle recherche-action** dans le cadre du Programme académique de recherche et d'innovation associant IUFM et rectorat. L'équipe constituée avec des maitres volontaires ayant participé aux stages *PROG* s'attache à produire des outils diffusables présentant des cycles d'activités de compréhension de récits. Élaborés à partir d'expérimentations conduites dans les classes, ces outils d'enseignement-apprentissage présentent, pour un même récit, des transcriptions nombreuses de rappels et de paroles d'enfants, analysés et commentés. Figurent à la fois des rappels différents montrant ce que les enfants ont compris, à différents niveaux des cycles, des reformulations significatives permettant d'illustrer comment les enfants comprennent à leur manière, des exemples d'obstacles rencontrés et de situations mises en place pour les dépasser. Sont également présentées et exemplifiées diverses situations pour construire éventuellement l'horizon d'attente, en différenciation ou non, et pour approfondir la compréhension. Ces récits sont choisis en fonction d'un problème de compréhension commun (par

exemple, comprendre une ruse) d'un motif commun (récits mettant en scène des situations de lecture et d'apprentissage) et/ou d'une mise en réseau d'albums d'un même auteur (Boujon). La dimension organisationnelle est également prise en compte sous forme d'exemples de situations proposées dans les ateliers en autonomie.

CONCLUSION : LA FORCE DU LANGAGE

Dans quelle mesure les pratiques langagières envisagées sont-elles de nature à favoriser un transfert des principes de la recherche *PROG* dans la pratique des professeurs des écoles ? Telle était la question.

Des conditions favorables donnent aux pratiques langagières de formation à la fois une capacité d'identifier les représentations des enseignants et une certaine force pour les déplacer et modifier les formes de travail des maîtres avec leurs élèves. Il s'agit du contact avec une recherche clarifiant les visées d'enseignement et les médiations utilisables, de dispositifs de formation fondés sur l'alternance modules à l'IUFM / stages en responsabilité, de relations dans lesquelles le formateur est impliqué avec les formés sur la base de questionnements en commun et de propositions didactiques.

Les résistances les plus tenaces à la prise en compte des activités de langage des élèves se distribuent sur les trois dimensions principales du langage. Sa dimension symbolique ne peut être manifestée dans un temps scolaire réglé exclusivement par une programmation *a priori* des activités d'enseignement. Une dimension cognitive qui ignorerait les stratégies utilisées par les élèves pour la construction des savoirs et la formation des compétences devient un formalisme. Formalisme qui affecte prioritairement les activités métalinguistiques : les savoirs adultes sur la langue mais aussi sur les structures textuelles ne sont pas source d'apprentissage pour les élèves quand ils sont abordés comme des savoirs séparés de l'activité langagière elle-même.

Les évolutions des stagiaires sont repérables à partir du moment où une stratégie de formation associe l'action et la réflexion. La pertinence de la recherche apparaît dans la mesure où elle déplace des demandes normalistes et/ou praticistes et arme les stagiaires pour la recherche active de solutions à leurs problèmes. Il est possible aussi de relativiser ces évolutions en observant la nature des adaptations qu'ils réalisent et comment ils adaptent des pratiques nouvelles pour les intégrer aux pratiques existantes. Certaines difficultés apparaissent lors de ces tentatives d'intégration du nouveau à l'ancien. Cela remet en question les conceptions les plus répandues de la discipline « français ».

L'étude du transfert de la recherche *PROG* en formation incline à penser des ruptures, une reconfiguration disciplinaire fondée sur l'identification et l'articulation entre des domaines de compétences en langage écrit (compréhension, production, découverte de la nature de l'écrit, découverte de son système) et les représentations qui y sont liées. L'ancrage des activités des élèves et du maître dans ces domaines de compétences et de représentations fonde des principes d'enseignement du français qui ouvrent à d'autres disciplines : en premier lieu, l'observation – évaluation continue permettant de déterminer la zone proximale d'apprentissage de chacun et de différencier les visées, les situations et les tâches. Tant il est vrai qu'un ancrage disciplinaire fort est la condition de la transdisciplinarité.

BIBLIOGRAPHIE

- BRIGAUDIOT M. (1994) : *Activités métalinguistiques à l'école*, INRP, *Repères*, 9.
- BRIGAUDIOT M. et GOIGOUX R. (coord.) (1998) *A la conquête de l'écrit*, INRP, *Repères*, 20.
- BRIGAUDIOT M. (1994) : Production de récit en grande section, dans CRDP – IUFM de Versailles, *Argos*, 12.
- CALLEJA B., CLOIX C., RILLIARD J. (1998) : Essayer d'écrire dès l'école maternelle, un risque raisonné porteur d'apprentissages, dans Brigaudiot M. et Goigoux R., ouvr. cité.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1981) : *L'acteur et le système*, Points, Seuil.
- DANON BOILEAU L. (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*, Paris, Calmann Lévy.
- DELBRAYELLE A. et RILLIARD J. (2004) : Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle II, dans Grossmann F. et Manesse D. *L'« observation réfléchie de la langue » à l'école*, INRP, *Repères*, 28.
- DUCANCEL G. (1997) : Ce que je fais en PE1 et en PE2 en français, dans INRP, *Repères*, 16.
- DUCANCEL G. et NIBAS B. (1999) : D'hier à aujourd'hui : apprendre le langage écrit en résolvant des problèmes, dans Ducancel G. et Dabène M. *Recherches – actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, INRP, *Repères*, 20.
- DUCANCEL G. et TREIGNIER J. (Dir.) (2002) : *Étude du transfert d'une recherche en formation. L'exemple de PROG en formation (PROGFORM)*. INRP, Didactiques des disciplines, rapport de recherche non publié.
- GOIGOUX R. (1998) : Sept malentendus capitaux, *Forum SNUIPP pour l'école maternelle*. FSU.
- HAMELINE D. (1983) : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- MAS M. (1999) : Pour une mise en cohérence du français à l'école. Réflexions et propositions, dans Ducancel G. et Dabène M., ouvr. cité.
- PIREF (2003) : *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Conférence de consensus, recommandations*, Paris, MEN.
- PROG (BRIGAUDIOT M. coord.) (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP-Hachette Éducation.
- ROMIAN H. et coll. (1989) : *Didactique du français et recherche-action*, INRP, *Rapports de recherche*, 2.
- VANHULLE S. (2002) : Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche, dans Chabanne, J-C. et Bucheton D. : *L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- VANHULLE S. (2004) : Écriture réflexive et subjectivation des savoirs chez les futurs enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*. université de Sherbrook.